

# Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)

Sous la direction  
de l'**Initiative ELAN-Afrique**

Sous la coordination scientifique  
de **Bruno Maurer**



Les approches bi-plurilingues  
d'enseignement-apprentissage : autour  
du programme École et langues nationales  
en Afrique (ELAN-Afrique)



# Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)

Sous la direction de l'**Initiative ELAN-Afrique**

Sous la coordination scientifique de **Bruno Maurer**





Avertissement : Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.

Copyright © 2016 Éditions des archives contemporaines (EAC) en partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage, sans autorisation écrite de l'éditeur ou de l'institution partenaire, est interdite.

Organisation internationale de la Francophonie (OIF)  
19-21, avenue Bosquet  
75007 Paris, France  
[www.francophonie.org](http://www.francophonie.org)

Éditions des archives contemporaines (EAC)  
41, rue Barrault  
75013 Paris, France  
[www.archivescontemporaines.com](http://www.archivescontemporaines.com)

ISBN : 9782813001955

**Collection « Pluralité des Langues et des Identités et Didactique »**  
**PLID**

Collection dirigée par

**Geneviève Zarate**

Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, France

**Membres du Comité scientifique**

**Claire Kramsch**

Professeur, University of California at Berkeley, États-Unis

**Tony Liddicoat**

Professeur, University of South Australia, Australie

**Danielle Lévy**

Professeur, Università di Macerata, Italie

**Danièle Moore**

Professeur, Simon Fraser University, Canada

**Anne Pauwels**

Professeur, School of Oriental and African Studies, University of London, Royaume-Uni

**Thomas Szende**

Professeur, Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, France

L'ensemble des contributions de cet ouvrage est issu du colloque international « L'enseignement et l'apprentissage des langues dans les approches bi-multilingues », organisé les 26 et 27 mars 2015 par l'Organisation internationale de la Francophonie, en collaboration avec l'Université Paul-Valéry, Montpellier, France.

### **Comité d'organisation du colloque**

Bruno Maurer, Samantha Kubiak, Imma Tor Faus, Amidou Maïga, Maryline Virost, Bodiel Fall, Christelle De Nardi, Noémi Nirina, Sylvaine von Mende.

## Membres du Comité scientifique de sélection du colloque

**Hassana Alidou**

Alliant University, San Diego, Etats-Unis

**Sophie Babault**

Université Lille 3, France

**Margaret Bento**

Université Paris Descartes, France

**Jean-Louis Chiss**

Université Paris III, France

**Moussa Daff**

Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal

**Pierre Dumont**

Université Antilles-Guyane, Fort-de-France

**Youssef Haïdara**

Ministère de l'Education Nationale du Mali

**Hamidou Seydou Hanafiou**

Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger

Coordonnateur de l'Initiative ELAN-Afrique

**Julien Kilanga Musinde**

Université d'Angers, France

**Maman Mallam Garba**

Université Abou Moumouni, Niamey, Niger

**Bruno Maurer**

Université Paul Valéry-Montpellier III, France

**Mohamed Miled**

Université de Carthage, Tunisie

**Auguste Moussirou Mouyama**

Université Omar Bongo, Gabon

**Ngalasso Mwatha Musanji**

Université Michel de Montaigne - Bordeaux 3, France

**Norbert Nikiema**

Université Ouagadougou, Burkina Faso

**Isabelle Nocus**

Université de Nantes, France

**Colette Noyau**

Université de Paris-Ouest-Nanterre-La Défense, France

**Louis-Martin Onguene Essono**

Université de Yaoundé 1, Cameroun

**Laurent Puren**

Université de La Réunion, France

**Valérie Spaeth**

Université Franche-Comté, France

**Daniel Véronique**

Université Aix-Marseille, France

**Geneviève Zarate**

Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, France

# Préface

L'Initiative École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique), officiellement lancée en janvier 2012 à Bamako au Mali, a pour objectif principal l'amélioration de la qualité de l'éducation dans des pays d'Afrique subsaharienne qui ont choisi de mettre en œuvre un enseignement bi-plurilingue articulant langues nationales africaines et français dans le cycle primaire.

La phase 1 de cette Initiative a vu se développer un partenariat très fort entre les institutions à la base de ce programme et les pays partenaires à travers leurs ministères de l'Éducation Nationale. Les huit pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République Démocratique du Congo, Sénégal) ont pu bénéficier dans ce cadre d'un appui financier mais aussi, et surtout, d'un accompagnement au travers d'activités transversales de formation et de conception d'outils.

Plusieurs outils pédagogiques ont été produits, consacrés pour l'essentiel à la lecture-écriture, un enjeu majeur des réformes éducatives en cours dans ces pays. Des formations de formateurs ont été réalisées pour permettre une appropriation de la démarche retenue dans le cadre de ce projet pilote en lecture-écriture financé par le Partenariat Mondial de l'Éducation (PME).

Afin d'apprécier les impacts de ces actions sur les acquisitions des élèves, principaux bénéficiaires de l'Initiative, des évaluations sont encore en cours : une évaluation des acquisitions est confiée au Centre de Recherche en Éducation de l'Université de Nantes (CREN). Les outils conçus pour l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture font également l'objet d'une analyse par des spécialistes en la matière.

Les enseignements de ces différentes évaluations permettront sans nul doute de mieux asseoir la conduite de la phase 2 de cette Initiative qui réunira douze pays dont les huit qui ont participé à la phase 1. C'est dire combien le défi est important.

Le lancement, en octobre 2015, du nouvel Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF), basé à Dakar, au sein duquel l'Initiative ELAN-Afrique est appelée à jouer un rôle essentiel, constitue la meilleure réponse que la Francophonie peut apporter à ce défi, en fédérant les expertises, au plus près du terrain, des bénéficiaires et des partenaires de la région.

Il faudra aussi que le programme puisse compter sur les réflexions de spécialistes de l'éducation bi-plurilingue. Le présent ouvrage qui réunit les présentations sélectionnées à l'issue

d'un colloque organisé par l'OIF et l'Université Paul-Valéry Montpellier-III est un apport inestimable pour l'atteinte de l'objectif premier de l'Initiative. Les textes qui le composent traitent à la fois de questions relatives à la politique linguistique éducative et aux solutions didactiques. Ces réflexions doivent aussi être perçues comme des préconisations, des recommandations adressées aux acteurs du terrain pour que l'éducation bi-plurilingue puisse être un vecteur important d'amélioration de la qualité de l'éducation.

Adama OUANE

Administrateur de l'Organisation internationale de la Francophonie

# Introduction

## ELAN et la didactique des langues en Afrique francophone subsaharienne : une initiative pour la qualité de l'enseignement à travers le partenariat linguistique

Bruno MAURER

EA 739 DIPRALANG  
Université Paul-Valéry Montpellier 3

Hamidou SEYDOU HANAFIOU

Coordonnateur de l'Initiative ELAN-Afrique

Le présent volume d'actes est le fruit de la réflexion de plus de quarante chercheuses et chercheurs, pour l'essentiel venus d'Afrique subsaharienne mais également du Maghreb, du Liban, des Antilles, d'Amérique latine et de l'Océan indien. Ces scientifiques se sont retrouvés durant deux jours à l'Université Paul-Valéry Montpellier, grâce à un partenariat très fort entre l'Organisation internationale de la Francophonie et le laboratoire de sociolinguistique et de didactique DIPRALANG, pour illustrer, questionner, mettre en débat, éclairer de regards multiples les approches bi-plurilingues de l'enseignement en Afrique que l'initiative ELAN promeut depuis sa création, en 2011.

Il est utile, pour la compréhension des articles publiés, de rappeler le cadre théorique et pratique de ce programme à travers quelques éléments institutionnels, théoriques et didactiques.

### 1 Quelques éléments d'histoire. . .

L'initiative ELAN est née des conclusions d'une étude scientifique qui portait sur six pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal), l'étude LASCOLAF (Langues de Scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone) qui avait été conduite entre 2008 et 2010 à la demande de quatre institutions, en l'occurrence l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), l'Agence Universitaire de la



Francophonie (AUF), le Ministère français des Affaires Étrangères et l'Agence française de Développement (AFD).

Le rapport général LASCOLAF indiquait que plusieurs pays, chacun à sa manière et à des stades d'avancement différents, avaient initié des programmes d'enseignement faisant une place à une ou plusieurs langues africaines avant ou en parallèle du français.

Les quatre institutions susnommées décidèrent alors de prolonger leur partenariat pour appuyer huit pays d'Afrique francophone<sup>1</sup> dans la mise en œuvre d'un enseignement bilingue (langues nationales-français), chacun définissant de manière souveraine ses priorités, ses objectifs, son rythme et ses modalités de mise en place. L'initiative ELAN-Afrique (École et langues nationales en Afrique) était née. Ces huit pays partenaires prévoient de développer dans leurs plans nationaux respectifs de l'éducation l'aménagement de l'apprentissage bi-plurilingue accordant ainsi une place de choix aux langues nationales africaines dans l'enseignement primaire. Ils envisagent dans les premières années du cycle primaire d'expérimenter, d'étendre ou de généraliser (selon les pays) l'usage des langues nationales pour les apprentissages-clés (lecture, écriture et calcul), articulé avec l'initiation à la langue française qui devient ensuite le principal medium d'enseignement.

## 2 ELAN et le contexte éducatif mondial

Toutes les actions entreprises dans le cadre de l'initiative ELAN-Afrique sont à mettre en rapport avec le contexte éducatif mondial. À ce titre, il convient de rappeler que depuis le début des années 1990 (Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous, EPT, Jomtien, Thaïlande), et plus encore depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (Sénégal, avril 2000), les efforts internationaux en faveur de l'éducation ont permis d'accroître le taux d'accès, l'attention mondiale ayant eu tendance à se focaliser sur l'enseignement primaire universel (2<sup>e</sup> Objectif du Millénaire pour le développement). Toutefois, la maîtrise de la qualité de l'apprentissage demeure une question cruciale : elle sera probablement au cœur du cadre mondial de l'après-2015, notamment dans les pays d'Afrique subsaharienne.

En effet, si les efforts de la communauté internationale et l'engagement des pays d'Afrique subsaharienne pour la scolarisation universelle ont été importants ces dernières années, le taux d'achèvement dans un cursus d'éducation primaire de qualité a connu peu de progrès, notamment dans les zones rurales : cela tient pour une grande part à la non-maîtrise **de la langue d'enseignement, notamment le français**, dès les premières années d'enseignement dans nombre de ces pays.

ELAN s'inscrit donc dans les agendas internationaux et contribue ainsi à l'atteinte des Objectifs du Développement Durable, en participant à l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Ce programme adhère également au respect des valeurs de la Francophonie qui œuvre depuis des décennies à l'amélioration du niveau de vie des populations en les aidant à devenir les acteurs de leur propre développement, en posant son attention tout particulièrement sur les populations rurales et les filles.

---

1. Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal. Pour la phase ELAN 2, qui commence en 2016, la Côte d'Ivoire, la Guinée, Madagascar et le Togo rejoignent l'initiative.

### 3 L'OIF et la promotion des langues partenaires

Depuis 1975, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) a réservé une place importante à la promotion des langues partenaires africaines. Elle a animé et continué d'animer divers réseaux multilatéraux qui ont mobilisé plusieurs chercheurs du sud. Elle a produit, dans une approche multilatérale en lien avec ses États et gouvernements membres, des outils de référence : les lexiques thématiques de l'Afrique Centrale (projet LETAC), les lexiques mandingue et peul (MAPE), les études sociolinguistiques sur la dynamique des langues et des sociétés en Afrique subsaharienne (DYLAN), les descriptions systématiques des langues nationales (DELAN), les dictionnaires monolingues (DIMO) et le dictionnaire trilingue français-lingala-sango (DICO+).

Depuis les états généraux du français de Libreville en 2003, l'OIF a développé la didactique convergente et les bi-grammaires, avec une place importante faite à la néologie et à la terminologie dans les disciplines scientifiques enseignées à l'école. Une phase importante de cette réflexion est l'Initiative École et langues nationales en Afrique, ELAN-Afrique.

### 4 Les objectifs opérationnels et les actions de l'initiative ELAN

Les actions entreprises par ELAN s'inscrivent dans un cadre d'objectifs simples :

- √ objectif 1 : créer dans la Francophonie (OIF, AUF, CONFEMEN) un dispositif international de capitalisation, et de renforcement de capacités (échanges d'expériences, expertise et formation) au service de l'enseignement bilingue dans les pays africains ;
- √ objectif 2 : renforcer les ministères de l'éducation nationale pour conduire les réformes nécessaires à l'usage croissant des langues africaines avec le français dans l'enseignement primaire.

Ces actions s'inscrivent dans les axes suivants :

- capitalisation des bonnes pratiques et renforcement des capacités des acteurs nationaux en ingénierie linguistique ;
- intensification du plaidoyer au niveau international ;
- planification linguistique ;
- adaptation des programmes scolaires et élaboration des supports didactiques ;
- formation des enseignants à l'enseignement bi-plurilingue ;
- renforcement du plaidoyer national sur l'enseignement bi-plurilingue ;
- renforcement des dispositifs de suivi-évaluation de l'enseignement bilingue ;
- proposition d'une approche bi-plurilingue pour l'enseignement-apprentissage de la lecture.

### 5 ELAN et la réflexion en matière de didactique des langues dans une optique bi-plurilingue

L'atteinte des objectifs d'ELAN-Afrique suppose que soit développée une réflexion théorique sur la didactique des langues à mettre en place dans ces contextes nationaux, autour de quelques principes bien établis et de préconisations concrètes pouvant servir à l'élaboration d'outils de formations et/ou de matériels pédagogiques.

Un premier niveau de production a donné lieu à l'édition d'études linguistiques rendant possibles des approches d'une didactique du bi-plurilinguisme reposant essentiellement sur les principes d'une didactique intégrée des langues. Il s'agit d'ouvrages de grammaire comparée réalisés dans quatre langues transfrontalières : des bi-grammaires wolof / français, songhay-zarma / français, mandingue / français et lingala / français.

Parallèlement, ELAN-Afrique a suscité un travail théorique sur les principes d'une telle didactique, ce qui s'est concrétisé par la publication d'un ouvrage collectif en 2014 intitulé : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique* (Paris, Éditions des archives contemporaines). Le didacticien y trouvera explicités les concepts de cette didactique, ainsi que des articles de fond sur les grandes options en matière de gestion du multilinguisme scolaire, de didactique de la langue, de la culture et des grandes compétences de communication. S'y trouvent également des considérations en matière de transfert de compétences.

Enfin, un troisième niveau éditorial a vu la production de documents de cadrage pour des formations de formateurs et l'élaboration de matériels didactiques. Il s'agit de deux guides d'orientation :

- (2013) *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de la lecture-écriture*. Paris, OIF-ELAN. 67 pages. Téléchargeable sur <http://www.elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques>.
- (2014) *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français*. Paris, OIF-ELAN. 35 pages. Téléchargeable sur <http://www.elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques>.

## 6 Le colloque ELAN

Le colloque ELAN prend sa place à la fin de la phase 1 de l'initiative. C'est déjà l'heure des premiers bilans, des premières évaluations et le moment opportun pour les partages d'expérience. Le colloque s'est voulu ouvert à d'autres horizons, d'autres contextes, de manière à profiter des éclairages les plus divers et à pouvoir s'en inspirer pour la phase 2.

La plupart des contributions orales s'y trouvent rassemblées. Elles sont organisées en chapitres pour une meilleure lisibilité : le lecteur pourra ainsi aborder la question des « transferts » (de compétences linguistiques ou cognitives), les chantiers de la formation des enseignants et des écritures curriculaires, se documenter sur les ressources pour l'enseignement multilingue et sur les pratiques effectives mais aussi compléter son regard par les éclairages d'autres contextes éducatifs (Amérique latine, Caraïbe, Afrique australe, Maghreb, Liban).

Transferts  
de  
compétences



# Construction des premières compétences linguistiques en langues négro-africaines de la famille Oti-Volta comme langues premières dans une perspective de transfert vers la langue française comme langue seconde d'enseignement

Bendi Benoît OUOBA

Université de Ouagadougou

UFR Lettres et Arts de la Communication

Département de Linguistique

**Résumé :** En Afrique noire francophone, en dehors des anciennes colonies belges, le Français est jusqu'à aujourd'hui la seule langue de l'école dans la plupart des pays. Tout le monde reconnaît cependant que commencer l'école dans une langue qu'on ne parle pas confronte les élèves à de nombreuses difficultés qui sont causes d'échecs massifs et de gaspillage de ressources. D'où la nécessité d'introduire les langues parlées par les enfants à l'école. La première difficulté est la multiplicité de ces langues dans la plupart des pays. La seconde est de trouver la démarche pédagogique qui assure une efficacité interne et une pertinence sociale en fin de cursus scolaire au plus grand nombre. Une des solutions proposées est le bilinguisme de transfert. Pour des langues comme le français et les langues négro-africaines dont la parenté génétique et la ressemblance structurelle sont si éloignées, cette approche nous semble peu productive et contient en elle-même, par le fait qu'elle « mélange les langues », les germes d'une multiplication des interférences linguistiques sources de confusions qui retardent la bonne maîtrise orale puis écrite de la langue seconde. La méthode que nous proposons s'adresse à des enfants et adolescents qui ne parlent pas le français en arrivant à l'école. Ils ont besoin d'une bonne méthode qui leur apprenne à lire, à écrire, à calculer et à mieux s'exprimer oralement dans une des langues qu'ils parlent. Ils ont également besoin d'une bonne méthode qui leur apprenne à parler le français dans un premier temps, puis dans un second temps à lire et à écrire dans cette langue. En première et deuxième années la langue africaine est matière et langue d'enseignement pour toutes les matières autres que le français qui est une matière enseignée d'abord à l'oral puis à l'écrit. En troisième année, le français devient progressive-

ment langue d'enseignement en plus d'être tandis que la langue africaine reste maintenue comme matière. Si les enseignements sont bien menés en première et deuxième années, la transposition des connaissances apprises par le canal de la langue africaine se fait sans difficultés dans la langue française. La durée du cycle primaire est de cinq ans.

## 1 Introduction

Après la création de l'Association Tin Tua en 1989, il fallait penser à la relève par la formation des ressources humaines dans une sorte d'école des cadres de l'ONG. La solution préconisée a été qu'après l'alphabétisation en langue gulmancema, les néo-alphabétisés puissent apprendre entre autres une langue de plus grande diffusion, en l'occurrence le français, langue officielle et de communication internationale, mais aussi des affaires et véhicule inter-ethnique dans un pays fortement multilingue.

Il fallait pour ce faire surmonter deux difficultés. Il n'existait pas de méthode d'apprentissage du français pour adultes adaptée au contexte socioculturel des néo-alphabétisés en gulmancema d'une part et d'autre part les candidat(e)s à cette formation ne pourraient disposer que de 3 à 5 mois par année pour cet apprentissage. Pour des raisons socio-économiques, très peu d'apprenants pourraient suivre plus de deux sessions de formation intensive consécutives.

La méthode conçue en 1990 au cours d'un stage à l'Université de Montréal, et élaborée en 1991 à Fada N'Gourma au Burkina Faso, est une méthode audiovisuelle. Elle repose sur des fondements linguistiques, psychologiques et pédagogiques. Au cours de l'expérimentation de ce programme pour adultes deux variables se sont révélées pertinentes : la tranche d'âge comprise entre 15 et 25 ans s'est montrée la plus réceptive et le niveau de maîtrise de l'alphabétisation en langue première a fait la différence.

La méthode s'est révélée très efficace. Ce qui explique son adaptation pour les enfants d'âge scolaire à travers les Ecoles satellites (ES) et les Ecoles Primaires Bilingues Tin Tua à partir de 1994 dans un premier temps et les Centres Banma Nuara pour adolescents à partir de 2000 dans un second temps.

Les performances de la méthode viennent de l'exploitation judicieuse qu'elle fait des quelques ressemblances et de la prise en compte des nombreuses différences entre la/les langue/s première/s d'alphabétisation et le français. La méthode s'appuyant sur des principes linguistiques, psychologiques et pédagogiques préconise l'enseignement simultané de la langue source L1 et de la langue cible L2 comme matières et la hiérarchisation de leurs fonctions en tant que langues d'enseignement en prenant soin de ne jamais les mélanger à ce stade pour limiter les risques d'interférence et de confusion. Ce sont ces aspects qui font l'originalité et l'efficacité de cette méthode prouvées à travers les multiples évaluations comparées (BARRETEAU Daniel et al. 1999 et BATIANA André, KONE Batiemoko, 2002) et les succès aux examens scolaires des sortant-e-s.

## 2 Le bilinguisme de transfert : mythe et réalités

Comme la plupart des auteurs de méthodes bilingues langues négro-africaines et français, nous sommes convaincu du fait que commencer l'école dans une langue parlée par les élèves à la maison facilite l'acquisition des savoir lire, écrire et calculer. Là où nos chemins

se séparent, c'est quand il s'agit de s'appuyer sur les acquis en langue nationale pour faciliter l'apprentissage de la langue française. Beaucoup d'auteurs parlent de bilinguisme de transfert.

En effet la proximité génétique et structurelle entre la langue-source et la langue-cible peut faire l'objet d'une exploitation pédagogique en vue de faciliter l'enseignement / apprentissage de la langue cible.

**Exemple** : l'italien ou le créole comme langue source face au français langue-cible.

S'inspirant de ce type de cas d'exploitation de ressemblance génétique et/ou structurelle et devant les nombreuses difficultés liées à l'enseignement / apprentissage du français langue de scolarisation en Afrique, des méthodes d'utilisation du bilinguisme de transfert pour faciliter cet enseignement ont été conçues et expérimentées. Les premiers résultats de certaines expérimentations ont créé un certain mythe par rapport à l'efficacité du bilinguisme de transfert. Mais la réalité est toute autre, quand on est en face de langues dont la parenté génétique ne peut être établie et dont la ressemblance structurelle est très faible.

Les auteurs des méthodes bilingues en Afrique noire francophone, doivent faire face à une difficulté de taille : les rapports génétiques et structurels entre la ou les langue(s)-source(s) (langues négro-africaines) et la langue-cible (français) sont très faibles ou quasi inexistantes. Les réponses proposées pour résoudre ou contourner ce problème donnent des résultats plus ou moins heureux sur le terrain.

De l'analyse contrastive entre le gulmancema, langue Gur de la famille Oti-Volta et le français il ressort, au niveau des unités distinctives phonématiques, 70 % de ressemblance soit 19 lettres communes dont trois voyelles. La structure des syllabes révèle aussi des ressemblances : 100 % des syllabes du Gulmancéma sont de structure CV tandis que 80% des syllabes du français sont ouvertes (V, CV, CCV).

Au niveau des unités significatives, aucune ressemblance susceptible d'une exploitation pédagogique productive n'a été relevée. Les catégories grammaticales sont constituées différemment et l'ordre des fonctions dans le syntagme nominal n'est pas le même. Le système verbal fonctionne de façon tout à fait différente dans les deux langues.

Que peut-on avoir à transférer d'une langue à l'autre à ce niveau ? Presque rien. L'exemple ci-après le confirme.

Observé dans un document de lecture d'une classe bilingue

L2	L1
1. le <b>j</b> ardin	zeedã
2. Bon <b>j</b> our !	yibeoogo !
3. la <b>j</b> oie	su-noogo
4. la <b>j</b> alousie	sû-kiiri
5. <b>j</b> aune	kõodre
6. tou <b>j</b> ours	wakatã



En quoi les mots de L1 ci-dessus facilitent-ils la prononciation du graphème « J » objet de cette séquence ?

Vue sous cet angle, la réalité de ce qu'on peut transférer ne justifie pas l'intérêt et les efforts consacrés au bilinguisme de transfert en Afrique francophone. Heureusement, le transfert n'est pas que linguistique.

S'appuyer sur les acquis de l'alphabétisation en L1 pour faciliter l'apprentissage de L2 ne se résume pas de notre point de vue à juxtaposer des textes ou des listes de mots de L1 et de L2, ni à utiliser la syntaxe de L1 pour apprendre L2.

### 3 La méthode Tin Tua

#### 3.1 L'apprentissage de la langue première L1

L'alphabétisation se déroule dans une langue que les apprenants/tes parlent. La scolarisation bilingue commence aussi par l'acquisition des savoirs lire, écrire et calculer dans une des langues que les élèves maîtrisent. Dans les deux cas, des méthodes existent et ont fait la preuve de leur efficacité dans l'acquisition des compétences de base : lecture, écriture, calcul. On doit recourir à elles pour ce faire. Les premières compétences acquises dans l'alphabétisation en langues premières dans une perspective de transfert vers la langue française comme langue seconde d'enseignement sont la lecture, l'écriture et le calcul. Ces langues supposées connues des élèves ne font pas l'objet d'un apprentissage oral.

Au Burkina Faso au début des années 80, une méthode efficace appelée Alphabétisation Formation Intensive (AFI) a été mise au point par les services étatiques chargés du développement rural et de l'Education nationale. Elle a été plusieurs fois revisitée pour dessiner un profil du/de la sortant-e apte à jouer un rôle socio-économique et politique dans la société. Elle est une méthode semi-globale pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture.

#### 3.2 L'apprentissage du français langue seconde L2

A défaut de pouvoir s'appuyer sur des ressemblances pour faciliter l'apprentissage du français langue de scolarisation que la plupart des élèves découvrent à l'école, les auteurs de la méthode Tin Tua ont choisi d'exploiter les différences. Sept lettres de l'alphabet du français n'existent pas en Gulmancéma, il faudra prévoir des exercices phonétiques et structuraux qui entraîneront progressivement les élèves locuteurs de cette langue à les prononcer correctement dans les leçons de langage. Il faut d'abord leur apprendre à parler français ensuite à lire et à écrire dans cette langue. La méthode d'apprentissage du français langue seconde Tin Tua, s'inspire largement des quatre principes de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues cités par Denis GIRARD (1972).

Le premier principe à respecter dans l'enseignement d'une langue est de donner la priorité à la forme orale du langage, parce que langue orale et langue écrite représentent deux systèmes différents dans leur fonctionnement et parce que séparer l'oral de l'écrit, c'est donc faciliter le processus d'apprentissage.

Le deuxième principe dit que la langue est un instrument de communication entre individus d'une même communauté linguistique : elle « facilite le besoin de communication », nous

dit André MARTINET, 1978. En conséquence un cours de langue seconde ne peut être efficace que s'il satisfait ce besoin. Cela donne une justification à l'emploi du dialogue comme point de départ d'un cours pour débutants.

Troisième principe : linguistes et psychologues s'accordent pour dire que l'utilisation du langage intéresse tout le comportement de l'individu. Du point de vue physiologique, l'oreille et la bouche sont concernés au premier chef et c'est en grande partie pour cette raison que la plupart des méthodes modernes d'apprentissage des langues vivantes sont audio-orales.

Le quatrième principe tient au caractère indépendant et arbitraire de chaque système linguistique. Cela veut dire que les catégories grammaticales du français et de l'anglais ne sont pas nécessairement celles du moore et du gulmancema langues Gur de la famille Oti-Volta. Au regard de ce dernier principe, il apparaît que pour faciliter l'apprentissage d'une langue seconde, il y aura donc intérêt à plonger les apprenants directement dans le système de cette langue, en évitant soigneusement de passer par l'intermédiaire de la langue première même si les deux langues sont assez voisines. Les interférences de la langue première seront d'autant plus fréquentes que l'enseignant fera des appels répétés à la traduction et au procédé qui consiste dans les premiers moments de la classe de langue, à faire découvrir les structures de la langue seconde à partir de celles de la langue première.

En application de ce principe la méthode Tin Tua proscrit autant que faire se peut tout recours à la langue source, à l'oral. Elle s'efforce de plonger directement les apprenant-e-s dans le système de la langue cible en cherchant à créer un bain linguistique ; une situation d'immersion. En ce moment tout temps consacré à la langue source est considéré comme autant de temps perdu pour l'apprentissage de la langue cible. C'est pour cela également que la méthode Tin Tua opte pour la pédagogie audio-visuelle qui développe au maximum les facultés de perception, de discrimination auditive et de phonation en prenant comme point de départ de toutes les acquisitions le dialogue en situation avec :

- un support visuel suggestif composé d'un tableau de feutre et des figurines ou des planches, qui assurent la compréhension sans passer par l'intermédiaire de la langue première,
- un emploi combiné de ce support visuel avec une diction correcte et naturelle par l'enseignant en simulant les conditions d'apprentissage de la langue première.

### 3.2.1 *La classe de langue orale*

La classe de langue orale de la méthode Tin Tua connaît trois moments importants :

- Le premier moment est dominé par un travail audio-oral intensif, facilité par le matériel audio-visuel et marqué par un souci très poussé de la qualité phonétique pour aboutir à une mémorisation des dialogues initiaux, une fois qu'ils ont été compris ;
- Le second consiste en l'exploitation des éléments linguistiques d'abord appris par cœur, pour permettre aux élèves de se les approprier et de les utiliser à des fins personnelles par la suite.

L'objectif de cette étape est de s'écarter de l'indispensable psittacisme de la première étape pour atteindre une expression spontanée comparable à celle recherchée de la langue<sup>1</sup> ;

- Le troisième moment est celui de la fixation des structures apprises dans le contexte vivant et naturel des dialogues

### Le matériel audio-visuel

Le matériel audio-visuel conçu pour la première année est utilisé également en deuxième année. Cependant les textes et les scènes des dialogues évoluent pour répondre aux attentes de plus en plus exigeantes des apprenants.

En troisième année l'utilisation du flanellographe est conservée avec moins d'images mais celles-ci sont plus riches et plus réalistes voire des photographies reflétant tel ou tel aspect de la culture et de la civilisation du pays dont on enseigne la langue. Il ne faut pas priver les apprenants de l'agréable occasion d'appréhender leur propre culture à travers la langue seconde qu'ils sont en train d'apprendre. Non seulement il n'y a plus de décalage entre l'oral et l'écrit mais l'entraînement à l'expression écrite prend une place accrue et doit être conçu comme l'aboutissement normal de l'entraînement à l'expression orale.

### Les dialogues

Le dialogue sert de point de départ. C'est un moyen de présenter un certain nombre d'éléments linguistiques, de les faire comprendre, de les faire reproduire par imitation, de les faire mémoriser par répétition. L'intérêt du dialogue vient de la rentabilité des éléments linguistiques enseignés, qui peuvent être réutilisés dans de nombreuses situations parallèles.

La construction des dialogues d'une manière générale répond à un certain nombre de règles :

- Etablir un inventaire précis des éléments linguistiques du français qu'on se propose d'enseigner : structures grammaticales et unités lexicales pour chaque cours suivant les critères de fréquence, de disponibilité et de productivité ;
- Dresser une liste de thèmes et de situations de la vie courante touchant à la culture des apprenants ;
- Respecter une triple progression : phonétique, grammaticale et lexicale ;
- Eviter de rédiger une série de dialogues qui ne respectent pas une progression rationnelle : soit trop de mots, soit trop de structures ou les deux à la fois, trop tôt ;
- Eviter de rédiger une série de dialogues artificiels remplis de phrases qu'aucun français ou francophone d'un bon niveau, ne prononcerait dans une situation analogue ;
- Veiller à ce que chaque réplique entraîne la suivante dans un mouvement naturel.

Dans cette approche audio-visuelle, l'association signifiant / signifié et la mémorisation des formes sont considérablement facilitées par un apprentissage plus synthétique qui présente les éléments linguistiques dans les situations qui font découvrir simultanément le sens et les symboles phoniques. Il faut aussi retenir que « un cours de langue seconde ne peut être efficace que s'il satisfait le besoin de communication » et que « Enseigner la structure

d'une langue au lieu d'enseigner des mots, concerne les trois aspects fondamentaux de la langue : phonologie, morphologie, syntaxe », Denis GIRARD (1972).

### 3.2.2 *L'introduction de la langue écrite*

L'exploitation judicieuse des résultats de l'analyse contrastive de la langue de départ (Gulmancéma) et de la langue cible (français) a permis de construire des leçons de lecture qui partent des unités morpho-syntaxiques et lexicales constituées de graphèmes identiques formellement et du point de vue phonique auxquelles on associe progressivement les autres graphèmes. Les mots comportant des graphèmes dont les prononciations sont étrangères à la langue de départ font l'objet d'une attention particulière tout comme lors de la phase d'appréhension orale. C'est au moment de l'introduction de la langue écrite qu'on exploite le plus visiblement les acquis de l'alphabétisation dans la première langue. Toutes les combinaisons consonnes/voyelles sont étudiées en 30 à 40 leçons quand il s'agit de passer d'une langue gur, mandé ou de famille ouest-atlantique au français.

### 3.2.3 *La place et le rôle des langues dans la méthode Tin Tua*

En première et deuxième années, le français est enseigné comme matière et la langue africaine d'alphabétisation comme matière et langue d'enseignement. Le français devient progressivement langue d'enseignement à partir de la 3e année. Mais la langue africaine est maintenue comme matière.

#### **Centres Banma Nuara2 : Apprenants alphabétisés**

Niveau	L1	L2	Autres	H/semaine
1	47%	34%	19%	29 Heures
2	24%	53%	23%	35 Heures
3	7%	73%	20%	31 Heures
4	7%	73%	20%	31 Heures

Taux de succès au CEP 90%. Etudes secondaires normales dans établissements ordinaires

**Ecoles Primaires Bilingues Tin Tua : Elèves non alphabétisés** Taux de succès au CEP entre 65 et 80%. Etudes secondaires normales. Pas besoin de collège spécifique pour continuer les études au post-primaire.

Année	L1 Langue nationale	L2 français	Autres	Semaine
1	59%	34%	7%	26H15
2	40%	51%	9%	28H
3	11%	82%	7%	28H30
4	10%	86%	4%	28H30
5	10%	86%	4%	29H

### 3.2.4 Les performances des élèves dans les écoles pratiquant la méthode Tin Tua

En dehors des évaluations comparées des performances des élèves des différentes classes de plusieurs types d'écoles, ce sont les résultats aux examens de fin de cycle primaire qui servent de référence pour juger de la qualité d'un système d'enseignement de base. C'est pour cette raison que nous donnons ci-après les résultats au Certificat d'Etudes Primaires de la session de juin 2003. Un échantillon de cette promotion a été suivi jusqu'à l'Université.

Nous tenons à souligner que les CBN ne connaissent pas de redoublement d'une partie des élèves d'une cohorte en cours de cycle. Tous les élèves passent en classe supérieure de façon systématique, même ceux qui n'ont pas la moyenne annuelle aux différentes évaluations.

Sur les 45 élèves du CBN2 jeunes de Kantchari qui se sont présentés au Certificat d'Etudes Primaires (C.E.P) à la session de juin 2003, 43 ont réussi, soit 95,55% de taux de succès. Parmi lesquels figure le meilleur élève admis au C.E.P. de la province de la Tapoa.

Parmi ces admis un groupe de 10 élèves (6 garçons et 4 filles) ayant moins de 15 ans ont pu réussir au concours d'entrée en classe de 6ème. 7 ans après, soit en 2010, 6 d'entre eux ont réussi au Baccalauréat séries C (1) et D (5). Sur les 6, 3 ont réussi à la Maîtrise (Master 1) en juin 2014. Les 4 autres ont réussi au Bac en 2011. Les autres admis au CEP ont été inscrits dans plus d'une dizaine d'établissements secondaires et n'ont pas pu être suivis.

Un autre avantage de la méthode Tin Tua est que les mêmes documents d'apprentissage de la langue orale et de la langue écrite peuvent être élaborés pour toutes les langues du Burkina. En clair, un seul guide de langage et un seul manuel de lecture pour toutes les langues du Burkina Faso.

La preuve est que pour des langues aussi diverses que le Cerma, le Fulfulde, le Gulmancema, le Jula, le Lyele, le Moore et le Nuni, le même guide de langage et le même manuel de lecture sont utilisés pour apprendre à parler et à écrire le français dans les 750 écoles satellites du Burkina avec les résultats qu'on enregistre dans des conditions d'expérimentation qui sont loin d'être idéales pour les enseignants.

Illustration dans l'évaluation faite par BARRETEAU et al. 1999,

« Comparaison entre les matières

#### Moyennes générales selon les matières

	Dictée	Gramm.	Conj.	Voc.	Opér.	Probl.	Moy. gén.
ES	5,2	5,4	4,7	5,8	7,6	5,7	5,7
EC	3,5	3,4	2,7	4,3	4,9	2,5	3,5
Ecarts	1,7	2	2	1,5	2,7	3,2	2,2

Les moyennes générales sont toujours supérieures dans les écoles satellites, quelles que soient les matières. Les écarts les plus forts se situent en mathématiques. L'écart le plus faible apparaît en vocabulaire (français). Les écoles satellites obtiennent des moyennes supérieures à 5/10 dans tous les domaines, sauf en conjugaison. En revanche, les écoles

classiques n'obtiennent la moyenne générale dans aucun domaine, bien qu'elles s'en approchent pour les opérations (4,9/10).

### Moyennes générales en français et en mathématiques

	français	mathématiques	total
ES	5,3	6,6	5,7
EC	3,5	3,7	3,5
Écarts	1,8	2,9	2,2

En regroupant les matières de français, d'une part, et de mathématiques, d'autre part, on observe que les rapports sont nettement en faveur des écoles satellites. Les différences sont plus nettes en mathématiques : rapport de 3,7 / 6,6 en mathématiques, contre 3,5 / 5,3 en français. »

## 4 Conclusion

Le bilinguisme de complémentarité comporte des avantages certains pour l'acquisition rapide et efficace des compétences à l'école. Il permet de commencer l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul et des autres compétences dans une langue que les enfants connaissent avant d'arriver à l'école. Au niveau des unités distinctives il permet également de :

- 1° utiliser les ressemblances pour gagner du temps dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de L2 ;
- 2° concevoir des exercices de phonétique et structuraux pour l'étude progressive et systématique des graphèmes et des mots qui les contiennent, de L2, absents en L1.

Au niveau des unités significatives, il faut respecter le génie et le code de chaque langue en évitant de les mélanger pour diminuer les risques d'interférences et assurer des acquisitions solides au niveau oral puis écrit de L2 permettant aux élèves de pouvoir transposer ce qu'ils savent en L1 dans la langue 2 aussi bien à l'oral qu'à l'écrit dès qu'ils l'auront suffisamment maîtrisée.

Telles sont nos attentes en matière de bilinguisme « de transfert » pour des langues dont la parenté génétique est trop éloignée, si elle a jamais existé, et dont les structures sont si différentes comme le français et les langues négro-africaines.

### Bibliographie

- BARRETEAU, D., BATIANA, A. et YARO A., (1999), *Evaluations des performances des élèves des écoles satellites*, IRD – Université de Ouagadougou, AREB, Ouagadougou, 48p.
- BATIANA, A., KONE, B. (2002), *Evaluations des performances des élèves des écoles satellites*, MEBA, Ouagadougou, 87p.
- BLOOMFIELD, L. (1942), *Outline Guide for the Practical Study of foreign languages*, Linguistics Society of America, Waverly Press, Baltimore.
- GENOUVRIER, E., PEYTARD, J. (1972), *Linguistique et enseignement du français*, Larousse, Paris, 285p.
- GIRARD, D. (1972), *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Armand Colin, Paris, 167p.
- LEON, P. (1980), *Prononciation du français standard*, Didier, Paris.
- MARTINET, A. (1978), *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris, 224p.

NAPON, A. (1992), *Etude du français des non-lettrés au Burkina Faso*, Thèse de Doctorat (nouveau régime), Université de Rouen, 322p.

OUOBA B.B. (1982), *Description systématique du Gulmancéma : Phonologie – Morphologie – Syntaxe*, Thèse de Doctorat 3e cycle, Université SORBONNE Nouvelle Paris III, 302p.

SAWADOGO, D. (2002), *Module de formation au bilinguisme de transfert*, 46 p.

UNESCO (1953), "The training of Modern Language Teachers" in *Actes du séminaire de l'UNESCO. The teaching of Modern Languages, Chap – IV*, Ceylan.

WALTER, H. (1977), *La phonologie du français*, PUF, Paris

ZERBO, E. (2001), *Les Centres Banma Nuara*, document interne, 9 p.

# Construire une représentation juste des langues et de leur enseignement grâce à une approche intercompréhensive

Marion DUFOUR

King's College London, Angleterre

**Résumé** : Dans cet article, nous traitons du bénéfice de former les enseignants de langues étrangères à une approche intercompréhensive en vue non seulement de faciliter les transferts de langues, mais aussi afin qu'ils tendent vers une représentation plus juste de la langue qu'ils enseignent, et acquièrent une véritable culture langagière. Cette proposition découle de l'analyse des difficultés rencontrées au cours d'une expérience de formation et d'enseignement du FLE en Tanzanie, suite à laquelle il nous est apparu qu'étant donné la réflexivité, les stratégies de transfert et la culture plurilinguistique que cette approche contribue à développer, elle pourrait constituer une ressource de premier plan pour l'enseignant de langues confronté à un nouveau contexte d'enseignement-apprentissage.

Nous traitons dans une première partie de la possibilité d'envisager une telle approche en contexte tanzanien, puis nous illustrons notre propos en présentant quelques bases de transfert, et enfin nous parlons des bienfaits d'intégrer cette approche dans des dispositifs de formation à long terme.

**Mots-clés** : formation des enseignants, approche intercompréhensive, transferts, représentations langagières, swahili, convergence, culture langagière.

## 1 Introduction

Depuis les années 90, l'intercompréhension a fait l'objet de travaux universitaires de recherche en Europe et au-delà qui ont conduit à l'élaboration de méthodes d'apprentissage telles qu'Euromania, EuRom5, Galatea, Galanet, EuroCcom, ICE (intercompréhension européenne) etc (cf. Caddéo & Jamet, 2013).

Fondée sur la comparaison et le raisonnement par analogie, l'approche intercompréhensive dans la définition élargie qu'en ont donnée Filomena Capucho et Ana Maria Oliveira (2005 :14)<sup>1</sup>, s'appuie sur les ressemblances interlinguistiques et interculturelles observées

---

1. Dans cette définition, les auteurs élargissent la notion de transfert à l'ensemble de la compétence discursive définie sous ses différents aspects linguistiques, textuels et situationnels ; ce qui leur permet, par la même occasion,



dans différents contextes d'usage comme support à la mobilisation de stratégies inférentielles et de transfert. Elle valorise ainsi des connaissances et des compétences langagières précédemment acquises et contribue au développement d'une compétence plurilingue et interculturelle. Cette approche vient donc utilement compléter les autres méthodologies communicatives et actionnelles en vogue, encore peu axées - si l'on se réfère aux manuels se réclamant de ces approches - sur des démarches réflexives et les mises en relations interlinguistiques.

En Afrique francophone, des outils pédagogiques et de formation appelés bi-grammaires s'inscrivent aussi dans cette perspective. Elles ont été conçues afin de « mettre fin au monolinguisme didactique, construire par la démarche contrastive une vraie didactique du français langue seconde fondée sur le répertoire linguistique de l'apprenant [...] (en développant des stratégies d'apprentissage du français L2 à partir des structures intériorisées de la L1), exposer les continuités et discontinuités intersystémiques entre le français [et la langue source] aux plans phonologique, morphologique et syntaxique pour amener les maîtres à comprendre la nature des difficultés de l'apprenant [...] » (Maïga et al., 2009 : 3). Cependant, bien que leurs objectifs et certaines des activités qu'elles proposent rejoignent ceux des approches intercompréhensives, elles ne constituent pas en elles-mêmes des méthodes communicatives (et ce n'est pas là leur ambition). Par ailleurs, de nombreux obstacles se posent encore à l'utilisation des bi-grammaires en Afrique francophone et à la diffusion des approches intercompréhensives dans la formation des étudiants en Master FLE, en partie du fait des bouleversements qu'elles impliquent en terme de représentation des langues et de leur enseignement.

Sur le terrain tanzanien où nous avons été en charge de 2006 à 2007 d'une part de la création et de la coordination de deux sections de français dans les Colleges of Business Education (Ecoles supérieures de commerce) de Dar es Salaam et de Dodoma, et d'autre part du recrutement et de la formation des enseignants de français locaux, nous ne disposions malheureusement pas de bi-grammaire swahili-français. Initialement, nous avons pensé pouvoir enseigner suivant une approche communicative – actionnelle, mais sa mise en œuvre s'est vite avérée problématique étant données 1) les représentations des langues et de leur enseignement-apprentissage des enseignants et des étudiants recrutés 2) leur culture didactique, et 3) la difficulté qu'ils avaient à opérer une démarche réflexive qui les amène à s'interroger sur les correspondances des usages qu'ils font d'une langue à l'autre et à comparer leurs systèmes (cf. Dufour, 2012). C'est pourquoi, nous avons réfléchi à une formation didactique favorisant les transferts entre compétences en langue de référence<sup>2</sup> (le swahili, qui constituait pour la plupart de nos étudiants et enseignants une L2), en L3 (l'anglais, langue de scolarisation du secondaire et du supérieur) et en L4 (le français), qui les conduise à développer une conscience plurilingue et métalinguistique. C'est ainsi que nous avons entrepris une recherche visant à la mise en œuvre d'un enseignement fondé sur une approche intercompréhensive articulant français, swahili et anglais.

Dans un premier temps nous parlerons de la possibilité d'une approche intercompréhensive entre le swahili et le français, ensuite, nous illustrerons notre propos en présentant quelques

---

d'étendre la notion d'intercompréhension aux locuteurs de langues non plus seulement parentes et voisines, mais aussi éloignées tant généalogiquement que géographiquement.

2. Selon Louise Dabène (1997 :21), il s'agit de «la langue qui, inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, c'est-à-dire l'écrit, constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs. »

bases de transfert, et enfin nous parlerons des bienfaits d'intégrer cette approche dans des dispositifs de formation à long terme, pour permettre aux enseignants de langues d'affiner leurs représentations.

## 2 Une approche intercompréhensive français – swahili est-elle envisageable ?

Proposer un enseignement du français à un public swahilophone dans une approche intercompréhensive, peut sembler à première vue incongru.

### 2.1 Des langues non-apparentées

Tout d'abord le swahili et le français ne sont pas apparentés génétiquement : le swahili est apparenté aux langues bantoues et le français aux langues romanes, ce qui peut laisser suggérer qu'ils partagent peu de traits linguistiques. Pour aller dans ce sens, on parlera du fait que les noms en swahili comme dans toutes les langues bantoues ne sont pas répartis en genres mais en classes lexicales, que ces classes sont marquées par un système de préfixes, et non de déterminants comme en français, et que ces classes sont au nombre de 11<sup>3</sup> en swahili standard alors que le français classe ses noms selon 2 genres (masculin et féminin) et 2 nombres (singulier et pluriel). A première vue, l'écart entre ces deux systèmes semble donc important ; pourtant la difficulté à établir des correspondances entre ces systèmes réside davantage, comme nous avons essayé de le montrer dans Dufour (2014), dans une terminologie et une classification qui font appel à des représentations et des cultures didactiques différentes, que dans le grand nombre de classes nominales du swahili.

### 2.2 Des langues en contact ?

Une deuxième raison qui peut faire penser à un rapprochement incongru, c'est l'idée que bien que le swahili et le français soient deux grandes langues véhiculaires d'Afrique, propices à répandre des vocables, des calques et des types de formation lexicale, leurs zones d'influence ne se recouvrent que partiellement : le swahili est considéré comme la langue véhiculaire de l'Afrique de l'est (Afrique des grands lacs, Tanzanie, Kenya), alors que le français est une langue véhiculaire de l'Afrique occidentale (Maroc, Mauritanie, Sénégal, Niger, République Démocratique du Congo etc.).

On oublie parfois que ces aires d'influence se recoupent au Rwanda, au Burundi et en République démocratique du Congo, RDC où le français et le swahili constituent deux des 5 langues officielles du pays (avec le lingala, le kikongo, le tshiluba), et sont en contact direct : nous pensons notamment au swahili de Lubumbashi (Ferrari et al., 2014) empreint de français.

Pourtant, tirer de ces représentations la conclusion rapide que ces deux langues n'ont rien ou peu de choses en commun serait erroné. D'abord parce qu'il n'est pas nécessaire que deux langues soient apparentées pour partager des traits communs : « le caractère particulièrement fréquent de certains types de changement peut aboutir à des convergences entre langues très éloignées » (Creissels, 2007 ? : 12) – nous en donnerons un exemple plus loin –, ensuite parce qu'il n'est pas nécessaire que deux langues soient en contact

3. Le swahili standard compte 15 classes en tout : 11 classes nominales, 3 classes locatives (les classes 16, 17, 18) et une classe d'infinifit (la classe 15).

direct pour s'influencer : ainsi, en cherchant à expliquer les très grandes similarités de traits morphosyntaxiques observées entre 3 langues bantoues : le swahili (dans la région des grands lacs), le bemba (en Zambie, République démocratique du Congo), et le chichewa (au Malawi, Mozambique, Zimbabwe et en Zambie) qui ne sont pas en contact direct, Lutz Marten (2013) a fait l'hypothèse et apporté des preuves que ces langues bantoues dans leurs formes véhiculaires deviennent de plus en plus similaires sous l'effet de contacts indirects, qu'il appelle « mediated convergences », résultant de l'influence de petites langues locales. Ainsi via de petites langues, de grandes langues éloignées géographiquement, peuvent progressivement se rapprocher linguistiquement.

Nous sommes donc allée à la recherche des bases de transferts qui existent entre le français et le swahili. Pour ce faire, nous nous sommes notamment appuyée sur les tamis<sup>4</sup> au travers desquels le groupe de recherche EuroCom a passé au crible les langues romanes (Meissner et al. 2007). Nous allons à présent donner quelques exemples des ressemblances existant dans les tamis 5 en passant le swahili au crible de la syntaxe pan-romane, et quelques exemples des ressemblances existant dans le tamis 6 qui s'intéresse aux éléments morphosyntaxiques.

### 3 Illustration de quelques bases de transfert

#### 3.1 Cinquième tamis : la syntaxe pan-romane

##### 3.1.1 *les structures syntaxiques pan-romanes*

Sur le plan des structures syntaxiques, en reprenant la typologie phrastique fondamentale pan-romane établie par Meissner et al. (2004, 225), composée de 9 structures, également connues de l'anglais comme l'a déjà montré Horst Klein (2008, 125), et en les comparant à celles du swahili, nous nous sommes aperçue que 8 de ces 9 structures de base existaient aussi en swahili standard (*cf.* tableau 1).

La structure pan-romane 8 qui comprend un verbe suivi de deux compléments d'objet, un complément direct et un complément indirect, pose problème. En effet, en swahili standard, le complément indirect se rapportant à une personne se place avant le complément direct comme souvent en anglais. Cependant l'inverse est possible mais en swahili non standard, dans des formes véhiculaires, comme nous l'a indiqué une informatrice swahiliphone kenyane vivant à Londres.

Quoi qu'il en soit, force est de constater la proximité des systèmes syntaxiques du français et du swahili. De ce fait, un apprenant de français swahiliphone et un apprenant de swahili francophone peuvent facilement reconnaître et localiser dans les énoncés de la langue qu'ils étudient le sujet, le verbe, les objets ainsi que les substantifs, les adjectifs (toujours placés après le nom en swahili), et certaines prépositions. L'importance de ce phénomène ne peut être négligée pour la compréhension d'un texte en langue cible car « il répond de manière positive aux attentes mentales concernant l'organisation de la phrase. » (Meissner et al., 2004 : 225).

---

4. Les 7 tamis sont : 1-Le lexique international, 2-le lexique pan-roman, 3-les correspondances phonétiques, 4-graphies et prononciations, 5-les structures syntaxiques pan-romanes, 6-les éléments morphosyntaxiques, 7-préfixes, suffixes, « eurofixes ».

Tableau 1

Les 9 structures fondamentales pan-romanes		Français	Swahili	Anglais
P1	SN+V (être) +SN (nom)	Juma est étudiant	Juma ni mwanafunzi (ni : copule)	Juma is a student
P2	SN+V+ADJ	Juma est bon	Juma ni mzuri	Juma is nice
P3	SN+V+SN (Acc)	Juma aime la vie	Juma anapenda maisha	Juma loves life
P4	SN+V	Juma dort (en ce moment) Juma dort (habitude)	Juma analala Juma hulala	Juma is sleeping Juma sleeps
P5	SN+V+SP	Juma dort dans l'avion	Juma analala kwenye ndege	Juma is sleeping on the plane
P6	SN+V+SN (Acc)+SP	Juma lit un livre dans l'avion	Juma anasoma kitabu kwenye ndege	Juma is reading a book on the plane
P7	SN+V+SN (Dat)	Juma parle à un collègue	Juma anaongea na mwenzake	Juma is speaking to a colleague
P8	français : SN+V+SN(Acc)+SN(Dat) swahili et anglais SN+V+SN(Dat)+SN(Acc)	Juma écrit une lettre à son collègue Juma écrit à son collègue une lettre	Juma anaandika barua kwa mwenzake (usage non standard) Juma anaandikia mwenzake barua (usage standard)	Juma is writing a letter to/for his colleague. Juma is writing his colleague a letter
P9	SN+V+SN(Dat) + SP	Juma parle à un collègue dans l'avion	Juma anaongea na mwenzake kwenye ndege	Juma speaks to a colleague on the plane

SN : syntagme nominal (sujet/objet)

V : verbe

V (être) : verbe être

ADJ : adjectif

SN (Nom) : SN sujet

SN (Dat.) : SN complément indirect

SN (Acc.) SN complément direct

SP : Syntagme prépositionnel

### 3.1.2 La topicalisation

Une autre ressemblance que nous voudrions évoquer pour illustrer les rapprochements entre swahili et français parlés, concerne certains de leurs mécanismes de topicalisation. Nous précisons d'emblée que la topicalisation ne constitue pas un sous-tamis de la méthode Eurocom. Nous l'introduisons ici pour montrer que des ressemblances sont aussi à prendre en compte au niveau énonciatif.

Un topique ou repère énonciatif est selon Denis Creissels (2004, ch.17, 2) « un élément de l'énoncé à partir duquel l'énonciateur développe un commentaire ». D'après Creissels (2004, 7), deux mécanismes de topicalisation sont particulièrement communs dans les langues du monde, et consistent à faire apparaître le topique avant le reste de l'énoncé, soit en l'extraposant ou en le disloquant à gauche comme dans l'exemple suivant : « Jean,

je lui ai offert un livre », soit en le déplaçant en début de phrase : « à Jean, j'ai offert un livre ».

Si ces deux mécanismes de topicalisation sont particulièrement communs dans les langues du monde, ces langues diffèrent en revanche beaucoup, nous dit toujours Creissels (2004, 8), dans la fréquence et les conditions d'emploi (aussi bien discursives que syntaxiques) de ces deux constructions.

Pour ce qui est du français, Blanche-Benveniste et al. (1991) ont montré que la dislocation à gauche était un trait caractéristique de l'oral, utilisé fréquemment. Il se trouve que ce procédé est également très fréquent en swahili (cf. tableau 2<sup>5</sup>, les pronoms de reprise ont été mis en gras).

Tableau 2

Français	Swahili	Anglais
<b>Topique extraposé</b>		<b>Topique placé avant</b>
Ce garçon, je l'ai vu hier	Mtoto huyo nilimwona jana <i>garçon ce je l'ai vu hier</i>	That boy I saw yesterday
Ce problème, je peux le résoudre	Tatizo hilo, <i>Problème ce</i> ninaweza kulisitua je peux le résoudre	This problem I can solve

En outre, en français comme en swahili parlés, il est courant « d'extraposer des topiques qui ne renvoient pas à des référents déjà mentionnés alors que dans d'autres langues c'est une construction relativement marquée, qui n'est acceptée que dans des conditions discursives précises (comme en anglais) » (Creissels, 2004 : 8)

Il est à noter aussi qu'en swahili, comme en français parlé, les questions se posent facilement en extraposant un topique. La contrainte syntaxique qui fait que les pronoms interrogatifs se trouvent généralement en fin d'énoncé en swahili, contrairement à l'anglais, favorise certainement ce type de construction (cf. Tableau 3, les pronoms interrogatifs ont été mis en gras).

5. Les exemples des tableaux 2, 3, 4 sont tirés de Racine Issa (2011), Creissels (2004) et d'Augustin (2007)

Tableau 3

Français	Swahili	Anglais
Et toi, tu veux <b>quoi</b> ?	Na wewe unataka <b>nini</b> ? <i>et toi tu veux <b>quoi</b></i>	<b>What</b> about you ?
Les chaussures, elles sont <b>où</b> ?	Viatu viko <b>wapi</b> ? <i>cl8chaussures cl8locatif indéterminé où</i>	<b>Where</b> are the shoes ?
Et les invités, ils arrivent <b>quand</b> ?	Na wageni watakuja <b>lini</b> ? <i>Et cl2invités ils viennent <b>quand</b></i>	<b>When</b> will the guests come ?
Des oeufs, ton frère, il en veut <b>combien</b> ?	Mayai kaka yako <i>cl6Oeufs cl9frère cl9ton</i> alinunua <b>mangapi</b> ? <i>il veut cl6combien</i>	Eggs, <b>how many</b> does your brother want ?

Enfin, comme en français parlé il est possible en swahili d'appliquer un mécanisme de topicalisation à plusieurs termes d'un même énoncé (cf. Culioli, 1983), et ainsi d'enchaîner les topiques, contrairement à l'anglais qui recourt de manière moins extensive à ce mécanisme « de poupées russes ».

Tableau 4

Swahili	Français
Vyombo hivi vyote, <i>cl8.ustensiles cl8.pdprox Cl8.tous, Mimi ps1s sina neg ms1-cop</i>	Tous ces ustensiles, moi, je ne les ai pas.
Mimi <i>ps1s</i> simba <i>cl9lion</i> ninamwogopa sana <i>ms1s tam cl1mo3s</i> avoir peur très	Moi, le lion, j'ai très peur de lui
Kijana huyo, <i>cl7garçon cl1.prap</i> nguo zake <i>cl.9/10 vêtements cl.10 adjPoss3s</i> ni chafu <i>cop cl10sale</i>	Ce garçon, ses habits, ils sont vraiment sales.
<i>cl8.pdprox</i> : pronom démonstratif de proximité de classe 8 <i>ps1s</i> : pronom sujet 1 <sup>ère</sup> personne du singulier <i>ms1s</i> : marqueur de sujet 1 <sup>ère</sup> personne du singulier <i>cl1.prap</i> : pronom de rappel de classe 1 <i>ms1s-neg</i> : marqueur de sujet 1 <sup>ère</sup> personne du singulier dans sa forme négative <i>tam</i> : marqueur de temps-aspect-mode <i>cop</i> : copule <i>mo3s</i> : Marqueur d'objet de rang 3 au singulier <i>adjPoss3s</i> : Adjectif possessif de rang 3 au singulier	

Là encore, la similarité de ce mécanisme ne peut être négligée puisqu'elle facilite à n'en pas douter la production et la compréhension d'énoncés en français ou en swahili parlés ; par ailleurs, il nous semble aussi qu'elle contribue à rapprocher l'anglais véhiculaire parlé par les Swahilis de l'anglais véhiculaire parlé par les Français, mais c'est un point à explorer.

## 3.2 Sixième tamis : les éléments morphosyntaxiques

### 3.2.1 Comparaison des systèmes pronominaux du français et du swahili

Sur le plan morphosyntaxique, les langues romanes ont en commun de posséder des systèmes pronominaux relativement proches et qui, si l'on s'intéresse à la fonction sujet en particulier, sont constitués d'une part de pronoms, généralement placés avant le verbe, et d'autre part de marqueurs de sujet généralement suffixés au verbe. Par exemple en italien, dans « lo vado a mangiare », « lo » est un pronom sujet et le « o » de vado constitue le marqueur de la première personne du singulier, dans sa fonction sujet.

Lorsqu'on en vient à l'examen du système pronominal du swahili, on découvre que cette langue possède également d'une part des pronoms sujets et d'autre part des marqueurs de sujet ; cependant, à la différence de l'italien, les marqueurs de sujet sont préfixés au verbe :

Exemple : Mimi ninakwenda kula « moi je vais manger »  
 Mimi ni-na-kwenda kula  
*ps1s ms1s TAM aller manger*

Il se trouve qu'en français les marqueurs de sujets sont également préfixés au verbe. En effet, contrairement à une idée généralement admise par les grammaires de référence du français, et malgré les apparences, le « je » de « je vais manger » n'est pas un pronom autonome, mais un « affixe ou indice personnel » (Berrendonner, 2007 :88) ou bien encore un « marqueur de sujet » (Creissels, 2001, 1995 : 22). « je, tu, il, elle on, nous, vous, ils, elles » sont en effet des morphèmes liés (à un autre morphème), qui ne renvoient pas nécessairement à une personne et dont la fonction est sujet<sup>6</sup>. Le français possède aussi des pronoms sujets autonomes, souvent appelés « pronoms toniques » dans les grammaires de référence : « moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles ». Les systèmes pronominaux du swahili et du français présentent donc des ressemblances frappantes - point qui a déjà été souligné par Denis Creissels (2007 ? :12) - comme le montre le tableau 5 qui, au travers d'un court dialogue, donne un aperçu de la distribution des pronoms sujets et des marqueurs pronominaux sujets en français et en swahili, qui semblent être en correspondance parfaite<sup>7</sup>, correspondance que l'on ne retrouve pas avec l'anglais.

Les tableaux 6 et 7 mettent en parallèle les marqueurs du sujet en français et en swahili, et les pronoms sujets en français et en swahili.

6. Personnellement, c'est la comparaison des systèmes pronominaux du swahili et du français qui nous a amenée à questionner la catégorisation proposée par les grammaires de référence du français.

7. Pour en savoir plus sur ce qui distingue les marqueurs pronominaux sujets et objets en français et en swahili et sur l'état de leur évolution, lire Creissels (2001).

Tableau 5

Swahili	Français	Anglais
Unakwenda wapi ? - Ninakwenda sinema na wewe ? - Mimi ninakwenda benki.	Tu vas où ? - Je vais au cinéma et toi ? - Moi je vais à la banque.	Where are you going ? - I'm going to the cinema. You ? - I am going to the bank
U - na-kwenda wapi ? <i>ms2s-tam-aller où</i> Ni - na - kwenda sinema na wewe ? <i>ms1s-tam- aller cinéma et sp2s</i> - Mimi ni- na- kwenda benki. <i>ps1s ms1s-tam-aller banque</i>	Abréviations <i>ms1s</i> : Marqueur de sujet 1ère personne du singulier <i>tam</i> : Marqueur de temps-aspect-mode <i>ps1s</i> : Pronom sujet 1ère personne du singulier <i>ms2s</i> : Marqueur de sujet 2ème personne du singulier	

Tableau 6: les pronoms sujets du swahili et du français

	Swahili	Français		Swahili	Français
1 <sup>ère</sup> pers. sg	<i>mimi/mie</i>	<i>moi</i>	1 <sup>ère</sup> pers. pl	<i>sisi</i>	<i>nous</i>
2 <sup>ème</sup> pers. sg	<i>wewe</i>	<i>toi</i>	2 <sup>ème</sup> pers.pl	<i>nyinyi</i>	<i>Vous</i>
3 <sup>ème</sup> pers. sg	<i>yeye</i>	<i>lui/elle</i>	3 <sup>ème</sup> pers.pl	<i>wao</i>	<i>eux/elles</i>

Tableau 7: les marqueurs de sujet du swahili et du français

	Swahili	Français		Swahili	Français
1 <sup>ère</sup> pers. sg	<i>ni-</i>	<i>je-</i>	1 <sup>ère</sup> pers. pl	<i>tu-</i>	<i>nous-</i>
2 <sup>ème</sup> pers. sg	<i>u-</i>	<i>tu-</i>	2 <sup>ème</sup> pers.pl	<i>m-</i>	<i>vous-</i>
3 <sup>ème</sup> pers. sg	<i>a-</i>	<i>il-/elle-</i>	3 <sup>ème</sup> pers.pl	<i>wa-</i>	<i>ils-/elles-</i>

### 3.2.2 Quand culture didactique et représentations voilent la réalité

Le fait que les grammaires de référence continuent, malgré les avancées de la recherche, à véhiculer une représentation erronée du système pronominal du français, en qualifiant de pronoms les unités qui sont en fait des marqueurs de sujet, n'est pas anodin. Il conduit en effet à un transfert malencontreux et à des erreurs très fréquentes chez les apprenants anglophones et italo-phones (pour ne citer que ces deux exemples) des niveaux A1 jusqu'à B1 (cf. tableau 8).



Tableau 8

Erreurs commises par des apprenants italoalphones de niveaux A2 et B1		Erreurs commises par des apprenants anglophones de niveaux A2 et B1	
A2 oral	Comment vas-tu ? -Bien merci et *tu ?	A2 Oral	Comment ça va ? -Je vais bien et *tu ?
B1 écrit	Aujourd'hui, on peut utiliser des sites comme Airbnb grâce auxquels *pouvez réserver une chambre	B1 écrit	Qui peut utiliser la porte ePassport ? -*avez le symbole spécial sur ton pas- sport -*êtes un britannique, suisse ou euro- péen -*avez plus que 18 ans

De même, quand un enseignant de FLE explique à des étudiants swahilis que « je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles » sont des pronoms personnels, alors que les méthodes de swahili (cf. Racine Issa, 2011) parlent justement de préfixes sujets pour qualifier les marqueurs correspondants du swahili « ni, u, a, tu, m, wa », il ne contribue pas à clarifier leurs représentations et à faciliter leur apprentissage. D'où la nécessité que les enseignants aient construit la représentation la plus juste possible de la ou des langues qu'ils enseignent, compte tenu de l'avancée de la recherche.

Ainsi, les ressemblances entre le swahili et le français sont plus nombreuses que ne voudraient le laisser croire d'une part les grammaires de référence du français, qui, comme l'a montré Jean-Pierre Cuq (2002), continuent à véhiculer des catégories obsolètes, qui nuisent à une représentation juste des langues et peuvent faire perdre un certain temps lorsqu'il s'agit de transposer didactiquement certains phénomènes langagiers ; et d'autre part le classement typologique de ces langues : le swahili étant rangé dans les langues à morphologie agglutinante et le français parmi les langues fusionnelles. Car cette comparaison des systèmes pronominaux du swahili et du français, pose in fine une dernière question : sachant que les morphèmes liés ne tolèrent comme types d'éléments supplémentaires s'intercalant entre eux et le reste du mot, qu'un petit nombre de morphèmes liés - suivant le test 6 de Schwegler (1990) cité par Fonseca-Greber (2013, 405) – les unités que les grammaires de référence appellent couramment pronoms directs et indirects, adverbes de négation, ne sont-elles pas elles aussi des morphèmes liés ? Si la réponse est oui, ne faudrait-il pas aborder cette question en formation et considérer que le français, en plus d'être une langue fusionnelle, possède un caractère agglutinant ?

#### 4 Ajuster ses représentations

C'est ainsi que nous en arrivons à la question des représentations que l'enseignant s'est construites et qu'il continue de se construire de la langue qu'il enseigne et de la manière de l'enseigner, au cours des « diverses configurations didactiques » (Garcia Debanc, 2008 : 53) rencontrées successivement dans son parcours d'élève, puis d'étudiant en formation professionnelle initiale, et puis d'enseignant-praticien, lorsque les méthodes d'enseignement-apprentissage qu'il utilise lui permettent de questionner ces configurations et d'ajuster ses représentations. Confronté aux questions de ses apprenants et aux fonctionnements de leurs langues à travers leurs productions interlangues, il n'est pas rare que

ses représentations soient ébranlées et que le besoin de remettre en question ses savoirs et savoir-faire surgisse. Cependant rien n'est moins aisé et plus chronophage que de déconstruire des représentations, de remettre en question des catégories grammaticales que l'on croyait immuables, ou de changer de point de vue sur la langue que l'on enseigne en évaluant le caractère approprié d'un énoncé compte tenu de son usage et de la situation de communication, plutôt que de considérer « [la langue écrite] comme la référence ultime en matière de correction de la langue parlée » (Lodge, 1997 : 209).

Pourtant tout enseignant de français, pour peu qu'il ait le souci d'adapter son enseignement à son public d'apprenants, doit mettre à jour ses représentations.

#### **4.1 Eveil aux langues**

Pour qu'il puisse y parvenir efficacement, il est important de l'y préparer et de l'y entraîner le plus tôt possible comme s'efforcent de le faire, les projets d'éveil aux langues Evlang (Candelier, 2003) et EOLE (éducation et ouverture aux langues à l'école, cf. Perregaux et al., 2003) à l'école maternelle et primaire<sup>8</sup>. Mais il est important que cette formation soit pensée sur le long terme ; ce que Jean François De Pietro (2003, 165) a déjà souligné avant nous, afin de permettre aux enseignants de langues de se construire une véritable « culture (pluri)langagière » et d'affiner leurs représentations.

L'approche intercompréhensive semble faite pour cela, qui demande de combattre un certain nombre de représentations erronées et solidement ancrées, comme le fait de considérer que les langues sont isolées les unes des autres sur le terrain et dans les répertoires langagiers des locuteurs, ou bien encore que le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue est autonome, et sans relation avec l'acquisition des langues précédentes, ou bien encore le mythe de langues pures. En effet, parce qu'elle implique comme l'exprime Laurent Gajo (2008 :134) « d'exploiter des ressources communicatives plurilingues repérables dans le discours à travers les marques transcodiques (emprunts, interférences, alternances codiques, formulations transcodiques) », cette approche peut permettre aux enseignants de s'émanciper de représentations cloisonnées et ethnocentristes des langues, de développer des attitudes positives à l'égard de ces dernières et de leurs interactions, et une posture réflexive.

#### **4.2 Introduire l'approche intercompréhensive dans les dispositifs de formation continue**

Actuellement, les démarches de formation universitaires en FLE abordent différents aspects du langage et des langues, visent à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, cependant, il nous semble qu'elles ne permettent pas encore suffisamment de mettre en pratique une didactique de la pluralité sur le terrain ; et on peut regretter que les étudiants de FLE soient rarement formés aux méthodes intercompréhensives. En effet, articulées aux méthodes communico-actionnelles, elles pourraient pourtant déboucher sur de telles pratiques.

---

8. Nous mentionnons ici qu'EOLE propose d'explorer de manière ludique (sous la forme d'un Memory) le système de classification des noms en swahili.

C'est pourquoi, c'est à cette tâche que nous nous employons, en tant qu'enseignante-formatrice-chercheuse. Le dispositif de formation que nous avons élaboré avec les enseignants de français du Modern Language Centre consiste en

1. des ateliers d'éveil à la didactique de l'intercompréhension, avec une présentation des 7 tamis d'Eurocom et incluant des activités destinées à favoriser le développement de stratégies inférentielles et de transfert. Ces activités sont soit créées de toutes pièces soit puisées dans Eurocom etc.
2. Parallèlement, sont organisés des cercles de discussions hebdomadaires visant à comprendre certains phénomènes langagiers et l'origine de certaines difficultés auxquelles les enseignants se heurtent.
3. Le partage des savoirs et des pratiques, les comparaisons interlinguistiques opérées lors de ces discussions et la mise en commun de ressources, ont des conséquences positives sur les pratiques de classe. En effet, ils encouragent les enseignants à recourir à la langue de référence de leurs apprenants dans la classe pour favoriser les transferts, et conduisent à des propositions pédagogiques concrètes visant à faciliter l'enseignement de certaines données, compte tenu du répertoire langagier de l'apprenant et de sa culture didactique.

Ainsi par l'intermédiaire de ce dispositif qui valorise leurs savoirs et savoir-faire, et de cette approche qui aiguise leur curiosité, leur réflexivité, et leurs stratégies de transfert, les enseignants trouvent un cadre et une démarche concrète pour travailler à l'ajustement de leurs représentations et de leurs méthodes d'enseignement.

## 5 Conclusion

En conclusion, dans cette communication, nous avons essayé de montrer les bienfaits de former les enseignants de langues à une approche intercompréhensive, et l'utilité de mettre les langues en contact, afin de stimuler leurs réflexions sur les langues, renouveler le regard qu'ils portent sur celles qu'ils enseignent, et « faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour [l'éducation aux langues] » (Castellotti & Moore, 2002 : 7).

Nous avons aussi insisté sur le fait que cette approche à long terme permettait aux enseignants d'affiner leurs représentations – les représentations pouvant constituer un obstacle épistémologique à l'identification des ressemblances et des différences entre deux langues - et de se construire une véritable « culture (pluri)langagière ». Une telle formation a pour objectif de faire des langues qu'ils enseignent des outils heuristiques, des passerelles vers les autres langues, qui les aident, dans leur travail de terrain, à valoriser les langues de leurs apprenants, et à faciliter les transferts de compétences.

Former les enseignants à une didactique de l'intercompréhension, c'est donc finalement les conduire à être plurilingues non pas nécessairement dans le sens de polyglottes, c'est-à-dire capables de parler plusieurs langues, mais dans le sens d'être capables de mettre les langues en relation, et de montrer à leurs apprenants le bénéfice qu'ils peuvent en retirer. Car comme l'a fait remarquer Dominique Montagne-Macaire (2008 : 15) : « on ne peut

attendre des élèves une posture plurilingue si les enseignants ne sont pas eux-mêmes en mesure de valoriser une telle posture ».

## Bibliographie

- AUGUSTIN, M. (Janv 2007), *Topic and Focus in Swahili. GIALens (Graduate Institute of Applied Linguistics Electronic Notes Series), vol.1 n° 1*, pp. 1-12.
- BERRENDONNER, A. (2007), *Dislocation et conjugaison en français contemporain. Cahiers de praxématique n° 48*, pp. 85-110.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., BILGER, M., ROUGET, C., et VAN DER EYNDE, K. (1991), *Le français parlé. Etudes grammaticales*, CNRS Editions, Paris.
- CADDEO, S. et JAMET, M.-C. (2013), *Intercompréhension- Une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 160 p.
- CANDELIER, M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck Supérieur "Pratiques pédagogiques", Bruxelles, 384 p.
- CAPUCHO, F. et OLIVEIRA, A. (2005), *EU+I-On the Notion of intercomprehension. Building Bridges :EU+I, European Awareness and Intercomprehension*, A.Martins (ed), Centro regional da Beiras, Universidad Catoica Portuguesa, pp. 11-18.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CREISSELS, D. (21-24 Mai 2001), *A Typology of Subject Marker and Object Marker Systems in African Languages. International Symposium : Typology of African Languages*, Köln, Allemagne, pp. 1-25.
- CREISSELS, D. (2007 ?), *La morphologie. Cours de Licence de Sciences du Langage, semestre 3. Les domaines de la linguistique*, pp. 1-12.
- CREISSELS, D. (2004), "Topicalisation et focalisation" in CREISSELS, D., chapitre 17, *Cours de syntaxe générale (publié sur internet)*, Université Lyon 2, pp. 1-16.
- CULIOLI, A. (1983), *Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié ? Recherches sur le français parlé*, 5, pp. 291-300.
- CUQ, J.-P. (2002/1), *Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux. Ela. Etudes de linguistique appliquée, n° 125*, pp. 83-95.
- DABENE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DE PIETRO, J.-F. (2003), *La diversité au fondement des activités réflexives. Repères n° 28*, pp. 161-185.
- DUFOUR, M. (2012), *Des bénéfices du malentendu interculturel pour une bonne didactique. Analyse d'une expérience d'enseignement du FLE en Tanzanie. Education et sociétés plurilingues*, n° 32, 15-30.
- DUFOUR, M. (2014), *Les circulations et les mises en relations interlinguistiques au service de l'apprentissage du français dans le contexte tanzanien. Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, FIPF, Paris, pp. 67-81, <http://fipf.org/actualite/actes-du-colloque-international-%C2%AB-contexte-global-et-contextes-locaux-tensions-convergence>.
- FERRARI, A., KALUNGA, M. et MULUMBWA, G. (2014), *Le swahili de Lubumbashi, Grammaire, Textes, Lexique*, Karthala, Paris.
- FONSECA-GREBER, B. (2013), *La morphologisation de qui. French Language Studies n° 3*, 23, pp. 401-421.
- GAJO, L. (2008), "L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue" in CONTI, V. et GRIN, F. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Georg, Genève, pp. 131-150.
- GARCIA-DEBANC, C. (2008), *De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. Pratiques n° 137-138*, pp. 39-56.
- KLEIN, H. G. (2008/1), *L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? Ela. Etudes de linguistique appliquée, n° 149*, pp. 119-128.
- LODGE, R. A. (1997), *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue* (éd. 1ère éd. 1993. Titre original : French from dialect to standard), Fayard, Paris.
- MAIGA, A., LOUSSAKOUMOUNOU, A.-F., EPANGA POMBO, A., NYEMBWE NTITA, A., MAKAMBALA, R., DAFF, M., et al. (2009), *Bi-Grammaire Lingala - Français*, Organisation Internationale de la Francophonie.

MARTEN, L. (18 avril 2013), *Linguistic Variation, Language Contact and the New Comparative Bantu*, Inaugural Lecture, SOAS, University of London, London.

MEISSER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H. G. et STEGMANN, T. D. (2004), *EuroComRom- Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Shaker Verlag, Aachen.

MONTAGNE-MACAIRE, D. (2008), *D'une didactique des langues à une didactique du plurilinguisme ? Réflexions pour la recherche. Les Cahiers de l'Acedle, vol.5, n° 1*, pp. 3-40.

PERREGAUX, C., DE PIETRO, J.-F., DE GOUMOËNS, C. et JEANNOT, D. (2003), *EOLE, Education et ouverture aux langues à l'école*, CIIP, Neuchâtel.

RACINE-ISSA, O. (2011), *Le swahili sans peine*, ASSIMIL, Chennevières [édition corrigée et augmentée de l'édition de 1998].

# Quelles considérations pour une autonomisation de l'apprentissage du Français Langue Seconde/Beti-Fang Langue seconde<sup>1</sup> en milieu plurilingue camerounais ?

Julia NDIBNU-MESSINA ETHE

Université de Yaoundé I

Geneviève Sandrine AVOA MEBENGA

Université de Yaoundé I

Barnabé MBALA ZE

Université de Yaoundé I

**Résumé** : Les langues nationales enseignées comme langues secondes aux non locuteurs subissent des transferts du français. Au Cameroun, la scolarisation de l'enfant implique l'apprentissage d'une langue seconde, le français. Discipline et médium de transmission des matières au programme, le français subit l'influence de la langue maternelle : d'où l'apparition des interférences. Les transferts de la langue maternelle vers le français expliquent les piètres performances des élèves. En outre, les parlers locaux enseignés à des non locuteurs reçoivent des réalités du français. Quelles approches sont susceptibles d'autonomiser l'apprentissage des langues secondes en remédiant aux interférences inter ou intralinguales? Cet article examine les problèmes de calques relevant des constructions syntaxiques et des confusions de sens des unités lexicales en langues secondes. Il s'intéresse aux phrases apparemment correctes mais ayant des sens divers, tant en beti-fang qu'en français.

**Mots clés** : langues secondes, langues nationales, interférences, autonomiser, apprentissage

## 1 Introduction

La politique linguistique éducative du Cameroun est assez complexe car depuis l'indépendance en 1960, les médias d'instruction sont les langues officielles : l'anglais et le

---

1. Français Langue seconde (FLS), Beti-Fang Langue seconde (BFLS)

français. Généralement, les écoliers acquièrent d'abord leurs langues identitaires dans le cadre familial. Dès lors qu'ils intègrent le système éducatif, les connaissances scientifiques leur sont transmises en français ou en anglais. Ces langues officielles sont à la fois des médias d'instruction et des disciplines scolaires. Cependant, des bouleversements notables sont menés depuis quelques années dans le système éducatif camerounais. Le socle de ces remaniements est la loi camerounaise d'orientation de l'éducation de 1998. Ces changements prennent-ils en compte les problèmes rencontrés lors du processus d'enseignement-apprentissage des langues ? Plusieurs questions naissent de ce problème de transfert des langues :

- Les interférences qui sont un souci permanent dans l'apprentissage des langues secondes sont-elles résorbées grâce à ces renouvellements éducatifs ?
- Si ces effets de contact des langues subsistent, comment devrait-on procéder pour les pallier ?

Les théories de la linguistique contrastive (Galisson et Coste, 1976) et de la didactique des langues (Corder, 1980) d'une part, et d'autre part les expérimentations d'enseignement du français en milieu plurilingue (Tadadjeu, 1990), constitueront le socle d'une suggestion d'approche pédagogique autonomisant la transmission du FLS et du BFLS. Cette pédagogie s'appuie sur le milieu plurilingue, la L1 de l'apprenant et les erreurs provenant de l'interlangue.

Pour une meilleure acquisition des langues secondes en général, la présente étude apparaît opportune car elle vise à spolier les influences de la L1 sur la L2.

## 2 Situation sociolinguistique du Cameroun

Le panorama linguistique camerounais est stratifié. En son sein, cohabitent plus de deux cents langues aux fonctions et aux origines différentes. D'une manière globale, il existe sur le territoire camerounais des langues officielles, des langues nationales, des langues véhiculaires et même des langues étrangères. Ces diverses fonctions sont pour la plupart des héritages des gestions pré et post indépendance des langues. Le Cameroun est l'un des États de l'Afrique subsaharienne qui compte un nombre important de langues. Sa richesse linguistique est perçue à travers les 250 langues nationales qui y sont parlées, des langues qui couvrent d'ailleurs trois des quatre grandes familles de langues en Afrique. En effet, les langues africaines sont regroupées en quatre grandes familles que sont la famille afro-asiatique (anciennement appelée chamito-sémitique), la famille nilo-saharienne, la famille niger-kordofan et la famille khoisan. Seule cette dernière n'est pas représentée au Cameroun. En plus des langues nationales, le paysage linguistique camerounais renferme des langues étrangères, notamment des langues indoeuropéennes. La gestion des langues dans ce pays a connu de nombreux rebondissements à travers des réformes relatives aux parlers et à leurs différentes fonctions.

### 2.1 D'un point de vue macrocosmique

Les langues officielles que sont l'anglais et le français sont un héritage de la période pré-indépendance. Le statut de langue officielle leur est attribué dans une volonté d'unification du peuple camerounais. N'appartenant de naissance à aucun groupement ethnique

autochtone, l'anglais et le français ont été perçus comme des parlers ne pouvant pas conduire à des soulèvements s'ils étaient choisis comme langues officielles. En tant que tel, ils sont employés dans l'administration, l'éducation, les médias et tout autre cadre formel. Parmi les dix régions administratives du Cameroun, deux sont anglophones. Les huit autres sont francophones.

Le statut de langues nationales est octroyé à toutes les langues locales. Boum (2013 : 27) souligne que « *l'inventaire actuel dénombre 238 unités-langues localisables sur le territoire national* ».

L'anglais et le français sont des langues véhiculaires. Toutefois, ce ne sont pas les uniques langues véhiculaires au Cameroun car Bitjaa Kody (2004, 494-495) parle d'une soixantaine de langues camerounaises transfrontalières véhiculaires. Il s'agit entre autres de l'arabe choa, du beti-fang, du fulfulde, du lamnso', etc. Il leur adjoint (2004, 505-510) d'autres langues nationales véhiculaires qui ne sont pas transfrontalières à l'instar du bafia, du basaa, du duala, du fe'efe'e, du ghomala', du mungaka et du pidgin-english. Mais, il serait aberrant d'exclure le camfranglais des langues véhiculaires. C'est un parler né dans les années 1980 défini par Ntsoke et al. (2008, 9) comme étant « *un parler de jeunes Camerounais désireux de s'exprimer entre eux de telle sorte qu'ils ne soient compréhensibles que par les locuteurs (...) capables de décoder les termes empruntés au pidgin-english ou aux langues camerounaises* ».

Les langues étrangères ne se retrouvent pas dans la communication quotidienne au Cameroun. Seules des personnes les ayant apprises dans des centres linguistiques notamment s'en servent de temps à autre. Parmi tant d'autres, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le mandarin et le swahili fournissent le groupe des langues étrangères tout de même utilisées.

## 2.2 Situation sociolinguistique des jeunes Camerounais

Au Cameroun, les jeunes générations, encouragées par leurs ascendants délaissent progressivement les langues nationales. Njengoué (2012, 104) souligne cet abandon en ces propos : « *Pendant l'adolescence et même aux abords de l'âge adulte, l'Africain moderne peut se contenter de renier sa culture ancestrale...* » La langue étant un élément de la culture, elle tombe également sous le coup de ce reniement. Dans les régions francophones, le camfranglais est parlé par la majorité des jeunes Camerounais. En outre, de nombreux élèves de 6<sup>ème</sup> affirment que leur langue maternelle est le français. Bitjaa (2013, 39) atteste cet état des choses par cette déclaration : « *(...) les langues officielles empiètent sur le territoire des langues nationales et deviennent les langues maternelles de nombreux jeunes Camerounais* ». Chaque individu, dès sa naissance, acquiert au moins une langue afin de communiquer et de témoigner son appartenance à une communauté linguistique. Cette langue, désignée comme « *langue maternelle (LM)* », sert de moyen d'expression d'idées et de sentiments dans un environnement parental (Fusun Savli, 2009). Elle indique également une « *langue première (L1)* », car étant la première acquise par l'enfant. Cependant, à côté de ce groupe dont la langue maternelle est une langue officielle, évolue un autre dont la L1 est la langue identitaire. Cette dichotomie laisse apparaître deux cas de figures interférentiels durant l'apprentissage des langues secondes.



### 3 Interférences

La L2 subit implicitement ou non une influence de la L1 car l'apprenant se sert automatiquement des éléments de la grammaire de sa langue maternelle. Cela s'opère de manière naturelle car cette dernière est l'unique base linguistique qu'il a intériorisée. Biloa (2008, 21) observe dans ce sens qu'en règle générale « *les interférences sont des phénomènes inconscients et constituent des usages inévitables des éléments de la langue source dans la production de la langue d'arrivée* ». Les différents transferts de la langue maternelle vers la langue d'apprentissage justifient partiellement les mauvaises performances rédactionnelles des apprenants des cycles d'observation. Il se pose dès lors le problème de la gestion des interférences dans une langue considérée comme langue véhiculaire par la majeure partie des Camerounais francophones : le français. En outre, le beti-fang enseigné en français à des non locuteurs accueille des réalités de la langue française.

### 4 Changements éducatifs

Au Cameroun, le système éducatif connaît de nombreuses modifications depuis bientôt une décennie. Parmi tant d'autres, nous pouvons citer :

- L'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Elle constitue une innovation. Lesdites technologies représentent une discipline nouvelle, mais aussi un support et un moyen d'enseignement d'autres disciplines.
- L'insertion des Langues et Cultures nationales (LCN) dans les programmes scolaires. C'est une autre nouveauté car les parlers identitaires et les modes de vie des populations camerounaises ont toujours été cantonnés au cadre familial.
- L'adoption de l'Approche par Compétences (APC). Elle est une révolution pédagogique qui vient mettre fin à l'emploi de la pédagogie par objectifs.

Ces changements s'opérant dans le système éducatif camerounais ne sont pas anodins. Leur application mène à l'apparition de certains faits dont l'analyse pourrait être intéressante d'un point de vue scientifique :

- L'enseignement du français paraît simple en milieu urbanisé où les ordinateurs et Internet semblent plus accessibles à tous. En revanche, l'apprentissage du français est confronté quotidiennement à la langue première de l'élève.
- Les langues nationales, à l'instar du beti-fang, enseignées comme langues secondes à des élèves non locuteurs, reçoivent des transferts du français. Ces transferts détériorent les constructions phrastiques des apprenants en question.

Les bouleversements éducatifs dont il est question ici sont donc des paramètres à considérer pour pallier les erreurs courantes à travers des propositions pédagogiques visant à améliorer l'acquisition des L2 en autonomisant les apprenants. Ces derniers, malgré leur jeunesse, décrivent souvent les techniques d'enseignement employées par les enseignants et préfèrent quelquefois que certaines notions mal enseignées selon eux soient retirées du programme. C'est la réalité qu'étaie cette assertion d'Avoa Mebenga (2015 : 327) « les élèves déplorent la qualité des méthodes d'enseignement et d'évaluation. Ils les jugent inappropriées et c'est la principale raison qui les amène à souhaiter la suppression de certains chapitres du programme. »

## 5 Objectifs

La présente recherche vise tout d'abord à collecter les divers transferts négatifs qui entachent le processus d'enseignement-apprentissage des langues secondes chez les jeunes Camerounais. Ensuite, elle se charge de faire ressortir les pourcentages et les sources de ces transferts altérant les performances rédactionnelles des élèves une fois qu'ils apprennent une nouvelle langue. Enfin, en se basant sur les problèmes de transmission des langues sur la base du contact de langues dans les salles de classes plurilingues, elle ambitionne proposer des stratégies pédagogiques autonomisant le processus d'apprentissage des L2.

## 6 Insertion théorique

L'analyse contrastive constitue le socle théorique de la présente recherche. Entamée dans les années 1950 dans le cadre de la linguistique différentielle ou contrastive, l'analyse contrastive a pour objectif « (...) *la comparaison terme à terme, rigoureuse et systématique de deux langues, à tous les niveaux (phonologique, morphosyntaxique et éventuellement sémantique), pour mettre en évidence leurs différences et permettre ainsi dans un second temps (...) l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population donnée dans l'apprentissage d'une langue étrangère* » selon Galisson et Coste (1976 : 125). La didactique des langues s'en inspire quelques années plus tard pour comprendre les difficultés d'apprentissage que rencontrent les apprenants de langues étrangères. À ce sujet, Debyser (1970 : 33) déclare que l'objectif de l'analyse contrastive « *est de prévoir, de décrire et d'expliquer les fautes et les difficultés dues à l'influence de L1* ».

### 6.1 Analyse des erreurs

Bentayeb (2012 : 4) souligne que « *l'analyse des erreurs, dans les productions écrites (...) facilite l'accès à la compréhension des obstacles auxquels font face les apprenants, améliore la qualité des productions écrites et permet l'évolution de l'apprentissage du FLE.* » Dans le souci d'améliorer le processus d'acquisition des langues secondes, plusieurs didacticiens se sont penchés sur les productions des apprenants pour analyser leurs erreurs. Cette démarche s'est révélée essentielle puisqu'elle permet de prédire les difficultés auxquelles peuvent être confrontés les élèves et de contrôler chaque étape de l'apprentissage.

### 6.2 Erreur vs faute

Les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* » selon Bajrić (2009 : 138) Les fautes ne sont donc pas systématiques mais liées à l'état psychologique de l'apprenant. Ce dernier, si son état est positivement modifié, peut corriger la faute, sans aide extérieure. A contrario, l'erreur prouve soit l'échec de l'apprentissage, soit l'inefficacité de l'enseignement car sa correction passe par une assistance externe de l'apprenant. Comme le souligne Brousseau<sup>2</sup> « *L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fautive, ou simplement inadaptée.* » Cette assertion démontre que l'erreur dans l'apprentissage de la L2 pro-

2. Brousseau, G., cité dans la revue *Échanger*, avril 1994

vient des connaissances emmagasinées durant l'acquisition de la L1. Dans le processus d'enseignement-apprentissage, les erreurs sont une étape transitoire car leur raréfaction est la preuve d'une meilleure connaissance de la discipline. Étant donné le caractère omniprésent de l'erreur, il apparaît opportun de l'examiner afin d'élaborer une pédagogie efficiente.

### 6.3 Transferts vs interférences

Quand un individu apprend une nouvelle langue, les langues qu'il a précédemment acquises influencent son apprentissage. Ces influences des premières langues apprises peuvent être négatives ou positives et proviennent des similitudes et des contrastes existant entre les codes linguistiques. Une dichotomie transfert vs interférence doit être soulignée car , comme le dit Debyser (1970 : 36) « *on appellera transfert l'effet positif d'un apprentissage sur un autre, interférence l'effet négatif* ».

Deux types d'erreurs sont répertoriés en didactique des langues : les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales. Pour Théophanous (2004 : 140) les erreurs intralinguales sont « *attribuées exclusivement aux interférences de la langue maternelle (L1) (...) dans l'apprentissage de la langue cible, et étudiées par l'analyse contrastive* » tandis que les erreurs intralinguales sont « *imputables aux caractéristiques intrinsèques de la L2, susceptibles de toucher également les enfants qui apprennent leur L1, et dont les études de l'interlangue font leur objet de prédilection.* » Théophanous (ibid.) En d'autres termes, alors que les interférences interlinguales résultent des effets d'une langue sur une autre, les interférences intralinguales quant à elles concernent la langue elle-même, prise seule.

## 7 Méthodologie

Avant la présentation du procédé d'analyse des données collectées, un bref exposé concernant le site d'investigation, l'échantillonnage et la méthode de collecte des données est ici entrepris.

### 7.1 Présentation des sites

Nos sites sont deux établissements d'enseignement secondaire général de la ville de Yaoundé qui proposent déjà l'enseignement des langues nationales. Il s'agit du :

- Collège privé laïc « Les Pharaons » qui est un établissement privé contenant une école maternelle, une école primaire, des collèges francophone et bilingue d'enseignement général à cycle complet.
- Lycée classique de Nkolbisson qui, tout comme l'établissement précédent, se trouve dans l'aire culturelle beti-fang. C'est est un établissement public d'enseignement secondaire général de la ville de Yaoundé. En son sein se trouvent des classes de la 6<sup>ème</sup> en Terminale.

### 7.2 Échantillon

Soixante-trois élèves ewondophones constituent l'échantillon ayant permis de collecter les données pour la présente recherche. En marge du recueil des données à analyser, un questionnaire a été administré aux élèves pour connaître leur âge, leur sexe et leurs propos

quant à leur niveau de langue en français et en ewondo. Finalement, les informations récoltées nous apprennent que leur âge moyen est de 11,7 ans. Leur répartition par sexe est résumée dans le tableau suivant :

Tableau 1: Répartition par sexe de la population d'enquête

Sexe	Pourcentage
Filles	55%
Garçons	45%

Il apparaît que les filles sont plus nombreuses dans les classes de 6<sup>ème</sup> ayant fourni l'échantillon. Cette majorité féminine établit le fait que le genre féminin serait plus intéressé par les l'apprentissage des langues secondes que celui masculin.

La répartition du niveau de maîtrise des deux langues (ewondo et français) est contenue dans les tableaux suivants.

Tableau 2: Répartition par niveau de maîtrise de l'ewondo

Niveau	Pourcentage	
	À l'écrit	À l'oral
Très bien	20%	10%
Bien	30%	20%
Assez bien	20%	15%
Passable	20%	30%
Faible	10%	25%

Les élèves reconnaissent qu'en ewondo leur maîtrise orale est inférieure à leur capacité scripturale. Ceci prouve ce qui a été dit précédemment concernant l'emploi des langues camerounaises dans les ménages. En effet, de plus en plus de jeunes Camerounais ont pour L1 le français. Ceux de l'échantillon pensent mieux écrire parce qu'ils ont appris les graphèmes et tonèmes de l'AGLC à l'école, précisément depuis leur entrée dans l'enseignement secondaire, depuis le début de l'actuelle année scolaire.

Contrairement à ce que les élèves affirment par rapport à l'ewondo, ils disent mieux parler le français qu'ils ne l'écrivent. Cette perception de leurs compétences provient sans doute des dictées et rédactions françaises qui leur sont proposées en classe et qui sont corrigées, leur montrant de manière ostentatoire leurs limites de la connaissance du français à l'écrit. Le niveau de compétence déclaré par les uns et les autres situera sur l'état des transferts futurs.

Tableau 3: Répartition par niveau de maîtrise du français

Niveau	Pourcentage	
	À l'écrit	À l'oral
Très bien	30%	40%
Bien	30%	20%
Assez bien	15%	25%
Passable	15%	10%
Faible	10%	5%

### 7.3 Recueil des données

La collecte des données s'est réalisée par la traduction d'un texte ewondo en français. Le texte en question parle des chefferies au Cameroun et est constitué de neuf phrases. Il se situe à la page 71 du livre d'Essono (2012) intitulé *Langue et culture ewondo. Par la grammaire, les textes et l'exercice (suivi d'un lexique français-ewondo)*. Dans le cadre d'une évaluation de fin de séquence pédagogique, il a été demandé aux élèves de le traduire de la manière la plus parfaite selon eux. Ces élèves n'avaient jamais eu de cours ou d'exercice de traduction de l'ewondo au français ou vice-versa.

### 7.4 Analyse des données

L'analyse des données collectées a consisté à catégoriser les erreurs les plus fréquentes, leurs origines et à mettre en évidence leurs pourcentages de récurrence. L'interprétation de cette analyse a procuré les voies et moyens de remédiation des erreurs dus aux transferts linguistiques négatifs.

## 8 Résultats

Nous présenterons les interférences interlinguales et intralinguales à travers des erreurs récurrentes sur les copies des élèves interrogés. Seules les interférences écrites seront considérées puisque l'exercice leur ayant été proposé était écrit, et comme le disent Ndibnu Messina et Elobo (2014 : 189) « *l'écrit remporte la palme d'or des erreurs souvent commises* ».

### 8.1 Interférences interlinguales

Les interférences interlinguales sont présentées à travers les calques et emprunts qui sont légion sur les copies.

#### 8.1.1 Calques

60% des élèves ont traduit *Sulután* par « en l'insultant » dans la deuxième phrase du texte. Alors que ce terme renvoie à « Sultan », les apprenants ont plutôt assimilé *Sulután*

à « insultant » qui est un mot qu'ils emploient fréquemment et dont l'orthographe est proche. Ce phénomène de faux-amis les a induits en erreur.

À la troisième phrase du texte, 70% des élèves ont traduit *é nyó á daŋ wúm* en ces termes « celui qui a traversé le wum », alors que cette proposition signifie « celui qui est plus connu ». Il pourrait s'agir ici d'un « *transfert des connaissances entre les disciplines* » Astolfi (2011 : 87). En fait, ils ont conservé *wúm* en lui assignant la traduction de ville qu'ils ont peut-être rencontrée dans leurs cours de géographie car la région du Nord-Ouest du Cameroun a une ville de ce nom, pourtant en ewondo *wúm* signifie « célébrité ». Et, du fait de cette traduction, *daŋ* qui est le mot précédent a également pris un sens différent. Alors que dans cette phrase il est un auxiliaire permettant de rendre l'excessif, les élèves lui donnent son sens premier. En effet, quand *daŋ* est employé en tant que verbe, il signifie « traverser ».

La moitié des apprenants traduit *á ñnam énglís* par « au pays des Anglais ». Ce syntagme devrait avoir le sens dans le texte de « dans la partie anglophone » pour se référer aux deux (2) régions anglophones du Cameroun. Mais, une fois que les élèves voient *énglís* qui signifie « anglais » et *ñnam* « pays » ils ne réfléchissent pas au contexte et proposent une traduction littérale qui altère le sens de la quatrième phrase du texte. Dans la même phrase, 40% de l'échantillon traduisent *bálōe bədzóe wé naa Fón* en ces termes « ils appellent leurs commandeurs que le maïs ». Dans cette proposition *Fón* est le mot désignant les chefs dans la région du Nord-Ouest du Cameroun mais les élèves le traduisent « maïs » car cette céréale est effectivement dénommée *fón* et est l'homonyme du terme utilisé dans le texte. Mais les apprenants ne considèrent pas la majuscule qui aurait pu les conduire à ne pas traduire ce mot, car c'est un nom propre.

La septième phrase quant à elle comporte le syntagme *mǎn Bǎtí* qui signifie « le Beti » mais traduit par « le petit beti » par 40% des élèves. Si *mǎn* peut rendre l'idée de petitesse dans la langue, il renvoie également à l'origine de quelqu'un ou de quelque chose. Les apprenants choisissent l'idée de petitesse sans considérer le contexte d'emploi. Dans la même phrase, *fəm kũ* est traduit « déteste tomber » par 40% des élèves alors que ce fragment équivaut à « aime dire ». Il s'agit d'une espèce d'expression idiomatique mais les apprenants octroient aux deux verbes la constituant leur sens premier à savoir « détester » pour *fəm* et « tomber » pour *ku*. Cette phrase contient également *kóe sí* à qui 80% des élèves assignent le sens de « singe de la terre ». Il s'agit pourtant du nom pour désigner le hamster mais les élèves ne le comprennent pas. Ils prennent les deux termes séparément en leur donnant leur sens premier c'est-à-dire « singe » pour *kóe* et « terre » pour *sí*.

### 8.1.2 Emprunts

À la septième phrase du texte, les mots ewondo *ñkaná* et *oséne* sont repris dans la traduction française du texte respectivement par 50% et 90% des apprenants. Alors que *ñkaná* signifie « proverbe », *oséne* est la prosopopée de *osén* qui veut dire « écureuil ». Le beti-fang étant une langue à tradition orale, des séances de littérature orale étaient organisées jadis dans la soirée dans cette culture. Mais, avec l'avènement de l'école occidentale, cette tradition a disparu. Cela explique la méconnaissance du mot désignant le proverbe, et également sa traduction. Dans le même sillage, la chasse dont vivait le

peuple beti n'est plus très pratiquée, et l'exode rural des populations explique le fait que les jeunes ne maîtrisent plus la faune. Rares sont les élèves ewondophones capables de donner les noms de vingt animaux de la forêt. En effet, lorsqu'un exercice d'énumération de vingt noms d'animaux de la forêt leur est proposé, ils citent généralement :

Tableau 4: Réponses les plus proposées par les élèves sur les noms d'animaux de la forêt

	Orthographe la plus utilisée par les apprenants	Orthographe correcte	Traduction française
1	akung	[ akun ]	hibou
2	nio	[ nyó ]	serpent
3	kowe	[ kóé ]	singe
4	kowessi	[ kóé sɪ ]	hamster
5	kulu	[ kúlu ]	tortue
6	zoa	[ zoa ]	éléphant
7	vəp	[ mvəp ]	hérisson
8	zee	[ zə ]	panthère
9	gom	[ ngóm ]	porc-épic
10	voam	[ mvoam ]	boa
11	ubam	[ ubam ]	épervier
12	əbasuma	[ mbasuma ]	musaraigne
13	ibəm	[ imgbəm ]	lion
14	ikabli	[ ikabli ]	cheval
15	wouaa	[ waa ]	chimpanzé
16	əbassana	[ mbasaná ]	criquet
17	fo	[ fó ]	mulot

Le constat général est que les tons ne sont pas marqués. Il semble également que les élèves ne savent pas écrire la nasale syllabique comme le montrent les douzième et seizième mots. Les élèves éprouvent également beaucoup de difficultés à écrire les consonnes mi-nasales sur les mots 7, 9 et 10. Les noms 4 et 16 témoignent du manque d'assimilation du non doublement de la consonne « s » pour produire le son [s]. Comme en français, ils doublent systématiquement le « s ».

## 8.2 Interférences intralinguales

Les interférences intralinguales répertoriées sont catégorisées selon le groupe nominal, le groupe verbal et la structure syntaxique.

### 8.2.1 Groupe nominal

Un autre fait saillant est l'usage anarchique de la lettre « s » marquant le pluriel. 70% des élèves ont à au moins deux reprises un accord en nombre qui n'est pas respecté. Soit l'article est au pluriel et le substantif au singulier, soit l'inverse. Quelquefois même le pluriel ne devrait pas apparaître, mais l'apprenant l'emploie. Par exemple, *éngīlis* « anglais » pourtant traduit « les Anglais » par les élèves ou *ñkúkúmá* « chef » parfois traduit « les chefs » ou encore *edzóe* « pouvoir » souvent traduit « les pouvoirs ».

### 8.2.2 Groupe verbal

La conjugaison du verbe « appeler » très employé dans le texte n'est pas maîtrisée par les apprenants. 40% écrivent « ils appellent » avec un « l » tandis que 50% écrivent « ils sont appellés » avec deux « l ». Certains écrivent « ils appèl » ou « ils sont appellé » ou encore « ils sont appelé ».

### 8.2.3 Structure syntaxique

Alors que ces élèves apprennent le français depuis la première année de la maternelle comme le laisse entrevoir la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998 en son article 17 « *Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux ans (...)* » leur niveau est faible malgré leurs propres propos. En effet, les noms d'ethnies *Məwúsá*, *Bəbāmūn*, *Ngəlafís*, *Bətí* qui signifient respectivement les Hausa, les Bamun, les Bamiléké et les Beti sont écrits avec la minuscule à l'initiale par 80% des élèves. En outre, l'usage anarchique de la ponctuation caractérise 90% des traductions recueillies.

Ces erreurs intralinguales témoignent du fait que « *les règles sont connues, mais moins leurs limites d'emploi, d'autres résultent d'une élaboration coutumière sans lien avec la maîtrise d'un système global* » comme le dit Astolfi (2011 : 67).

Ces élèves locuteurs de l'ewondo auraient sans doute eu de meilleures performances si le texte leur avait été dit oralement car ils auraient correctement perçu les tons. Deux mots ont été mal traduits à cause de leur absence de maîtrise du ton à l'écrit. Il s'agit de *akoé* « amont » et *mbīl* « terrier » employés dans le texte. Ils sont respectivement traduits « avarice » (40% des élèves) et « course » (70% des élèves). Leur traduction erronée provient du fait qu'ils ont confondu *akoé* à *akoe* et *mbīl* à *mbil*. Cette défaillance est le résultat de l'absence de cours de lecture. En effet, les graphèmes et les tonèmes de l'alphabet général des langues camerounaises sont enseignés à ces apprenants, mais des cours exclusivement dédiés à la lecture ne sont pas au programme.

## 8.3 Sources de ces erreurs récurrentes

Concernant l'acquisition du français, les sources d'erreurs des élèves ewondo sont d'ordres morphosyntaxiques et sémantiques. Par contre, leur appropriation de l'ewondo rencontre des obstacles graphologiques et tonals. Les sources de ces diverses erreurs proviennent sans doute du caractère plurilinguistique des salles de classe. En effet, dans chaque salle de classe évaluée pour collecter les données se trouvent approximativement quatre-vingt-dix (90) élèves dont les origines linguistiques sont variées. Mais, si l'ewondo est la langue majoritaire, les autres apprenants ont des langues identitaires grassfield (*ghomala'*, *yemba*,



fe'efe'e...), bantoues (basaa, duala, tunen...), sahéliennes (fulfulde, hausa, dii...) et d'autres variantes du beti-fang (eton, bulu, mangisa...). Le tableau suivant résume les origines linguistiques des apprenants des classes d'où est tiré l'échantillon de la présente recherche.

Tableau 5: Langues identitaires des classes de l'échantillon

Langues camerounaises	Régions d'origine de la langue	Pourcentages
ewondo (dialecte beti-fang)	Centre	18%
eton (dialecte beti-fang)	Centre	10%
mangisa (dialecte beti-fang)	Centre	3%
mvele (dialecte beti-fang)	Centre	2%
bulu (dialecte beti-fang)	Sud	6%
basaa	Centre et Littoral	12%
duala	Littoral	3%
yemba	Ouest	5%
ghomala'	Ouest	9%
ngyemboon	Ouest	2%
fe'efe'e	Ouest	5%
shupamem	Ouest	5%
tunen	Centre	3%
rikpa	Centre	5%
fulfulde	Nord	5%
dii	Nord	1%
hausa	Extrême-Nord	2%
maka	Est	2%
koozime	Est	1%
gbaya	Est et Adamaoua	1%

Ce tableau témoigne de la diversité linguistique qui est une réalité dans les salles de classes de la ville de Yaoundé. Même si le beti-fang est la langue majoritaire, de nombreuses autres langues avec des pourcentages significatifs sont les langues identitaires des élèves.

## 9 Discussions et propositions

Les résultats obtenus ont mis en lumière une meilleure traduction chez les filles. En d'autres termes, les copies des filles contenaient moins de coquilles que celles de leurs camarades

de sexe masculin. Les copies des filles regorgent de moins d'interférences intralinguales. Ce résultat corrobore ce propos de Labov (1983 : 69) « *dans les situations formelles, les femmes sont plus sensibles et plus ouvertes à l'influence de la norme* ». Cela pourrait amener à songer à instaurer des travaux en groupe dans les salles de classe. Les groupes constitués devraient contenir les deux sexes afin que les discussions menées conduisent à une meilleure appropriation masculine des règles d'orthographe et de grammaire.

Sachant que les jeunes Camerounais sont eux aussi arrimés au numérique, il serait intéressant de conduire une expérimentation liant l'enseignement des langues secondes à l'informatique et à Internet. L'atteinte de compétences spécifiques devrait être recherchée à travers les scénarios pédagogiques à élaborer. Des logiciels complétant les apprentissages scolaires pourraient également être conçus afin de développer l'autonomie des apprenants. Ces logiciels devraient être dotés d'une aide orale amenant l'enfant à trouver lui-même son erreur et à la corriger. Cette démarche conduirait à une autonomisation de l'apprentissage des langues secondes et à la motivation des apprenants. En effet, la convivialité que l'on pourrait donner aux interfaces d'apprentissage des L2 sur ordinateur en les rendant ludiques s'oppose au regard répressif de l'enseignant ou du parent.

Des cours de lecture devraient être instaurés. Et, le beti-fang étant une langue à tons, il serait intéressant de modifier les tons sur des mots que doivent lire les apprenants. Cela les éveillera encore plus à la pertinence de cet élément suprasegmental dont la modification dans un mot conduit à un changement de sens. Ainsi, lors d'exercices de traduction les élèves feront plus attention à la place du ton et leurs performances seront indubitablement améliorées. La lecture et l'écriture créatives pourraient être de véritables voies de remédiation susceptibles de conduire à une meilleure appropriation des langues secondes, que ces langues soient indoeuropéennes ou africaines.

La pratique des jeux éducatifs orientés vers l'apprentissage des L2 sur téléphones ou sur ordinateurs, la pratique des jeux de rôle en classe, ou encore la pratique des correspondances au travers du jeu des « amis invisibles » sont d'autres moyens de remédiation dignes d'être explorés. Les compétitions d'orthographe sollicitant l'épellation des mots par exemple avec des prix symboliques, ainsi que la correction phonétique en classe pendant les cours de lecture ou par ordinateurs assistés, constituent également des possibilités d'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage des L2. Un module d'enseignement pourrait être élaboré pour se focaliser sur les erreurs provenant des interférences. L'observation des pratiques de classes révèle que les enseignants ne tiennent pas compte des pré-acquis des apprenants au cours du processus d'enseignement-apprentissage des langues secondes. Cet état des choses constitue un préjudice à l'acquisition de la L2, car les apprenants se basent sur des connaissances préalables pour bâtir de nouvelles. Alors, comme le recommande Ndibnu Messina (2013 :117) « *pour le premier cours, l'enseignant devra commencer par un test oral portant sur les capacités linguistiques des élèves. Après ce cours, l'instructeur préparera les suivants en fonction des résultats de ce test, en respectant le niveau des apprenants, les besoins des élèves et les objectifs à atteindre. Il faudrait également inclure les exercices de contraste entre les langues communément utilisées par les élèves et la langue cible.* » En outre, la formation initiale des enseignants de langues secondes devrait veiller à ce qu'ils soient capables « *de diagnostiquer la nature des erreurs, d'en identifier la source et d'en percevoir la genèse afin de concevoir des stratégies de remédiation*

qui permettent à l'élève de surmonter l'obstacle et de poursuivre sa progression » Bailly (1998 : 89).

## 10 Conclusion

Les difficultés dont fait montre l'échantillon considéré dans la présente recherche soulignent une nécessité de réflexion sur l'enseignement des langues secondes. La langue première étant le socle d'où l'individu puise ses repères linguistiques, des techniques particulières doivent être élaborées quand une seconde langue lui est enseignée si l'on veut qu'il soit performant dans celle-ci. Au-delà de l'enseignement de l'alphabet, de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe de la langue seconde, la pragmatique et des activités créatives et d'éveil doivent être construites autour du processus d'enseignement-apprentissage.

## Bibliographie

- ASTOLFI, J. P. (2011), *L'erreur, un outil pour enseigner*, 10<sup>ème</sup> édition, ESF éditeur, Paris, 117p.
- AVOA MEBENGA, G.S., (2015), *Attitudes et opinions des élèves face à l'enseignement des langues et cultures camerounaises : pour un enseignement pertinent*, Thèse de doctorat, Université de Yaoundé I.
- BAILLY, D. (1998), *Les mots de la didactique des langues*, Edition OPHRYS, Paris, 221p.
- BAJRIC, S. (2009), *Linguistique, cognition et didactique*, PUPS, Paris.
- BENTAYEB, R. (2012), *Origines et difficultés de l'erreur dans les productions scripturales en FLE chez les apprenants. Cas des apprenants de la troisième année secondaire Lycée REDHA LACHOURI-BISKRA*, mémoire de master, Université Kasdi Merbah Ouargla, Algérie.
- BILOA, E. (2008), « Le camfranglais : essai de définition », in NTSOBE, A. M., BILOA, E. et ECHU, G. (éds), *Le camfranglais : quel parler ? Étude linguistique et sociolinguistique*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 19-26.
- BITJAA KODY, Z. D. (2004), *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français : approche macro-sociolinguistique*, thèse de doctorat d'État, Université de Yaoundé I, 630p.
- BITJAA KODY, Z. D. (2013), « Pour une réforme linguistique du secteur de l'éducation au Cameroun », in MENDO ZE, G. et ONGUENE ESSONO, L.M. *Langues nationales en situation. Réflexions pour la revalorisation des langues premières*, pp. 37-47.
- BOUM NDONGO-SEMENGUE, M.A. (2013), « Le paysage linguistique du Cameroun », in MENDO ZE, G. et ONGUENE ESSONO, L.M. *Langues nationales en situation. Réflexions pour la revalorisation des langues premières*, pp. 27-36.
- CORDER, S.P. (1980), « La sollicitation de données d'interlangue », in *Langages* 57, pp. 29-37.
- DEBYSER, F. (1970), « La linguistique contrastive et les interférences », in *Langue française*, n° 8, pp. 31-61.
- ESSONO, J.-M. (2012), *Langue et culture ewondo. Par la grammaire, les textes et l'exercice (suivi d'un lexique français-ewondo)*, Éditions Belles Lettres.
- FÜSUN ŞAVLI, (2009), « Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français » in *Synergies Turquie*, n° 2, pp. 179-184.
- GALISSION, R. et COSTE, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 612p.
- LABOV, W. (1983), « Le changement linguistique [Entretien avec William Labov] » in : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 46. L'usage de la parole. pp. 67-71.
- Loi n° 98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- NDIBNU MESSINA ETHE, J. (2013), « Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun » in *Multilinguales*, n° 1, Université de Béjaïa
- NDIBNU MESSINA ETHE, J. et ELOBO ONANA, (2014), « Des interférences aux erreurs morphosyntaxiques en Langue Seconde : quelques stratégies de correction en contexte plurilingue » in *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n° 3, pp. 179-192.

NJENGOUE NGAMALEU, H. R. (2012), « Identité sociale et attitude vis-à-vis de la langue maternelle. Le cas des adolescents bamiléké », in *Langues, littératures et identités culturelles*, Gabriel Mba, Jules Assoumou et Alphonse Tonyè (éds), pp. 93-106.

NTSOBE, A. M. et al. (2008), *Le camfranglais : quelle parlure ? Etude linguistique et sociolinguistique*, Peter Lang, Bern.

TADADJEU, M. (1990), *Le défi de Babel au Cameroun*, Université de Yaoundé, Collection PROPELCA, N°53, Yaoundé.

THEOPHANOUS, O. (2004), "Interférences intralinguales lors de l'identification lexicale", in *The Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 7 (2), pp. 139-156.



# Poser les jalons d'un transfert entre compétences en L1 et en L2

Mohammed Jawad TOUMI

Centre Régional pour les Métiers d'Education et de Formation de l'Oriental-Maroc

**Résumé** : Notre pays, le Maroc, connaît depuis la fin des années 70 un débat houleux sur la (les) langue(s) scolaire(s), notamment celle(s) qui doit prendre en charge la (les) fonction(s) de langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques. Pour nous, cette polémique est d'autant plus préjudiciable que nos apprenants ne maîtrisent ni l'arabe, ni le français. Il convient alors de changer le fusil d'épaule pour se focaliser non pas sur la question des langues d'enseignement, mais plutôt sur celle de l'enseignement des langues en vue d'explorer d'autres voies didactiques susceptibles de « ménager le chou et la chèvre » et de proposer des méthodes plus appropriées à notre contexte. La didactique convergente nous paraît, à juste titre, l'approche indiquée pour dépasser à la fois les écueils du cloisonnement disciplinaire (intra et transdisciplinaire) et la prédominance des méthodes « structurale » et « directe » dans notre école, et ce, en réhabilitant les situations de transfert dans notre enseignement-apprentissage (apprentissage du transfert transdisciplinaire et transfert des apprentissages disciplinaire).

**Mots clés** : didactique convergente ; transfert des apprentissages ; apprentissage du transfert ; enseignement-apprentissage transdisciplinaire.

## 1 Contexte et problématique

Notre système éducatif marocain connaît depuis une décennie une réforme en profondeur en vue, notamment, de mieux assurer le droit à l'accès à l'école tout en essayant de mieux répondre aux exigences du monde socioprofessionnel. Si le premier objectif a été plus ou moins atteint avec un taux de généralisation qui frôle les 98% d'enfants scolarisés au primaire, force est de constater que le deuxième objectif peine à se réaliser.

Beaucoup d'actions ont été entreprises dans ce sens pour améliorer la qualité de notre enseignement en général et celui de l'enseignement des langues en particulier : désignation d'une commission scientifique multisectorielle (COSEF) en vue de proposer une vision systémique et consensuelle sur le système éducatif au Maroc (« Charte Nationale d'Education et de Formation ») ; élaboration d'un « Livre Blanc » pour implémenter cette

vision et servir de base à la conception de curricula plus cohérents et plus pertinents, axés, notamment, sur l'approche par les compétences.

Ainsi, pour dépasser les écueils de la programmation cloisonnée des disciplines et les dérives de la planification par les objectifs où l'élève ne perçoit pas la finalité de son apprentissage, l'institution éducative a recommandé la nécessité de tenir compte aussi du caractère transversal de l'enseignement-apprentissage. Pour cela, cinq compétences transversales (*Le Livre blanc*, 2002) ont été retenues (les compétences communicative, culturelle, méthodologique, technologique et stratégique) que doit développer chaque discipline, outre ses compétences disciplinaires spécifiques.

Cependant, malgré la mise en place d'un plan d'urgence (2009-2012) en vue d'accélérer la cadence de cette réforme et d'ajuster le tir en cours de route; malgré la tentative d'opérationnalisation de l'APC à travers l'adoption de la « pédagogie d'intégration »<sup>1</sup>, les résultats scolaires, tant quantitatifs<sup>2</sup> que qualitatifs<sup>3</sup>, demeurent en deçà des efforts fournis<sup>4</sup> jusqu'à présent, au point que l'institution vient de créer une deuxième commission scientifique, appelée « Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique »<sup>5</sup>, en vue de se pencher sur les causes de ces dysfonctionnements et les moyens à mettre en œuvre pour y remédier.

Aujourd'hui, plus que jamais, la question de la qualité de l'enseignement en général<sup>6</sup> est fortement corrélée à celle de la maîtrise des langues qui semble polariser l'attention de tous eu égard, notamment, à la particularité de notre paysage linguistique scolaire et sociolinguistique, où l'enfant marocain parle une langue non écrite (l'arabe dialectal), et écrit une langue non parlée (l'arabe classique), où le français est utilisé à l'école (notamment au qualifiant et à l'université pour les matières scientifiques et techniques) à la fois comme une langue enseignée et une langue d'enseignement alors qu'elle est qualifiée officiellement de « Première langue étrangère privilégiée »<sup>7</sup>, et où le français est considéré, par tous, à la fois comme la langue de la réussite scolaire et de la promotion socioprofessionnelle et comme une véritable langue étrangère!

Beaucoup d'encre a coulé et coule encore pour décrire, voire décrier, cette situation scolaire et socioprofessionnelle « particulière » au point que certains n'hésitent pas à lui imputer tous les maux dont souffre notre système éducatif.

Pour nous, la crise de notre école ne se réduit pas à la question de la langue d'enseignement, elle peut s'expliquer tant par l'inefficacité de nos méthodes d'enseignement-

1. Cette expérience a été malheureusement rapidement avortée par l'ex-ministre (M.EL OUAFA) qui a jeté à la fois l'eau du bain et le bébé sans que l'on puisse en dégager, de manière objective, les points de dysfonctionnement, et capitaliser sur ses points forts!

2. Près de 400 000 élèves quittent l'enseignement obligatoire chaque année; Sur 100 élèves inscrits au primaire, 13 seulement dépassent le bac selon une étude du CSE en 2008!

3. - L'enquête internationale PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) de 2006 et 2011 constate que 74% des écoliers marocains (4ème année de l'école primaire et 8ème année du secondaire collégial) n'atteignent pas le niveau des performances minimales exigé en lecture et en compréhension!

- Plus de 75% des étudiants universitaires qui ont bénéficié de plus de 2000 heures de français entament leurs études en français (Langue d'enseignement) avec un niveau inférieur à A2 selon la classification du CECRL!

4. Plus du 1/4 du budget de l'état (29%) est alloué au secteur de l'enseignement et de la formation!

5. Il s'agit en fait d'une seconde commission qui s'est succédé à la première appelée « Conseil Supérieur d'Enseignement » 2006-2010

6. Notre enseignement souffre de 3 maux majeurs : inefficacité, inefficience et inéquité.

7. Expression formulée par l'ex-ministre de l'Education Nationale, M. EL IRAQI, fin des années 70

apprentissage que par la nature cloisonnée de la programmation de l'enseignement des langues scolaires, voire de toutes les disciplines enseignées, si bien que nos apprenants sont incapables de dégager la cohérence et la finalité de leur apprentissage, et partant d'assurer leur intégration et leur transfert non seulement dans des situations scolaires, mais aussi dans des situations réelles et authentiques.

Jusqu'à présent, et pour beaucoup, l'école doit prioritairement se focaliser sur le niveau de l'acquisition des connaissances. Le transfert, lui, se fera spontanément par l'élève et devra être une étape ultérieure à la formation scolaire (Perrenoud, 2000). Or « (...) le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais (...) il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence (...). Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise » (Develay, 1996, p. 20).

C'est dans ce contexte que se situe notre communication dont l'intitulé est « Poser les jalons d'un transfert entre compétences en L1 et en L2<sup>8</sup> ».

Qu'entendons-nous par « L1 » et « L2 », « compétence » et « transfert » ? Quel rapport entretient le transfert avec la compétence ? Quels sont les différents niveaux de développement du transfert ? Doit-on cantonner les situations de transfert à la logique actuelle de la programmation disciplinaire, ou bien doit-on l'inscrire dans le cadre de projets transdisciplinaires ? Quels types de compétences doit-on développer chez l'enseignant pour atteindre les objectifs souhaités ?... Telles sont les quelques interrogations auxquelles nous essayerons d'apporter quelques éléments de réponses lors de cette communication.

## 2 Quelques éclairages terminologiques et théoriques

En l'absence d'une terminologie stabilisée en matière de discours didactique, nous essayerons de proposer des définitions opératoires notamment pour les termes clés que nous utiliserons pour développer notre communication.

### 2.1 « L1/L2 »

Pour dépasser la polémique stérile sur la question du statut des langues en présence, nous proposons de nous focaliser plutôt sur les fonctions institutionnelles des langues à l'école, notamment celles relatives à la **langue d'enseignement**. Ainsi, quand on parle de L1 et L2, il s'agit pour nous des 2 langues scolaires « dominantes », dont l'une est apprise en premier (langue arabe) et l'autre est apprise en second (la langue française)<sup>9</sup>, mais où les rapports et les fonctions demeurent conflictuels (langue de scolarisation/langue de socialisation (communication)/ langue de promotion sociale).

Comme le montre le tableau suivant, il existe dans notre pays une situation sociolinguistique particulière où l'on parle des langues non écrites (l'arabe dialectal et l'amazigh) et où l'on écrit des langues non parlées (l'arabe classique et le français). De même, les deux langues scolaires « dominantes », l'arabe et le français, se trouvent dans une si-

8. On entend par L1 et L2, les langues scolaires (l'arabe et le français)

9. Certes, avec l'introduction de l'amazigh à l'école comme langue enseignée, on peut même avancer que le français est relégué aujourd'hui au rang de L3



tuation de clivage scolaire puisqu'elles se disputent toutes les deux la fonction de langue d'enseignement à l'école.

Tableau 1

	Arabe dialectal	Amazigh	Arabe « classique »	Français
Langue officielle	O	X	X	O
Langue de communication	X	X	O	X/O
Langue de scolarisation	O	O	X Langue enseignée + Langue d'enseignement tous cycles confondus sauf pour les matières techniques, scientifiques	X Langue enseignée + Langue d'enseignement (Lycées techniques + Enseignement Supérieur (technique + scientifique + « juridique »
Langue de promotion sociale	O	O	X/O	X

## 2.2 Ambiguïté du terme « compétence »

Beaucoup de notions qui sont aujourd'hui utilisées dans le domaine didactique prêtent à confusion et méritent d'être clarifiées. C'est le cas, notamment des deux termes utilisés dans notre intitulé : « compétence » et « transfert » ainsi que la relation qu'ils entretiennent entre eux.

En effet, quand on parle de « compétence », s'agit-il de :

- la compétence à visée globale, c'est-à-dire d'un état de perfection à atteindre et qui serait synonyme de capacité de mobilisation et de transfert pertinent des ressources (être compétent- (الكفاءة) ou bien de la compétence à visée restreinte et qui désignerait un ensemble d'éléments de la compétence ou ressources que doivent posséder les personnes inscrites à tel ou tel programme ou exerçant tel ou tel métier (avoir des compétences – (الكفايت) ?
- la compétence en tant que **potentialité éprouvée** (dans la vie réelle), ou en tant que possibilité de réussite (dans une situation scolaire et qui serait synonyme de capacité ou de qualification) ?
- la compétence à caractère « indépendant » et « cloisonné » (compétences disciplinaires), ou de la compétence à caractère concomitant et intégré (compétence transdisciplinaire ou transversales que l'on peut définir comme des capacités (stratégies et opérations intellectuelles qui ne relèvent pas du domaine exclusif de l'enseignement d'une discipline, mais qu'un apprenant doit acquérir parce que mobilisables dans plusieurs disciplines) ?

Pour dépasser cette ambiguïté terminologique, nous pouvons définir le terme « compétence » comme la capacité à transférer, de manière judicieuse et fonctionnelle, les

ressources adéquates pour résoudre une situation complexe et réelle (dans un contexte scolaire ou de vie).

### 2.3 Ambigüité du terme « transfert »

Beaucoup de travaux ont été réalisés sur cette question de transfert des apprentissages<sup>10</sup>. Selon Tardif, le terme « transfert » se compose de deux éléments : « trans » qui signifie d'un côté à l'autre, et « ferre » qui signifie porter / transporter. Il en dégage une définition « opératoire » : Il s'agit d'un « transport » d'apprentissage d'une situation source à une situation cible »<sup>11</sup>.

Cependant, cette définition est loin de nous satisfaire, et ce, à plus d'un titre :

- a) cet apprentissage vise-t-il l'acquisition de simples connaissances ou ressources décontextualisées (comme c'est le cas pour la PPO et notre enseignement actuel), ou bien vise-t-il l'acquisition des compétences (comme le préconise l'approche par les compétences (APC)) ?  
Si l'on se situe dans cette dernière hypothèse, s'agit-il des compétences spécifiques (disciplinaires) ? et/ou des compétences transdisciplinaires ?
- b) ce « transport » d'apprentissage doit-il s'effectuer à travers :
  - de simples activités d'application ?
  - ou bien doit-il se réaliser dans une situation de résolution de problèmes inédite et authentique ?
- c) ces situations sources et cibles doivent-elles s'inscrire dans :
  - une simple optique disciplinaire à travers des situations d'intégration des apprentissages ?
  - ou plutôt dans une optique transdisciplinaire dans laquelle on tente de créer des liens entre les diverses disciplines en mettant en place des compétences transversales et de façon à rendre les situations d'apprentissage plus signifiantes ?

Cela étant, et pour avancer dans notre réflexion, nous proposons une définition opératoire du « transfert » : le terme « transfert » peut être défini comme la capacité à mobiliser, de manière judicieuse et fonctionnelle, une compétence (c'est-à-dire un ensemble de ressources + un savoir-agir) acquise dans un contexte particulier (en l'occurrence une autre discipline) en vue de la réinvestir dans un nouveau contexte propre à la discipline enseignée-apprise.

### 2.4 Ambigüité du rapport transfert/compétence

Un autre type d'ambigüité que nous devons lever a trait au rapport transfert/compétence.

- a) S'agit-il de transfert des compétences au sens de la prise en charge aussi de situations d'intégration et de réinvestissement des compétences dans nos activités de classe pour dépasser les dérives de la PPO qui s'est limitée à l'étape de la simple application des connaissances en classe ?
- b) Si oui, faut-il inscrire ce transfert des compétences dans la simple optique disciplinaire, comme nous avons l'habitude de le faire jusqu'ici, ou convient-il aussi de

10. Voir notamment les travaux de Perrenoud, Meirieu, Tardif, Roussel, Charlot et al., . . .

11. Cité par Jean-François Roussel, Le transfert des apprentissages, une perspective centrée sur le développement de la métacognition, Mai 2011

développer ce transfert dans une optique transdisciplinaire, sachant que la maîtrise de la langue, comme la maîtrise de toute compétence du reste, ne doit pas être l'apanage de la discipline, mais la préoccupation de toutes les autres disciplines, et partant de toute l'école.

Ce faisant, la langue doit être considérée comme une compétence transversale fondamentale dans la mesure où c'est par la langue qu'on accède aux savoirs et c'est à travers elle qu'on peut structurer l'ensemble de la formation de l'apprenant.

Mais peut-on alors transférer les apprentissages sans avoir développé l'apprentissage de transfert<sup>12</sup> ? Si la réponse est négative, doit-on l'apprendre à nos apprenants, et comment ?

- De manière « progressive » et dans une optique disciplinaire, comme ce fut le cas pour notre expérience avortée<sup>13</sup> avec la pédagogie d'intégration (phase de l'acquisition des ressources disciplinaires, puis phase d'intégration de ces ressources disciplinaires).
- De manière intégrée et simultanée, mais dans une optique transdisciplinaire ?

C'est, du reste, ce que nous préconisons à travers notre approche de la didactique convergente, en construction certes, et que l'on peut définir comme une approche de la convergence disciplinaire et transdisciplinaire qui essaye de remédier aux méfaits de la compartimentation des enseignements et à l'absence de l'apprentissage de l'intégration et du transfert, et ce, en explorant des voies de convergence et de transfert tant aux niveaux curriculaire, que méthodologique, que pédagogique.

Pour nous, à la différence des autres approches bi-multilingues (linguistique contrastive ; pédagogie intégrée, pédagogique convergente ; bivalence... ) la Didactique Convergente est une approche de rapprochement, voire de réinvestissement des pré-acquis des élèves, dont le champ de réflexion et d'intervention transcende la simple dimension des compétences linguistiques, voire langagières (linguistiques, textuelles et discursives) en situation de bi-ou de multilinguisme pour s'intéresser aussi aux autres types de compétences transversales et transdisciplinaires, et ce, dans le cadre de projets de classe transdisciplinaires.

### 3 Les trois dimensions et niveaux d'intervention de la DC pour le développement du transfert

#### 3.1 Le niveau curriculaire<sup>14</sup>

*Vers une planification transdisciplinaire convergente*

« L'institution est habile à définir des programmes et à faire passer des examens ; elle est apparemment peu soucieuse de définir ce qu'il faudra toujours savoir quand les savoirs

12. Selon P. Meirieu, « Il n'y a pas d'apprentissage sans transfert et pas de transfert sans apprentissage du transfert. » in *Frankenstein pédagogue*, p. 81-82.

13. Cette expérience a malheureusement avortée à cause, notamment, de la résistance de nos enseignants face au changement méthodologique en considérant que la phase de l'intégration s'est faite au détriment des ressources (théoriques).

14. Relatif au curriculum, c'est-à-dire l'ensemble des intentions institutionnelles, des programmes prescrits et des orientations didactiques et pédagogiques auxquels l'enseignant doit se référer pour planifier, gérer et évaluer son enseignement-apprentissage (compétences/ objectifs/ contenus/activités/ durée/modalités d'évaluation).

des programmes seront depuis longtemps - dans la plupart des cas - oubliés » Rapport (Fauroux et Chacornac, 1996 p. 59).

La Didactique Convergente doit mener une réflexion transversale et non parallèle. Pour cela, elle doit entamer une rupture avec le cloisonnement disciplinaire par une planification transdisciplinaire coordonnée et convergente à travers l'élaboration d'un référentiel de compétences langagières (communs et spécifiques) aux langues en présence pouvant conduire à la mise en place d'un projet de classe commun visant l'implémentation concrète :

- des 5 compétences transversales préconisées par le Livre Blanc<sup>15</sup> (compétences communicatives/ méthodologiques/ technologiques/ culturelles /stratégiques)<sup>16</sup>.
- des convergences thématiques telles que programmées dans les manuels scolaires de français et d'arabe, notamment<sup>17</sup>.

### 3.2 le niveau méthodologique<sup>18</sup>

- a) sur le plan transdisciplinaire : adopter une approche méthodologique convergente de l'enseignement des disciplines en général en :
  - s'inspirant du processus de mémorisation et d'apprentissage (acquisition, stockage, rappel, application et transfert) ;
  - développant les 4 catégories de stratégies d'apprentissage (cognitives /méta-cognitives /affectives/gestion des ressources) ;
  - suivant les 4 phases ou niveaux de complexité des compétences (compréhension/ conceptualisation/ application intra disciplinaire/ transfert transdisciplinaire).
- b) vers une méthodologie de transfert transdisciplinaire :
  - le but étant d'aménager des passerelles méthodologiques entre les curricula pour faciliter à la fois le transfert des apprentissages et l'apprentissage du transfert dans toutes les disciplines en général et dans les 4 domaines d'enseignement-apprentissages des langues.

Voici un modèle de démarche axé sur les 3 moments du développement du « transfert » en classe.

15. Il s'agit d'un document de référence et d'orientation curriculaire officiel qui opérationnalise la Charte Nationale et qui comporte le cadre général de la stratégie de réforme et de révision pédagogique dans l'enseignement primaire et secondaire.

16. En réalité, rien n'a été fait au niveau de l'institution pour proposer des « guides pédagogiques » en vue d'intégrer ces compétences transversales dans les différents curricula (voir à ce propos le nouveau projet d'organisation d'un « concours national pour la production de guides pédagogiques intégrant les TICE dans les différents curricula » du 3 février 2015). Le résultat est que nos manuels scolaires ne contiennent aucune indication dans ce sens et nos enseignants n'en tiennent aucun compte.

17. Dans une étude menée par notre équipe sur les curricula du primaire arabe/français et les pratiques de classe chez 50 enseignants, nous avons constaté un grand décalage entre les préconisations curriculaires des langues enseignées (arabe et français) - qui prônent la convergence (thématique, voire méthodologique) dans les Orientations Pédagogiques et dans les manuels scolaires - et les pratiques réelles des enseignants qui n'arrivent pas à se défaire de l'optique du cloisonnement disciplinaire.

18. Nous entendons par niveau méthodologique celui de la préconisation des approches et méthodes pédagogiques relatives à l'enseignement-apprentissage des langues en particulier et des autres disciplines en général.

Tableau 2: La DC : Les 3 moments du développement du « transfert » en classe

FINALITES	Démarche méthodologique et pédagogique
Apprentissage du transfert + Transfert des apprentissages	1- Phase de contextualisation (finalisation) Mettre en contexte les nouveaux apprentissages (compétences) de la discipline ( <b>présenter le quoi, le pourquoi et le comment faut-il transférer</b> ) pour que l'apprenant puisse leur donner du SENS et les intérioriser
	2- Phase de décontextualisation (DC) : (apprentissage du transfert) : apprendre à transférer (mobiliser) les pré- compétences transdisciplinaires qui ont été emmagasinés lors des tâches d'application sources (, l'arabe en l'occurrence) dans le but d'effectuer un nouvel apprentissage dans de nouvelles tâches cibles (le français), et ce, par un processus de discrimination et de généralisation (similarité)
	3- Phase de recontextualisation : ( Transfert des compétences) Apprendre à transférer ( <b>recontextualiser + verbaliser</b> ) les compétences disciplinaire (le français) : <b>savoir quand et pourquoi transférer (appliquer et réutiliser) le quoi et le comment.</b>

### 3.3 Le niveau pédagogique<sup>19</sup> : pour un enseignant stratège

La DC peut se concrétiser à travers la mise en place d'une nouvelle génération d'écoles apprenantes où les enseignants des différentes disciplines, mais de la même classe tentent d'aménager des passerelles de convergence didactique à travers des projets d'intégration et de transfert des compétences disciplinaires (spécifiques et transversales).

Nous pensons que jusqu'à présent, notre école s'est plus focalisée sur les curricula que sur l'enseignant, d'où ce décalage entre les orientations stratégiques et curriculaires<sup>20</sup> (2005), Direction des curricula - Rabat et les pratiques de classe chez l'enseignant qui n'arrive pas à percevoir la finalité stratégique de l'enseignement en général et à dégager le caractère convergent de son enseignement en particulier.

En effet, si le système éducatif marocain a bien pris la mesure de l'importance de l'ingénierie éducative dès le début des années 2000 en mettant en place une architecture globale et cohérente basée, entre autres, sur l'approche par compétences, comme une des entrées majeures de l'élaboration des curricula, force est de constater que lors de son implémentation, notamment au niveau des enseignants, notre enseignement peine à se départir des effets du cloisonnement curriculaire, non seulement entre les disciplines, mais au sein même de chaque discipline.

Il n'y a qu'à observer comment nos enseignants de français, en l'occurrence, planifient, gèrent et évaluent leur enseignement pour se rendre compte de l'ampleur des méfaits de leurs pratiques : un enseignement d'autant plus fragmenté, décontextualisé et cloisonné que nos élèves sont incapables de l'intégrer et encore moins de le transférer dans les autres disciplines.

19. Il s'agit des pratiques réelles de l'enseignant en classe (postures/gestes professionnelles/techniques d'animation/démarches pédagogiques/procédures...).

20. Voir, entre autres, le Projet de plan décennal des langues, pour une approche curriculaire plurilingue.

C'est dans ce cadre que nous proposerons dans ce colloque une autre communication sur les orientations curriculaires marocaines à travers une analyse comparative de deux curricula du primaire arabe/français. L'objectif de cette communication<sup>21</sup>, est d'illustrer cette situation paradoxale entre les manuels scolaires, qui s'inscrivent dans l'optique d'une relative « convergence » didactique, méthodologique et pédagogique, et les pratiques réelles des enseignants qui continuent à s'inscrire dans une logique de cloisonnement disciplinaire, didactique, méthodologique et pédagogique, et ce, non seulement en se focalisant sur la pédagogie des contenus et des objectifs des années 60, mais aussi en s'attachant aux méthodes traditionnelles (structurales et directes) pour planifier gérer et évaluer leur enseignement.

Pour nous, toute réforme de l'école, ne peut réellement réussir que si elle se penche sérieusement sur la question des pratiques et méthodes d'enseignement-apprentissage et corollairement sur celle de la formation initiale et continue des enseignants en vue de former une nouvelle génération d'enseignants plutôt stratèges et réflexifs. Des enseignants capables de dépasser leurs simples rôle d'exécutants des manuels scolaires et de transmetteurs de savoirs disciplinaires dans lesquels on les a confinés jusque là pour assumer d'autres rôles : ceux de praticien réflexif et de maître-artisan (Paquay, 1994) pouvant lui permettre de rechercher la convergence, la « transférabilité » et la transversalité<sup>22</sup> là où elle peut ne pas apparaître de manière explicite.

Comment doit-on former l'enseignant au développement des compétences transférables<sup>23</sup> ?  
Comment amener l'enseignant à réorganiser le curriculum de manière à aider l'élève à mobiliser ses pré-acquis disciplinaires et transdisciplinaires ?

### 3.3.1 Planifier la gestion du transfert des apprentissages

Comme toute compétence est transversale, parce qu'elle est complexe par sa nature, la DC peut être considérée comme une approche de planification pédagogique et de gestion de la classe qui permet à l'enseignant de réorganiser le curriculum en vigueur non seulement en planifiant des situations de conceptualisation et d'intégration des ressources, mais aussi en prévoyant des situations de tissage et de transfert des connaissances et des capacités à partir des pré acquis des élèves tant disciplinaire que transdisciplinaire. De ce point de vue, la DC ne peut alors qu'être intégratrice, inclusive et fédératrice, dont la finalité majeure est de rendre nos élèves capables de penser, de réfléchir et d'interagir par eux-mêmes, d'assumer la responsabilité de leurs apprentissages et de leurs actes. (E.MORIN, 2005).

L'enseignant stratège est celui qui planifie les apprentissages en termes de compétences à intégrer (APC) et non en termes de savoirs décontextualisés (comme c'est le cas pour nos manuels scolaires : logique des contenus + logique de l'enseignement + PPO). Pour cela,

21. Cette communication sera présentée par M.R. EL GANBOUR.

22. C'est sans doute dans ce sens que nous pouvons comprendre la portée de la nouvelle stratégie de notre ministère (2015-2018) axée sur cinq projets prioritaires :

1. La maîtrise des apprentissages de base au primaire (Lire- Ecrire-Compter- s'éveiller)
2. La maîtrise des langues étrangères au collège et au lycée
3. La valorisation de la formation professionnelle
4. Le développement des compétences transversales
5. L'amélioration de l'offre scolaire

23. Ce sera aussi l'objet de la communication de M. A. Hammouti lors de ce colloque.

il doit faire une relecture des manuels scolaires, et ce, tant au niveau de la planification, de la présentation que d'organisation des contenus des enseignements).

Voici un exemple de table de spécification qui illustre comment on peut rationaliser les contenus d'enseignement, et ce, dans l'optique de l'approche par les compétences :

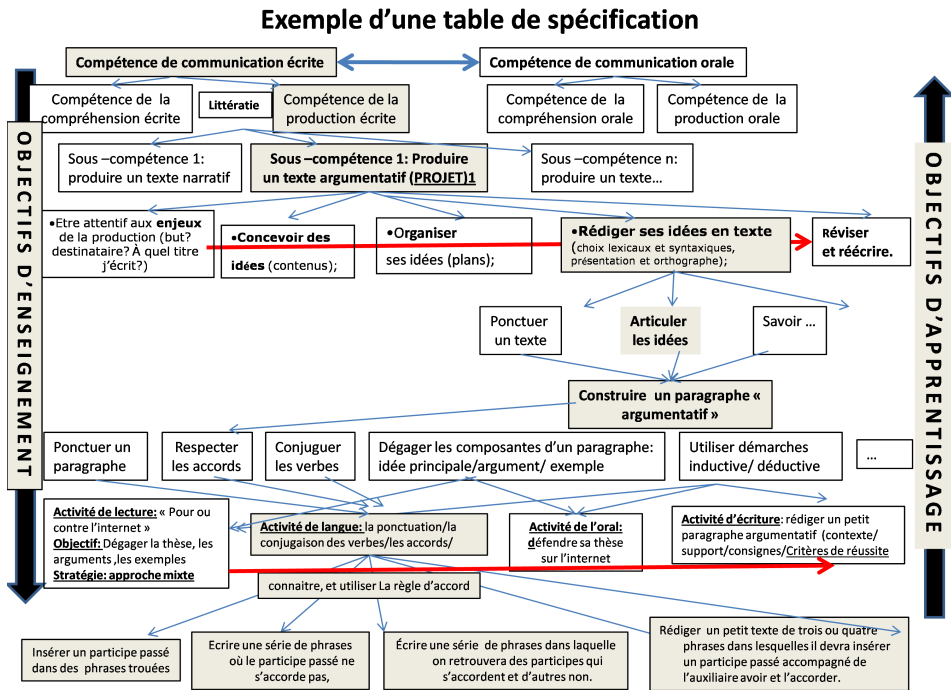


FIGURE 1

### 3.3.2 Gérer le transfert des apprentissages en classe

L'enseignant stratège est celui qui aide l'apprenant à transférer ses acquis (court et moyen terme), mais aussi à construire sa compétence de transfert (long terme) à travers des stratégies d'enseignement-apprentissages :

- Les 3 moments clés de la planification de l'enseignement-apprentissage (moments des apprentissages ponctuels/moments de l'intégration des acquis disciplinaires/ moments de transferts transdisciplinaires)
- les 4 phases de tout processus d'apprentissage : phase de la découverte/ de la compréhension/de l'application/de la transposition ou transfert intra disciplinaire et interdisciplinaire)
- les 4 catégories de stratégie d'apprentissage (cognitives/ métacognitives/ affectives/ de gestion des ressources)
- Les 4 gestes professionnels<sup>24</sup>(tissage/étayage/pilotage/atmosphère)

24. Voir entre autres les travaux de D. Bucheton

- les 3 phases de gestion du transfert des apprentissages ( contextualisation/ décontextualisation/ recontextualisation)

### 3.3.3 Évaluer le transfert des apprentissages : vers une « évaluation authentique et équitable

« Si vous voulez savoir ce que font les professeurs, regardez le programme . . . ». . . Si vous voulez savoir ce que font les étudiants, regardez le système d'évaluation» G. Norman, 1991

L'enseignant stratège est celui qui veille à rendre son évaluation équitable et non arbitraire en explicitant les objectifs d'enseignement-apprentissage (quoi + pourquoi), les conditions de réalisation (comment et quand) ainsi que les critères de réussite et le seuil d'exigence. C'est aussi celui qui veille à assurer une cohérence entre les apprentissages (disciplinaires et transdisciplinaires) et l'évaluation en mettant l'accent non seulement sur l'évaluation des acquisitions des ressources, voire de leur intégration au sein de la discipline, mais encore en proposant des situations d'évaluation des apprentissages qui puissent amener l'apprenant à transférer aussi ses pré-compétences transdisciplinaires.

## 4 Conclusion

En évacuant de son enseignement l'apprentissage du transfert et les pratiques de transfert des ressources (disciplinaires) et des compétences (transdisciplinaires), sous prétexte que l'apprenant est capable de transférer spontanément ces ressources et compétences dans d'autres contextes scolaires et extra-scolaires, notre école a contribué à produire plutôt des analphabètes fonctionnels incapables de réutiliser leur acquis dans des situations complexes et inédites (scolaires et non scolaires).

La didactique convergente constitue alors pour nous une autre voie pour réinventer notre système scolaire et pour développer un enseignement efficace, efficient et équitable. Elle se veut une approche systémique, inclusive et intégrée, en assurant une cohérence entre les trois niveaux d'intervention curriculaire, méthodologique et pédagogique. Elle tente, en outre, d'opérationnaliser l'approche par les compétences en développant à la fois l'apprentissage du transfert et le transfert des apprentissages. Elle ambitionne, enfin, à approcher l'enseignement des langues de manière globale et plus fonctionnelle en visant non seulement le développement des compétences linguistiques, mais encore celui des compétences langagières, voire transdisciplinaires.

Mais, comment peut-on convaincre notre institution du bienfondé de cette nouvelle approche, et comment peut-on favoriser chez nos enseignants ces pratiques pédagogiques de la convergence et du transfert ?

## Bibliographie

COSEF, (1999), *Charte Nationale d'Education et de Formation*, Rabat.

CHISS, J.-L. (dir.) (2001). *Didactique intégrée des langues : l'exemple de la 'bivalence' au Brésil. Etudes de Linguistique Appliquée*, vol. 121.

CHISS, J.L.(2003), "L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans la didactique intégrée des langues", *Synergies*, Brésil n° 4.

CHISS, J.-L. et PAGEL, D. (2007), *La Bivalence. Didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère*, FIPF, Paris.



- Direction des curricula (oct 2005), *Projet de plan décennal des langues, pour une approche curriculaire plurilingue*, Rabat.
- DEVELAY, M. (1996), "Didactique et transfert", in MEIRIEU, Ph., DEVELAY, M., DURAND, C. et MARIANI, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, CRDP, Lyon.
- LALLEMENT, F., MARTINEZ, P. et SPAETH, V. (coord.) (janv 2005), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Français dans le monde/ Recherches et applications, Clé International, Paris.
- GAONAC'H, F. (1987), *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, LAL, Crédif, paris.
- MAURER, B., MILED, M. et HAIDARA, Y. (2012), *OIF Guide du formateur en didactique convergente. Autour de la lecture-écriture*, OIF, Paris.
- MAURER, B., NOYAU, C. et VON MENDE, S. (2014, à paraître), *Guide de l'enseignant en didactique convergente. autour de l'enseignement du français*, OIF, Paris.
- MAIGA, A. (2007), *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, L'Harmattan, Paris, 244 p.
- MAURER, B. (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines-langue française*, L'Harmattan, Paris.
- MILED, M. (2008), « Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue : l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb », in *Plurilinguismes et enseignement* (ouvrage collectif coordonné par P. Martinez et alii), Riveneuve, Paris.
- MORIN, E. (avril 2005), *Introduction à la pensée complexe*, Éditions du Seuil, Paris, 157p.
- PAQUAY, L. (juin 1994), « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? » in *recherche et formation* n° 15, pp. 7-38.
- PERRENOUD, P. (2000), *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?*, Actes du 20ème colloque de l'AQPC, pp.1-15.
- POTH, J. (1997), *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)*. Centre International de Phonétique Appliquée – Mons. Guide pratique Linguapax n° 4.
- PUREN, C. et al. (1998), *Se former en didactique des langues*, ellipses, Paris.
- ROULET, E. (1990), *Langue maternelle et langues secondes, vers une didactique intégrée*, Hatier, Paris.
- VIGNER, G. (2009), *Le français langue seconde*, Hachette, Paris.
- WAMBACH, M. (1995), *Pédagogie convergente à l'école fondamentale. Guide théorique*, Centre international audiovisuel d'études et de recherche (CIAVER), Belgique, Saint-Ghislain.

# Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens

Colette NOYAU

Université Paris-Ouest Nanterre – La Défense, MoDyCo CNRS

**Résumé :** L'atout central de l'enseignement primaire bilingue semble être de permettre aux jeunes élèves de prendre appui sur une langue qui leur est familière et sur des connaissances du monde déjà construites dans leur environnement social et écologique pour devenir écolier et construire les connaissances scolaires en deux langues.

Mais la question du transfert est la plupart du temps vue par l'institution du point de vue de l'enseignant seul (par ex. quand on écrit : « La 3<sup>e</sup> année est l'année du transfert »), ce qui laisse inférer qu'il suffit de présenter à l'apprenant une mise en relation des éléments de/en L1 et des éléments correspondants de/en L2 pour que transfert il y ait.

On présente un état critique des pratiques des maîtres du primaire bilingue dans leurs classes relativement aux transferts linguistiques et aux transferts de connaissances, particulièrement dans les paliers charnières 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année, telles qu'elles apparaissent à l'observation, pour poser la question cruciale des processus de transfert d'apprentissage chez les élèves, leurs conditions, leurs limites, les facteurs qui favorisent chez les apprenants des processus de mise en relation des langues et des savoirs conduisant à la consolidation des savoirs scolaires souhaités.

**Mots-clés :** bi-plurilinguisme, apprentissages, transferts, école bilingue, formation des enseignants.

Comment améliorer le taux de réussite à l'école primaire en contexte multilingue subsaharien ? Les États consacrent à l'éducation une part respectable de leurs budgets nationaux, mais les résultats ne sont pas au rendez-vous : sortie de l'école avant la fin du primaire avec analphabétisme de retour, taux de réussite décevants au certificat de fin d'études primaires, barrière de l'entrée au collège qui réduit les populations scolarisées dès l'âge de 10-11 ans. Ces constats interpellent les éducateurs et les décideurs. Une piste d'amélioration de la situation devrait être d'accentuer la prise en compte de la langue du milieu de l'enfant dans la classe – et dans les programmes. N'est-il pas naturel que les enfants des pays multilingues soient éduqués au plurilinguisme ? qu'ils soient formés à devenir des

locuteurs plurilingues, sachant choisir la langue dans laquelle il s'exprimeront en fonction des situations et des enjeux, et pouvant servir de médiateurs entre des personnes n'ayant pas de langue en commun ?

D'ailleurs, une voie a été tracée, depuis plusieurs dizaines d'années dans certains pays subsahariens (comme le Burkina Faso, le Mali, le Niger), celle de mener l'enseignement primaire en deux langues, en commençant par une langue du milieu familière à l'enfant, avant de l'amener à s'approprier le français, langue dans laquelle il poursuivra sa scolarité au-delà de la petite école, après une période de transition organisée de façon variable selon les pays. Dans cette optique, il faut voir les contributions respectives de la L1 et du français L2 dans la dynamique des apprentissages, et les articuler en un tout. La clé de cette démarche de saisie en un ensemble des apprentissages en L1 et en français, c'est la question – nommée et étudiée depuis longtemps par les psycholinguistes et les psychologues de l'éducation – du transfert des apprentissages. Car ce qui est appris en une langue n'a pas à être ré-appris à partir de zéro dans l'autre. On peut bâtir sur les acquis déjà en place, et ménager les voies de leur activation dans les apprentissages à effectuer dans l'autre langue. Sur cette notion telle qu'on peut la décliner en vue d'une éducation globale en deux langues, voir Noyau (2014b).

Plutôt que de surplomber de façon trop générale cette problématique, le présent article souhaite présenter quelques jalons de notre parcours de recherche, tirés de projets que nous avons conduits depuis les années 2000 dans les écoles de différents pays de la zone, dont le dernier a été consacré entièrement à cette question du transfert. Ce qui nous permettra d'aborder de façon concrète la question du rôle de la langue première de l'enfant dans sa scolarisation.

Le premier de ces projets visait déjà à solliciter les compétences des enfants dans leur langue première à plusieurs paliers de la scolarité, parallèlement à l'étude des situations d'apprentissage scolaire en français exclusif. Il a permis d'analyser en profondeur l'impact, dans les écoles encore aujourd'hui majoritaires en Afrique où seule la langue internationale officielle a droit de cité, de l'absence de cette langue première sur les apprentissages.

## 1 Apprentissages du français et en français dans les écoles 'classiques'

### 1.1 Le modèle post-colonial

Dans le système scolaire conventionnel, qualifié de 'classique', seule la langue française a cours, en classe comme en dehors de la classe, dans les cours de récréation, et dans les interactions hors classe entre maîtres et élèves. Il subsiste jusqu'aujourd'hui une attitude critique, voire punitive à l'égard de l'usage des langues du milieu, attitude héritée de l'école coloniale et de son 'signal' infamant accroché à tout enfant surpris en train de s'exprimer dans sa langue avec ses camarades en récréation<sup>1</sup>.

Au-delà des aspects strictement disciplinaires, les conséquences éducatives sont lourdes : l'enseignement ne tient pas compte de ce que sait et de qui est l'enfant, lui instillant

---

1. Extrait du règlement intérieur affiché dans les locaux d'un collège togolais de la capitale : « La langue vernaculaire n'est pas acceptée dans l'établissement. »

subrepticement une dévalorisation de sa langue, et de la culture dans laquelle il a grandi, transmise par ses parents dans cette langue (cf. Noyau 2004, Noyau 2007b...).

On constate ainsi, malheureusement, une collusion de fait entre certaines classes dirigeantes désireuses d'avantager l'éducation en français pour assurer la promotion socioéconomique de leurs enfants, auxquels le français est transmis hors école ou dans les établissements privés, et les familles plus modestes, naïvement attirées par ce mirage, pour entretenir le mythe du français langue de l'ascension sociale<sup>2</sup>.

## 1.2 Le projet 'Appropriation du français et construction de connaissances en situation diglossique'

Ce projet (2001-2005), monté en collaboration avec des équipes de linguistes du Bénin et du Togo dans une optique acquisitionnelle, a été soutenu par l'AUF, par le programme Campus du MAE, et par l'Université Paris X – Nanterre. Il s'est ouvert à une interdisciplinarité novatrice par l'apport de psychologues de la cognition et du développement interculturel via le programme Cognitique du MRS à partir de 2002, et s'est terminé par un colloque international qui s'est tenu à Nanterre en 2005 (Noyau [dir.] 2007<sup>3</sup>).

### 1.2.1 *Modèle éducatif : le système classique*

Comment se présente le modèle d'enseignement de cette école classique ? Les principes pédagogiques explicites ou implicites, décalques de l'école coloniale, déterminent un enseignement frontal, axé sur la reproduction : le maître enseigne, les élèves écoutent et mémorisent. Il est également fondé sur la notion de faute sanctionnée : selon les maîtres et les adultes en général, si un enfant ne réussit pas à assimiler c'est-à-dire à restituer de mémoire les contenus qui lui ont été présentés en classe, il est taxé de paresse, voire de mensonge. La situation multilingue et la diglossie entre français langue de prestige et langues du milieu (taxées de vernaculaires, voire de patois) sont ignorées. Les processus d'apprentissage dans une langue seconde ne sont pas identifiés.

Cet enseignement favorise et récompense la mémorisation littérale, sans forcément accéder au sens de ce qui est dit et répété, puis mémorisé. Ainsi, un artisan impliqué dans une ONG nous confiait l'anecdote suivante :

Il faisait réviser à une nièce en cours de primaire une leçon de sciences, dont le résumé disait : « L'air entre dans mes poumons par le nez, il ressort par la bouche... » Devant le blocage de l'enfant à répéter ce résumé, il lui demande : « Qu'est-ce que c'est le nez ? R : ???? Qu'est-ce que c'est la bouche ? R : ???? Qu'est-ce que c'est les poumons ? R : ???? » La gamine répétait sans comprendre, donc sans qu'on lui ait expliqué de façon compréhensible les mots-clés de la leçon, pour pouvoir en faire du sens, en relier les éléments à son expérience du monde, et retenir les contenus présentés.

Ce qui évoque chez le témoin une situation de sa propre enfance : quand il était petit, son père, analphabète, faisait répéter les leçons à ses enfants. Il ne comprenait pas le français, mais il fallait un débit décidé et fluide, c'était le critère : répéter ce qu'on a bien mémorisé.

2. L'effet de ces représentations sur la fréquentation des jardins d'enfants au Togo est bien étudié par Afeli (2001).

3. Actes sur cédérom encore disponibles sur demande. Voir la page : [http://colette.noyau.free.fr/index.php?page\\_lien=colloques&page=26](http://colette.noyau.free.fr/index.php?page_lien=colloques&page=26).

Les enfants, pour s'éviter des problèmes, recyclaient parfois une leçon antérieure bien sue. Le père disait : J'ai déjà entendu ça. Et celle d'aujourd'hui ?

Et ce témoin conclut ainsi : Il y a des choses que j'ai apprises étant enfant et que j'ai comprises bien plus tard ! On ne devrait pas avoir à apprendre ce qu'on ne comprend pas. Apprendre en comprenant devrait faire partie des droits universels des enfants !

Les compétences sollicitées par une telle pédagogie axée sur la seule mémorisation littérale n'ont que peu à voir avec la construction de connaissances dans les domaines enseignés. On s'explique mieux alors les redoublements et l'échec scolaire massif que connaît l'école primaire dans nombre de pays subsahariens.

### 1.2.2 *Projet 'Appropriation du français en situation diglossique' : langage*

Les données orales enregistrées et écrites recueillies dans ce projet étaient de plusieurs sortes :

a) des productions textuelles calibrées (récits, descriptions, argumentations à partir de supports identiques chez tous les enquêtés) en L1 et en L2 à 5 paliers scolaires du CP1 à la 3<sup>e</sup> (et à titre de comparaison chez des témoins adultes lettrés et non-lettrés) : la comparaison entre les tâches accomplies en français et celles accomplies en L1 aux 5 paliers successifs (approche pseudo-longitudinale) montraient bien que l'appropriation de la L1 se poursuit sans intervention parallèlement à l'acquisition scolaire de la L2 tout au long des dix premières années de scolarisation (Noyau, 2005b) ;

b) des enregistrements sonores de séquences de classe de langage et autres disciplines : ces données riches ont permis d'analyser les démarches des enseignants, du point de vue de l'enfant apprenant, et ont conduit à conclure que la difficulté centrale et récurrente dans ces classes était le fait d'avoir à construire des connaissances dans une langue trop peu maîtrisée, les maîtres délaissant les objectifs disciplinaires pour se concentrer sur les nomenclatures et la langue écrite des compositions et examens, sans savoir gérer la bifocalisation langue / contenus (Noyau & Vellard 2004, Noyau 2005b) ;

c) des entretiens qualitatifs semi-dirigés avec des maîtres et avec des parents sur leurs représentations de l'apprentissage, de la langue française, de l'écrit : les représentations mises au jour dans ces rencontres portaient sur le langage et les langues en présence, l'évaluation des savoirs langagiers<sup>4</sup>, et les apprentissages scolaires ;

d) des expérimentations de psychologie cognitive et de psychologie interculturelle du développement dans deux domaines : i. quelles conceptions endoculturelles de l'intelligence infantine et des apprentissages ont cours ? ii. quels effets de l'activation de la L1 sur les apprentissages évalués en français peut-on mettre en évidence ?

4. Ainsi, pour ces adultes et ces enseignants, bien parler = parler comme un livre, le paragon du livre étant le manuel scolaire, objet de désir et de jouissance littéraire chez les maîtres, et la parole appréciée étant de l'oral calqué sur l'écrit.

L'enfant entrant à l'école possède une L1 dans laquelle il s'est socialisé et a conceptualisé son expérience du monde : il est un locuteur, alors que l'école le prend comme un 'infans', muet devant l'écrit en langue inconnue et les rituels scolaires dont il ignore la visée. Les enseignements sont tournés vers la maîtrise formelle de la L2, et la communication en classe est réduite à répondre à celui qui sait, répéter, mémoriser pour les examens (Noyau 2011b). Cette situation a des conséquences dommageables sur l'acquisition des connaissances scolaires, comme nous allons le voir maintenant.

### *1.2.3 Projet 'Appropriation du français en situation diglossique' : construction de connaissances scolaires en L2*

Des analyses approfondies du déroulement de séquences de classe aux 5 paliers retenus ont été effectuées, pour un éventail de disciplines scolaires (Langue française pour les diverses activités identifiées dans les programmes, Mathématiques, Histoire, Sciences. . .). Il en ressort notamment que les connaissances scolaires construites de façon 'captive' en L2 manquent de substance, c'est-à-dire d'appui sur l'expérience du monde et la vie sociale. La coupure linguistique entraîne une coupure écologique – et psychologique : les connaissances scolaires restent de nature verbale (enfermées dans la L2), elles ne sont pas incarnées, et ne puisent pas dans les expériences du monde dont l'enfant dispose déjà. Il lui sera difficile de les mobiliser en dehors du contexte strictement scolaire de verbalisation fondée sur la mémoire littérale.

Par ailleurs, étant donné que les connaissances en français sont distillées leçon par leçon d'après les manuels, avec des résumés à mémoriser, l'apprenant n'a pas l'occasion d'apprendre à apprendre (s'exercer à l'autonomie dans ses apprentissages : poser ses questions, essayer des procédures de découverte, apprendre en groupe sur un objectif).

Enfin, les obstacles d'apprentissage dûs à la L1 dans les enseignements en L2 ne sont pas rares, mais ils passent inaperçus. En effet, si l'on s'en tient à un unilinguisme formel en n'utilisant que le français, alors que les élèves, comme les maîtres, sont plurilingues, l'exclusion de leurs langues rend insensible aux effets souterrains qu'elles peuvent exercer, tant positifs (pas d'appui facilitateur sur du « déjà-là ») que négatifs (des différences locales de structuration linguistique entre la L1 et le français peuvent faire obstacle à la construction du sens).

Nous avons ainsi analysé comment l'organisation sémantique différente des verbes : partager, distribuer, répartir, et leurs équivalents dans la langue du milieu constitue un sérieux obstacle, non aperçu par le maître, dans une leçon de mathématiques sur les partages inégaux (Noyau 2012b). Les difficultés des élèves face au problème mathématique tenaient à la confusion entre partager X et attribuer/recevoir une part de l'ensemble X, favorisée par l'indistinction entre ces valeurs dans le verbe de la L1, qui recourt aux différences de constructions à cet effet.

Car l'interdiction de la langue du milieu rend aveugle à ses effets mais ne les annule pas. Ce qui n'est pas amené à la conscience ne peut être géré, comme on le sait. D'où la nécessité de sensibiliser les maîtres au plurilinguisme et aux transferts.

La conception du savoir dans ces contextes scolaires reste le plus souvent formelle et verbale, axée sur l'objectif de certification avec ses épreuves écrites en français demandant

la restitution d'éléments verbaux mémorisés dans leur exacte forme orthographique. Or l'orthographe est dotée d'un poids démesuré dans ces évaluations certificatives, comme nous l'avons montré (cf. Noyau 2011b).

Dans le même contexte scolaire, plusieurs expérimentations ont pu être menées pour mettre en évidence l'effet de l'activation de la L1 durant l'apprentissage sur l'expression en français L2 des connaissances construites.

#### 1.2.4 *Projet 'Appropriation du français en situation diglossique' : effets de l'appui sur la L1*

La question que se posait l'équipe de psychologie cognitive de D. Legros *et al.* (Coditexte, IUFM de Créteil), était de voir si l'activation ou au contraire l'exclusion de la L1 dans les apprentissages scolaires changeait quelque chose aux connaissances construites. Deux expériences ont été montées à cet effet, avec des classes de 6<sup>e</sup> année primaire et de 2<sup>e</sup> année de collège du système classique, le seul en vigueur au Togo jusqu'ici, l'une (Cordier, Legros, Maître de Pembroke & Noyau 2002) sollicitant la restitution d'un récit oral en L1 et en français avec variations selon les groupes, l'autre (Cordier, Legros, Noyau & Khalis 2003) demandant aux écoliers d'expliquer la procédure d'une action du quotidien dont ils avaient l'expérience pratique dans leur environnement familial : faire du feu. Nous n'entrerons pas dans les détails des montages expérimentaux, décrits dans les deux articles sus-mentionnés, qui ont permis de mettre en évidence statistiquement, par comparaison de sous-groupes d'élèves ayant travaillé différemment sur des paramètres précis, l'effet significatif de l'activation de la L1 durant l'entraînement sur la qualité des connaissances manifestées en français.

Pour le récit de l'Enfant Terrible, un récit traditionnel togolais, il a été présenté oralement en français à des classes de 6<sup>e</sup> année primaire et de 2<sup>e</sup> année de collège, puis les élèves ont répondu à un questionnaire écrit en français, soit sur les éléments factuels du texte, soit sur des inférences à partir du texte. Ensuite les élèves ont restitué le récit oralement, individuellement en français puis en L1, ou dans l'ordre inverse en L1 puis en français, et enfin par écrit en groupe-classe. Après une réécoute collective du récit, soit en français, soit en L1, les élèves ont effectué des rajouts à leur récit écrit en français, qui ont été analysés. Les récits oraux en français des élèves ayant pu raconter d'abord en L1 ont été plus riches et mieux structurés (nombre plus élevé de propositions, cohésion temporo-causale plus dense et appropriée). Et les ajouts à leurs résumés écrits sont plus abondants et portent davantage sur le schéma causal de l'histoire chez les élèves ayant eu une relecture du texte en L1 plutôt qu'en français. L'effet dynamique de la L1 est par ailleurs plus fort chez les élèves de 6<sup>e</sup> année primaire que chez les collégiens de 2<sup>e</sup> année.

Les résultats expérimentaux montrent que la relecture en L1 favorise une stratégie de retraitement contextualisé des connaissances (*knowledge transforming strategy*), c'est-à-dire un récit repensé par l'enfant, plutôt qu'une stratégie additive (*knowledge telling strategy*), c'est-à-dire une restitution de fragments mémorisés.

Une autre expérimentation portait sur un thème de sciences d'observation : faire du feu. Elle a montré que quand l'enfant peut exprimer des connaissances dans sa propre langue, le résultat de la tâche en français est significativement meilleur que s'il s'était entraîné uniquement en français, car il a pu structurer de façon hiérarchique cette action complexe,

s'en faire un scénario mental solide, poussant des racines sur sa propre expérience pratique et culturelle. En d'autres termes, le simple fait d'introduire le bilinguisme dans la classe produit des bénéfices sur la qualité de la construction des connaissances. Et cela tout au long des classes primaires.

« L'élève qui a construit ses connaissances initiales dans sa langue maternelle peut difficilement dans ses premières années d'école exclure la L1 de son système cognitif de construction de nouvelles représentations des connaissances. Des données expérimentales solides ont montré par exemple que la langue maternelle (L1) est utile aux élèves de CM2 pour comprendre et produire des textes en L2. Les résultats ont montré que des élèves de classes de 5<sup>e</sup> n'ont plus besoin de recourir à la langue maternelle et qu'ils sont capables de comprendre et d'écrire en L2 (Cordier *et al.* 2003 ; Legros *et al.* 2005 ; Sawadogo & Legros, 2007). » (Legros, table-ronde du colloque de 2005, Actes 2007.)

Le simple fait de laisser jouer le transfert cognitif chez l'enfant entre ses connaissances extérieures à l'école et celles que l'école présente apporte des bénéfices pour la qualité de la construction des connaissances scolaires en L2.

## 2 Tenir compte des L1 : modalités de l'enseignement primaire bilingue

Dans cette section, nous allons examiner d'abord la diversité des situations linguistiques et institutionnelles des pays au regard de l'éducation primaire, et des options prises par les systèmes éducatifs à l'égard des langues. Puis nous envisagerons les conditions de réussite d'une éducation de base bilingue à différents niveaux.

### 2.1 Modèles curriculaires de l'enseignement primaire bilingue

Les modalités de présence des langues du milieu à l'école et/ou de prise en compte du plurilinguisme sont du ressort des politiques linguistiques-éducatives des États. Depuis 2012, l'Initiative ELAN a mis en réseau et appuie des pays qui se sont engagés à développer le bi-plurilinguisme scolaire, mais ne préconise pas un modèle unifié, car ces modalités sont actées par chaque pays dans ses textes officiels sur l'éducation nationale, et les modèles peuvent varier<sup>5</sup>. Et en effet, les contextes sociolinguistiques de multilinguisme se prêtent de façons différentes à l'aménagement d'un système scolaire bi-plurilingue, comme nous allons le voir dans ce qui suit.

### 2.2 Des situations diverses face à l'éducation bilingue

Il faut tout d'abord tenir compte des modalités de multilinguisme des pays concernés (voir notamment l'étude LASCOLAF [Maurer, coord., 2011] qui portait sur 8 pays subsahariens). Les modalités du multilinguisme varient entre des pays à langue nationale unique, comme le Burundi avec le kirundi à côté du français, des pays multilingues avec quelques langues véhiculaires de large diffusion, comme la République Démocratique du Congo

5. Ce texte reflète l'existant, à un moment où la plupart des pays subsahariens entreprennent des réformes curriculaires de leur éducation de base, avec l'appui de l'Unesco. Les choses pourraient bientôt évoluer, mais avec quelle prise en compte du plurilinguisme, cela n'est pas encore clair.



avec, outre le français langue internationale, quatre grandes langues nationales et plus de 80 langues locales, ou encore des pays comptant de nombreuses langues de familles et de statuts différenciés, comme le Cameroun, qui, outre deux langues internationales : le français et l'anglais sans oublier le pidgin-english, compte quelque 220 langues 'came-rounaises' d'extension fort variable et de familles très différentes. Ces situations induisent des gammes de possibilités et de contraintes bien différentes quant à l'instauration d'un bi-plurilinguisme scolaire.

Ensuite, l'histoire des pays concernés relativement aux langues de l'école est très diverse. Certains d'entre eux ont connu de longue date des expériences de scolarisation associant langues endogènes et langue internationale. Ces expériences proviennent souvent des initiatives du secteur informel (ONGs, écoles confessionnelles, scolarisation accélérée des adolescents, alphabétisation des adultes), comme c'est le cas pour le Burkina Faso, le Cameroun, le Mali, le Niger, la R. D. du Congo par exemple. Certains ont instauré, depuis parfois plusieurs dizaines d'années, une filière bilingue dans le système scolaire formel, comme le Burundi, le Mali, le Niger. Enfin, d'autres parmi ces pays s'engageant dans le développement d'une école bi-plurilingue sont des nouveaux venus du système classique, comme le Bénin, le Sénégal. Et on laissera de côté d'autres pays où l'école admet de façon exclusive la langue internationale officielle, et où une langue africaine est parfois enseignée en option comme matière, au collège – quand tout s'est déjà joué, pour les enfants qui ont réussi à se maintenir à l'école, avec des objectifs didactiques souvent peu pertinents : présenter à l'écrit et faire copier quelques nomenclatures comme les chiffres jusqu'à 100, les jours de la semaine et les mois de l'année. . .

Par ailleurs, il ne suffit pas de décréter que l'école sera bilingue, il s'agit aussi d'organiser la progression, les fonctions, la complémentarité évolutive de l'usage des langues dans l'éducation. Là aussi, on constate le recours à des options très différentes. On peut distinguer des systèmes à transition précoce entre langue nationale et langue internationale, la langue du milieu servant seulement au démarrage, vite remplacée par le français langue d'enseignement pour tous les domaines, des systèmes à transition progressive, avec une évolution « en biseau » des répartitions entre les langues d'enseignement L1 et L2 : ainsi au Burkina Faso, où le primaire bilingue se déroule en 5 ans<sup>6</sup> avec une répartition L1-français allant de 90-10 % l'année 1 à 10-90 % l'année 5 (Nikiéma & Paré-Kaboré 2010). La langue nationale y reste ensuite présente au secondaire comme matière enseignée, avec d'autres objectifs, davantage culturels.

Enfin, quelques pays ont recouru à des systèmes cloisonnés, où les enseignements – et les enseignants – en langue africaine et en français ne sont pas coordonnés, ce qui occasionne la reprise à zéro de contenus déjà vus dans l'autre langue, ou même une régression par rapport aux contenus déjà travaillés dans l'autre langue, comme ce fut le cas dans l'ex-Zaïre, ou en Mauritanie pour la zone arabophone (Noyau 2009).

Un troisième paramètre à considérer est celui de la préparation des langues africaines à leur usage scolaire. Selon les pays, et dans un même pays, toutes les langues endogènes ne sont pas également dotées des instruments descriptifs (grammaires, lexiques, orthographe stabilisée) et didactiques (glossaires pour les domaines d'enseignement, manuels, supports

---

6. Alors que les écoles « classiques » ont un cursus de six ans, tous les élèves accédant aux mêmes épreuves de fin de primaire en français, avec des taux de réussite sensiblement équivalents : le bilinguisme fait gagner un an.

de lectures) nécessaires à leur utilisation comme langues d'enseignement. Cela fait partie des missions des départements de langues africaines des universités d'outiller les langues désignées pour entrer à l'école.

Après ces paramètres externes, nous allons réfléchir sur les conditions qui permettent à une éducation bilingue de réussir, c'est-à-dire d'exercer un effet bénéfique sur les apprentissages.

### 2.3 Conditions pour une éducation bilingue efficace

On a déjà tiré quelques bilans des approches mises en œuvre dans les expérimentations les plus anciennes de l'école primaire bilingue, comme celle de la « pédagogie convergente » au Mali (Wambach 2001, *cf.* Maurer 2006, Tréfaut 1999). L'approche favorisait une pédagogie active : encouragement à l'expression, appui sur la culture du milieu, travail de groupe, évaluation bienveillante et autoévaluation, appropriation des connaissances pour des buts. Mais la conception naïve d'un apprentissage de la L2 reproduisant celui de la L1 par la vertu du bain linguistique, avec l'illusion qu'il suffit que les enfants apprennent dans des situations actives la L2 comme la L1, empêchait de voir la spécificité de l'acquisition d'une langue « 2 » et donc la nécessité de fournir aux élèves des repères pour la structuration de la L2 par la prise de conscience métalinguistique et la comparaison L1-L2. Le curriculum du MEN qui a pris le relais s'est employé à corriger le tir.

### 2.4 Les modèles d'articulation L1-L2 sont très divers

Les curriculums des pays définissent la place et le rôle des langues d'enseignement, c'est souvent le fruit de décisions avant tout politiques. Les acteurs de l'éducation s'alignent et font de leur mieux.

L'option conduisant aux résultats les plus décevants est celle de proposer des contenus, des supports et des activités de façon indépendante en L1 et en L2 (l'école clivée), sans coordination ni liens entre les apprentissages des 2 langues d'enseignement et dans les 2 langues d'enseignement. Et c'est le risque majeur lorsque les maîtres eux-mêmes ne sont pas bilingues, un maître différent enseignant dans la L1 d'enseignement et un autre dans la L2 d'enseignement (Noyau 2009a).

Or il s'agit de viser un bilinguisme maîtrisé : les élèves doivent pouvoir s'entraîner à passer de L1 à L2 et vice versa, et à reformuler entre les deux langues. Et pour commencer, il est essentiel d'asseoir en L1 la conscience métalinguistique nécessitée par l'accès à l'écrit. Puis, après les premières années, on doit se souvenir que le bilinguisme scolaire de transition rapide n'apporte que des bénéfices limités (bilinguisme soustractif), alors qu'un bilinguisme scolaire se poursuivant au long de l'éducation de base conduit à un bilinguisme additif, favorable à la réussite scolaire et à l'émergence d'individus maîtrisant leur bi-plurilinguisme (*cf.* Maurer 2011, p. 48).

Cependant, les dispositifs d'évaluation certificative restent le plus souvent monolingues, l'absence d'épreuves en L1 constituant un signe négatif quant à son importance éducative, en contradiction avec les efforts institutionnels consentis pour mettre en place l'enseignement bi-plurilingue (Noyau 2011b).

## 2.5 Diversité des situations de formation des maîtres à l'enseignement bilingue

La formation des enseignants aux démarches didactiques à adopter dans les classes bilingues est un facteur crucial pour la réussite de cette option, la didactique du bilinguisme étant plus exigeante pour ces acteurs. Il y a lieu de sortir des situations fréquentes où des maîtres locuteurs de la L1 enseignée y sont jetés sans formation, ou sont seulement rapidement 'alphabétisés' dans la langue nationale dont ils sont locuteurs (quelques dizaines d'heures pour apprendre à la lire et à l'écrire), mais sans pouvoir devenir des lecteurs-scripteurs habiles dans cette langue, ce qui les bride dans les activités didactiques à mener.

Les efforts actuels portent donc sur une formation rapide à l'enseignement bilingue de maîtres qui enseignaient initialement en français seulement, mais surtout mettent l'accent sur une formation initiale solide des nouveaux maîtres, comportant des modules de transcription des langues nationales et de littérature en langues, et surtout de didactique de l'enseignement bilingue. Pour étendre l'enseignement bilingue à davantage de classes dans les pays, pour ouvrir des classes bilingues dans de nouvelles langues nationales, il faudra des dispositifs de formation à plus grande échelle via des outils démultiplicateurs, en associant présentiel, tutorat et formation à distance.

Dans les contenus de formation des enseignants des classes bilingues, l'aspect le plus crucial est la capacité à mettre en relation les apprentissages effectués en L1 et ceux qui s'effectueront en L2, ce qui est appelé en termes institutionnels le transfert. Nous allons, dans la section suivante, revenir sur cette notion de transfert, en l'envisageant du point de vue de l'apprenant, pour en tirer des conditions favorables à établir d'un point de vue didactique en classe bilingue.

## 3 Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage

### 3.1 Le transfert, qu'est-ce ?

La notion de transfert est utilisée dans des acceptions variables, qu'il convient d'abord de repréciser (pour approfondir, se reporter à Noyau 2014b). Le mot 'transfert' est souvent l'étiquette institutionnelle pour « l'année où on change de langue d'enseignement », mais qu'est-ce qu'on transfère ou qu'est-ce qui se transfère ? Et de quel genre de processus cognitifs s'agit-il, vu du côté de l'apprenant ?

Nous en proposons une définition de travail fondée sur la psychologie cognitive : le transfert est un processus cognitif permettant de mobiliser un schème de traitement\* pour de nouveaux objets\*\*, ou dans de nouveaux contextes\*\*\*. L'acception englobante est celle du transfert d'apprentissage, le transfert linguistique en constituant un cas particulier.

\* Un schème de traitement est issu d'un apprentissage : apprentissage à reconnaître, à différencier, à prononcer, à classer, à formuler, à sauter, à saluer, à fabriquer, etc.

\*\* Les objets concernés par le transfert sont des savoirs, des savoir-faire, des compétences de tous domaines (comportements, langage, activités physiques, actes professionnels...) qui se laissent décrire à un niveau macro ou micro.

\*\*\* Un schème de traitement qui a été entraîné dans une situation donnée va se transférer à de nouvelles situations d'application (du jeu au travail, d'un exercice à une action finalisée, d'un faire accompagné à un faire seul, de l'école à l'exercice de la profession, etc.).

### 3.2 Transfert d'apprentissage et transfert linguistique

Il convient de distinguer entre *transfert d'apprentissage* : on construit les savoirs et savoir-faire enseignés en L2 à partir de tout ce qu'on sait [faire], de par l'école et en dehors de l'école, et qui a été construit en L1, et *transfert linguistique* : on apprend la L2 à partir de sa compétence linguistique construite lors de l'acquisition du langage via la L1. De fait, le transfert linguistique est un cas particulier du transfert d'apprentissage.

Pour l'écolier entre ses langues, il s'agit essentiellement de poursuivre l'acquisition de sa L1, dans laquelle il s'est construit comme sujet cognitif et social<sup>7</sup> et d'acquérir une L2, outil de construction de connaissances scolaires au-delà du primaire et d'accès aux activités professionnelles.

### 3.3 Diversité des parcours entre les apprentissages et les langues

Mais le transfert n'est pas à sens unique, il peut y avoir transfert en retour vers la L1 : ainsi, lorsque la L2 s'est développée pour l'écrit, et constitue une source d'expériences de langage formel, 'lettré', la L1 qui est pratiquée essentiellement en situation quotidienne peut aussi s'enrichir en retour en vue d'un usage formel, réfléchi, scientifique et technique.

Du point de vue des langues d'enseignement (L1e = première langue d'enseignement, L2e = deuxième langue d'enseignement), l'école bilingue vise à permettre le transfert des savoirs et savoir-faire entre L1e et L2e.

Ici il convient de rappeler que les langues sont des codes, mais aussi des véhicules de culture. Entrer dans le monde de l'école dans une langue qui a du sens et qui reflète la socialisation première et la culture de son milieu permet à l'enfant de développer en L1e une culture scolaire qui sera transférable au français L2e.

Entrer dans l'écrit en L1e permet à l'enfant de découvrir ensuite l'écrit du français en maîtrisant déjà ce que fait l'écrit et comment l'écrit fonctionne.

Et les apprentissages scolaires effectués initialement en L1e (par ex. les mathématiques) vont permettre à l'enfant de s'appuyer sur les compétences construites en L1e pour les transférer à L2e et les développer en L2e.

### 3.4 Points de vue sur le transfert

Notre perspective prioritaire sur les transferts est celle de l'enfant apprenant, mais il faut distinguer trois grands points de vue qui sont à articuler entre eux : celui de l'apprenant (perspective acquisitionniste : qu'apprend l'enfant selon les conditions dans lesquelles il est placé?), celui du maître (perspective pédagogique et didactique), et celui de l'institution scolaire (filières, curriculums, évaluation et certification).

7. Alors que souvent les parents disent aux enseignants : « Notre enfant la sait déjà, notre langue, pourquoi l'étudier encore à l'école ? »

### 3.4.1 *Le point de vue de l'apprenant*

L'enfant, en classe, peut reconnaître comme analogue à une catégorie connue un nouvel objet, une nouvelle situation, et y appliquer, par transfert, ce qu'il sait faire (le schème).

### 3.4.2 *Le point de vue de l'enseignant*

Le maître dans sa classe, lorsqu'il doit installer un nouveau savoir(-faire), peut partir de ce que sait déjà l'élève (par exemple de contenus déjà enseignés en L1) pour bâtir la présentation ou l'explication de contenus analogues présentés en français. Il peut s'agir de contenus appartenant aux divers domaines d'enseignement, dont le Langage. Puis, ce qui a été présenté dans une situation donnée avec des exemples donnés sera donné à réutiliser dans des situations différentes, sur des objets différents ou plus complexes, comme lorsqu'on passe de la maîtrise d'un outil de calcul (la division avec reste) à la résolution d'un problème qui mobilise pour une situation concrète une division avec reste.

### 3.4.3 *Le point de vue de l'institution (école bilingue)*

Pour l'institution scolaire, il faut gérer dans les filières bilingues un moment charnière : le passage de la première langue d'enseignement (L1e) à la seconde langue d'enseignement (L2e), qui se fait selon divers modèles de transition selon les pays (passer à la L2e pour les maths en 3<sup>e</sup> année, pour les sciences en 5<sup>e</sup> année, pour l'ensemble des domaines en 3<sup>e</sup> année en gardant la L1 comme langue matière, etc.). Dans certains dispositifs de transition, on parle alors en raccourci de « l'année du transfert », donnant à cette notion une acception restreinte.

## 4 Le projet 'Transferts d'apprentissage à l'école bilingue'

La section suivante expose certaines des démarches et quelques résultats significatifs d'un projet plurilatéral conduit justement sur ces questions, dont le nom développé est : « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe » (AUF & OIF 2011-2014, Burkina, Mali, Niger, Université Paris-Ouest Nanterre). Les matériaux et écrits scientifiques de ce projet sont disponibles sur un site dédié<sup>8</sup>.

### 4.1 De l'enquête aux données

Durant quatre ans, des équipes de chercheurs des universités de Bamako, Niamey, Ouagadougou et Nanterre, conduites par C. Noyau, ont collaboré pour aller observer dans des classes primaires bilingues ordinaires des trois pays du sud impliqués depuis de longues années dans l'expérimentation de l'enseignement primaire bilingue, comment on enseigne et on apprend en deux langues, pour les principaux domaines d'enseignement. Des séquences de classe ont été enregistrées en vidéo à plusieurs reprises aux principaux paliers scolaires, les maîtres et directeurs d'école ont été interrogés sur leurs expériences et leurs représentations de l'enseignement bilingue, les cahiers des élèves, les fiches de préparation de leçons, des pages de manuels, le contenu des tableaux noirs ont été pris en photo, constituant un contexte multimédia très utile autour des observations de classe.

8. <http://modyco.inist.fr/transferts/>

Ces données bilingues ont été transcrites à l'aide d'un logiciel permettant de synchroniser le son ou la vidéo et la transcription (on en voit des exemples sur le site du projet) et d'effectuer des recherches et traitements sophistiqués sur les données transcrites.

Toutes ces données ont été répertoriées et mises à disposition de l'ensemble des chercheurs participants.

#### 4.2 Projet 'Transferts d'apprentissage' : domaines de recherche

Puis cette riche base de données, portant sur des classes bilingues de deux langues nationales différentes pour chaque pays, a été analysée, en privilégiant quelques grands thèmes de recherche :

- analyse linguistique du travail sur la langue et les langues dans ces séquences de classe, de langage et d'autres domaines, en tenant compte de la dimension interactionnelle ;
- manifestations et rôles des alternances de code entre L1 et L2 en classe selon les domaines d'enseignement et les paliers scolaires ;
- études sur les activités métalinguistiques en L1 et en L2 : réflexions sur la langue, description de règles ou de faits linguistiques, appel à l'observation et à la réflexion inductive chez les élèves, comparaisons L1-L2 occasionnelles ou systématisées : comment s'y prennent les maîtres, eux-mêmes souvent dotés d'une culture métalinguistique très limitée en L1 et aussi en français ?
- études sur le rôle des reformulations dans les activités de classe et la capacité de reformulation des locuteurs par eux-mêmes ou par l'interlocuteur, dans la même langue ou entre les langues en présence, chez les élèves d'une part, et de l'autre chez les maîtres.

Ces thèmes ont fait ou font l'objet de publications et de thèses de doctorat sur le projet <sup>9</sup>.

Trois thèses de doctorat en sciences du langage ont été ou vont être soutenues à Paris Ouest Nanterre entre février et décembre 2015 : O. Lingani (Burkina Faso), sur l'apprentissage des mathématiques en dioula et en français (Lingani, 2014, 2015) ; I. Guiré (Burkina Faso) sur les alternances de code entre fulfulde et français en classe (Guiré, 2014, 2015) ; Z. Nounta (Mali), sur les activités métalinguistiques en deux langues en classe bilingue (Nounta, 2014, 2015).

Enfin, ces recherches ouvrent sur des conclusions visant à repenser la formation des enseignants bilingues de façon à améliorer les pratiques d'enseignement et les résultats scolaires (Noyau [dir.] 2014f).

## 5 Illustrations

Nous avons choisi de présenter ici trois exemples caractéristiques et complémentaires de notre problématique du transfert en classe bilingue :

---

9. Un volume d'écrits et divers articles ont été produits. On trouvera plus d'informations sur le site du projet, qui permet également d'accéder librement à ces écrits.

- a) une première leçon de français en zone bambarophone, portant sur les salutations (pré-enquête Noyau 2008 ; Noyau 2009, 2011) ;
- b) l'organisation du transfert de connaissances dans les sciences d'observation (Noyau 2014b) ;
- c) une étude exploratoire dans le prolongement de ce projet sur les jeux de langage traditionnels : quels appuis offrent-ils pour le développement des capacités métalinguistiques requises pour entrer dans l'écrit en L1 puis en L2 où ces capacités rendront la découverte de l'écrit du français plus rapide et efficace ? (Noyau 2014a : Noyau, Nikiema & Yameogo, à paraître.)

### 5.1 Première leçon de français : apprendre à saluer

Cette étude (Noyau 2011a<sup>10</sup>) s'interroge sur le rôle du transfert dans l'initiation à la L2, à partir d'une première leçon de français oral portant sur les salutations, en 2<sup>e</sup> année du primaire d'une école bilingue de zone bambarophone. Lorsque le cursus est défini en termes d'actes de parole, les élèves qui ont déjà été socialisés en L1 devraient pouvoir transférer des compétences à réaliser ces actes de parole acquises dans leur milieu de socialisation primaire à des situations similaires de L2, ce qui implique une dimension culturelle. Mais à côté de ces variations de culture à culture, les outils linguistiques déterminent-ils les mêmes types de choix en L1 et en L2 ? Nous allons d'abord présenter brièvement le déroulement de la séquence, pour revenir sur la question du transfert.

La démarche de l'enseignante consiste, à partir d'un contexte familier de salutation en L1, à attirer l'attention sur la salutation, la noter au tableau en L1, passer au français et la noter en L2 comme il est préconisé. Chemin faisant, elle attire l'attention sur ce qui diverge dans les choix de formulation entre L1 et L2.

Elle procède pour commencer à une mise en situation en rejouant son entrée en classe, pour obtenir en bambara le salut que lui doivent les enfants, l'écrit au tableau, demande la salutation appropriée à cette situation en français et l'écrit au tableau. Ensuite elle présente selon la même démarche la gamme des formules à utiliser en bambara et en français selon plusieurs paramètres de variation successifs, en interrompant la présentation de moments d'entraînement à se saluer entre élèves. La présentation met en vedette plusieurs paramètres successifs de variation :

a) Variations selon les moments de la journée :

Le découpage de la journée (24 h.) diffère : 3 dénominations en bambara (matin, midi, après-midi) là où en français on dit seulement 'bonjour', et une dénomination pour le soir ou la nuit : elle les explique en prenant comme repère le mouvement du soleil, et elle retient le découpage du français malien pour la distinction *jour* (jusqu'aux heures de midi) / *soir* (de là jusqu'à la nuit).

b) Variations selon le genre de la personne :

10. L'enquête a été menée pour une étude du programme « Enseignement du français en contexte multilingue » de l'OIF, que nous remercions pour nous avoir permis l'accès à ces écoles. Le rapport de la mission, qui portait sur l'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue, a fait l'objet d'un ouvrage (Noyau 2009a) et d'un DVD de montages vidéo structurés (Noyau 2009b). Merci à Abdoulaye Diarra pour le décryptage des propos en bamanankan.

Si en L1 on salue l'enseignant-e homme ou femme par le nom de son statut professionnel (karam ?g ?, terme épïcène<sup>11</sup> comme il est naturel dans une langue qui ne possède pas de genre grammatical), en français on utilisera *Madame / Monsieur* selon le cas – et sans préciser la fonction ; les enfants ont déjà rencontré ces deux termes dans l'univers scolaire. La notion de genre est ainsi effleurée, mais sera reprise ultérieurement (ce n'est que la première leçon de français !).

c) Variations selon le statut de la personne :

Les variations de statut croisent la classe d'âge et le degré de familiarité :

Comment saluer une personne âgée : on ne dira pas *Monsieur, Madame* (rejetés comme réservés à l'école), mais *maman / papa* (appellation des grands-parents en français malien).

Pour saluer un aîné de la famille, ou un adulte de l'âge de ses parents, on dira *tonton, tanti*.

Ainsi se poursuit cette séquence de découverte des principes de formulation des salutations en français selon les contextes : fonction, genre, lien familial supposé et âge de la personne, la séquence étant fondée sur la compétence à saluer de façon appropriée en L1 enseignée l'année précédente. Elle se clôt par un moment de récapitulation générale selon la même démarche, avec traces notées au tableau.

Un principe nouveau a été implicitement acquis : en français la formule change en fonction du genre (A ou bien B, pas de terme épïcène comme en L1).

Notons également que ce qui est enseigné, ce sont les salutations usuelles en français en contexte endoculturel. Le français est une langue de la société malienne, c'est ce français, porteur des représentations culturelles maliennes, que les élèves devront apprendre à maîtriser : ici, les relations familiales fonctionnant comme base métaphorique des relations sociales pour saluer des personnes auxquelles on n'est pas apparenté ; par ailleurs, l'enfant doit savoir saluer en adoptant une posture de respect, debout les bras croisés, pour parler à l'adulte.

Toute la structure de la leçon s'appuie sur celle vue l'année précédente sur les salutations en bambara. L'appui sur les compétences de communication acquises en L1 est maximal. Le transfert aidant, on peut alors adopter une démarche de comparaison, et se concentrer sur les restructurations dues au code, ici le genre, inexistant en L1, qui constituera un sérieux obstacle cognitif dans la maîtrise de la L2 orale puis écrite. On peut considérer cette séquence comme offrant un bon exemple de passage organisé de L1 à L2 : l'enseignante prend appui sur une démarche déjà utilisée en L1 l'année précédente pour réactiver les connaissances disponibles chez les élèves et, de là, faire découvrir les principes de formulation en français.

## 5.2 Le transfert de connaissances dans les sciences d'observation

Nous allons voir maintenant comment s'effectuent les transferts de connaissances dans un domaine d'enseignement emblématique des liens entre connaissances scolaires et ex-

11. Epïcène = indifférent au genre. Ex. en français : ministre.



périence du monde construite hors de l'école : les sciences d'observation, sur l'exemple d'une séquence de classe de 3<sup>e</sup> année, analysée, parmi d'autres du même domaine d'enseignement, dans Noyau (2014e).

Comme l'ont montré les recherches expérimentales menées par Legros D. *et al.* avec des élèves des écoles monolingues du Togo et du Burkina Faso puis dans d'autres pays, tout au long du primaire l'activation d'un domaine de connaissances en L1 à l'oral améliore son appropriation et son expression en français L2. Comment les écoles bilingues se saisissent-elles de cet atout ?

Nous avons examiné notamment une séquence d'« Observation » en 3<sup>e</sup> année bilingue (L1 dioula) au Burkina Faso portant sur les saisons. Les données sont constituées d'un enregistrement vidéo et d'une transcription synchronisée en CHAT <sup>12</sup>.

Le thème a déjà été traité en L1 (dioula) en 2<sup>e</sup> année, il est repris en 3<sup>e</sup> année (année charnière du « transfert au français », avec appui sur le manuel de/en français.

Nous allons nous interroger sur cette phase pédagogique de « transfert », sa nature (appui sur quoi ? pour construire quoi ?), et sur les apprentissages que cela engage chez les élèves : quels transferts de connaissances peuvent-ils effectuer ?

### 5.2.1 Déroutement de la séquence

Après la récapitulation de la leçon précédente sur les mouvements du soleil par récitation du résumé en français, la leçon sur les saisons débute par une phase de 'motivation' en dioula, rappelant les contenus vus l'année antérieure : la saison des pluies et la saison sèche et leurs manifestations dans la nature. Suit une phase d'« observation libre » de la page du manuel en français correspondant à cette leçon : deux vignettes représentant les deux saisons. Le maître questionne la classe sur ce qu'on voit, en reformulant certaines des questions en dioula pour faciliter l'intervention des élèves.

Les incitations adressées en L1 aux élèves pour déclencher des réponses ont lieu soit avant soit après la formulation des questions en français : L1 reformulé en L2 (ex. 336-339) ou L2 reformulé en L1.

- 336 \*MTR : [-ju] mun lo bi yiri juk ?r ??  
 337 %fra : Qu'y a-t-il en bas de l'arbre ?  
 338 \*MTR : qu'est+ce qu' on voit en bas de l'arbre .  
 339 \*MTR : on voit quoi là+bas ?  
 340 \*MTR : toi... ?  
 341 \*ELV : je vois [\*] mil.  
 342 \*MTR : tu vois... ?  
 343 \*MTR : les... ?  
 344 \*ELV : mil.  
 345 \*MTR : est-ce que c'est du mil ?  
 346 \*MTR : tu vois des +... ?  
 347 \*ELV : ++ herbes.

12. Merci à Oumar Lingani pour la transcription bilingue de cette séquence filmée : Bjul-A3-obse-L2-101111.mov.

348 \*MTR : <des herbes> [//] les herbes.

Le maître porte au tableau en L2 les expressions nouvelles suscitées, que les élèves transcrivent sur leurs ardoises. Il s'agit à ce stade avant tout de nommer des éléments qu'on a identifiés sur l'image.

Ensuite, la phase d'observation dirigée conduit par des questions plus précises à caractériser les propriétés ou états des éléments nommés, et à les mettre en relation avec des processus (les feuilles deviennent sèches, pourquoi? pas de pluie...)

Effectivement, les élèves accèdent plus aisément aux liens entre états et processus demandés en passant par leur L1 :

632 \*MTR : bien si les herbes sont vertes (.) c'est qu'il y a quoi?

633 \*MTR : [-ju] ni bin ?igin lo mun lo ya k? bin bi ?igin m ?g? lo yi ji don

634 a ra?

635 %fra : Si les herbes deviennent vertes cela veut dire que c'est l'homme qui

636 les a arrosées?

637 %com : la maîtresse menace un élève.

638 \*ELV : 0 [= ! doigt d'un élève levé].

639 \*MTR : ohon.

640 \*ELV : il y a de la pluie.

641 \*MTR : il y a la (.) pluie.

Les alternances entre L1 et L2 sont aussi exploitées pour mettre en place des éléments lexicaux thématiques en français. Enfin, le passage par la L1 sert aussi à établir des expressions précises du langage formel qui feront partie du résumé à mémoriser.

La dernière phase consiste à faire formuler en français par la classe l'ensemble du texte qui servira de résumé sur le thème des saisons, et qui sera transcrit à la fin de la séquence. À cette phase, le rôle de la L1 – qui se fait plus rare – est de servir d'assise aux expressions précises du résumé.

Les consignes sont parfois données sous forme bilingue, dans des énoncés mixtes L1 - L2 :

1243 \*MTR : an@s tun@s ya@s f?@s que les hommes pratiquent l'agriculture.

1244 \*MTR : interroge (.) les hommes pratiquent l'agriculture.

1245 %act : MTR demande à ELV d'interroger ses camarades.

1246 \*ELV : les hommes pratiquent l'agriculture.

1247 \*MTR : ounhoun.

1248 \*ELV : les hommes (.) travaillent +...

1249 \*MTR : pratiquent +...

1250 \*ELV : ++ pratiquent (.) [\*] l'agriture.

1251 \*MTR : l'a (.) il faut découper.

1252 \*ELV : [\*] l'agulture.

1253 \*MTR : l'agricul +...

1254 \*ELV : ++ l'agri (.) cul (.) ture.

### 5.2.2 *Observations sur les transferts visibles*

Voyons quelle est la nature pédagogique de cette phase dite de « transfert » ici présentée, c'est-à-dire l'action de l'enseignant, et demandons-nous quels transferts des connaissances construites en L1 permet cette démarche chez les élèves.

Nous ne savons pas dans quelle mesure le traitement de ce thème en dioula l'année précédente a permis de solliciter les expériences concrètes des enfants sur la saison sèche et l'hivernage et ce que les adultes en disent dans leur environnement familial. Les éléments rappelés par les élèves en L1 sont des propositions catégoriques sur les attributs des saisons, en ordre épars, mais de nature verbale (l'herbe pousse... , on cultive... , le nuage noircit). Il s'agit donc d'un appel à la mémoire discursive du résumé de la leçon en dioula, les résumés de leçons étant généralement faits d'énoncés courts et juxtaposés, correspondant à un script (en termes psychologiques) faiblement structuré. Comme les recherches psycholinguistiques l'ont établi, l'activation de connaissances en L1 favorise l'évocation de représentations en mémoire qui seront favorables à leur restitution même exclusivement en L2 (Cordier *et al.* 2003a, b). Cette remise en mémoire sert d'appui à la reprise de la leçon en français, à partir de l'observation des vignettes sur les deux saisons. Le lexique sollicité est surtout nominal et adjectival, focalisant sur des propriétés (MTR : les herbes sont beaucoup ou abondantes), avec introduction de rares prédicats verbaux désignant des activités.

### 5.2.3 *S'appuyer sur le milieu pour construire les apprentissages*

Tout d'abord quelques mots sur les autres séquences de sciences d'observation en classe bilingue observées et analysées dans Noyau (2014e). Une leçon sur le couteau en 4<sup>e</sup> année (Mali, L1 songhay) motive le thème par la proximité des fêtes (fêtes = viande = couteau), et développe les deux objectifs de la leçon : connaître les deux parties du couteau, et expliquer l'utilité du couteau. Un travail par groupes sur ardoise (et sans couteau) permet de dégager les deux parties : manche ou bois / fer ou lame, et incite les élèves à décrire ces parties (la lame est droite, pointue, tranchante...), puis conduit à identifier la fonction du couteau : couper, en débouchant sur des précautions d'ordre pratique (ne pas laisser aux enfants), pour terminer par une extension aux différents types de couteau en L1 : machette, hache, faucille, le terme en songhay est donc un archi-terme englobant tous les outils tranchants pourvus d'un manche et d'une lame. La leçon se termine par une mise à l'écrit sur ardoise et au tableau des mots-clés.

Nous avons à faire à un exemple typique de pédagogie frontale, entièrement conduite par le maître via les échanges question-réponse, distribuant la parole et indiquant ce qu'il faut retenir (éléments contribuant au résumé) et ce qu'il faut écrire pour mémoriser. Les connaissances verbales sur le couteau présentées sont en total décalage avec les tâches pratiques confiées aux enfants de 10-12 ans en pleine responsabilité dans leur environnement familial.

La leçon a lieu en L1, sans transfert à L2, car les rares alternances de code du maître de la L1 au français sont des articulateurs du discours (donc, maintenant, parce que...), phénomènes fréquents du parler en contexte bilingue sans incidence sur le contenu. Cette démarche est tout à fait similaire à ce qu'on peut observer en classe monolingue : si on apprend le savoir-dire sur les objets du monde uniquement en français L2, il est coupé de

toutes les expériences de la personne et ne contribue pas à son éducation. Or partir de leurs expériences quotidiennes des couteaux pour raisonner permettrait de restructurer les représentations vers des notions scientifiques plus générales : pourquoi une lame permet-elle de trancher et non le manche ? Il ne manquerait pas de raisonnements expérimentaux à susciter à partir de cet objet clé du travail quotidien.

Une autre leçon d'une école malienne en 5<sup>e</sup> année portait sur les trois états de l'eau, et a pu utilement être comparée avec une leçon sur le même thème analysée dans une classe monolingue du Togo (Noyau 2007d). Dans la classe bilingue, le maître recourt souvent à la L1 pour poser des questions auxquelles les élèves se sentent envie de répondre, questions en relation avec les expériences quotidiennes des enfants avec l'eau, les glaçons, l'ébullition et la vapeur. Un glaçon dans un sachet circule de main en main pour activer des représentations sensorielles. Une complémentarité entre les rôles fonctionnels des langues se fait jour : des échanges question-réponse en L1 songhay fournissent des éléments de contenu, qui sont ensuite stabilisés en français L2. En s'appuyant sur la L1 avec son pouvoir d'évocation de représentations du réel, le maître sollicite et obtient des réponses variées, et en retient des réponses-types, qui seront reformulées et stabilisées en français et constituent ensemble le résumé à reconstituer. À l'inverse, dans la leçon conduite dans une école du système classique, le thème a été traité de façon purement théorique, sans lien à des observations. Les catégories (liquide, solide, gazeux) sont présentées dans les échanges maître-élèves par des inventaires d'exemples, c'est-à-dire définies en extension. En revanche le résumé donne les définitions physiques des trois états de la matière, accompagnées d'exemples-types pour chaque. La leçon en classe n'a fait qu'anticiper le résumé à copier et mémoriser.

Enfin, évoquons rapidement une leçon en français L2 en 3<sup>e</sup> année au Niger sur le crapaud, à partir de l'image du manuel (et sans crapaud à manipuler). L'enseignante fait décrire l'animal en ses trois parties : la tête, le tronc, les pattes, et interroge sur des aspects tactiles : la peau du crapaud est lisse, fraîche... Puis le résumé du manuel portant sur ces deux aspects du crapaud-type est copié au tableau par l'enseignante, non sans mal, et relu par des élèves avec la baguette de lecture en tapant à chaque syllabe. L'écrit n'est familier à personne dans cette classe.

On constate au total que les potentialités d'un enseignement bilingue partant d'une explicitation des expériences réelles des élèves en L1 sont faiblement saisies, puisque même les leçons en L1 sont influencées par le modèle classique : nomenclatures et propriétés comme dans l'école du siècle dernier. Et qu'il est peu question de sciences ou d'observation. Cependant la présence de la L1 donne une plus grande latitude de se référer à des processus et à des actions (ex. L1 : l'herbe jaunit / L2 : l'herbe est sèche). De même il est bénéfique de pouvoir s'appuyer sur les liens entre la langue du milieu et les expériences qu'elle incarne, reliant le dit aux expériences sensorielles et motrices des enfants.

#### 5.2.4 *Pour une didactique de l'initiation aux sciences et à la maîtrise du milieu*

Or, de nos jours, il est possible de repenser les enseignements scientifiques au primaire dans une perspective qui mette plus en avant la compréhension des faits, de leurs causes et de leurs conséquences, et qui sollicite chez les élèves des questionnements (pourquoi ? comment ?), et des actions pour expérimenter très simplement (au lieu d' « observations »

sur images ne mettant que peu les élèves en contact avec le réel), et incluant des actions pratiques pouvant être observées pour en induire des connaissances. Les écoles africaines disposent de nombreux atouts pour une initiation scientifique plus appuyée sur le Faire :

- la participation active des enfants aux tâches quotidiennes de la famille ;
- les activités de production au sein de l'école ;
- les apprentissages au quotidien entre frères et sœurs et dans le groupe de pairs...

Il suffirait d'y greffer, par l'explicitation des actions et des processus qu'elles déclenchent, des réflexions sur les processus en jeu (par ex., les conditions favorables à la germination des graines, là où les écoles ont un jardin cultivé par les élèves). Et ainsi, les connaissances construites pourraient bénéficier en retour aux activités du quotidien. Ce qui interpelle la formation des enseignants et celle des rédacteurs de manuels.

*Faire* → *percevoir et ressentir* → *comprendre (cause-effet, moyen-but)* → *contrôler son faire* → *savoir-faire* → *savoir* → *savoir-dire* → *influence sur le Faire*

### 5.3 Jeux de langage traditionnels des cultures orales : développement des capacités métalinguistiques prérequis de la littéracie en L1

Nous aimerions ici élargir la notion de transfert, en associant langue et culture (sur les liens à établir entre ces deux notions, associables et dissociables, voir Noyau, à paraître). Le développement cognitif des enfants est étudié dans une perspective culturelle par des auteurs comme Troadec (1999), qui fournit une bibliographie commentée du domaine. La psychologie culturelle du développement, en suivant Troadec, pose comme grands principes que :

- « le processus d'humanisation [de l'enfant] est le produit d'une acculturation » ;
- « la médiation culturelle permet la transformation des processus mentaux, c'est-à-dire l'apprentissage » ;
- l'interaction sociale [par le langage] conduit à la transmission de savoirs et de croyances ;
- « l'intériorisation progressive des instruments et des signes culturels » conduit à une incorporation de la culture.

Il est alors important d'examiner ce que les cultures dans lesquelles grandissent les enfants produisent comme effets sur leur développement cognitif, et en conséquence sur les propensions aux différents apprentissages scolaires qu'ils manifesteront. Dans cet esprit, il nous a semblé primordial de reconsidérer les techniques et les formes de l'éducation traditionnelle endoculturelle comme outils pour l'éducation au langage dans l'école d'aujourd'hui.

Une première étude exploratoire (Noyau 2014a) a réfléchi à partir d'une revue de la littérature ethnographique et ethnolinguistique sur les jeux de langage des cultures orales,

et à l'aide d'un exemple évoqué par A. Maiga, qui nous a offert un jeu de kyrielle songhay de son enfance. Elle a été suivie d'une première étude sur le terrain dans un village burkinabé de langue mooré (Noyau, Nikiéma & Yameogo, à paraître), qui a recueilli auprès des personnes ressources d'une communauté villageoise l'évocation des jeux de langage de ce milieu.

L'idée de départ était fondée sur une mobilisation du transfert en cascade :

- l'exercice ludique de la langue conduit à l'éveil métalinguistique ;
- les jeux de la culture de L1 constituent un appui fondé sur la continuité des transmissions éducatives, permettant d'éviter le clivage culture traditionnelle / école, et de prendre l'éducation des jeunes enfants en contexte multilingue comme un tout ;
- cet éveil au langage oral en L1 contribue à développer des capacités métalinguistiques requises pour entrer dans l'écrit en L1 ;
- enfin de L1 à L2, ces capacités rendront la découverte de l'écrit du français plus rapide et efficace.

Comme le postule l'expérimentation sur l'apprentissage de l'écrit en deux langues menée par ELAN dans les classes bilingues des huit pays accompagnés, pour entrer dans l'écrit, il faut un modèle global de la littéracie. En effet, il faut d'abord comprendre a) ce qu'on fait avec l'écrit et b) ce que l'écrit nous fait : i. lire pour comprendre et écrire pour se faire comprendre, ii. prendre connaissance d'un message ou nous permettre de nous exprimer vis-à-vis de quelqu'un. Mais pour acquérir la mécanique propre à l'écrit dans n'importe quelle langue, il faut des connaissances métalinguistiques, pour que le sujet arrive à segmenter les phrases orales en mots, les mots en syllabes, les syllabes en sons qui seront représentés par l'écriture, et pour s'exprimer par écrit, il faut savoir combiner les représentations des sons en syllabes, des syllabes en mots, et associer les mots en phrases écrites. Cet entraînement, c'est dans une langue qu'on comprend qu'il est le plus efficace de le faire, et il servira à tout apprentissage ultérieur de langues à écrire, plutôt que de le faire uniquement dans une langue inconnue comme dans les écoles classiques.

Nous avons donc cherché à identifier des types de jeux oraux les plus appropriés pour la création d'une conscience métalinguistique : conscience de la phonologie, de l'effet des manipulations au niveau de la syllabe, du mot, du groupe de mots, du sens des mots... Ensuite il s'agit de les scénariser pour en faire un usage didactique : activités servant à l'entraînement, mais en leur gardant un fonctionnement ludique.

Notre enquête, effectuée dans le village de Nomgana en zone mossi (langue mooré) au Burkina Faso, a rassemblé autour du chef de village ces personnes-ressources. Ces acteurs se sont prêtés à évoquer des jeux de leur culture selon une grille descriptive de jeux de langage établie à partir d'une étude documentaire, dont Calvet (1984). Les vidéos et les enregistrements sonores ont été transcrits. Six grands types de jeux se sont dégagés, qui sont définis et illustrés par des exemples recueillis par nous dans Noyau *et al.* (à paraître) : virelangues ; verlans, javanais et charabias réglés ; devinettes et énigmes ; expressions voilées et paroles indirectes ; paroles mémorables (proverbes et dictons, devises des chefs) ; textes mémorables (contes).

Nous retenons ici un seul exemple de ces jeux de langage traditionnels de la culture mossi, apparenté au verlan bien connu en français populaire (ex. ripou / pourri ; laisse béton !).

La dénomination proposée en mooré est : gom-tulma (« paroles retournées »).

lo t ? d waage

Rad.partir que 1pl rad.venir+suffixe

Phrase attendue :

wa t ? d looge

Rad.venir que 1pl rad.partir+suffixe

= partons ! ; allons-nous-en ! ; allez, on part

Un effet comique est produit par l'interversion des verbes 'venir' et 'partir', qui entraîne une inversion de l'ordre des événements rendant la situation cocasse par modification des intentions supposées : 'Pars ! on arrive !'

Contrairement aux fonctions du verlan en français, qui visent à cacher des choses aux oreilles indiscrètes (fonction cryptique), les exemples de verlan de la culture mossi que nous avons trouvés jouent avec le sens des énoncés, ce qui amène l'auditeur à constater une anomalie de sens et à la rectifier dans son interprétation du sens de l'énoncé.

Finissons par quelques remarques sur ce type de jeu de langage en vue de sa didactisation. Dans la classe en mooré, le maître peut en user occasionnellement à des fins ludiques et relationnelles, pour vérifier le degré d'attention des élèves, par exemple. En classe de français L2, ce procédé est apte à renforcer la conscience syllabique de la L2 chez les élèves. On peut envisager, au palier 2 de langue française, une dictée de mots en verlan qui sera une dictée phonétique (il s'agira de non-mots pour les élèves), suivie d'un exercice par groupes pour retrouver le message initial brouillé et l'orthographier correctement.

## 6 En conclusion

D'abord nous ferons quelques remarques sur les conditions favorables au transfert (6.1), dont nous pensons avoir montré l'importance pour dynamiser les apprentissages en situation bi-plurilingue, et sur leurs implications en didactique et pour la formation des enseignants (6.2). Et pour finir, nous avancerons quelques considérations prospectives en vue d'un élargissement de l'approche didactique du bi-plurilinguisme, en esquissant ses contextualisations à divers types de situations multilingues autour des parcours de transfert (6.3).

### 6.1 Conditions favorables aux transferts

L'un des atouts principaux de l'enseignement bilingue est de pouvoir partir de savoirs que l'enfant possède déjà pour s'y appuyer, donnant confiance à l'enfant parce qu'il sait déjà quelque chose et que l'école ne néglige pas ce qu'il sait, en ménageant des transferts d'apprentissage et en organisant des transferts de connaissances (Noyau 2014b). Plusieurs conditions sont à réunir pour permettre un déploiement de l'éducation bilingue, curriculums et dispositifs d'évaluation-certification cohérents avec l'approche bi-plurilingue bien sûr, mais aussi manuels et supports d'enseignement adéquats à mettre entre les

mais des maîtres et des élèves. Cependant le facteur le plus décisif nous semble être une formation solide des enseignants à cette approche, qui exige d'eux davantage que les démarches de mémorisation verbale auxquelles ils sont accoutumés.

Les études effectuées à partir des observations de classe du projet « Transferts d'apprentissage » ont permis d'identifier plusieurs principes didactiques que les enseignants des classes bilingues devraient pouvoir s'appropriier (Noyau 2014f) :

- encourager les maîtres à diversifier leurs positions dans les interactions de classe : poser des questions ouvertes demandant aux élèves un traitement par la réflexion, donner aux élèves des occasions pour agir, et leur laisser du temps de réflexion – sans se laisser bloquer par le minutage tyrannique des instructions pédagogiques, tout cela fera des enfants plus à l'initiative dans la construction et la mobilisation des connaissances ;
- favoriser des activités d'apprentissage recourant au jeu et à l'action ;
- consacrer davantage de temps aux activités d'écriture (pas seulement de copie) dans tous les domaines d'apprentissage, en L1 puis en L2 : ainsi on permet aux élèves de s'approprier l'écrit pour le sens, comme outil d'expression (et ce n'est pas toujours la correction de la forme qui est à mettre en avant) ;
- relier les deux langues en présence par la reformulation : reformuler dans la même langue donne plus de souplesse pour construire le sens et met l'accent davantage sur le contenu des messages que sur leur restitution littérale, et en particulier, en contexte de bilinguisme, l'exercice des reformulations entre les langues en présence donne des possibilités accrues de parler du monde de façon différenciée pour penser de façon différenciée ;
- organiser un apprentissage réfléchi du vocabulaire : faire jouer [avec] la construction des mots complexes, les familles de mots, les champs lexicaux : en effet les connaissances formelles vers lesquelles conduit l'école demandent des vocables précis, et notamment des verbes précis, pour favoriser des connaissances centrées sur les processus, les dynamiques, les actions, et non les seules nomenclatures – s'exprimer avec précision peut être travaillé d'abord dans la L1 ;
- favoriser les reformulations des contenus dans les différents domaines d'enseignement : une vraie éducation demande de construire des connaissances qui ne soient pas purement verbales, mais qui soient bâties sur des représentations multimodales (plurisensorielles, d'action) ;
- aider les maîtres à se former sur la connaissance explicite de leur L1 et la terminologie en L1 pour parler de la langue en classe, c'est là une condition importante pour amener les élèves à comparer la L1 avec le français en partant de la L1, pour favoriser des démarches comparatives fondées sur le déjà-là. Ainsi, Nikiéma (2014) a proposé et introduit dans les manuels des classes bilingues du Burkina Faso un modèle de progression dans l'appropriation de la réflexion métalinguistique qui mériterait d'être plus répandu au-delà des écoles bilingues burkinabé : réfléchir explicitement sur la L1 d'abord en L1, puis exercer cette capacité de réflexion métalinguistique explicite en L1 sur la L2, et en dernier seulement apprendre à parler de la L2 en L2. Que les



équipes pédagogiques d'autres contextes nationaux se mettent au travail pour concrétiser cette démarche.

## **6.2 Un modèle d'éducation primaire bilingue peut-il changer les choses ? Saisir les chances du transfert L1 – L2 et entre connaissances construites en L1 et en L2**

### *- Les atouts de l'entrée dans le monde de l'école en L1*

Devenir écolier dans une langue qui a du sens pour l'enfant, qui se réfère à son expérience de vie, qui fait le lien entre les connaissances construites dans le milieu familial et celles de l'école, permet à l'enfant de formuler des connaissances ancrées dans l'expérience, ayant un contenu concret, dans la L1, puis de les reformuler dans la L2, où elles évolueront vers des représentations plus générales, via des raisonnements sur les faits. Le transfert est présent tout long de cette démarche.

### *- Les atouts de l'entrée dans l'écrit en L1*

Découvrir le fonctionnement et l'usage de l'écrit dans une langue familière permet de comprendre ce que fait l'écrit et son mode de fonctionnement, avant de devenir lecteur-scripteur en français. L'approche ELAN fondée sur le transfert donne les meilleures chances à l'enfant d'entrer avec succès dans la littéracie (et de pratiquer une bi-littéracie).

### *- Les bénéfices du transfert*

L'établissement de ponts entre ses deux langues (transfert linguistique), entre les connaissances de l'école et celles du dehors (transfert de connaissances), l'apprentissage à transférer des connaissances acquises dans une langue vers l'autre langue (transfert de connaissances entre les langues), tout cela permet à l'enfant de devenir un individu bi-plurilingue, capable de gérer son bi-plurilinguisme au bénéfice d'une socialisation réussie dans son monde plurilingue.

### *- Langues et cultures : le transfert cimenter les apprentissages en un tout cohérent*

Comprendre, par l'attention que l'école accorde à la L1, que la langue et la culture de la famille ont de la valeur et du pouvoir, cela favorise l'autonomisation des acteurs dans la construction et la mise en oeuvre des savoirs (empowerment).

## **6.3 Prospective : vers une didactique du bi-plurilinguisme contextualisable autour des parcours de transfert**

Nous voudrions, pour terminer en ouvrant à des réflexions futures, faire un retour sur les situations de multilinguisme dans lesquelles il y a lieu de concevoir des parcours éducatifs fondés sur le transfert. La mise en place de programmes d'enseignement dans une optique de convergence didactique L1-L2 peut se faire de façon optimale lorsque les notions de L1 et de L2 et celles de L1e et L2e se recouvrent, et que la situation plurilingue est homogène au sein des groupes-classe. Mais prenons comme exemple le pays à la situation linguistique peut-être la plus complexe parmi la première cohorte des pays ELAN : le Cameroun (Onguéné-Essono, à paraître, Ndibnu-Messina 2014).

Ce pays connaît un bilinguisme officiel anglais-français, à quoi s'ajoutent deux parlers populaires mixtes : le pidgin-english et le camfranglais, le tout coexistant avec un multilinguisme accentué (autour de 220 langues endogènes toutes qualifiées de 'langues nationales', quelle que soit leur extension démographique). Dans ce contexte, le terme 'école bilingue' renvoie à une école utilisant deux langues d'enseignement qui sont le français et l'anglais (bilinguisme officiel). Quant à la notion de « langue maternelle » (terme officiel), les 'LM' au Cameroun sont les langues d'origine (ethnique) des parents, et selon cette acception, dans les zones urbaines à brassage de populations (inter-lingue, -ethnique, -culturel), les enfants n'ont plus de langue maternelle ! Il en sera de même à peu de choses près pour la Côte d'Ivoire, pays s'inscrivant dans la seconde cohorte à venir des pays ELAN à partir de 2016. Ce pays connaît également des zones urbaines à fort brassage de populations et un multilinguisme complexe et stratifié.

Si le pilote ELAN a pu se dérouler, même au Cameroun, dans des écoles où la situation linguistique est plus simple et le transfert plus conforme aux parcours attendus, l'extension du bi-plurilinguisme scolaire aux situations plus hétérogènes demande à s'interroger sur la diversité des rôles à faire jouer à cet outil cognitif dans les contextes hétérogènes.

Ce sera certainement un objectif à assigner à ELAN dans les années à venir : contribuer à une modélisation en surplomb de l'approche bi-plurilingue qui puisse être contextualisée à différents environnements multilingues, allant de ceux où seule une langue africaine fait face au français dans une zone, aux environnements où chaque locuteur est immergé dans une stratification de parlers variés. Dans ces situations complexes, on peut anticiper que la L1 d'enseignement et la L2 d'enseignement peuvent être soit L1, soit L2, soit même L3 pour un enfant donné.

Nous pensons que le transfert est un outil cognitif puissant qui peut être apprivoisé dans de tels environnements, en prévoyant des outils d'enseignement et une formation des maîtres permettant de développer la clarté cognitive des enfants sur l'éventail de parlers entre lesquels ils évoluent. Le simple fait de grandir dans un milieu très multilingue développe chez les enfants plurilingues des capacités implicites sophistiquées de passage entre les langues et de recours à telle ou telle langue comme intermédiaire entre les autres langues (chaque langue pouvant servir d'interprétant pour les autres, comme l'ont montré Lüdi & Py pour la situation suisse).

Nous avons la conviction que la modélisation solide de l'approche bi-plurilingue ELAN pour les contextes linguistiques homogènes, en maîtrisant les appuis sur le transfert lorsque deux langues sont présentes, peut conduire à développer sur cette base une didactique intégrée des langues et des savoirs en contexte multilingue permettant d'organiser des transferts entre L1e et L2e chez les apprenants entretenant des rapports variés avec ces L1 et L2 dans de tels environnements complexes, en introduisant la notion de langue de référence telle que la définit Lucchini (2005). Évidemment, la tâche des enseignants, complexe elle aussi, devra être accompagnée par une formation solide et des outils souples adaptés. Mais l'approche didactique du bi-plurilinguisme ELAN nous semble assez robuste pour permettre des adaptations à de tels contextes.

## Bibliographie

AFELI, K. (2001), Le français et les langues endogènes en francophonie au Togo : le cas des langues d'éveil dans les jardins d'enfants. dans DUMONT, P. et SANTODOMINGO, C. (éd.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone*, AUPELF-UREF, coll. 'Universités francophones', 'Actualité scientifique', pp. 89-93.

CALVET, L.-J. (1984), *La tradition orale*, « Que sais-je? », PUF, Paris.

CORDIER, M., LEGROS, D., MAITRE DE PEMBROKE, E. et NOYAU, C. (2002), *L'aide à l'activation des connaissances culturelles dans la compréhension d'un texte en L2 en situation de diglossie (Togo, Afrique). Effet du niveau scolaire en L2*. Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Juin-juillet 2002, Amiens.

CORDIER, M., LEGROS, D., NOYAU, C. et KHALIS, A. (2003), *Rôle de la langue (L1 vs L2 en situation de diglossie) et du type de questionnaire dans l'activation des connaissances dans une tâche de production en L2, le cas des élèves du Togo. Linguistique et corpus. Type de données et comparaison des langues*, 36<sup>e</sup> colloque international de la société européenne de linguistique, 4-7 sept 2003, ENS de Lyon.

CORDIER, M., LEGROS, D. et HOAREAU, Y. (2005), *Apprentissage en contexte bilingue en situation de diglossie. Influence des modalités d'acquisition de connaissances sur le développement de la littéracie. 1er colloque international de didactique cognitive. Français langue étrangère/langue seconde/langue maternelle, (DidCog, 2005)*. Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage et Cognition. Toulouse 26-28 janvier 2005. Actes en ligne (pp. 191-199) : <http://w3.octogone.univ-tlse2.fr/lordat/didcog/didcog2005/actes/assets/Actes-complet.pdf>.

ELAN (2014), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris.

GUIRE, I. (2014), L'alternance codique français-fulfulde en classe bilingue : expression orale 3<sup>e</sup> année, arithmétique 5<sup>e</sup> année. *Recherches Africaines 14*, numéro spécial 'Transferts d'apprentissage', pp. 91-112.

GUIRE, I. (2015), *L'alternance de codes entre L1-fulfulde et L2-français dans l'enseignement bilingue du Burkina Faso : des technologies d'analyse linguistique de corpus oraux aux problématiques didactiques*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris Ouest Nanterre, novembre.

LEGROS, D. (2007), Vers une didactique cognitive de l'apprentissage de la langue française et de la construction des connaissances en langue française en contexte plurilingue et en situation de diglossie. A la quête d'un paradigme intégrateur. Table-ronde sur les orientations de l'éducation de base en situation diglossique et l'avenir de la francophonie africaine. Dans NOYAU, C., ed. : *Actes du colloque international « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique »*, ouvrage multimédia, Université de Paris-X-Nanterre, Service COMETE, CD-rom.

LINGANI, O. (2014), Analyse interactionnelle et didactique de séquences de classe en mathématiques : la résolution de problèmes. *Recherches Africaines 14*, numéro spécial 'Transferts d'apprentissage', pp.143-160.

LINGANI, O. (2015), *Transferts d'apprentissage et domaines de connaissances dans les écoles bilingues dioula-français au Burkina Faso : les mathématiques au primaire*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris Ouest Nanterre, février.

LUCCHINI, S. (2005), L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence, *Enfance*, 2005/4 Vol. 57, pp. 299-315.

MAURER, B. (2006), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*, OIF, Collection Langues et développement, Paris.

MAURER, B. (2011), *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. Rapport général du projet LASCOLAF, AFD-AUF-MAEE-OIF / Editions des Archives Contemporaines, Paris.

NDIBNU-MESSINA, J. (2014), Prolégomènes pour une utilisation systématique des langues camerounaises dans l'enseignement d'une langue seconde dans les classes du primaire et d'observation au Cameroun. Dans BABAULT, S., BENTO, M., LE FERREC, L. et SPAËTH, V. (eds.) *Actes du colloque « Contexte global et contextes locaux, Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »*, pp. 228-248. Actes en ligne : <http://fipf.org/actualite/actes-du-colloque-international-%C2%AB-contexte-global-et-contextes-locaux-tensions-convergence>.

NIKIEMA, N. (2014), Capacité de réflexion grammaticale et transfert de connaissances de la L1 à la L2 de scolarisation : expérience, défis et perspectives dans le cadre de la méthode ALFAA au Burkina Faso. *Recherches Africaines (ULSH de Bamako) n° 14*, « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe », pp. 201-214.

NIKIEMA, N. et KABORE-PARE, A. (2010), Burkina Faso. Dans MAURER, B. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*, EAC /AUF, Paris.

NOUNTA, Z. (2014), Conscience métaphonologique et apprentissage de la lecture chez les élèves bilingues songhay-français de 2<sup>e</sup> année fondamentale. *Recherches Africaines 14*, numéro spécial 'Transferts d'apprentissage', pp. 235-256.

NOUNTA, Z. (2015), *Éveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris Ouest Nanterre, décembre.

NOYAU, C. (2003b), Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire. Dans *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Actes sur CD-Rom), J.-P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière, éd. CIRFEM-DAEST, Université Victor Segalen-Bordeaux II, 16 p.

NOYAU, C. (2004a), Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions. In : AUF : *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*, Éditions des archives contemporaines / AUF, coll. « actualité scientifique », Paris, pp. 473-486.

NOYAU, C. (2005b) : Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde. Dans PLOOG, K. et B. RUI, *Appropriation en contexte multilingue – éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Presses de l'Université de Franche-Comté, série Linguistique et appropriation des langues n° 3, Besançon, pp. 33-57.

NOYAU, C. (2007b), Les langues partenaires du français dans la scolarisation en francophonie subsaharienne ? Atouts et obstacles pour leur mise en pratique". Dans CHEVALIER, G. *Les actions sur les langues : Synergie et partenariat*, Éditions des Archives Contemporaines, collection 'actualité scientifique', Agence universitaire de la Francophonie, Paris, pp.143-162.

NOYAU, C. (2007d) : L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe. *TREMA* 28, septembre, CARLO, A. et VEREDLHAN-BOURGADE, M. (dir.), IUFM, Montpellier, pp.49-62.

NOYAU, C. dir. (2007), *Actes du colloque international « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique »*, ouvrage multimédia, Université de Paris-X-Nanterre, Service COMETE, CD-rom. BNF, Notice : FRBNF42178270. [http ://catalogue.bnf.fr/ark :/12148/cb421782701/PUBLIC](http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb421782701/PUBLIC).

NOYAU, C. (2009a), *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*, OIF / Le Web Pédagogique Eds., Paris, 305 p.

NOYAU, C. (2009b), *Passages entre L1 et L2 : séquences de classes (Mali, Mauritanie, Niger)*. DVD (9 montages de séquences de classes) OIF / COMETE, Université Paris Ouest Nanterre.

NOYAU, C. (2011a), Du bambara au français, première leçon de français au Mali : comment salue-t-on ? Dans VOLD LEXANDER, K., LYCHE, C. et MOSENG KNUTSEN, A. (eds), *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*, Novus / The Institute for Comparative Research in Human Culture, Oslo, pp.185-194.

NOYAU, C. (2011b), Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires de pays du sud et leurs conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. *Le Français dans le Monde – Recherches et applications*, n° 49 (janvier), 'Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)', pp. 137-154.

NOYAU, C. (2012b), L'école comme environnement linguistique de transmission et d'acquisition du français en Afrique subsaharienne : la langue modelée par l'école. Dans NGALASSO-MWATHA, M. (dir.), *L'environnement francophone en milieu plurilingue*, Presses Universitaires de Bordeaux, coll. 'Études africaines et créoles' n° 4, Bordeaux, pp. 81-102.

NOYAU, C. (2014a), Cultures métalinguistiques des langues de tradition orale : quels transferts des jeux de langage vers une culture métalinguistique scolaire pour l'écrit ? *Actes du colloque 'Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues'*, Univ. Paris-Sorbonne Nouvelle janvier 2014, pp. 51-66. En ligne : [http ://fipf.org/actualite/actes-du-colloque-international-%C2%AB-contexte-global-et-contextes-locaux-tensions-convergence](http://fipf.org/actualite/actes-du-colloque-international-%C2%AB-contexte-global-et-contextes-locaux-tensions-convergence).

NOYAU, C. (2014b), Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. In ELAN (éd.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 175-182.

NOYAU, C. (2014e), Construction de connaissances en L1 et en L2 : les transferts de connaissances en sciences d'observation. *Recherches Africaines* (ULSH de Bamako) n° 14, « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe », pp. 117-138.

NOYAU, C. (2014f), Postface : de la recherche de terrain au renforcement de la formation des enseignants des classes bilingues. *Recherches Africaines* (ULSH de Bamako) n° 14, « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe », pp. 257-262.

NOYAU, C. (à par.), Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : que fait le linguistique au cognitif ? Dans KABORE-PARE, A., SAWADOGO, F. et LEGROS, D. *Processus d'apprentissages et contextes linguistiques et culturels*, L'Harmattan.

NNOYAU, C. et VELLARD, D. (2004), Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde, *Cahiers du Français Contemporain* 9, 'Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances', ENS Éditions, Lyon, pp. 57-76.

NOYAU, C., NIKIEMA, N. et YAMEOGO, R. (à par.), Les jeux de langage des cultures de tradition orale comme ressources pour la culture métalinguistique à l'école élémentaire : l'exemple de la culture mossi au Burkina Faso. Dans : *Tensions en didactique des langues*, BENTO, M. (dir.), Peter Lang, Berne.

ONGUENE ESSONO, L-M. (2015, dans ce volume ?), Enseigner les langues maternelles et les langues étrangères en Afrique francophone : Analyse des expériences de la didactique du bi-plurilinguisme de l'initiative Elan au Cameroun, Actes du colloque international de Montpellier, *Recherches Africaines*, n° 14, spécial « Transferts de connaissances dans les classes bilingues », NOYAU, C. (dir.), Université des Langues et Sciences Humaines de Bamako, 2014, 263p.

SAWADOGO, F. et LEGROS, D. (2007), Quelle place pour la langue maternelle moore ? (L1) dans la construction et la production de connaissances via la langue française à l'école au Burkina Faso ? Dans NOYAU, C. ed. (2007), *Actes du colloque international « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique »*, Université de Paris-X-Nanterre, COMETE, CD-rom.

TREFAULT, T. (1999), *L'école malienne à l'heure du bilinguisme, deux écoles rurales de la région de Ségou*, AIF, diffusion Didier érudition (collection "Langue et développement").

TROADEC, B. (1999), *Psychologie culturelle du développement*, Armand Colin, Paris.

WAMBACH, M. (2001), *Pédagogie convergente à l'enseignement fondamental. Méthodologie de l'écrit en milieu multilingue*, Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches (CIAVER), Saint Ghislain (Belgique).

#### Sitographie

Projet « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : du point de vue des élèves aux activités de classe » : <http://modyco.inist.fr/transferts/>

Site professionnel de Colette Noyau (avec articles téléchargeables) : <http://colette.noyau.free.fr>.

Site de l'initiative ELAN, École et langues nationales en Afrique : <http://www.elan-afrique.org>.

Formation  
des  
enseignants  
au  
bi-plurilinguisme



# La question de la formation des enseignants de l'éducation bilingue : nouveaux enjeux liés au continuum primaire/post-primaire

Arouna DIABATE

Laboratoire Interdisciplinaire de Didactique des Disciplines (LABIDID).

Université de Koudougou / EA 739 DIPRALANG Université Montpellier Paul Valéry.

**Résumé** : L'enseignement bilingue qui a commencé par une première expérimentation (1994-1998) en langue mooré puis en français dans le non formel avec des adolescents de 9 à 14 ans, et qui aujourd'hui a fait ses preuves, a encore devant lui de nouveaux défis à relever. On avait jusqu'à une époque récente les écoles primaires bilingues et les collèges multilingues spécifiques. Déjà avec un tel dispositif au plan institutionnel, la question du succès relatif de l'expérience de l'enseignement bilingue ne doit pas cacher le fait qu'il bute sur un certain nombre de difficultés parmi lesquelles l'une des plus importantes est celle de l'insuffisance des ressources humaines dans certaines des langues nationales : il y a un manque d'enseignants et d'encadreurs pédagogiques formés. Et cela se complexifie avec la multiplicité des langues nationales et le problème des variétés dialectales (gulimancema-momba ; bissa-lébri et barka...). Ces difficultés vont prendre de l'ampleur avec la réforme globale du système éducatif du Burkina Faso qui consacre le rattachement de « l'ex premier cycle de l'enseignement secondaire » à l'école primaire avec pour nouvelle appellation « enseignement post-primaire ». Cette réforme a sa version curriculaire qui va toucher les différents ordres d'enseignement. Aujourd'hui, on parle dans ce sens de continuum bilingue. De fait, se pose avec acuité l'épineux problème de la formation des acteurs en général, et des enseignants puis des encadreurs pédagogiques en particulier si l'on veut atteindre les objectifs assignés à ce continuum bilingue.

**Mots clés** : réforme globale, système éducatif, enseignement bilingue, formation, enseignant, continuum bilingue.



## 1 Introduction

L'éducation bilingue a pris réellement pied au Burkina Faso à travers l'articulation enseignement-apprentissage des /et en langues nationales autour de l'enseignement-apprentissage du /et en français. Cela est parti d'une expérimentation qui a connu trois principales phases<sup>1</sup>. C'est fort de cette expérience réussie que l'idée d'extension a été émise à l'issue d'une étude menée par une équipe d'experts nationaux et internationaux. Une telle volonté d'extension qui a coïncidé avec la réforme globale du système éducatif ne va pas sans enjeux. Et l'un des plus grands à notre sens est celui de la formation des enseignants. Quel est l'état des lieux en matière de formation des enseignants alors qu'il y a l'intention d'étendre l'éducation bi-multilingue ? Quelles propositions pertinentes peuvent être formulées en vue de réussir cette extension, notamment dans le volet de la formation des enseignants ?

## 2 Etat des lieux en contexte burkinabè

Le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (2008)<sup>2</sup> du Burkina Faso a mené une étude exploratoire sous la conduite d'Alidou & al. (2008) en vue de l'extension de l'éducation bilingue dans le cadre de la réforme du système éducatif burkinabè.

### 2.1 Projet d'extension de l'éducation bilingue

Pour que la généralisation de l'éducation bilingue réussisse, il est important selon Alidou & al. (2008) de maîtriser plusieurs facteurs, dont les aspects politiques. Dans ce sens, ils rappellent que les ministres proposent une extension progressive dans le cadre de la réforme. Comme il existe, selon eux, une demande de près de 300 écoles bilingues, le continuum de l'éducation bilingue doit être développé dans les 45 départements retenus pour tester la réforme et en tenant compte de la demande en attendant que des décisions juridiques réglementant l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif formel soient prises.

En ce qui concerne l'expansion des collèges multilingues spécifiques (CMS), le Ministre des Enseignements Secondaire, Supérieur et la Recherche Scientifique (MESSRS)<sup>3</sup> propose un développement en tandem, consistant à créer des classes multilingues dans les CEG actuels. Cette stratégie permettra non seulement de créer des CMS, mais aussi de promouvoir un changement qualitatif progressif dans le curriculum des collèges secondaires classiques. Selon cette approche, dans les localités où existent des écoles primaires bilingues et des CEG<sup>4</sup> classiques, il serait important d'introduire des classes CMS pour permettre aux élèves des écoles bilingues de poursuivre leur scolarité. En marge de cette stratégie, le MESSRS propose de créer, dans le cadre de la réforme, un nombre spécifique de CMS dans les localités où l'enseignement bilingue primaire a pris de l'envergure.

---

1. Pour les phases d'expérimentation, voir en annexes (p15).

2. Désormais MEBA (2008), aujourd'hui MENA (Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation).

3. Aujourd'hui MESS (Ministre des Enseignements Secondaire et Supérieur).

4. Collège d'Enseignement Général

### 2.1.1 *Le Continuum d'Education de Base Multilingue (CEBAM), cadre d'extension de l'éducation bilingue*

Le terme d'éducation bilingue, qui fait penser à l'utilisation de seulement deux langues dans le système éducatif, ne semble pas aux yeux d'Alidou & al. (2008) faire justice au grand mérite de l'expérience burkinabé qui en fait a amorcé la marche vers une éducation multilingue. Au vu du niveau atteint, auquel toutes les innovations prônant l'entrée par les langues nationales ont contribué, ils ont proposé dans leur rapport le concept de *Continuum d'éducation de Base Multilingue (CEBAM)*, comme cadre d'extension de l'éducation bilingue.

### 2.1.2 *But et Objectifs généraux*

Le but de l'enseignement dans les langues nationales est, selon les auteurs du rapport, d'assurer le relèvement de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité de l'éducation de base au Burkina Faso. Il en découle pour le cadre d'action stratégique les objectifs généraux suivants :

- « Faire en sorte que dans une à deux décennies la majorité des enfants du Burkina Faso entame leur scolarité et les apprentissages fondamentaux dans une langue maîtrisée, en conformité avec l'option de réforme de l'éducation.
- Promouvoir une éducation multilingue.
- Amener les sortants de l'éducation de base à maîtriser les langues de communication intra-communautaires du Burkina Faso, en plus du français et des autres langues internationales.
- Etendre l'offre d'éducation de base multilingue (à une large échelle) à au moins la moitié des écoles primaires du Burkina Faso, dans la vision de l'éducation de base comme un continuum ayant comme maillons les Espaces Educatifs d'Eveils (3<sup>ème</sup>), l'Ecole Primaire Bilingue (EPB) et le Collège Multilingue Spécifique (CMS). »

(Alidou & al. 2008, 101)

### 2.1.3 *Objectifs spécifiques (OS)*

La mise en œuvre de ces objectifs généraux se fera à travers la réalisation coordonnée de cinq objectifs spécifiques qui sont les suivants (Alidou & al. 2008, 101-103).

« OS1. Etendre la mise en place du continuum de l'éducation de base multilingue ; OS2. Former les enseignants et les personnels de l'éducation de base multilingue ; OS3. Concevoir, produire et mettre à disposition le matériel didactique ; OS4. Entreprendre des études et des recherches relatives aux langues ; OS5. Concevoir et réaliser un programme de plaidoyer. »

A propos des cinq OS ci-dessus formulés, il nous paraît important de développer les deux premiers qui cadrent avec notre sujet dans le cadre de la présente communication.

## 2.2 OS1 : étendre la mise en place du continuum de l'éducation de base multilingue

La mise en place des trois composantes de l'éducation de base multilingue : - Espace d'Éveil Éducatif (préscolaire), - École primaire bilingue (primaire) – Collège multilingue spécifique (post-primaire) demandera un important effort de concertation entre les trois départements ministériels qui se partagent actuellement ces domaines à en croire Alidou & al. (2008). L'intégration à terme en un seul département correspondrait à l'esprit de la loi d'orientation de l'éducation. Alors, il s'agit de :

- mettre en place de manière systématique des espaces d'éveil éducatifs (3<sup>ème</sup>) à côté des écoles primaires bilingues ;
- créer des écoles primaires bilingues (EPB) et transformer des écoles classiques en EPB ;
- mettre en place des collèges multilingues spécifiques (CMS) en proportion des EPB, au moins un par département.

### 2.2.1 Expansion du continuum de l'éducation de base multilingue

Alidou & al. (2008) rappellent dans leur rapport les objectifs et les résultats attendus dans le cadre de l'extension de l'éducation de base bilingue.

### 2.2.2 Objectif global

Implanter le continuum de l'éducation de base multilingue dans 45 départements tests de mise en œuvre de la réforme de l'éducation.

### 2.2.3 Objectifs spécifiques

Faire passer le nombre de 3<sup>ème</sup> de 36 en 2007 à environ 70 en 2010 (au moins 1 par département test de la réforme de l'éducation). Faire passer le nombre d'écoles primaires bilingues de 112 en 2007 à environ 150 en 2010 (au moins 1 par département test de la réforme). Faire passer le nombre de CMS de 2 en 2007 à environ 45 en proportion du nombre d'écoles primaires bilingues existantes atteignant la 5<sup>ème</sup> année en 2010.

A présent, évoquons le second objectif spécifique formulé par Alidou & al. (2008), à savoir la formation des enseignants dans le cadre de cette extension du continuum bilingue.

## 2.3 OS2 Former les enseignants et les personnels de l'éducation à l'éducation de base multilingue

Ilboudo (2009) fait une description de la stratégie de formation des acteurs pédagogiques dans le cadre du continuum bilingue.

### 2.3.1 Formation au niveau des 3<sup>ème</sup>

L'encadrement pédagogique au niveau des 3<sup>ème</sup> est assuré par des parents-éducateurs et des « comités de pilotage » qui ont bénéficié d'une formation en alphabétisation, en français fondamental, en psychologie de l'enfant, en santé-nutrition, en activités ludiques, en gestion, en suivi et évaluation des activités génératrices de revenus. Leurs compétences sont par ailleurs renforcées par les occasions d'échanges inter 3<sup>ème</sup> .

### 2.3.2 *Formation au niveau de l'école primaire bilingue*

Les maîtres des écoles primaires bilingues sont ceux des écoles classiques. Le contenu et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage à l'école bilingue étant différents de ceux pratiqués dans les écoles classiques, des dispositions sont prises pour assurer des formations ciblées pour la maîtrise des techniques et des contenus d'enseignement dans les écoles bilingues au bénéfice des enseignants, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, des responsables des directions centrales et déconcentrées du MEBA, des professeurs des écoles de formation professionnelle des maîtres. Chaque année les diverses formations sont réalisées autour d'au moins 26 modules différents.

### 2.3.3 *Formation des encadreurs pédagogiques, des professeurs des ENEP*

Au niveau de l'éducation bilingue les encadreurs pédagogiques sont les mêmes que ceux de l'école classique, mais eux aussi reçoivent une formation spécifique propre à l'éducation bilingue. S'ajoutent à cette formation, celle relatives au suivi et à l'appui-conseil des écoles bilingues.

Nikiema & Pare (2010) s'étendent sur la question de la formation des acteurs. Ils rappellent que la durée de la formation est d'un an pour les élèves-instituteurs principaux (IP) et de deux ans pour les élèves-conseillers pédagogiques (E/CPI) et les élèves-inspecteurs (E/IEPD). Apparemment, cette formation ne s'étend pas pour le moment sur le concept de continuum d'éducation de base multilingue.

### 2.3.4 *Formation au niveau des professeurs des CMS*

Les professeurs des CMS sont ceux du premier cycle du secondaire; ils reçoivent une formation spécifique pour la conduite des disciplines additionnelles qui ne font pas partie du programme habituel d'enseignement. L'extension, voire la généralisation de l'éducation de base multilingue, modifiera de façon notable le profil des enseignants au sortir de la formation initiale et exigera un vaste programme de recyclage des enseignants en poste.

### 2.3.5 *Résultats attendus*

En matière de formation des acteurs du continuum multilingue, voici les résultats attendus selon Alidou & al. (2008) : 1 392 enseignants et personnels sont formés et aptes à exercer dans les 3<sup>ème</sup>; 1 935 enseignants et personnels sont formés et aptes à exercer dans les écoles bilingues; 480 enseignants et personnels sont formés et aptes à exercer dans les CMS; 510 encadreurs pédagogiques sont formés et aptes à suivre les activités pédagogiques dans le continuum d'éducation de base multilingue; des modules de formation à l'Education multilingue sont introduits dans les ENEP et l'ENS-UK; 30 formateurs de formateurs sont remis à niveau et aptes à assurer la formation.

### 2.3.6 *Bilan partiel*

Mais aujourd'hui, six ans après l'étude d'Alidou & al., en rapport avec les deux objectifs spécifiques qui nous ont préoccupé, le bilan demeure mitigé.

Suite à notre entretien avec le chef du service de l'éducation bilingue à la Direction du Contrôle de l'Education Multilingue (DCEM), des données allant dans le sens de ce qui

précède parlent d'elles-mêmes. En effet une analyse comparative dans une présentation tabulaire laisse voir ce qui suit, tant au niveau du nombre de structures de formation en éducation bi-multilingue que de celui des enseignants formés.

Tableau n° 1 : nombre d'établissements en fonction des projections d'Alidou & al. (2008)

Tableau 1

	3 <sup>ème</sup>	EPB	CMS
Projection de 2007 à 2010	Passer de 36 à 70	Passer de 112 à 150	Passer de 2 à 45
Situation en 2015	39	203	4
Ecart	-31	+53	-41

De ce tableau il ressort qu'un écart positif est constaté au niveau des EPB. Cependant, ce que nous avançons est à relativiser puisque que la situation ici est celle de cette année, soit cinq ans après l'échéance retenue par les auteurs de l'étude ci-dessus mentionnée. Au niveau des 3<sup>ème</sup> ainsi que des CMS, les écarts demeurent flagrants, et même excessifs quand on regarde du côté des CMS où la situation semble stagner. Dans ce sens pourrait-on parler de continuum multilingue ?

Quand nous avons voulu comprendre une telle situation, le chef de service de l'éducation bilingue à la DCEM avance qu'elle peut s'expliquer par deux raisons : des raisons d'ordre institutionnel et des raisons liées au manque ou à l'insuffisance de mobilisation sociale. Pour la première raison, il explique que la DCEM, qui devait s'en occuper dans l'esprit du continuum des trois niveaux de formation (3<sup>ème</sup>, EPB et CMS), se trouve confrontée au fait que le premier niveau relève de la Direction de la Petite Enfance et que le dernier est rattaché au post-primaire qui est actuellement partagé entre le MESS et le MENA. Pour lui, un tel cloisonnement n'est pas favorable. La DCEM en est réduite à s'occuper des EPB à travers le service de l'éducation bilingue ; en conséquence, elle fait ce qu'elle faisait d'antan. C'est dire donc que la mutation institutionnelle n'a pas en réalité été suivie d'effet réel sur le terrain. Toutes choses qui expliquent en partie la léthargie au niveau de la mobilisation sociale, deuxième raison invoquée ci-dessus.

La situation n'est guère reluisante quant à la formation des enseignants à en croire le chef de service de l'éducation bilingue à la DCEM. Le tableau ci-dessous nous donne une idée.

Tableau n° 2 : nombre d'enseignants formés en fonction des projections d'Alidou & al. (2008).

Les données au niveau de la formation des enseignants des EPB laissent constater un écart négatif en dépit du fait que l'échéance escomptée de cinq ans est largement dépassée ; il s'agit de formation continue qui se fait en fonction des besoins d'ouverture des EPB sur le terrain. Quant aux formateurs (ENEP<sup>5</sup> et ENS-UK<sup>6</sup>), l'écart est positif mais est à relati-

5. Ecole Nationale des Enseignants du Primaire

6. Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou.

Tableau 2: tab2

	EPB	Formateurs
Projection de 2007 à 2010	1935 enseignants formés	30 formateurs recyclés
Situation en 2015	1930	78*
Ecart	-05	+48

\*Soit 38 pour les ENEP et 10 pour l'ENS-UK

viser car l'échéance escomptée est dépassée de cinq ans. Le cloisonnement institutionnel ne nous a pas permis de disposer de données au niveau de la formation des animateurs des 3<sup>ème</sup> ainsi que de celle des professeurs des CMS en matière bi-multilinguisme. Là également, il n'y pas de continuum, chaque niveau s'occupant de la formation de ces formateurs sans que la DCEM ne soit associée. A peine sait-elle ce qui s'y passe.

En plus de cela, il faut noter que la formation initiale des enseignants bat de l'aile en matière de bi-multilinguisme. Dans les ENEP, le manque de temps est invoqué pour ne pas traiter les modules élaborés en matière de didactique du bilinguisme, ne parlons pas du continuum multilingue. Dans ces structures de formation, il ressort (selon un entretien avec un Directeur Général d'une ENEP) que ce qui est en réalité fait, c'est l'initiation à la transcription des langues nationales<sup>7</sup>. Or, actuellement, le pays ne manque pas d'Ecoles Privées de Formation des Enseignants du Primaire (EPFEP) qui mettent à la disposition de l'Etat près de 90% des enseignants que celui-ci recrute. Ces EPFEP, selon l'avis du chef de service de l'éducation bilingue à la DCEM, ne respectent pas les curricula en vigueur dans les ENEP ; elles ne forment pas les futurs enseignants à l'enseignement bi-multilingue. Elles ne font même pas de la transcription en langues nationales qui est pratiquée au moins dans les ENEP. Ce qui veut dire que cela va toujours reposer, et ce, pendant longtemps, sur la formation continue qui ne peut, à elle seule, résorber le manque d'enseignants qualifiés pour envisager l'extension de l'éducation bi-multilingue (nous y reviendrons).

Il s'agit pour nous de partir de ce contexte pour faire des propositions en vue de l'amélioration de la situation, si le vœu pieux est de mettre en œuvre le CEBAM<sup>8</sup> recommandé par Alidou et ses collaborateurs (2008) et adopté par l'Etat à travers le MENA.

### 3 Propositions

Pour les propositions, elles sont de deux ordres : dans un premier temps nous rappellerons des propositions faites par d'autres observateurs de la situation de la formation des enseignants au bi-multilinguisme en général en Afrique et au Burkina en particulier ; puis dans un deuxième temps, nous formulerons des recommandations spécifiques et personnelles.

7. Soit la moitié du travail demandé. En effet, les 170h à consacrer à l'enseignement bilingue se répartissent ainsi qu'il suit : 10h pour les *Généralités sur l'éducation bilingue* ; 90h pour la *Transcription des langues nationales* ; 40h pour la *Didactique des disciplines en éducation bilingue* ; 30h pour les *Activités spécifiques à l'éducation bilingue et dans le non formel*. (Source : *Plan de Formation Initiale dans les ENEP*, 2012, p78).

8. Continuum d'Education de Base Multilingue.

### 3.1 Propositions d'autres spécialistes de la question du bi-multilinguisme

Selon l'ADEA/GTZ/Commonwealth Secrétariat/UIE (2005) le plan d'études des programmes de formation des enseignants en Afrique devrait inclure :

- des modules de maîtrise de la langue pour l'enseignant en L1 et L2, pour que l'enseignant puisse offrir un modèle opératoire pour l'apprenant, et puisse travailler efficacement avec les manuels ;
- une initiation de base à la théorie de l'acquisition de la première et de la seconde langues, y compris comment les enfants apprennent à lire et à écrire, et deviennent des lecteurs et scripteurs efficaces (applicable aux enseignants dans le plan d'études) ;
- un enseignement aux enseignants de comment apprendre à lire et à écrire ;
- la méthodologie d'enseignement bilingue / multilingue et les stratégies de classe (notamment comment enseigner en et avec les langues africaines) ;
- une initiation au processus d'élaboration d'une terminologie dans les langues africaines. ;
- une initiation à l'utilisation des technologies usuelles de l'information ;
- les éléments essentiels pour la production de matériels pour la classe ;
- une initiation à la recherche-action ;
- l'éducation interculturelle.

Quant à Alidou (2005), dans un souci d'optimiser l'éducation bilingue en Afrique, elle fait les propositions suivantes en relation avec la formation et l'encadrement des maîtres. En effet pour elle, chaque pays adoptant l'éducation bilingue et multiculturelle devrait aussi adopter une nouvelle stratégie de formation initiale<sup>9</sup> et continue des enseignants et de leur encadrement. De prime abord, l'élaboration de nouveaux contenus curriculaires pour la formation de nouveaux maîtres s'impose. Ces curricula doivent tenir compte des compétences professionnelles qu'un enseignant de l'école bilingue doit développer. On peut déjà identifier celles qui sont fondamentales :

*Des compétences linguistiques adéquates dans une des langues nationales et la langue officielle.* Ceci implique savoir bien parler, lire et écrire dans ces langues. Par conséquent, le maître doit maîtriser l'orthographe et la grammaire de la langue nationale mais aussi celle de la langue seconde.

*Des compétences appropriées dans la didactique de la langue première (ou langue nationale) et de la langue seconde et étrangère* (langue officielle), ainsi que dans les différentes méthodes de pédagogie active. Ceci implique une connaissance théorique de base sur l'acquisition de la langue première et l'apprentissage d'une langue seconde, ainsi que la pédagogie du transfert des savoir-faire et des compétences acquises en langue première durant l'apprentissage de la langue seconde et autres connaissances enseignées en langue seconde.

*Une connaissance solide des différentes méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture* : inclure une connaissance de base des processus du développement des habiletés

---

9. C'est cet aspect qui n'est pas développé au Burkina en dépit de la disponibilité des contenus. Les acteurs récusent le manque de temps et la surcharge des curricula.

et des compétences de lecture et d'écriture en langue première et langue seconde chez l'enfant, surtout celui qui maîtrise plus d'une langue.

*Une meilleure maîtrise de l'enseignement des autres disciplines* comme les mathématiques et les sciences naturelles et humaines.

*Une connaissance appropriée des méthodes d'évaluation des apprentissages* et performance des élèves.

*Des connaissances et compétences relatives à l'éducation interculturelle*, la culture de la paix, l'équité et le genre.

Pour développer l'enseignement bilingue et multiculturel, les enseignants des écoles bilingues doivent être affectés aux écoles utilisant une langue nationale qu'ils maîtrisent. D'où la nécessité de développer une gestion adéquate des enseignants des écoles bilingues. Ces enseignants doivent aussi bénéficier d'un encadrement de proximité régulier.

Par conséquent, les encadreurs et formateurs des maîtres de l'école bilingue devraient eux aussi être initiés à l'approche bilingue et à ses méthodes d'enseignement<sup>10</sup> afin de pouvoir épauler efficacement les maîtres sur le terrain. D'où la nécessité d'institutionnaliser l'animation pédagogique au niveau de l'école en responsabilisant davantage les directeurs d'école au niveau pédagogique. Les conseillers pédagogiques doivent aussi organiser des rencontres périodiques pour renforcer les capacités pédagogiques des enseignants.

Le rapport du MEBA dans sa version finale (2008) rédigée par Alidou & al, rappelle un certain nombre de recommandations formulées en contexte burkinabè dans le sens d'un développement de l'enseignement bilingue au niveau du volet de la formation des principaux acteurs.

## 3.2 Recommandations des formateurs

Au regard de toutes ces observations, les recommandations des formateurs peuvent être rassemblées ainsi qu'il suit :

### 3.2.1 *Le temps de formation*

L'éducation bilingue oblige à revoir le temps de formation dans les ENEP (un an de formation pour un total maximum de 700 heures ne permet pas de couvrir le programme actuel des ENEP et d'y ajouter de manière satisfaisante le curriculum de l'éducation bilingue). Le temps de formation à l'ENEP devrait être plus long, soit deux ans.<sup>11</sup>

### 3.2.2 *La révision du curriculum*

Le curriculum des ENEP devrait être revu pour tenir compte de l'éducation bilingue. Ce qui n'est pas le cas, même si la formation est passée à deux ans. On continue à initier les élèves-maîtres seulement à la transcription des langues nationales. En plus de cette transcription, il est impérieux d'introduire des contenus relatifs à la didactique, précisément la didactique intégrée des langues nationales et du français langue de scolarisation (Maurer, 2010, 2007)

10. Ce qui est fait depuis un certain temps à l'ENS-UK. Voir *Cahiers de participant (2012)* en bibliographie pour la formation continue.

11. Ce qui est fait depuis la rentrée 2014 mais la situation n'est guère reluisante, la deuxième année étant consacrée au stage terrain



### 3.2.3 La formation des enseignants

Tous les professeurs des ENEP doivent être formés à l'éducation bilingue. Ce n'est pas le cas actuellement.

### 3.2.4 Les EPR

Faire revivre les Equipes pédagogiques Régionales (EPR) afin d'assurer une mobilisation des compétences au profit de l'Ecole Bilingue (EB) dans les ENEP ;

### 3.2.5 Les sortants des ENEP

Les élèves maîtres doivent être évalués à la fin de leur formation afin de déterminer leurs compétences dans les disciplines relatives à l'enseignement bilingue<sup>12</sup>. La décentralisation du recrutement est un facteur qui peut influencer positivement l'éducation bilingue. Les formateurs des ENEP disent que les élèves maîtres peuvent être motivés s'ils savent que les compétences en éducation bilingue seront valorisées au niveau de leur recrutement par le MEBA. Tous les élèves sortants des ENEP devraient avoir reçu une formation complète en EB incluant la formation en transcription et la formation en didactique. Dans la situation actuelle les élèves maîtres ont reçu au mieux une formation en transcription mais pas en didactique pour la plupart. C'est grâce à la sortie en grand nombre de nouveaux maîtres formés à l'éducation bilingue que l'extension rapide et efficace du système peut être assurée<sup>13</sup>.

## 3.3 Recommandations faites par les responsables de l'ENS-UK

Les responsables de l'ENS souhaitent que :

- la durée de formation soit adéquate pour mieux outiller les stagiaires. Actuellement la durée est très courte (2 à 3 semaines) ;
- le continuum soit intégré dans la formation des professeurs et des encadreurs, et que l'éducation bilingue soit intégrée dans un programme de recherche ;
- les responsables de l'ENS-UK soient associés au programme d'extension de l'éducation bilingue.

## 3.4 Propositions spécifiques et personnelles

Ces propositions s'articulent autour de trois points, à savoir le développement du continuum multilingue, la formation et/ou le recrutement des enseignants tant du côté des EPB que des CMS.

### 3.4.1 Pour le développement du continuum multilingue

Dans le cadre de cette première proposition, les actions suivantes sont recommandées de notre part.

- a. *Restituer à la Direction du Contrôle de l'Education Multilingue (DCEM) créée à cet effet, ses prérogatives :*

12. Ce qui suppose que leur parcours de formation les a exposés à cet enseignement.

13. Une opinion que nous partageons.

Il s'agit de lui permettre d'avoir les coudées franches conformément à l'esprit de la réforme pour que cesse le cloisonnement que nous avons tantôt décrit. A cet effet, des actions sont à envisager. Faire en sorte qu'un seul ministère, en l'occurrence l'actuel MENA, couvre le préscolaire, le primaire et le post-primaire. Alors, la DCEM aura son sens et pourra concevoir et mettre en œuvre une véritable politique éducative cohérente en matière de bi-multilinguisme.

b. *Reprendre avec dynamisme la mobilisation sociale*

Une reprise de la mobilisation sociale autour de l'éducation bi-multilingue dans le cadre du continuum s'impose<sup>14</sup>. Les techniciens ont conçu, les politiques ont adopté, mais la mobilisation sociale fait défaut. Il revient aux acteurs que nous venons de citer d'aller vers les communautés linguistiques de base et les partenaires sociaux pour reprendre le bâton du pèlerin qui a permis à l'éducation bilingue d'avoir des assises. Sans mobilisation sociale, ces bases ne pourront nullement se développer dans la perspective de l'extension du bilinguisme avec pour socle le continuum multilingue.

c. *Autoriser les candidats des écoles bilingues et des CMS à composer aux examens nationaux en langues nationales*

L'ardeur des apprenants s'estompant du fait qu'ils ne peuvent pas faire les examens nationaux en langues nationales, une solution doit être trouvée : permettre aux candidats des EPB<sup>15</sup> et des CMS<sup>16</sup> de composer des épreuves dans ce sens. Selon le chef du service d'éducation bilingue à la DCEM, une solution est envisagée dans ce sens : introduction progressive des épreuves en langues nationales au CEP.

d. *Prendre en compte effectivement les quatre dernières langues promises l'introduction dans le continuum d'éducation de base multilingue : Bwamu, Arabe, Lobiri et Cerma*

Quatre langues viennent d'être acceptées pour l'éducation multilingue. Des modules dans ces langues ont été élaborés (transcription, terminologie et didactique) depuis bientôt deux ans. Mais ces langues ne sont pas encore réellement introduites dans l'éducation bilingue, a fortiori dans le continuum. Or, c'est un tel élargissement du répertoire des langues à utiliser qui a fait qu'on parle de développement du continuum multilingue. Techniquement le travail est bouclé, mais l'adoption de ce travail, ainsi que le début des formations des acteurs dans ces quatre langues, tardent à venir. A propos de ces actions à engager, certains formateurs sont impatients.

### 3.4.2 *Pour la formation et/ou le recrutement des enseignants*

En fait, ici il s'agit de travailler à respecter les dispositions réglementaires existant en la matière.

14. Une semaine avant le Colloque ELAN-Afrique de mars 2015 à Montpellier, un atelier s'est tenu à Koudougou dans ce sens ; les recommandations ne sont pas encore disponibles car non encore adoptées par les autorités.

15. Pour le certificat d'études primaires (CEP).

16. Pour le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC).

a. *Mise en œuvre effective de tous les modules de formation en éducation bilingue dans les ENEP*<sup>17</sup>

Il faudrait faire appliquer cet arrêté d'autant plus qu'aujourd'hui on ne peut plus invoquer le manque de temps, la durée de la formation étant passée d'une année à deux ans<sup>18</sup>. Il revient au MENA d'être regardant sur le respect des curricula dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Pourtant, dans ce ministère, il existe une Inspection des Services dont les membres sont généralement pour la plupart des inspecteurs de l'enseignement du premier degré et leurs collègues constituent les trois-quarts des personnels enseignants et administratifs dans les ENEP.

b. *Dépasser dans les ENEP, le stade de la transcription des langues nationales pour introduire la didactique relative à l'enseignement bilingue*<sup>19</sup>

Le respect des curricula va faire qu'on va dépasser avec les élèves-maîtres le stade élémentaire de la transcription des langues nationales. C'est le début, mais le summum est atteint avec la didactique des disciplines scolaires enseignées en langues nationales. Pour ce faire, la formation des formateurs des élèves-maîtres doit être accrue en la matière.

c. *Introduction dans les ENEP et à l'ENS-UK de modules relatifs au continuum d'éducation de base multilingue*

Comme dans le cadre de l'extension de l'éducation bilingue où le concept de continuum d'éducation de base multilingue a été introduit (Alidou & al, 2008), puis adopté par le MENA, cela doit être suivi d'effet dans le cadre de la formation initiale des élèves-maîtres et des élèves-professeurs des CMS dans les ENEP et les EPFEP ainsi qu'à l'ENS-UK. A ce jour rien n'est fait dans ce sens. Or comme nous l'avons rappelé, quatre langues supplémentaires<sup>20</sup> ont fait l'objet de didactisation. Le terrain de la formation initiale attend que les modules relatifs à ces langues et disponibles, soient introduits.

d. *Respect des curricula dans les EPFEP*

Aujourd'hui au Burkina Faso, les enseignants sortant des ENEP ne couvrent pas les besoins de l'Etat. Pour tenter de combler le déficit, l'Etat recrute les sortants des EPFEP qui sont loin de respecter les programmes classiques en vigueur dans les ENEP, sans parler des curricula relatifs à l'éducation bilingue (pas de transcription des langues nationales, moins encore de didactique des disciplines en langues nationales). Or, près de 90% des enseignants recrutés par l'Etat sont issus des EPFEP. La nécessité impérieuse est donc de veiller au respect des curricula de formation dans ses structures privées de formation initiale des enseignants dont les autorisations d'ouvertures sont délivrées par le MENA.

17. Cf. Arrêté N°2004-14/MEBA/SG/ENEP du 10/03/2004.

18. Depuis la rentrée scolaire 2013-2014.

19. Pourtant le Plan de Formation Initiale dans les ENEP (2012, pp 69 et 78) donne des détails précis en la matière.

20. En rappel, il s'agit de l'Arabe, du Lobiri, du Bwamu et du Cerma.

### 3.4.3 Pour la formation des enseignants des CMS

En réalité, il n'y a pas d'éducation multilingue dans les CMS. Il s'agit plutôt d'un système classique importé des CEG<sup>21</sup> doublé d'un enseignement-apprentissage des langues nationales comme langues secondes, à l'instar de ce qui se fait pour l'anglais première langue vivante étrangère. Il s'agit, pour ne pas reprendre l'expression de Duverger (2007), de deux monolinguisms concurrentiels car à aucun moment les DNL<sup>22</sup> ne font l'objet d'enseignement-apprentissage en langues nationales comme c'est le cas des EPB. Pour en faire de réels CMS à l'instar des EPB, nous proposons ce qui suit.

- a. *Nécessité de passer dans les CMS à un enseignement en langues nationales en marge de certains enseignements en français dans la logique du continuum multilingue*

Pour cela, il suffit de s'appuyer sur les pré-acquis et/ou acquis des élèves au niveau des EPB, pour continuer à pratiquer l'enseignement apprentissage de toutes les disciplines en langues nationales. Ce qui demande un travail de didactisation au niveau des concepteurs de programmes et de modules. Cela va apporter la preuve que les langues nationales ne sont pas confinées comme médium d'enseignement-apprentissage aux seuls niveaux préscolaires et primaire (niveaux inférieurs). Les détracteurs de l'éducation bilingue lui reprochent de ne pas s'étendre aux niveaux supérieurs (secondaire et supérieur). En tout le continuum multilingue recherché ne sera efficace que si les langues nationales deviennent médium d'enseignement-apprentissage au post-primaire.

- b. *Introduction à l'ENS et à l'IDS des modules relatifs à didactique de l'enseignement multilingue*

La conséquence, ou le préalable à notre proposition précédente, est la formation initiale des professeurs de CEG. Cette formation étant assurée par l'IDS<sup>23</sup> pour les matières scientifiques et par l'ENS-UK pour les matières littéraires et techniques en plus des matières scientifiques, la nécessité s'impose d'introduire à l'instar des ENEP des modules relatifs au continuum multilingue. Les élèves-professeurs dans ce cas sortiront déjà outillés. Cela va demander également l'extension de la formation des encadreurs à ceux du post-primaire. Actuellement, seuls les élèves-encadreurs du primaire sont initiés à l'éducation bilingue au cours de leur formation, et ce depuis 2007-2008 comme nous l'avons vu plus haut. Ces modules se déclineront comme ceux destinés aux ENEP ou aux élèves-encadreurs du primaire ou s'en inspireront.<sup>24</sup>

---

21. En plus du programme classique, des activités de production, des activités artistiques et culturelles à l'instar de celles menées dans les EPB sont ajoutées.

22. Disciplines Non Linguistiques.

23. Institut des Sciences.

24. Dans tous les cas, il faudra les former à la transcription en langues nationales, à la terminologie ainsi qu'à la didactique des disciplines en langues nationales.

## 4 Conclusion

Pour réussir l'extension de l'éducation bilingue à travers le continuum d'éducation de base multilingue, de gros efforts restent à faire. Parmi ces efforts, la formation des acteurs principaux (enseignants et encadreurs pédagogiques<sup>25</sup>) occupe une place prépondérante. Nous avons décrit ce qui a été fait mais qui demeure en réalité en deçà des attentes et des projections. Partant de cet état des lieux, nous avons fait des propositions d'ordre général ainsi que des propositions d'ordre spécifique en vue d'accroître le nombre d'acteurs formés pour insuffler plus de dynamisme à cette forme d'éducation qui participe du développement de notre système éducatif. Ces propositions entrent dans le cadre de la formation initiale des enseignants en éducation bi-multilingue ; à cela, il faut ajouter le renforcement des capacités des encadreurs pédagogiques. Toutes ces actions vont trouver leur légitimité avec l'évolution de la compétence de communication du citoyen : en effet, dans un monde globalisé, avec pour socle le multiculturalisme, il revient à l'Etat de former les citoyens de sorte à ce qu'ils développent une compétence de communication plurilingue. Un tel enjeu ne saurait faire l'économie de la rénovation des supports didactiques ni celle de la prise en compte de l'évolution épistémologique de la didactique des langues en général, et de l'épistémologie de la didactique des disciplines scolaires en présence au niveau de l'enseignement de base.

## Bibliographie

- ADEA/GTZ/Commonwealth Secretariat/UIE, (2005), *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue projet : Recherche approfondie sur la langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne (EBL)*. Conférence sur l'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales 3-5 août 2005, Windhoek, Namibie. Document de travail DRAFT 22/07/2005.
- ALIDOU, H. (Coordinatrice) (2008, Mai), *Le continuum d'éducation de base multilingue du Burkina Faso : une réponse aux exigences de l'éducation de qualité. Evaluation Prospective du Programme de Consolidation de l'Éducation Bilingue et Plan d'Action Stratégique Opérationnel 2008- 2010 Rapport d'étude (Version finale)*.
- ALIDOU, H. (2005) *Optimiser l'éducation bilingue. In ADEA (2005). Dossier langue et éducation. La lettre de l'ADEA pp 15&21. Volume 17 Numéro 2. Avril-Juin 2005.*
- CONOMBO, T. E. et al. (2012), *Plan de Formation initiale des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP)*. Document de consultation inédit produit à la demande du MENA, MENA, Ouagadougou.
- DUVERGER, J. (2007), « *Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL* » in *Plurilinguisme et enseignement*. » Tréma n° 28/septembre 2007. pp : 81-88. Montpellier : Centre d'Etudes, de Documentation et de Recherche en Histoire de l'Éducation (CEDRHE), IUFM de l'Académie de Montpellier.
- GBANGOY, Y. (2015), *L'évaluation de la compétence de communication orale des élèves des écoles bilingues*. Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation, spécialité Mesure et Évaluation. Koudougou : Centre de Pédagogie Universitaire de l'Université de Koudougou.
- ILBOUDO, P.T. (2009), *L'éducation bilingue au Burkina Faso Une formule alternative pour une éducation de base de qualité. ADEA 11. In Etudes africaines, études de cas nationales*. Tunis : ADEA.
- MAURER, B. (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines-langue française*, L'Harmattan, Paris.
- MAURER, B. (2011), *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. Rapport général, OIF/AFD /MAEE/Éditions des archives contemporaines, Paris.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (2012), *Formation des encadreurs pédagogiques aux modules de l'éducation bilingue. Cahier de participant : première année*, MENA, Ouagadougou.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (2012), *Formation des encadreurs pédagogiques aux modules de l'éducation bilingue. Cahier de participant : deuxième année*, MENA, Ouagadougou.

25. Pour les encadreurs des cadres existent : formation continue sur le terrain à travers des regroupements où sont utilisés des *Cahiers du participant* élaborés depuis 2012 et la formation continue à l'ENS-UK.

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (2012), *Formation des encadreurs pédagogiques aux modules de l'éducation bilingue. Cahier de participant : troisième année*, MENA, Ouagadougou.

NIKIEMA, N. et PARE A. (2010), *Les langues d'enseignement dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne. Cas du Burkina Faso*. Rapport final.

## Annexes

### Annexe 1 : Phases d'expérimentation de l'éducation bilingue au Burkina Faso

Phase 1 (1994-1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Expérimentation en langue nationale mooré dans le non formel avec des adolescents de 9 à 14ans</li> <li>— Groupe cible : 55 jeunes de 9-14 ans dans les villages de Nomgana et Goué</li> <li>— Langues d'enseignement : le mooré et le français</li> <li>— 2 classes et 4 ans de formation</li> </ul>
Phase 2 (1998-2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Extension géographique et linguistique</li> <li>— Expérimentation en langue mooré dans le formel avec des enfants d'âge scolaire (7-8ans)</li> <li>— 05 ans de scolarité</li> <li>— 08 écoles</li> <li>— 04 langues nationales et le français</li> </ul>
Phase 3 (2000-2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Extension géographique (expérimentation dans les zones urbaines)</li> <li>— Extension linguistique : 08 langues nationales et le français</li> <li>— Implication d'autres acteurs</li> <li>— Mise en place du continuum bilingue</li> <li>— Première évaluation du programme par des spécialistes nationaux</li> <li>— Deuxième évaluation sous la conduite d'un expert international</li> </ul>

Source : DCEM/DGEB/MENA, cité par GBANGOU, Y. (2015, 6)

## Annexes2 : Résultats au CEP comparés entre le bilinguisme (EPB) et la moyenne nationale (EPC)

Année	Nombre d'écoles	Nombre de LN	Nombre de candidats	Taux de succès EPB	Taux de succès EPC
1998	02	01	53	53,83%	48,60%
2002	02	01	92	85,02%	62,90%
2003	03	01	88	68,21%	70,01%*
2004	10	04	259	94,59%	73,73%
2005	21	06	508	91,14%	69,01%
2006	40	07	960	77,19%	69,91%
2007	47	07	1540	73,97%	66,83%
2008	75	07	1852	61,66%	58,46%
2009	94	08	2825	72,65%	73,68%*
2010	91	08	2834	60,38%	66%*
2011	90	08	2982	61,77%	64,77%*
2012	87	08	3051	65,32%	63,33%
2013	87	08	2853	59,65%	60,90%*
2014	98	08	3496	81,89%	82,20%*

Source : DCEM/DGEB/MENA, cité par GBANGOU, Y. (2015, 10)

**Légende :** CEP : Certificat d'Etudes Primaires. LN = Langue nationale ; EPB = Ecole primaire bilingue ; EPC = Ecole primaire classique ; \* les six années où le taux de succès des EPC est légèrement supérieur à celui des EPB.

# Burundi : vers des formations continues accélérées des enseignants à la didactique du bi-plurilinguisme scolaire

Maurice MAZUNYA

Université du Burundi

**Résumé** : Depuis 2013, le Burundi a initié une réforme de l'école fondamentale dont la principale innovation est l'enseignement du kirundi, du kiswahili, du français et de l'anglais dès la 1ère année primaire. Des formations continues accélérées des enseignants figurent parmi les principaux défis de cette réforme qui, d'une part, ne maîtrisent pas toujours les langues enseignées et, d'autre part doivent pratiquer l'évaluation formative et la pédagogie participative promues dans les nouveaux manuels scolaires. Et enfin, ils sont appelés à s'approprier une didactique du bi-plurilinguisme scolaire encore au stade d'expérimentation dans le cadre du Programme ELAN-Afrique.

**Mots clés** : Burundi, école fondamentale, formations continues des enseignants, Elan-Afrique, didactique du bi-plurilinguisme.

## 1 Introduction

Depuis 2013, le Burundi s'est engagé dans une réforme de l'école dite fondamentale qui a fait passer l'enseignement primaire de 6 à 9 ans. En 2014, il s'est doté d'une nouvelle politique linguistique suivie d'un pacte linguistique signé avec l'Organisation Internationale de la Francophonie. La mise en oeuvre de ces décisions politiques exige comme préalable la formation des enseignants.

Dans cette communication, nous allons commencer par rappeler le contexte et les objectifs de cette réforme. Nous présenterons ensuite le domaine des langues qui constitue le principal défi de cette réforme, dans la mesure où il regroupe quatre langues enseignées dès la première année primaire : kirundi, français, anglais et kiswahili. En effet, la plupart des enseignants ne maîtrisent pas ces langues. Par ailleurs, le Pacte linguistique préconise la tenue des états généraux sur la didactique des langues, pour déterminer le statut des langues et leur échelonnement dans l'enseignement fondamental. Sur cette question, une ordonnance ministérielle est en cours d'élaboration et une autre est attendue pour réformer un système d'évaluation en grande partie responsable de l'échec scolaire.



En dernier lieu, nous partirons de la formation initiale des enseignants pour proposer une réactualisation du Plan National de formation continue des enseignants de langues, afin que la réforme puisse pérenniser la didactique du bi-plurilinguisme scolaire au stade d'expérimentation dans le cadre du Programme Ecole et Langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique).

## 2 La réforme de l'enseignement fondamental : enjeux et perspectives

La réforme s'inscrit dans les recommandations nationales du Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP II) et du Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation (PSDEF) pour la période de 2012-2020, et partant, dans les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et de l'Education Pour Tous (EPT).

Pour atteindre l'objectif de la scolarisation universelle de qualité sur laquelle elle repose, des décisions devront être prises, notamment au niveau de l'évaluation des apprentissages et de l'enseignement des quatre langues.

### 2.1 Les défis du système éducatif burundais

L'ancien système éducatif était composé de 6 années d'études primaires, de 4 années de collège et de 3 années de lycée. L'école fondamentale fusionne le primaire et le collège et couvre également le lycée, désormais appelé le post-fondamental. Nous verrons plus loin que le recyclage des enseignants fait partie des mesures urgentes d'accompagnement.

La réforme est née au moment où, plusieurs années de guerre civile ont laissé des séquelles scolaires caractérisées notamment par la précarité des familles, avec comme corollaire beaucoup d'abandons et de redoublements, voire de violences et de grossesses scolaires précoces. C'est ce qui a poussé les Ministères en charge de l'Education à intégrer dans les pratiques de classe l'éducation à la paix, à la sexualité et à la santé de la reproduction, afin de promouvoir une citoyenneté responsable et contrer en même temps ce que d'aucuns appellent déjà une "bombe" démographique. On compte en moyenne 6 enfants par femme et les moins de 15 ans représentent 48 % de la population.

En bref, le principal défi réside dans l'insuffisance qualitative et quantitative des infrastructures, des supports et des enseignants qui est constamment aggravée par cette pression démographique. Les enseignants doivent gérer des classes de plus de 100 écoliers ou étudiants.

### 2.2 La mise en œuvre de la réforme

L'école fondamentale regroupe des disciplines jusqu'alors enseignées de façon autonome en 5 domaines : Mathématiques, Sciences humaines, Art et EPS, Entrepreneuriat et Langues. Le domaine de l'entrepreneuriat qui est la principale innovation est présenté comme une discipline transversale permettant de « former des créateurs d'emplois et non plus des demandeurs. »

La mise en œuvre de la réforme a nécessité de nouveaux supports pédagogiques et surtout de nouveaux curricula, pour remplacer des programmes en usage depuis 1989. De novembre 2013 à juin 2015, des experts du Centre International d'Etudes Pédagogiques

(CIEP) accompagnent les concepteurs du Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire qui élaborent des manuels pour le cycle 4 de l'école fondamentale (MEBSEMFPFA, 2014), en proposant des pratiques pédagogiques centrées sur les activités des élèves et l'évaluation formative.

La formation continue des enseignants s'est déjà focalisée sur l'appropriation des nouveaux supports pédagogiques des 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années fondamentales. Les nouveaux curricula essayent également de changer le système d'évaluation sélective qui serait en grande partie à la base des taux très élevés de redoublement (34%) et d'abandon précoce (9%).

### 2.3 La place de l'évaluation dans le dispositif d'enseignement/apprentissage au Burundi

Au Burundi, les évaluations sommatives et certificatives de fin de cycle ont toujours constitué un « goulot d'étranglement », car les réussites étaient calculées en fonction des places disponibles dans le cycle suivant. Le PSDEF (2012 : 213) rappelle que, en 2010, « seuls 33% des élèves de 6<sup>ème</sup> sont admis en 7<sup>ème</sup> année. Les autres redoublent (environ 40%) ou abandonnent l'école. (...) Tout comme dans le primaire, la proportion des redoublants au collège reste très élevée, 29% en 2010. Les conditions d'enseignement se sont dégradées au cours des dernières années, le rapport élèves/salle de classe étant passé de 56 en 2005 à 62 en 2009. » Les recherches menées dans le cadre du Projet LASCOLAF (MAZUNYA, M. et HABONIMANA, A., 2012) ont attesté que les enseignants, les élèves et les parents d'élèves ont toujours défini leurs attentes sur base de la réussite aux concours et tests nationaux. Ainsi les directions scolaires organisent régulièrement des cours de rattrapage et des tests de simulation pour les matières dites « principales », telles que le français et les mathématiques, au détriment des matières « secondaires ».

Cette question s'est posée au cours de l'élaboration des curricula et des supports pédagogiques, ce qui a poussé les experts du CIEP (VICENCS, P.Y. et al, 2014) à mener une « réflexion sur la modification du projet d'ordonnance ministérielle portant fixation du système d'évaluation des apprentissages de l'enseignement fondamental en vue d'alléger le système en place et de privilégier des évaluations formatives ». Il sont rappelés que d'autres pays ont été amenés à faire face à ce problème des évaluations (nationales) qui « pilotent souvent les apprentissages » :

« Toutes les disciplines concentrent les apprentissages sur 26 semaines de travail dans l'année scolaire alors que le nombre de semaines possibles est 36. (Ainsi) le temps passé en évaluations systématiques et en préparation représente un tiers du temps passé à l'école. Il est aussi le cœur des procédures de redoublement. » Leur conclusion est que : « Le cas du Burundi n'est pas une exception. Les recherches et les organismes internationaux déjà cités s'accordent pour dire que, dans la plupart des pays, on évalue trop et mal. La pression évaluative, si elle est trop forte contrarie l'apprentissage des élèves plus qu'elle ne le facilite ».

Ils proposent d' « inclure dans les manuels la partie formative de l'évaluation (qui pourra être chiffrée pour ne pas déstabiliser le corps enseignant) en sorte que les élèves soient évalués sur une grande partie de leurs apprentissages et, en particulier, sur leurs capacités à résoudre des problèmes, à se poser des questions, à trouver des indices dans des documents, à développer leurs capacités cognitives au plus haut niveau. Si l'ordonnance il doit y avoir,

*ce pourrait être pour mieux préciser le « sens » de l'évaluation plutôt qu'une description injonctive de la quantité de notes et des types de travaux pour les obtenir. »*

Cette réforme du système d'évaluation qui risque effectivement de déstabiliser les enseignants mérite toute l'attention des partenaires de l'éducation, car les 850 heures par an sont loin du minimum de 1050 heures fixées par l'Unesco. Elle est au cœur du programme de scolarisation universelle qui suppose la réduction des redoublements et des abandons scolaires. Elle concerne également le multilinguisme convivial promu par la nouvelle politique linguistique et l'enseignement bi-plurilingue des quatre langues.

#### **2.4 La prise en compte de la nouvelle politique linguistique**

Un bref rappel historique nous permettra de mieux comprendre l'actuel paysage socio-linguistique du Burundi, en marge des sirènes de l'intégration régionale. Dans les années 1930, le kiswahili a servi de *lingua franc* à l'administration coloniale du Rwanda-Urundi et du Congo belge, au moment où le kirundi était promu à l'écriture pour mieux servir comme langue d'évangélisation. La montée postcoloniale du français a entraîné la disparition progressive des humanités gréco-latines et la marginalisation du kiswahili exclu du système scolaire, au moment où il accédait au statut d'une des langues officielles de la RD Congo, de l'Ouganda, du Kenya et de la Tanzanie. De son côté, l'anglais a survécu comme langue enseignée à l'école secondaire.

La première politique linguistique et culturelle du Burundi postcolonial a été concrétisée par la réforme scolaire de 1973 qui est connue sous le vocable de "*kirundisation-ruralisation*." Le Bureau d'Education Rurale (BER) qui a été remplacé par l'actuel Bureau d'Etude des Programmes de l'Enseignement Primaire (BEPEB) a contribué à l'enseignement bilingue prôné par l'OIF et ses partenaires dans l'initiative ELAN-Afrique, en produisant par exemple des lexiques bilingues kirundi-français. La kirundisation a été freinée en 1982, des parents d'élèves ayant obtenu du Président de la République de l'époque la réintroduction de l'enseignement du français en 1ère année primaire.

En 2007, une nouvelle politique linguistique a été implicitement annoncée par l'ordonnance du 09/01/2007 qui introduisait les cours de Kiswahili et d'Anglais en première année primaire. Sur le plan juridique, la référence demeurait toujours l'article 5 de la Constitution de 2005 qui disposait que « *La langue nationale est le kirundi. Les langues officielles sont le kirundi et toutes autres langues déterminées par la loi* ». Ainsi, il est mentionné dans la politique linguistique promulguée en 2014 que son objectif est de "*doter le pays d'un cadre politique de protection et de développement des langues parlées et enseignées au Burundi : le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili* ". Elle consacre 3 langues officielles, à savoir : "*Le kirundi qui garantit l'attachement à l'identité nationale, le français et l'anglais pour l'ouverture sur l'extérieur et la modernité* ". Il y a lieu de rappeler ici que le kiswahili et l'anglais ont été donnés comme gage de l'intégration linguistique effective du Burundi dans l'EAC. Le Burundi vient de rappeler également son identité francophone, en signant un pacte linguistique avec l'OIF en vue de promouvoir le français sur les plans national et sous-régional.

Au niveau de l'école fondamentale, l'élaboration en cours d'un nouveau curriculum pour les langues et des supports pédagogiques nécessite des clarifications sur le statut des langues enseignées et l'échelonnement de leur enseignement. Le faible niveau des enseignants et

des élèves dans les langues de scolarisation que sont le kirundi et le français plaide en faveur de leur renforcement dès le premier cycle. Dans le cadre du programme "Ecoles et Langues Nationales en Afrique" (ELAN-Afrique) actuellement en cours d'implantation au Burundi, la primauté sera accordée aux compétences de base en littérature dans la langue maternelle qui est le socle des futurs apprentissages. La maîtrise du français qui prend la relève comme langue d'enseignement à partir de la 5<sup>ème</sup> année est une seconde priorité, ce qui suppose une introduction tardive de l'anglais (Cycle2) et du kiswahili (cycle3).

### **3 La formation continue des enseignants de langue à la didactique du bi-plurilinguisme scolaire**

Cette formation continue des enseignants est d'abord justifiée par la réforme qui exige des enseignants nouveaux, étant donné que le profil "formation-emploi" de ceux sur place est devenu obsolète. Elle fait suite aux récentes réformes et interpelle la réactualisation du Plan National de Formation Continue des enseignants. Elle est également justifiée par quelques observations de terrain qui intéressent les enseignants de langues.

#### *3.0.1 Structures de formation initiale des enseignants*

La formation initiale des enseignants du primaire a toujours porté sur la polyvalence d'un enseignant par classe. Elle a connu des réformes successives qui ont donné lieu à plusieurs profils d'enseignants du primaire. Les instituteurs D4 lauréats des Ecoles Moyennes Pédagogiques (4ans de collège suivis d'une année de spécialisation psychopédagogique) sont les plus anciens et les mieux appréciés. Par la suite, des enseignants D6 ont été formés dans des Lycées Pédagogiques (LP) ou dans des Ecoles de Formation des Instituteurs (EFI) pour combler le déficit en enseignants.

Il y a également les Ecoles Normales (EN) dont les lauréats D7 pouvaient poursuivre leurs études supérieures, après une ou deux années de service dans l'enseignement primaire ou secondaire. La plupart des D7 choisissaient l'Ecole Normale Supérieure (ENS) qui proposait des formations bi-trivalentes pour les enseignants de collège, de type français-kirundi, Mathématiques- Physique-Technologies, histoire-géographie, etc. L'ENS qui avait été supprimée vers la fin des années soixante-dix est revenue sous différentes appellations : Institut Pédagogique en 1980, Institut de Pédagogie Appliquée en 1993 et de nouveau ENS en 2003. Parallèlement à ces structures de formation des enseignants, la majorité des lauréats des Facultés des Sciences, des Lettres et Sciences Humaines et de Psychologie de l'Université du Burundi embrassaient la carrière enseignante. La nouvelle réforme LMD (licence, Master, Doctorat) dans laquelle l'Université du Burundi et l'ENS sont engagées privilégie les cours de spécialité dans les 2 premières années de Licence et les cours de psychopédagogie en 3<sup>ème</sup> année.

Pour le moment, les deux ministères de l'Education n'ont pas encore étudié ensemble les questions relatives aux formations initiales et continues des enseignants de l'école fondamentale. En attendant, la décision ministérielle de fusionner le primaire et le cycle inférieur des humanités d'une part, et de procéder à des regroupements disciplinaires, d'autre part, a été suivie par le redéploiement des enseignants : affectation de 2 enseignants polyvalents (un pour les langues et un autre pour les sciences) dans les classes de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> années et maintien de la monovalence dans les classes de 9<sup>ème</sup> année.

Dans cette perspective, une formation professionnelle complémentaire s'impose pour tous les enseignants, les directeurs d'écoles et les inspecteurs de l'école fondamentale pour qu'ils s'approprient les curricula et les innovations pédagogiques qui sous-tendent cette réforme.

### 3.1 Le Plan National de Formation Continue des enseignants

Le plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation (PSDEF) pour la période de 2012-2020 place les enseignants « au cœur de l'amélioration de la qualité des résultats scolaires ». La politique nationale de formation des enseignants qu'il recommande a comme objectifs principaux le renforcement des compétences linguistiques, des compétences pour l'enseignement des disciplines non linguistiques, ainsi que des formations aux démarches pédagogiques et à l'évaluation. C'est dans ce cadre que le Plan National de Formation Continue (MEBSEM-FPA, 2013) a retenu la formation intégrée autour du « classeur-compagnon » qui rassemblera :

- des documents de référence (programmes, textes officiels, organigrammes) ;
- des fiches pédagogiques (des progressions, mais aussi par exemple 20 ou 30 fiches par matière) ;
- des documents d'accompagnement ou d'autoformation didactique ;
- des synthèses/bilans renseignés par les maîtres, inspirés de la méthodologie du portfolio, des synthèses des journées pédagogiques.

Dans le domaine des langues, les enseignants bénéficient de plusieurs types de formation décloisonnés, nécessitant par conséquent une harmonisation des contenus et des méthodologies préconisées.

### 3.2 Le renforcement des compétences linguistiques et didactiques des enseignants

Dans le cadre de la mise en œuvre du Projet "Initiative Francophone de Formation à distance de Maîtres" (IFADEM), une évaluation du niveau en français des instituteurs burundais a été faite sur l'échelle du *Cadre européen pour les Langues* (MPENGEKEZE, S. et BIZIMUNGU, H. : 2013). Leur niveau oscille autour de A2/B1 alors que celui attendu pour un enseignant de cette langue est de B2. Qu'en est-il de leur niveau en anglais langue étrangère ? Ou encore en kiswahili qui ne figurait pas sur leur programme de formation initiale ? Du côté de la langue maternelle, une évaluation EGRA des compétences fondamentales en lecture en Kirundi a révélé que 20% des élèves de 3ème année primaire sont des lecteurs "muets" incapables de reconnaître l'alphabet du Kirundi (VARLY, P. et MAZUNYA, M , 2012). Ce constat mérite qu'on accorde plus d'attention à la part de la non maîtrise de la langue d'enseignement dans l'échec scolaire.

En outre, les enquêtes, les entretiens avec les enseignants et les observations de classe ont prouvé que les méthodes d'enseignement des instituteurs burundais sont globalement de type transmissif et élitiste. Ce constat a été également dégagé de l'analyse des questions d'examens qui montrent qu'elles font souvent appel à la mémorisation et à la reproduction fidèle des notes du cours, ce qui explique les nombreuses tentatives de fraude avec comme preuve matérielle ce qui est qualifié par les étudiants d'« aide-mémoire » (MAZUNYA, 2004)

Un autre aspect à signaler dans le cadre du programme ELAN-Afrique porte sur le recours à d'autres langues dans l'enseignement des différentes langues. L'impression générale est qu'il est mieux toléré en anglais et en kiswahili qu'en français et en kirundi (Mazunya, M et Habonimana, A. 2012). Par ailleurs, une idée reçue partagée par les élèves et les enseignants serait que l'apprentissage du français est plus difficile, comparativement à l'anglais, et que, comme la démocratisation scolaire du multilinguisme est une utopie, il faudra choisir les langues à sacrifier.

Il y a lieu d'espérer que toutes ces représentations négatives sur les langues vont disparaître, étant donné qu'elles sont regroupées en un seul domaine et enseignées avec les mêmes manuels (un guide de l'enseignant et un livre de l'élève par classe). En outre, des espoirs sont fondés sur les retombées d'une formation des enseignants à la didactique des Disciplines Non Linguistiques qui vient d'être organisée pour la première fois par la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques (DGBP) qui a regroupé les enseignants des langues et des disciplines non linguistiques, en février 2015.

En bref, les formations continues devraient s'appuyer sur des études sociolinguistiques, psycholinguistiques, interculturelles, et didactiques d'une part, et, d'autre part, sur une évaluation de l'impact des formations initiées dans le cadre des projets IFADEM, ELAN-Afrique, Ecole Amis des enfants, etc.

## Conclusion

Au cours de notre communication, nous avons présenté le contexte de la réforme qui devra s'appuyer sur la formation des enseignants des différents domaines. Nous nous sommes particulièrement intéressés au domaine des langues qui vient de bénéficier d'une nouvelle politique linguistique, en précisant que les enseignants de ce domaine sont parfois appelés à enseigner des matières qu'ils n'ont pas étudiées.

Nous terminons en recommandant vivement l'intégration de la didactique du bi-plurilinguisme dans le plan national de formation continue des enseignants, ce qui suppose un module d'initiation aux principes didactiques du bi-plurilinguisme. Ce module qui pourrait s'inspirer d'un ouvrage collectif rédigé dans le cadre ELAN-Afrique sur « Les approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique » (DUMONT, P : 2014) constituera un point de repères didactiques à toutes les initiatives prises en faveur des enseignants de langues, surtout en ce qui concerne à la sensibilisation des différents partenaires de l'éducation et des enseignants sur :

- l'importance de la langue maternelle dans les premiers apprentissages ;
- la réduction de l'échec scolaire massif par la maîtrise des langues d'enseignement ;
- l'articulation langues nationales / langue française ;
- l'articulation curriculum/ supports pédagogique/enseignement bilingue.

## Bibliographie

ELAN-Afrique (sous/dir.) (2014), *Les approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique. Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Editions des archives contemporaines en partenariat avec l'OIF, Paris.

MAZUNYA, M. et HABONIMANA, A. (2012), « Les langues de scolarisation au Burundi » in MAURER, B. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action. Etudes-pays*, Bayeux (France), Editions des archives contemporaines, pp. 93-176

- MAZUNYA, M. (2004), "Nouvelles technologies de l'information et autonomisation des apprentissages scolaires au Burundi." *In Au cœur de l'Afrique*, Les Presses Lavigerie, Bujumbura.
- MEBSEMFFA (2013), *Plan National de Formation Continue des enseignants du fondamental*, Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation, Bujumbura.
- MEBSEMFFA (2012), *Le plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation (PSDEF) pour la période de 2012-2020*, Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation, Bujumbura.
- MEBSEMFFA (2013), *Bilan de la phase de dépoliement d'Ifadem au Burundi. Septembre 2010 à décembre 2013*, Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation, Bujumbura.
- MIVUBA, A. (2009), *Impact de la langue d'enseignement sur les résultats d'apprentissage dans les écoles primaires du Burundi*, Rapport final, ACTION AID BURUNDI, Bujumbura.
- MUKENE, P. et MIVUBA, A. (2014), *Les réformes du système éducatif burundais et le droit à l'éducation*, Rapport définitif, Unicef-Burundi, Bujumbura.
- MPENGEKEZE, S. et BIZIMUNGU, H. (2013), *Analyse des niveaux des candidats au test de français*, Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, IFADEM-Burundi, Bujumbura.
- République du Burundi (2014), *Pacte linguistique entre le Burundi et l'OIF*, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Bujumbura.
- République du Burundi (2014), *Politique linguistique du Burundi*, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Bujumbura.
- République du Burundi (2012), *Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP II)*, Bujumbura.
- VARLY, P. et MAZUNYA, M. (2012), *Evaluation des compétences fondamentales en lecture au Burundi*. Rapport final, Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, PARSEB, Bujumbura.
- VICENS et al, (2014), *Réflexion sur la modification du projet d'ordonnance ministérielle portant fixation du système d'évaluation des apprentissages de l'enseignement fondamental en vue d'alléger le système en place et de privilégier des évaluations formatives*, Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation, Bujumbura.

# Compte rendu des actions de réflexion, de sensibilisation et de formation des formateurs et des enseignants en Didactique Convergente au Maroc

Abdelkhaleq HAMMOUTI

Centre Régional pour les Métiers d'Education et de Formation de l'Oriental, Maroc

**Résumé** : Depuis plusieurs années, l'enseignement-apprentissage des langues a ouvert des chantiers importants en matière de réformes éducatives visant, entre autres, l'amélioration de la qualité des apprentissages. Dans ce processus de conception, l'étude dont rend compte cette communication a pour contexte les actions de mise en œuvre de la didactique convergente (désormais DC) au Maroc. Nous présenterons selon une dimension chronologique les actions de réflexion, de sensibilisation, et de formation initiale et continue au profit des enseignants à l'échelle de la région de l'Oriental au Maroc, notamment au Centre Régional de formation aux Métiers d'Education et de Formation (CRMEF) et à l'université Mohammed Premier d'Oujda (UMPO). Il s'agira également de présenter les lignes directrices du plan d'action 2015-2017 entrepris avec l'organisation internationale de la francophonie (OIF).

**Mots clés** : Formation initiale, formation continue, Plans d'action, Didactique convergente, Recherche-action.

## 1 Contexte

La présente communication s'inscrit dans le cadre d'un plan d'action mené depuis plus de quatre ans par une équipe de chercheurs marocains, en vue d'implémenter des actions de réflexion et de recherche action sur la didactique convergente, sous l'impulsion de l'OIF à travers son programme : « **Enseignement du français en contexte multilingue** », dirigé par Amidou Maïga<sup>1</sup>, et accompagné par Jean-Louis Chiss et Mohamed Miled.

En effet, nous saisissons cette occasion du colloque qui nous est offerte pour présenter un bref aperçu de toutes les actions menées jusque là par notre équipe et celles que nous comptons entreprendre pour les trois années à venir.

---

1. [www.lewebpedagogique.com/oif](http://www.lewebpedagogique.com/oif)



Mais commençons d'abord par donner une définition de la DC. Pour nous, la Didactique Convergente est une approche multidimensionnelle intégratrice, inclusive et fédératrice, dont la finalité majeure est de rendre nos élèves capables de penser, de réfléchir et d'interagir par eux-mêmes et d'assumer la responsabilité de leurs apprentissages et de leurs actes. (Morin, 2005).

L'objectif étant à la fois de développer chez les **enseignants de langue** une nouvelle culture de convergence et d'intégration didactique, et d'insuffler chez tous les acteurs concernés une véritable **dynamique de changement de coordination et de synergie**.

C'est dans ce sens que nous avons opté, dans nos actions, pour une approche multidimensionnelle qui regroupe à la fois des actions de réflexion théorique, la proposition de pratiques méthodologiques et pédagogiques, et la formation initiale et continue des enseignants. De fait, notre approche se caractérise d'abord par sa finalité qui consiste à concrétiser les Orientations de la Direction des Curricula<sup>2</sup> relatives à la mise en place d'une approche curriculaire plurilingue, notamment au niveau de l'enseignement des langues au Maroc, en vue d'aménager des passerelles didactiques, méthodologiques et pédagogiques à même de développer à la fois le transfert des compétences (disciplinaires et transdisciplinaires) chez nos enseignants, et l'apprentissage du transfert chez nos élèves.

Le plan d'action élaboré émane, par ailleurs, d'une vision globale et intégratrice qui consiste à la fois à approfondir la réflexion et la recherche sur la Didactique Convergente, et à mener de front la formation initiale et continue des formateurs et des enseignants tous cycles confondus, à partir des deux guides de formation sur la didactique convergente français/arabe, OIF (2012, 2014).

Il part, enfin, d'une approche participative ascendante puisque nous comptons, à une échelle d'abord régionale, impliquer tous les acteurs concernés dans cette entreprise (CRMFO+ AREFO/ Université Mohammed Premier/ Men/ IFO/Ecoles privées. . . ) avant de pouvoir généraliser cette expérience sur l'ensemble du royaume.

Nous développerons notre présentation à partir de deux axes principaux. Le premier axe se focalisera sur les actions menées depuis la mise en place de ce projet par l'OIF jusqu'à nos jours. Dans le deuxième axe, nous présenterons les perspectives d'avenir à travers notre plan d'action 2015-2017.

## 2 Bilan du plan d'action 2009-2014

Cette phase est marquée par l'élaboration d'un guide de formateur d'enseignants en DC, français/arabe, en 2009 par une équipe regroupant trois pays : le Maroc, la Tunisie et le Liban, avec le soutien de l'OIF et sous l'expertise de M. Miled et J.-L. Chiss, suite à laquelle un module de formation a été mis en place par l'équipe marocaine, suivi d'une session de formation de formateurs en décembre 2012 à Rabat.

A l'échelle régionale, des sessions de formation, de sensibilisation et d'encadrement sur la DC ont été mises en place (sensibilisation, encadrement des premières thèses en DC. . . ).

---

2. Voir à ce propos Le Projet de Plan décennal des Langues, pour une approche curriculaire plurilingue (2005), Direction des curricula – Rabat.

Ces premières actions ont aidé à nourrir l'engagement d'une équipe de formateurs volontaristes, plus engagés et plus motivés.

Le plan d'action adopté suite à l'élaboration du guide de l'enseignant en DC<sup>3</sup>, est axé sur cinq phases, dont les trois premiers sont déjà abordés :

1. La sensibilisation et implication des acteurs concernés
2. L'élaboration d'un plan de communication à l'intention de l'institution
3. L'expérimentation à l'échelle régionale
4. L'élaboration d'un module de formation
5. La généralisation à l'échelle nationale de la DC

## 2.1 Les actions relatives à la formation initiale :

En ce qui concerne les activités de formation initiale, et compte tenu des quatre principes de la formation à savoir (l'approche par compétences, la formation par alternance, le projet de fin d'étude et l'autoformation)<sup>4</sup>, nous avons dressé un ensemble d'objectifs qui orientent notre intervention :

- construire et intégrer des connaissances didactiques et pédagogiques sur la DC ;
- développer des compétences professionnelles<sup>5</sup> en lien avec la DC ;
- se forger une posture réflexive sur ses pratiques pédagogiques ;
- exploiter ses connaissances théoriques dans les pratiques de classe.

### 2.1.1 La phase de sensibilisation

La phase de sensibilisation était marquée par une réunion avec le directeur du CRMEF de l'Oriental, puis avec le conseil de professeurs en juin 2014. Une première réunion avec soixante dix-huit stagiaires du primaire a permis de sélectionner dix projets de fin d'études traitant la DC. Une deuxième réunion avec les stagiaires du collège et du lycée a été marquée elle aussi par la sélection de neuf projets ciblant l'application de la DC. Les deux réunions ont permis la constitution d'une équipe dont le centre d'intérêt est la recherche action<sup>6</sup> autour de la DC.

### 2.1.2 La phase de réflexion

Lors de cette phase, et grâce à l'engagement officiel de l'administration, la définition du sujet de la DC est approuvée comme axe de recherche au CRMEF de l'Oriental. A cet effet, les professeurs stagiaires engagés dans le projet ont élaboré des fiches de langues (grammaire, conjugaison et dictée) et ont prévu des activités basées sur l'intégration des nouvelles technologies (photorécit) en vue d'améliorer les apprentissages du français.

3. Le guide de l'enseignant en DC a été élaboré au siège de l'OIF en juin 2014 à Paris, par les membres de l'équipe regroupant les pays qui ont participé à la conception du guide du formateur en DC à savoir le Maroc, la Tunisie et le Liban.

4. MEN, Unité centrale de la formation des cadres, Document cadre de la qualification des professeurs aux CRMEF, Rabat, 2012.

5. La planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages.

6. Notes de services N° 178 et 179 du 23 décembre 2009, relative à la création d'une unité centrale de la recherche pédagogique.

### 2.1.3 La phase d'expérimentation

Dans un stade plus avancé, des leçons d'essai ont été programmées dans les écoles d'application. Il était aussi nécessaire d'impliquer d'autres formateurs déjà sensibilisés pour nous aider à accompagner les stagiaires. Un groupe de discussion en ligne a été créé pour alimenter la réflexion et échanger les pratiques liées à la didactique convergente.

### 2.1.4 Quelques résultats actuels au niveau de la formation initiale

La mise en place des équipes de recherche action au CRMEF de l'oriental vise à atteindre les objectifs suivants :

- a) Identifier les soubassements théoriques de la DC ;
- b) Clarifier les concepts clés liés à la DC ;
- c) Améliorer les apprentissages des langues dans le contexte scolaire marocain ;
- d) Concevoir et utiliser des outils pratiques en classes de langue.

Grâce à ce travail de sensibilisation et de réflexion, le nombre des membres de l'équipe d'encadrement est passé de trois formateurs<sup>7</sup> à sept. L'engagement des stagiaires était aussi remarquable : Les mémoires qui sont en phase de réalisation illustrent l'intérêt accordé à la recherche action en DC. Les thématiques de recherche sont variées et riches. Elles concernent le primaire et le secondaire, traitent de l'oral, de l'écrit et du fonctionnement de la langue, et touchent les classes à niveaux multiples. Le travail en binôme est favorisé pour permettre la collaboration et l'échange instructif entre les membres de l'équipe.

## 2.2 Les actions relatives à la formation continue

En ce qui concerne la formation continue, nous citons

- la réunion de sensibilisation auprès des professeurs du primaire,
- l'élaboration, la distribution et le dépouillement d'un Questionnaire sur les représentations des professeurs sur la DC et le rapport entre L1 et L2,<sup>8</sup>
- l'encadrement des projets innovants comme c'est le cas à l'Ecole Oued El Makhazine - Oujda, Maroc où on essaye d'appliquer la DC.

## 2.3 Les actions relatives à l'enseignement supérieur (Université Mohammed premier – Oujda)

Pour ce qui est de l'université, la rencontre avec l'équipe de recherche affiliée au laboratoire *Langues, Cultures et communication* a permis de proposer la DC comme axe de recherche académique au titre de l'année 2014/2015. Par conséquent, trois thèses sont retenues :

## 2.4 Les autres activités

Les activités de l'équipe ont concerné très récemment la contribution à l'adoption du thème de la DC par l'AMEF<sup>9</sup> à travers l'organisation de l'université de printemps du 16 au 17

7. Le noyau de l'équipe est constitué de deux formateurs d'arabe et de français au CRMEF de l'oriental en plus d'un inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire à l'AREF de l'Oriental.

8. Les résultats de cette enquête figurent dans la communication de M. El Ganbour relative au décalage entre les curriculums prescrits et les représentations des professeurs de français au primaire.

9. Association Marocaine des Enseignants de Français.

Tableau 1: *Liste de mémoires effectués au CRMEF de l'Oriental au titre de l'année 2014/2015*

Etudiants	cycle	Sujet de recherche	Encadrants
Zerrouki Hajar	Secondaire qualifiant	La didactique convergente et l'enseignement du français au lycée	-HAMMOUTI Abdelkhaleq -TOUMI Mohammed Jawad -EL GANBOUR Rachid -AMADCHOU Farid -AFELLAY Zahya -KHATTABI Hayat -RAHOU Rachida
Rajae Kourdi & Fizazi Alaeddine	Primaire	L'impact de la didactique convergente sur le perfectionnement de l'expression écrite.	
Latifa Aboumadane & Bellatrach Nassiba	Primaire	La didactique convergente et l'apprentissage du français - l'exemple de la grammaire -	
Khatou Abdelali & Sanae Elkah	Primaire	La planification de cours de langue française dans le cadre de la didactique convergente – cas de la 6° AEP -	
Hasnae Beladel et Ali Moumen	Primaire	La DC dans une classe à cours multiples ; cas de la 5° et 6° AEP	

mai 2015 à Nador sur le thème : « **La didactique convergente et le plurilinguisme** », en partenariat avec l'Institut Français de l'Oriental, le Centre Régional de Formation aux Métiers d'Education et de Formation et l'Académie Régionale d'Education et de Formation de l'Oriental.

### 3 Le plan d'action 2015-2017

Lors de cette phase, nous espérons continuer le processus d'implémentation de la didactique convergente dans notre système éducatif marocain, tenant compte de son importance didactique et pédagogique dans les pratiques de classe. Nous saisissons à cet effet un ensemble d'opportunités :

- les orientations institutionnelles qui sont devenues plus franches en matière de maîtrise des langues et de formation initiale et continue ;
- les curricula des langues (arabe/français), plus « convergents » (au niveau des contenus du programme, et aux niveaux thématique, didactique et méthodologique) ;
- des responsables ministériels plus sensibilisés à l'approche curriculaire plurilingue (D.C) ;
- des Académies Régionales plus décentralisées et plus réceptives ;
- des CRMEF plus autonomes avec des prérogatives plus larges (groupes de recherche-action + formation initiale + formation continue + mémoires pédagogiques... ) ;
- des universités mieux impliquées en didactique (filières professionnelles : licence + master + doctorat) ;

Tableau 2: Liste de mémoires effectués à la faculté des lettres et des sciences humaines d'Oujda au titre de l'année 2014/2015

Noms des doctorants	Intitulés des thèses	Encadrant
Abdelilah Abdelqader	La didactique convergente au Maroc : fondements, représentations et pratiques	TOUMI Mohammed Jawad
Moumen Siham		
Hamaoui Abdalkader	La didactique convergente et l'enseignement apprentissage du français au Primaire. Cas du milieu rural à Nador	

- une équipe de formateurs, d'inspecteurs et d'enseignants volontaristes, plus engagés et plus motivés.

Aussi, faut-il signaler que nous avons dressé des **objectifs stratégiques** pour la phase 2015-2017 à savoir :

- améliorer la maîtrise des langues enseignées et d'enseignement chez nos élèves et étudiants ;
- assurer une nouvelle culture de management par les résultats ;
- créer une nouvelle culture de synergie et de coordination entre tous les acteurs scolaires concernés (MEN/ AREF/ CRMEF/ Universités/Etablissements scolaires publics et privés) ;
- enclencher une véritable dynamique de recherche-action dans les CRMEF.

**Les objectifs opérationnels** qui se rattachent à cette vision consistent à :

- approfondir la réflexion et la recherche-action sur la Didactique Convergente ;
- mener une étude scientifique sur les représentations et les pratiques des enseignants sur le recours à la L1 (apprentissage et pratiques) pouvant constituer de base pour une formation sur la DC ;
- sensibiliser les différents acteurs aux apports de la didactique convergente dans l'amélioration de la maîtrise des langues enseignées ;
- mener de front la formation initiale et la formation continue des enseignants tous cycles confondus ;
- créer une dynamique de réflexion et de recherche-action académique et didactique sur la DC au Maroc ;
- constituer une banque de données relative à l'analyse et à la pratique de classe tenant compte de la DC ;
- permettre aux enseignants de réfléchir sur leurs pratiques en tenant compte de la DC ;
- permettre aux enseignants de planifier, gérer, évaluer-réguler leur enseignement en tenant compte de la DC.

### 3.1 Stratégie de mise en œuvre

Le présent projet s'étale sur 3 ans et est réparti en trois phases :

- La première phase (2014-2015) sera consacrée à la constitution d'une équipe de recherche-action élargie, et l'enrichissement de la conception de la DC.
- La deuxième phase (2015-2016) vise à expérimenter la DC à l'échelle régionale (AREFO +AREF de Fès-Boulmane).
- La troisième phase (2016-2017) vise à généraliser cette approche sur le plan national.

### 3.1.1 Phase de sensibilisation et d'implication de tous les acteurs concernés :

- constitution d'une équipe de travail autour du « noyau dur » ;
- constitution d'une équipe de partenaires : CRMEF/AREFO/AREF-Fès Boulmane /AMEF/ Institut français/OIF (PROJET ELAN) /ISESCO/UNESCO/UNICEF ;
- formation des formateurs des CRMEF (Formateurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, professeurs d'accueil) à partir des modules de formation en DC ;
- organisation d'un colloque international ;
- encadrement de travaux pédagogiques et académiques avec implication des équipes de la recherche action tous cycles confondus ;
- élaboration d'un plan de communication à l'intention de l'institution : une première opération d'information et de sensibilisation des décideurs (Directeur du CRMEFO, le directeur de la formation des cadres, directeur des curricula) a déjà été initiée avant notre arrivée à la rencontre de Paris ;
- préparation d'un plan de communication concerté avec les représentants de l'OIF pour l'implication officielle de l'institution.

### 3.1.2 Phase d'expérimentation à l'échelle régionale

Implémentation du guide de l'enseignant à l'échelle régionale. Pour cela, nous avons sélectionné, en concertation avec tous les acteurs concernés, deux académies du Royaume (l'Oriental et Fès-Boulmane) pour mettre en œuvre notre dispositif de formation initiale et continue des enseignants des langues (français/arabe/amazigh...).

### 3.1.3 Phase de généralisation au niveau national

La deuxième phase (2015-2017) sera consacrée à la formation initiale et continue des enseignants au niveau national.

### 3.1.4 Récapitulatif des propositions

Tableau 3: Récapitulatif des actions du plan d'action 2015-2017

2014/2015	2015/2016	2016/2017
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elargissement de l'équipe de recherche-action</li> <li>- Implication officielle du MEN, de l'AREFO et l'AREF Fès Boulmane</li> <li>- Premières sessions de formation et de partage au profit de l'équipe élargie</li> <li>- finalisation des modules de formations (formateurs/enseignants)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lancement de l'expérimentation dans les deux AREF pilotes Sous la direction du MEN (obligatoire pour garantir la phase 2016/2017)</li> <li>- Recherche- action</li> </ul>	Généralisation à l'échelle nationale

## 4 Quelles perspectives à la mise en place de la DC au Maroc ?

Pour continuer sur la voie de la mise en place de la DC comme choix stratégique de l'enseignement des langues, nous visons à réaliser un ensemble d'objectifs à court, moyen et long termes :

- officialiser l'adoption de l'approche de la DC par le Ministère de l'Education Nationale ;
- généraliser l'expérience menée au CRMEF de l'Oriental sur les autres CRMEF (Echange de visites, communications, colloques, ... ) ;
- impliquer les directeurs des académies régionales dans l'implémentation de la DC ;
- coordonner les actions de recherche avec l'université, l'institut français de l'oriental, l'AMEF, et autres partenaires ;
- capitaliser sur les expériences nationales précédentes en matière de la DC et redynamiser la recherche action ;
- élargir l'équipe de recherche (Formateurs, inspecteurs, professeurs d'université, associations. . . ) pour garantir la pérennité ;
- élaborer des manuels et des guides scolaires intégrant la DC ;
- élaborer une banque de données et de tâches scolaires relatives à la DC ;
- concevoir un glossaire sur la didactique convergente dans le contexte scolaire marocain.

## Bibliographie

COSEF (1999), *Charte Nationale d'Education et de Formation*, Rabat.

CHISS, J.L. (2001), *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 121, « Didactique intégrée des langues : l'exemple de la "bivalence" au Brésil ».

CHISS, J.L.(2003), « L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans la didactique intégrée des langues », *Synergies*, Brésil n° 4.

CHISS, J.-L. et PAGEL, D. (2007), *La Bivalence. Didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère*, Paris, FIPF, 104 p.

- Direction des curricula (oct 2005), *Projet de plan décennal des langues, pour une approche curriculaire plurilingue*, Rabat.
- DEVELAY, M. (1996), "Didactique et transfert", in MEIRIEU, Ph., DEVELAY, M., DURAND, C. et MARIANI, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, 20 p.
- LALLEMENT, F., MARTINEZ, P. et SPAETH, V. (coord.) (janv 2005), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Français dans le monde/ Recherches et applications, Clé International, Paris.
- GAONAC'H, F (1987), *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, LAL, Crédif, paris.
- MAIGA, A. (2007), *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, Paris, L'Harmattan, 244 p.
- MAURER, B. (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines-langue française*, L'Harmattan, Paris, 224 p.
- MEN, (2015), *Les mesures prioritaires du ministère de l'éducation nationale*.
- MEN, (2009), Notes de services N° 178 et 179 du 23 décembre 2009, relative à la création d'une unité centrale de la recherche pédagogique.
- MEN, (2012), *Unité centrale de la formation des cadres, Document cadre de la qualification des professeurs aux CRMEF*, Rabat.
- MILED, M. (janv 2005), "La didactique intégrée de l'arabe et du français", *Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- MILED, M. (2008), « Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue : l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb », In *Plurilinguismes et enseignement* (ouvrage collectif coordonné par P. Martinez et alii), Riveneuve, Paris.
- MORIN, E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Éditions du Seuil, Paris, 157 p.
- MAURER, B., MILED, M. et HAIDARA, Y. (2012), OIF *Guide du formateur en didactique convergente. Autour de la lecture-écriture*, OIF, Paris.
- MAURER, B., NOYAU, C. et VON MENDE, S. (2014, à paraître), *Guide de l'enseignant en didactique convergente. autour de l'enseignement du français*, OIF, Paris.
- PAQUAY, L. (1994), « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? » in *recherche et formation*, n° 15, pp. 7-38.
- PERRENOUD, P. (2000), *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?* Actes du 20ème colloque de l'AQPC, pp.1-15.
- POTH, J. (1997), *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)*. Centre International de Phonétique Appliquée – Mons. Guide pratique Linguapax n° 4.
- PUREN, C et al. (1998) *Se former en didactique des langues*, ellipses, Paris.
- ROULET, E. (1990), *Langue maternelle et langues secondes, vers une didactique intégrée*, Hatier, Paris.
- VIGNER, G. (2009), *Le français langue seconde*, Hachette, Paris.
- WAMBACH, M. (1995), *Pédagogie convergente à l'école fondamentale. Guide théorique*, centre international audiovisuel d'études et de recherche (CIAVER), Saint-Ghislain, Belgique.





# Curriculum



# Présentation d'un programme *dual language* et du modèle GLAD (*Guided Language Acquisition Design*)

Roberto TERRASI

Université Sorbonne Nouvelle

The University of the Virgin Islands

**Résumé** : Cette communication est dédiée à la présentation d'un modèle spécifique de programme bilingue qui existe dans des écoles américaines, programme qualifié de *dual language* ou de *two-way immersion (TWI)*, ainsi que du modèle de formation destiné aux enseignants, intervenant dans un programme bilingue de ce type que nous avons étudié, pour les aider à rendre le contenu de leur discipline accessible aux élèves ayant une maîtrise limitée ou partielle de la langue d'instruction et à développer la littératie scolaire (lecture et écriture).

**Mots-clés** : Education bilingue, *dual language / two-way immersion*, étayage, littératie scolaire.

## 1 Introduction

Nos recherches actuelles se concentrent sur la didactique de la littératie scolaire aux élèves allophones nouvellement arrivés. Dans ce contexte, nous avons sélectionné des programmes et des dispositifs, susceptibles d'accueillir des élèves allophones nouvellement arrivés en France et aux Etats-Unis, avec pour but d'examiner la façon dont ces structures préparent les élèves à affronter les exigences de la lecture et de l'écrit dans les différentes disciplines à l'école. Une des structures étudiées, aux Etats-Unis, représente un intérêt particulier car, d'après des études longitudinales, et notamment celle effectuée par Thomas & Collier en 2002, c'est l'un des seuls programmes, proposés dans des écoles américaines, qui permet aux élèves allophones de potentiellement creuser l'écart qui existe entre eux et les élèves autochtones, au niveau de la réussite scolaire. Ce modèle de programme bilingue est qualifié d'un programme *dual language*<sup>1</sup>. Créé en 2005, le programme *dual language*, faisant l'objet de notre étude, est proposé par *Woodstock Community School District*, une circonscription scolaire se trouvant dans l'Etat de l'Illinois. La plupart des élèves sont

---

1. Programme également qualifié de *two-way immersion (TWI)*.

inscrits dans le programme dès la maternelle et y restent jusqu'en CM2<sup>2</sup>. 50% des élèves sont anglophones, 40% hispanophones, 9% sont des bilingues natifs, et 1% des locuteurs d'une autre langue (polonais, mandarin). L'approche didactique de ce programme est qualifiée de 50/50 : 50% de l'instruction se fait en anglais (langue majoritaire) et 50% en espagnol (langue minoritaire), dès la maternelle. Lors de la rentrée 2014, cette circonscription scolaire a également mis sur pied un autre programme de ce type mais celui-ci est qualifié d'un programme 90/10. En maternelle, 90% de l'instruction se fait en espagnol (langue minoritaire) et 10% en anglais (langue majoritaire). Au fur et à mesure que les élèves avancent dans les classes, ces pourcentages évoluent avec le pourcentage des cours dispensés en anglais qui devient, au fur et à mesure, plus important. Selon le modèle 90/10, à partir du CM2, 50% de l'instruction se fait en espagnol, et 50% en anglais.

Pour revenir à la notion de littératie, en 2015 la plupart des chercheurs en didactique reconnaissent que le développement en L2 de l'écriture et de la lecture en milieu scolaire est directement lié à l'apprentissage des disciplines elles-mêmes. Un élève apprend le mieux à lire et à écrire des textes en histoire-géographie, dans un cours d'histoire-géographie. Ce principe semble être confirmé par les conclusions tirées des expériences immersives canadiennes, d'après lesquelles une approche intégrée, qui associe un enseignement linguistique à un enseignement des disciplines, permet aux élèves de développer une L2 scolaire, tout en apprenant le contenu des programmes disciplinaires.

Cependant, comment faut-il procéder pour donner accès aux programmes disciplinaires à des élèves ayant une maîtrise limitée, ou partielle, de la langue utilisée pendant le cours comme médium d'instruction ? Et si la littératie scolaire doit être développée dans chaque discipline, comment est-ce qu'un enseignant d'une discipline dite non linguistique (mathématiques, histoire-géographie) peut-il aider un élève à développer ses compétences en L2 à l'écrit et en lecture ? Pour tenter de répondre à ces interrogations, nous nous proposons de nous retourner vers l'organisation du programme mis en place par la circonscription scolaire de Woodstock, le programme faisant l'objet de notre étude.

Dans un premier temps, nous ferons une brève présentation de ce modèle de programme bilingue. Puis, dans un temps second, nous ferons un exposé du modèle, et des stratégies, GLAD (*Guided Language Acquisition Design*).

## 2 Programme qualifié de *dual language* / *two-way immersion* (TWI)

### 2.1 Définition

Un programme *dual-language*, ou bien *two-way bilingual immersion* (TWI), est une approche pédagogique qui encadre, à des pourcentages à peu près égaux, des élèves ayant la langue majoritaire, l'anglais, comme L1 et des élèves ayant la langue minoritaire (la deuxième langue développée dans le programme) comme L1. Les élèves bénéficient d'un enseignement, pour toute ou une grande partie de la journée, des disciplines et de la littératie (l'écriture et la lecture) dans les 2 langues.

(Source : Howard, Sugarman, Christian, 2003)

---

2. Kindergarten-5th grade (k-6).

## 2.2 Données

Ce modèle de programme bilingue existe, aux Etats-Unis, depuis une quarantaine d'années. Il a été, au départ, conçu afin de faire face à 2 constats d'échec :

- d'un côté, on constatait un pourcentage nettement plus élevé d'élèves allophones en échec scolaire, et notamment des élèves hispanophones, par rapport aux élèves anglophones, dans les écoles à travers le pays ;
- de l'autre côté, on constatait que les élèves anglophones, généralement, n'atteignaient qu'un niveau faible en langues vivantes.

Ce modèle de programme bilingue affiche 4 objectifs principaux. Les élèves inscrits dans le programme doivent :

- atteindre un niveau langagier élevé, à l'écrit et à l'oral, dans la langue majoritaire (l'anglais) ;
- atteindre un niveau langagier élevé, à l'écrit et à l'oral, dans la langue minoritaire (la deuxième langue développée dans le programme) ;
- suivre les mêmes programmes disciplinaires que les élèves inscrits dans les classes ordinaires (CO) et doivent obtenir des moyennes semblables ou supérieures à celles obtenues par ces derniers ;
- adopter des attitudes et des comportements positifs vis-à-vis de l'autre groupe linguistique.

(Source : Howard, Sugarman, Christian, 2003)

En 2005, d'après le *Center for Applied Linguistics* (CAL), il existait 315 programmes bilingues de ce type répartis aux Etats-Unis, dans les écoles. La très grande majorité de ceux-ci sont, encore aujourd'hui, des programmes qui encadrent des élèves anglophones et des élèves hispanophones. Cependant, il existe des exceptions notables à cette règle. Certaines circonscriptions scolaires ont mis sur pied des programmes qui comprennent des langues minoritaires telles que le chinois (mandarin), l'arabe, le coréen, et le français. Il faut souligner que, mis à part la L1, il existe un autre critère qui distingue, de façon fréquente, les élèves inscrits dans ce type de programme : la catégorie socio-économique à laquelle ils appartiennent. Les élèves allophones sont souvent issus de la classe moyenne et ont des parents plus ou moins diplômés. Les élèves ayant la langue minoritaire comme L1 sont, quant à eux, souvent issus des catégories socio-professionnelles plus défavorisées et ont des parents moins scolarisés/diplômés. Ce modèle de programme bilingue a été aussi, à l'origine, conçu pour tenter d'apporter une solution aux discriminations subies, par les élèves de langue minoritaire, à cause de ce déséquilibre.

En ce qui concerne le programme bilingue faisant l'objet de cette étude, celui proposé par la circonscription scolaire Woodstock, nous avons souligné qu'approximativement 50% des élèves inscrits qui y sont inscrits ont, comme L1, la langue majoritaire (l'anglais) et 50% la langue minoritaire, l'espagnol. De ce fait, un professeur d'une discipline, intervenant dans ce programme a, en face de lui/elle, la moitié de ses élèves qui n'ont pas comme L1 la langue utilisée, pendant le cours, comme médium d'instruction. A titre d'exemple, un professeur de mathématique, qui utilise l'anglais comme médium d'instruction, doit enseigner, en plus des élèves anglophones, à des élèves hispanophones pour qui cette

langue (l'anglais) n'est pas leur L1, mais leur L2. En tenant compte de cette réalité, nous nous posons la question suivante : comment les professeurs des disciplines, intervenant dans le programme de *Woodstock*, font-ils pour s'assurer que le contenu de leurs cours soit compris par tous les élèves, y compris par ceux qui n'ont pas comme L1 la langue utilisée, pendant le cours, comme médium d'instruction ? De plus, en 2015 la plupart des chercheurs en didactique reconnaissent que le développement en L2 de l'écriture et de la lecture, en milieu scolaire, est directement lié à l'apprentissage des disciplines elles-mêmes. Les professeurs des disciplines se retrouvent donc avec une double tâche : l'enseignement de leur discipline et l'enseignement de la littérature scolaire. Si tel est le cas, la deuxième question que nous nous posons est celle-ci : comment est-ce que les enseignants des disciplines non linguistiques (mathématiques, histoire-géographie), intervenant dans ce programme bilingue, procèdent-ils pour aider les élèves à développer leurs compétences en lecture et à l'écrit ?

### 3 Le modèle GLAD

Tous les enseignants intervenant dans le programme bilingue proposé par la circonscription scolaire de *Woodstock* emploient, pour rendre le contenu de leur discipline (les programmes) compréhensible aux élèves ayant une maîtrise limitée/partielle de la langue utilisée comme médium d'instruction et pour développer de la littérature scolaire, des stratégies mises en avant par le modèle GLAD (*Guided Language Acquisition Design*). GLAD est un modèle de formation pour les enseignants, conçu par Madame Marcia Brechtel, pour l'enseignement de la littérature (lecture et écriture) en L2 et qui permet aux enseignants de rendre accessibles les programmes disciplinaires à des élèves ayant une maîtrise limitée/partielle de la langue d'instruction grâce à l'utilisation d'un ensemble de stratégies. Le projet GLAD a été initié, grâce à des fonds publics, en Californie pendant les années 1980. Ce modèle comprend 35 stratégies, toutes basées sur des principes ayant été validés par la recherche scientifique, qui peuvent être utilisées dans des classes de la maternelle jusqu'en terminale. GLAD a été reconnu comme un modèle scolaire d'excellence par le Ministère de l'éducation américain, et comme un programme d'excellence par le Ministère de l'éducation de la Californie. Son objectif ultime est de permettre aux apprenants de la langue anglaise<sup>3</sup> (*English Language Learners*) de pouvoir lire et écrire au niveau exigé et de leur rendre accessibles les programmes disciplinaires. Ce modèle se base sur l'utilisation de stratégies dans 4 domaines spécifiques.

#### 3.1 Les stratégies GLAD

Les 35 stratégies peuvent être regroupées selon 4 catégories qui composent le modèle GLAD et qui sont les suivantes :

- des stratégies pour motiver et concentrer l'attention afin d'accroître l'intérêt, et activer les connaissances antérieures des élèves, et leur transmettre les connaissances/notions nécessaires pour une bonne compréhension de la leçon/séquence qui va suivre ;

---

3. Terme américain pour qualifier les élèves allophones nouvellement arrivés.

- *Input* ou des stratégies qui facilitent la transmission de nouvelles informations et un enseignement direct et de manière compréhensible des compétences et des connaissances/savoirs liés à la discipline (l'étayage) ;
- des stratégies pour une pratique guidée de la langue orale pour permettre aux élèves de développer la langue scolaire en utilisant à l'oral les nouveaux éléments acquis dans la séquence ;
- des stratégies dédiées à la lecture et à l'écrit qui permettent aux élèves de développer leurs compétences dans ces 2 domaines en intégrant des activités qui peuvent s'effectuer dans des groupes, grands et petits, ou de façon autonome et individuelle ;

### 3.2 La formation GLAD

Ce modèle se base sur la formation des enseignants à l'utilisation de ces différentes stratégies. Les formations GLAD s'effectuent en trois temps. Lors de la première session, qui se déroule sur 2 jours, une présentation générale du modèle et des fondements théoriques sur lesquels il repose est proposée aux enseignants/participants. La deuxième, une session répartie sur deux ou trois jours, est réservée à l'observation de l'interaction entre un formateur, et un groupe d'élèves, en train d'employer les stratégies mises en avant par le modèle. Lors de la troisième session, des formateurs, font un suivi personnalisé auprès des enseignants et les aident à mettre en œuvre les stratégies en les adaptant à leur discipline et au niveau de la classe de leurs élèves.

## 4 Conclusion

Dans cette communication, nous avons mis en avant un modèle spécifique de programme bilingue qui existe dans des écoles américaines. D'après les conclusions de plusieurs études, et notamment celles de Thomas & Collier (2002), ce modèle de programme est un des seuls, existant aux Etats-Unis, qui permet aux élèves allophones de, potentiellement, creuser l'écart qui existe entre eux et les élèves allophones au niveau de la réussite scolaire. Tous les enseignants, intervenant dans le programme bilingue proposé par la circonscription scolaire de Woodstock, un programme faisant l'objet de notre étude, sont formés selon les principes d'un même modèle, le modèle GLAD (*Guided Language Acquisition Design*). Lors d'une formation, qui s'étale sur 3 sessions, les enseignants apprennent à employer un ensemble de stratégies destinées à rendre compréhensible le contenu de leur discipline pour des élèves ayant une maîtrise limitée ou partielle de la langue utilisée comme médium d'instruction et à favoriser le développement de la littératie scolaire.

### Bibliographie

- HOWARD E. R., SUGARMAN J., CHRISTIAN D. (2003), *Trends in Two-Way Immersion Education : A Review of the Research*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.
- HOWARD E. R., SUGARMAN J. (2007), *Realizing the Vision of Two-Way Immersion : Fostering Effective Programs and Classrooms*, Center for Applied Linguistics & Delta Publishing Company, Washington, D.C.
- THOMAS WAYNE P. et Collier Virginia P. (2002), *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*, Center for Research on Education, Diversity, and Excellence, Santa Cruz, CA.





# Etude comparative des curricula du primaire arabe/français dans l'optique de la didactique convergente

Rachid EL GANBOUR

Inspecteur Pédagogique de l'enseignement Primaire

Académie Régionale d'Education et de Formation de l'Oriental, Maroc

**Résumé :** Cet article s'inscrit dans le cadre d'un travail participatif de recherche-action effectué par trois membres d'une équipe pluridisciplinaire œuvrant dans le domaine de la didactique convergente au Maroc (deux formateurs d'arabe et du français au CRMEF de l'Oriental et un inspecteur pédagogique du primaire).

L'objectif de cette communication est d'apporter des éléments de réponse aux deux questions centrales suivantes : est-ce que le curriculum à travers les intentions institutionnelles, les programmes et les orientations didactiques et pédagogiques (compétences, objectifs, contenus, activités, modalités d'évaluation..) prévoit une certaine convergence entre ces deux langues scolaires ? Comment amener l'enseignant à réorganiser le curriculum de manière à aider l'élève à mobiliser ses pré-acquis disciplinaires et transdisciplinaires ?

**Mots clés :** Curriculum prescrit, curriculum réel, didactique convergente, langues scolaires. Enseignement des langues, langues d'enseignement.

## 1 Contexte et problématique

En dépit des nombreuses interventions diagnostiques, des actions correctives et des réformes structurelles menées depuis des décennies, le système éducatif marocain n'a connu que des améliorations superficielles et est resté en deçà des objectifs escomptés, malgré la massification de l'accès à la scolarisation. Dans son dernier rapport analytique relatif à l'application de la charte nationale d'éducation et de formation de 2000 à 2013, l'Instance Nationale de l'Evaluation du Système de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, affiliée au Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS, décembre 2014) a tiré de nouveau la sonnette d'alarme et a mis en lumière les principaux dysfonctionnements ressortis de ses analyses. Nous en citons ici les principaux : le système éducatif demeure incapable de répondre adéquatement aux exigences du marché de l'emploi. Il connaît une dégradation rapide de son efficacité et

de son efficience<sup>1</sup> à cause du manque de visibilité et de bonne gouvernance. L'équité du système éducatif fait aussi défaut et les élèves qui quittent l'école sans qualification sont légion<sup>2</sup>. S'ajoute à cela un ensemble de défauts : la carence systématique de résultats face à laquelle l'école est toujours incapable d'absorber le flux d'abandon scolaire et le taux d'analphabétisme, de gagner en confiance et de créer le dynamisme nécessaire et les conditions d'innovation susceptibles de mettre les élèves sur la bonne voie.

Sur le plan de l'enseignement apprentissage des langues qui nous concerne dans cette étude, la charte nationale d'éducation et de formation (COSEF, 1999) a considéré que la maîtrise des langues est une condition indispensable pour un enseignement de qualité. A ce niveau, le renforcement des langues représente souvent le défi majeur à soulever par les politiques linguistiques, néanmoins, et selon une étude faite par le programme national des évaluations des acquis en 2008 (PNEA, 2008), les acquis des élèves en arabe et en français restent en deçà du seuil de maîtrise. Cela est dû, selon la même étude, à la non-structuration de l'enseignement préscolaire, au taux de redoublement, au milieu pédagogique (nombre d'élèves par classe, temps scolaire, état des écoles, accès aux TIC) et à l'environnement socioéconomique des familles. . . .

A l'école primaire, les résultats des élèves en lecture et en écriture sont faibles et par conséquent, les autres apprentissages ne seront pas maîtrisés. Le cumul des échecs langagiers va s'accroître avec le changement brusque et non préparé de la langue d'enseignement au lycée (pour certaines matières scientifiques) et du lycée à l'université. Ce changement brutal de statut des langues scolaires prive un nombre important d'étudiants de la poursuite des études supérieures à cause de l'insuffisance de leurs compétences langagières, et ce malgré la mise en place dans certaines universités des centres de langues et le recours aux tests de positionnement pour aider les étudiants à dépasser leurs difficultés. La crise frappe alors tous les étages du dispositif !

Le rapport du CSEFRS susmentionné, indique clairement que les choix linguistiques ne sont pas clairement définis pour les langues en présence (la langue arabe, la langue amazighe et le français au primaire) et ne prennent pas en compte les spécificités politiques, linguistiques, sociolinguistiques et scolaires de ces langues isolées et en contact.

Pour nous, cette crise dépasse la simple question des langues d'enseignement, et s'inscrit essentiellement dans un domaine plus profond qui touche les stratégies d'enseignement de ces langues. Il est toutefois utile de rappeler l'importance de la prise en compte des contacts des langues scolaires aux niveaux linguistique, culturel et didactique, dans une perspective transdisciplinaire qui permet aux apprenants d'être de vrais acteurs de leurs apprentissages. Le temps d'améliorer qualitativement l'offre scolaire et de passer des solutions éphémères aux solutions durables et aux changements systémiques est arrivé !

Afin d'enclencher une dynamique en profondeur, l'investissement dans l'éducation et le développement du capital immatériel national sont considérés actuellement comme des

---

1. Voir aussi à ce propos les résultats des évaluations alarmantes de PIRLS (2011), où les élèves marocains de la 4<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire, sont classés derniers par un score de 310 points en lecture, perdant ainsi 40 points en 10 ans. D'autres difficultés sont signalées au niveau des compétences des élèves marocains en mathématiques, selon les évaluations de TIMSS (2011).

2. Selon une étude du conseil supérieur de l'enseignement en 2008, 400000 élèves (dont 50% sont des élèves du primaire) quittent l'école sans qualification au titre de l'année 2006-2007, (CSE, Rapport analytique, TOME 1, P. 84)

mesures prioritaires à la réforme du système éducatif. L'école marocaine est appelée à s'inscrire dans un nouveau paradigme innovant et à devenir une vraie pépinière de futurs citoyens dotés de compétences, de valeurs humaines et qui seront capables de participer activement à l'édification d'un développement économique, culturel, social, scientifique et technologique du pays.

## 2 Quel enseignant pour quelle réforme ?

Si plus que jamais, les exigences sont très élevées, la prise de conscience du rôle capital des enseignants s'avère dans ce cas une étape nécessaire aux subséquentes. La formation initiale et continue des enseignants, comme chantier complexe, occupe une place primordiale dans la réforme du secteur d'éducation et de formation qui nécessite la professionnalisation du métier de l'enseignement et l'amélioration de la qualité de l'intervention didactique et pédagogique des enseignants.

Nous pensons qu'il faut développer chez les enseignants une visibilité stratégique, réflexive et critique de leur enseignement afin de pouvoir sortir de cette vision réductrice de leurs rôles et de l'environnement cloisonné de leurs disciplines, pour s'inscrire dans une logique transdisciplinaire plus ouverte tenant compte des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986), alliant ainsi le discours de la pratique au discours sur la pratique. Il est vérifié dans notre contexte socioprofessionnel qu'un grand nombre d'enseignants considèrent le travail d'enseignement comme une activité strictement privée, qui se fait loin du regard des autres : ils entrent dans leurs salles de cours, ferment parfois la porte, travaillent dans le secret, et les visiteurs ne sont pas toujours les bienvenus.

A ce niveau, il est temps d'en finir avec le travail en isolement pour mettre en place des écoles apprenantes où les enseignants de différentes disciplines se concertent sur les apprentissages des élèves, discutent des procédures à entreprendre ensemble pour pallier aux déficits constatés, car « *L'efficacité de l'apprentissage des langues peut être augmentée si les élèves sont encouragés à exploiter le potentiel de transfert entre les langues.* » (Plan d'études Passepartout 2011, p. 9)

Pour nous, la didactique convergente (DC), comme approche curriculaire plurilingue inclusive, s'inscrit dans cette vision transdisciplinaire, qui favorise, pour l'enseignant et pour l'élève, l'ouverture sur les autres langues, loin de toute hiérarchisation. C'est ce rapprochement entre les didactiques des langues qui pourra améliorer la qualité de leur apprentissage. La DC ne se limite pas à « *l'alignement d'une didactique sur une autre, ni la transposition pure et simple de la méthodologie de l'une à celle de l'autre ; car, chaque langue a ses spécificités et sa logique propre, il s'agit de deux cultures grammaticales et éducatives différentes.* » (Miled, 2009).

Dans cette perspective, nous tentons d'examiner les rapports entre les dimensions curriculaires et didactiques des deux langues scolaires au primaire (arabe/français)<sup>3</sup>, afin d'examiner les apports que peut apporter la DC à la médiation pédagogique-didactique et à l'action professionnelle de l'enseignant.

---

3. Nous désignons par L1, l'arabe classique et par L2, le français

### 3 Curricula arabe/français, quelles convergences ?

Avant de répondre à cette question, explicitons d'abord quoique rapidement notre démarche d'analyse. Dans un premier temps, nous avons procédé à une étude des curricula arabe/français dans les documents officiels du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle. C'est le domaine du curriculum prescrit<sup>4</sup>. Un deuxième niveau a concerné le curriculum réel qui renvoie « à ce qui dépend, tout au long de l'année, des choix de l'enseignant, parfois saisis seulement à travers ses projets, parfois plus directement observés par ses pratiques » (Isambert-Jamati, 1990)<sup>5</sup>. L'objectif pour nous, est d'illustrer cette situation paradoxale entre les programmes scolaires, qui s'inscrivent dans l'optique d'une relative « convergence » didactique, méthodologique et pédagogique, et les pratiques réelles des enseignants qui continuent à s'inscrire dans une logique de cloisonnement disciplinaire, didactique, méthodologique et pédagogique, et ce, non seulement en se focalisant sur la pédagogie des contenus et des objectifs des années 60, mais aussi en s'attachant aux méthodes traditionnelles (structurales et directes) pour planifier gérer et évaluer leur enseignement. Les résultats d'enquête et d'observation, menées auprès d'un échantillon d'enseignants du primaire dans la région de l'Oriental, illustrent cette situation.

#### 3.1 Le domaine du curriculum prescrit

Le curriculum marocain appuie ses assises sur trois entrées à caractère transversal. Il s'agit des valeurs, de l'approche par les compétences et l'éducation au choix qui assure la prise de décisions convenables. Pratiquement, toutes les disciplines (y compris les deux langues arabe/français) doivent véhiculer les principes et valeurs de la foi islamique, les principes éthiques et culturels de la civilisation marocaine (70% des programmes ont un aspect national, et 30% est réservé aux programmes à caractère régional et local), les valeurs de citoyenneté et les grands principes universels des droits de l'Homme. Sur le plan des compétences, outre les compétences disciplinaires, le curriculum adopte cinq compétences transversales (communicatives, méthodologiques, culturelles, stratégiques et technologiques). Enfin, le curriculum vise à développer chez l'apprenant une personnalité équilibrée, ouverte et autonome, à le préparer à enrichir le patrimoine intellectuel mondial et à participer au développement économique, scientifique et technique de son pays.

L'examen des curricula arabe et français<sup>6</sup> nous a permis d'évaluer la présence de ces trois entrées dans l'ensemble des contenus et des activités proposés aux élèves, mais aussi de dégager des domaines de convergence variés entre ces deux langues scolaires. A ce titre, nous illustrerons cette convergence à travers cinq dimensions :

4. Pour Perrenoud, le curriculum est prescrit, parce qu'il « a le statut d'une norme, d'un devoir-être, d'une injonction faites aux acteurs, principalement aux maîtres, mais indirectement à tous ceux dont dépend le respect du programme notamment aux élèves » In Perrenoud, P. Curriculum : le formel, le réel, le caché consulté sur : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_21.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html)

5. Stéphane Vince, Les impacts de l'approche par compétences sur les pratiques des enseignants, Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011, consulté sur <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/68.pdf>

6. Men, Le livre blanc, 2002

### 3.1.1 Convergences au niveau des domaines de la langue

On peut remarquer que les deux disciplines (l'arabe et le français) proposent et développent les mêmes domaines d'enseignement-apprentissage : l'expression et la communication orales, la grammaire, la conjugaison, la dictée, l'orthographe, l'écriture, la copie, les exercices écrits et l'expression écrite, avec une matière en plus pour l'arabe (la voyellisation).

Bien plus, les deux disciplines développent les mêmes approches textuelles (lecture déchiffrage, diction/littéraire, documentaire, compréhension, fonctionnelle, suivie, etc.)

### 3.1.2 Les convergences thématiques

Dans les huit unités programmées en arabe depuis la première année primaire, nous trouvons pour chaque année, des séquences et/ou des objectifs de communication en français qui véhiculent la même thématique. Le tableau suivant montre cette convergence thématique :

Tableau 1: : Convergence thématique arabe/français

Arabe (unités) 1 <sup>ère</sup> /2 <sup>ème</sup> AEP	Français (séquences/ O.C.)
L'enfant et la famille	Présenter / Se présenter, Identifier les membres de la famille, La famille et les amis
L'enfant et l'école	L'école, Se situer dans la salle de classe
L'enfant et ses relations au quartier et à la campagne	La ville, se situer dans le lieu
L'enfant, l'environnement et la nature	La météo, La nature et les animaux, nos amis les bêtes, Phénomènes naturels.
L'enfant, la nourriture, la santé et le sport	Distinguer légumes et fruits, Faire son marché/les repas, Les sports, La maladie, Santé et alimentation
L'enfant et la vie coopérative	Soyons solidaires !
L'enfant et les fêtes	Fêtes et coutumes
L'enfant et le monde des jeux et des inventions	Les jeux, jeux et divertissements

### 3.1.3 Les convergences didactiques

Les orientations didactiques liées à l'enseignement apprentissage des deux langues révèlent un degré important de convergence vérifié aux travers des principes suivants :

- l'organisation annuelle sur 34 semaines ;
- la prise en compte du profil de sortie du cycle primaire ;
- la répartition thématique du programme : en arabe, 3 semaines pour chaque thème (8 unités), en français, 1 ou 2 semaines selon le niveau ;
- le principe de complémentarité interne autour du thème et entre les domaines de la langue ;

- l'adoption des séances de 30 min au maximum pour les petites classes ;
- l'adoption des séances de 45 min pour les grandes classes (Etude de la langue) ;
- l'articulation entre l'oral, la lecture et l'écrit ;
- l'approche communicative :
- l'acquisition implicite des règles de la langue au début des apprentissages (1<sup>ère</sup>/2<sup>ème</sup> AEP en arabe et 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AEP en français) ;
- l'apprentissage explicite et graduel des notions linguistiques dans les grandes classes ;
- l'apprentissage de la langue dans un processus naturel (primauté donnée à l'oral au début) ;
- l'apprentissage de la langue dans sa totalité et sa fonctionnalité au début à travers des situations de communication et/ou des situations problèmes.

#### 3.1.4 *Les convergences méthodologiques*

Au niveau de la méthodologie adoptée, il existe un rapprochement significatif entre les deux méthodologies arabe/français<sup>7</sup>

- l'oral : Observation et découverte, Entraînement (échange véhiculant les structures langagières et lexicales), Prolongement (personnages, lieux, temps...);
- la lecture : Types de lecture à méthodologie convergente (Lecture diction, lecture documentaire, lecture suivie, lecture compréhension) ;
- l'écriture, la copie (premiers apprentissages) : Phase de préparation, phase d'exécution, phase d'évaluation ;
- la langue (grammaire, conjugaison, orthographe/dictée, lexique) / l'expression écrite : Moment d'observation et de découverte, moment de réflexion de manipulation et conceptualisation, moment d'entraînement d'exploitation et d'intégration, moment d'évaluation et moment de soutien.

#### 3.1.5 *Les convergences au niveau du programme*

Dans les différents domaines de la langue, nous pouvons repérer des convergences (parfois des divergences qui sont aussi de grande utilité) entre les deux langues.

---

7. Le Guide Pédagogique de l'enseignement primaire, MEN, 2009

**Exemple de l'oral :**

Tableau 2: Exemple de convergence au niveau des programmes arabe/français - Domaine de l'oral

L1	L2
يحدد المتعلم أحداث النص والشخصيات والأزمنة والأمكنة	Se repérer dans le temps. Dégager les caractéristiques des personnages
ينغم الجملّة \ النص باعتبار المعنى	Utiliser la bonne intonation
يعبر عن فهمه لمضمون جملة \ نصاً	Mise en situation/Présentation et compréhension/Evaluation de la compréhension
يقدم نفسه، يقدم الآخر	S'exprimer pour se présenter, identifier quelqu'un
يقرأ النصوص الشعرية قراءة سليمة ويتذوق معانيها	Dire et mémoriser les textes courts (comptine, poème)
يشارك في الحوار	Prendre sa place dans un dialogue : écouter, oser s'exprimer, rester dans le sujet
يحكي وقائع	Raconter
يتعرف التعت	Décrire (adjectif qualificatif)
يستعمل عبارات التحية والشكر	Saluer et remercier
يستظهر الأناشيد بطريقة معبرة	Réciter une comptine d'une manière expressive
يستعمل أدوات الإثبات والتفي (نعم، لا)	Accepter/refuser
يميز بين الحروف	Identifier auditivement et visuellement des phonèmes dans des syllabes, des mots et des phrases



### Exemple de la langue :

Tableau 3: Exemple de convergence au niveau des programmes arabe/français - Domaine de la langue

L1	L2
يُميِّز بين عناصر الجملة الفعلية ضمن أنشطة كتابية	Identifier les éléments de la phrase
كتابة نص بإضافة أوصاف	Rédiger un texte en utilisant des adjectifs
يستعمل الفعل في الأمر ضمن أنشطة كتابية	Conjuguer des verbes à l'impératif
يستعمل المتعلم الجملة الفعلية (بتوظيف الماضي المنفي)	Verbe au passé à la forme négative

Les résultats obtenus par cette analyse des curricula arabe français nous ont permis d'apporter des éléments de réponse à la première question. La convergence curriculaire arabe/français figure dans les cinq dimensions examinées.

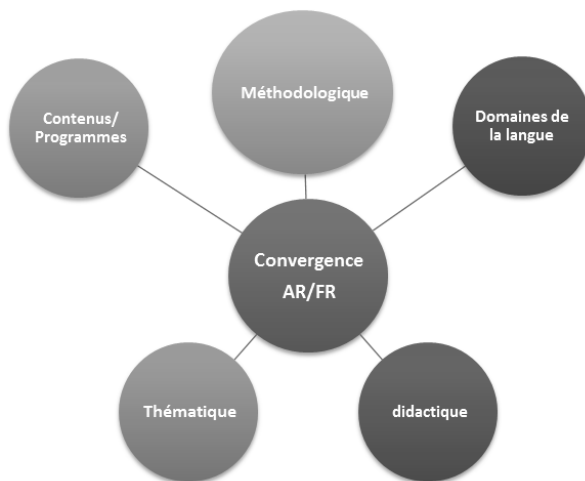


FIGURE 1: Dimensions de la convergence arabe/français dans les curricula du primaire

### 3.2 Le domaine du curriculum réel

Si le curriculum réel définit les apprentissages attendus avec ce niveau important de convergence, la réalité du terrain semble perdre de vue ces rapports convergents entre l'arabe et le français. Nous sommes en présence d'une situation paradoxale entre ces

deux niveaux du curriculum. Les pratiques enseignantes continuent à s'inscrire dans une logique purement disciplinaire au niveau de la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages. Les résultats de l'enquête menée auprès d'un échantillon d'enseignants exerçant au primaire dans la région de l'oriental au Maroc, montrent cet écart entre les deux curricula prescrit et réel :

- **Pour bien parler la L2 :**
  - 60% d'enseignants pensent qu'il faut en même temps penser et parler en L2
  - 27% pensent que le processus consiste à penser en L1 et parler en L2
  - 13% pensent qu'il faut suivre le même cheminement de l'acquisition de L1 (Apprentissage = Acquisition)
- **Pour bien apprendre la L2 :**
  - 41% pensent qu'il faut passer par la méthode directe
- **Certaines représentations sont issues des méthodes structurales :**
  - 27,5% pensent que l'apprenant a tendance de transférer en L2 consciemment ou non les habitudes en L1
  - 31,5% pensent que le recours à L1 est un signe déficit en L2
- **Au niveau de la pratique de classe, nous avons pu dégager :**
  - Un décalage entre les représentations des enseignants (conscients des nouvelles approches centrées sur l'apprenant) et la pratique de classe caractérisée par :
    - L'impact du cloisonnement disciplinaire et du purisme,
    - L'absence de coordination transdisciplinaire.
  - L'absence des formations (initiale et continue) qui traitent de la question du rapport entre L1 et L2

#### 4 Vers la promotion et la mise en place de la DC

Pour nous, le développement professionnel des enseignants du primaire au temps des réformes, passe par le développement d'une vision commune et partagée du bienfondé de la dimension plurilingue dans l'enseignement apprentissage des langues en présence<sup>8</sup>. Il s'agit d'amener l'enseignant « professionnel » à se forger une posture réflexive qui lui permet d'analyser ses pratiques afin d'instaurer un climat favorable à l'apprentissage autonome, constructif, conscient et éveillé. L'enseignant réflexif n'agit pas pour faire trébucher les élèves mais pour les faire réussir et leur permettre d'apprendre, d'anticiper, de s'améliorer « différemment » et de provoquer leur activité structurante qui mobilise leurs pré-acquis disciplinaires et transdisciplinaires.

Sur le plan du curriculum prescrit, nous proposons de délimiter clairement le statut socio-linguistique et scolaire des langues en présence (langue arabe, langue amazighe, langue française), d'explicitier davantage la convergence au niveau des programmes officiels, de créer des communautés de pratiques pour harmoniser les méthodes d'enseignement (Ecoles Apprenantes) et de former l'enseignant à se rendre attentif aux savoirs et des savoir-faire linguistiques et culturels déjà intériorisés par l'élève à partir de sa première langue scolaire.

---

8. Les mesures prioritaires du ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelles adoptent 9 axes dont deux sont consacrés à l'enseignement apprentissage des langues : La maîtrise des apprentissages de base, ayant pour objectif de la première mesure d'asseoir les bases nécessaires aux élèves en lecture, écriture, calcul et éveil pour poursuivre leurs études. Le deuxième axe concerne la maîtrise des langues étrangères.

## Bibliographie

- COSEF (1999), *Charte Nationale d'Education et de Formation*, Rabat.
- CHISS, J.L. (2001), "Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 121.
- CHISS, J.L.(2003), "L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans la didactique intégrée des langues", *Synergies Brésil*, n° 4
- CHISS, J.-L. et PAGEL, D. (éds.) (2007), *La Bivalence. Didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère*, FIPF, Paris, p. 104.
- CSEFRS (déc. 2014), *Rapport analytique relatif à l'application de la charte nationale d'éducation et de formation de 2000 à 2013*, Rabat.
- Direction des curricula (oct. 2005), *Projet de plan décennal des langues, pour une approche curriculaire plurilingue*, Rabat.
- DEVELAY, M. (1996), "Didactique et transfert", in MEIRIEU, Ph., DEVELAY, M., DURAND, C. et MARIANI, Y. (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, CRDP, Lyon, p. 20.
- LALLEMENT, F., MARTINEZ, P. et SPAETH, V. (coord.) (janv 2005), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Français dans le monde/ Recherches et applications, Clé International, Paris.
- GAONAC'H, F (1987), *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, LAL, Crédif, paris.
- LEHRPLAN F. (2011), *Passepartout : und Englisch*, [http ://www.passepartout-sprachen.ch/](http://www.passepartout-sprachen.ch/)
- MAURER, B., MILED, M. et HAIDARA, Y. (2012), *OIF Guide du formateur en didactique convergente. Autour de la lecture-écriture*, OIF, Paris.
- MAURER, B., NOYAU, C. et VON MENDE, S. (2014, à paraître), *Guide de l'enseignant en didactique convergente. autour de l'enseignement du français*, OIF, Paris.
- MAIGA, A. (2007), *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, L'Harmattan, Paris, 248 p.
- MARTINAND, J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne.
- MAURER, B. (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines-langue française*, L'Harmattan, Paris, 224 p.
- MILED, M. (janv 2005), "La didactique intégrée de l'arabe et du français", *Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- MILED, M. (2008), « Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue : l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb », In *Plurilinguismes et enseignement* (ouvrage collectif coordonné par P. Martinez et alii), Riveneuve, Paris.
- MILED, M. (2009), *Formation des formateurs en didactique convergente du français et de l'arabe*, OIF, Rabat.
- Ministère de l'Education Nationale (2009), *Le Guide Pédagogique de l'Enseignement Primaire*.
- Ministère de l'Education Nationale (2002), *Le livre blanc*.
- MORIN, E. (avril 2005), *Introduction à la pensée complexe*, Éditions du Seuil, Paris, p. 157.
- PAQUAY, L (juin 1994), « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? » in *recherche et formation*, n° 15, pp. 7-38.
- PERRENOUD, P. (2000), *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?* Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'AQPC, pp.1-15.
- PERRENOUD, P. (1993), *Curriculum : le formel, le réel, le caché*, consulté sur : [http ://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_21.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html)
- POTH, J. (1997), *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)*. Centre International de Phonétique Appliquée – Mons. Guide pratique Linguapax, n° 4.
- PUREN, C et al. (1998), *Se former en didactique des langues*, ellipses, Paris.
- ROULET, E. (1990), *Langue maternelle et langues secondes, vers une didactique intégrée*, Hatier, Paris.

STEPHANE V. (2011), *Les impacts de l'approche par compétences sur les pratiques des enseignants*, Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011, consulté sur <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/68.pdf>

VIGNER, G. (2009), *Le français langue seconde*, Hachette, Paris.

WAMBACH, M. (1995), ; *Pédagogie convergente à l'école fondamentale. Guide théorique*, centre international audio-visuel d'études et de recherche (CIAVER), Saint-Ghislain, Belgique.



# Ressources



# Les activités périscolaires dans des approches bi-multilingues

Sid Ali SAHARAOUI

Enseignant au Département de français.

Chercheur au laboratoire LLAR,

Université de Blida 2 (Algérie)

**Résumé :** Les activités périscolaires peuvent constituer une stratégie complémentaire à l'apprentissage du français, aux jeunes des pays africains qui ont mis en place un apprentissage bi-multilingue articulant langues africaines (apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul) et la langue française (medium d'enseignement). Ces activités ne constituent pas une méthode dans laquelle c'est le niveau de maîtrise qui compte mais la compétence d'interagir, de communiquer avec cette langue. Ce sont des activités concrètes qui complètent l'enseignement et contribuent au travail éducatif, ainsi qu'à l'éveil pour la langue française.

Les activités périscolaires se distinguent des activités en classe ; elles sont classées en deux types : les activités individuelles (lecture, correspondance. . . ) et les collectives (excursions, visites, parc d'attractions, zoo, activités communicatives comme les débats, les jeux, le théâtre, les jeux de simulation, la réalisation d'un journal...)

Nous présenterons une expérience menée avec apprenants algériens, arabophones et/ou tamazighophones, qui ont appris à communiquer en français.

**Mots-clefs :** Approches bi-multilingues, activités périscolaires, Didactique, enseignement, apprentissage, stratégies

## Contexte

La diversité culturelle et linguistique a de tout temps été présente dans notre histoire. Elle est un élément de notre identité, sa sauvegarde et son maintien sont des objectifs explicites de la politique officielle.

Le débat linguistique des années 1970 sur l'arabisation a été mené en termes beaucoup plus politiques que sociologiques ou culturels, et encore moins en termes éducatifs ou pédagogiques. En Algérie, tous les textes officiels depuis la Charte Nationale, encouragent « fermement » l'acquisition des langues étrangères. Les objectifs assignés à ces langues sont tantôt larges et généraux, tantôt réduits et spécifiques. Pour la Charte Nationale,



promulguée en 1976, il s'agit de « communication constante avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde ». Pour l'ordonnance du 16 avril de la même année, il ne s'agit plus que « d'accéder à une documentation simple ». Ces hésitations sont particulièrement sensibles quand il s'agit du français ; elles varient proportionnellement au statut qui lui est accordé. Le français se voit attribuer le statut de « langue vivante étrangère au même titre que les autres » quand ce sont « les choix fondamentaux » qui sont mis en exergue. Il retrouve « un statut quelque peu particulier » quand « les facteurs historiques » sont rappelés ou que « la réalité actuelle » est prise en considération.

Actuellement le discours des officiels et celui d'une grande partie de l'opinion publique, adopte une position pragmatique au sujet du contact des langues et de la politique linguistique. « La réalité actuelle » a montré que la maîtrise du français et des autres langues étrangères, l'anglais en particulier, est nécessaire pour l'acquisition d'une compétence professionnelle. Il n'existe pratiquement plus de cursus primaire, secondaire, professionnel ou universitaire sans module de français. En plus de sa fonction culturelle et identitaire, la connaissance d'autres langues représente, tant pour l'individu que pour la société algérienne en général, une ressource primordiale sur le marché du travail. La volonté des responsables politiques dans le domaine éducatif et une demande sociale forte sont les deux facteurs principaux de cette hausse sensible du nombre de jeunes apprenants en Français Langue Etrangère, et de manière générale, en langues vivantes étrangères.

Le débat linguistique passionné des années 1970 a laissé cependant des traces dans la société algérienne. Dans ce débat, qui resurgit timidement de temps à autre, on pourrait distinguer en schématisant à l'extrême, deux grandes tendances : l'arabisation exclusive niant toute autre forme d'expression et l'arabisation avec maintien du bilinguisme et défense du Tamazight en tant que langue maternelle d'une partie des Algériens. Les adeptes de l'exclusion ne reconnaissent pas le statut de langue maternelle au tamazight et éliminent le français. C'était, rappelons-le, la position des gens qui prônaient l'idée de langue pure et revendiquaient leur appartenance exclusive à la Communauté arabo-islamique (Oumma). L'arabisation, synonyme de « décolonisation et de barrière contre la christianisation de la culture algérienne », répondait aussi aux aspirations nationalistes contre la langue de l'occupant français. Chez les partisans du bilinguisme et de la défense des langues maternelles, il s'agit d'assurer la cohésion des groupes, constituants de la société algérienne, et de rechercher une sorte de compromis favorisant la stabilité. Le tamazight est reconnu aujourd'hui, comme une langue nationale par la Constitution Nationale. Le français est maintenu et reconnu comme langue étrangère à statut privilégié. Le français, comme langue de communication internationale des milieux scientifiques est reconnu, il devient de plus en plus indispensable à l'accès à l'information (mass médias, technologies nouvelles). On se rappelle aussi, que le français sert dans certaines parties du monde de « lingua franca » entre locuteurs et locutrices de langues diverses. Son importance varie cependant, en fonction des différentes régions de l'immense territoire algérien, la demande au nord est nettement supérieure à celle enregistrée au sud du pays (Sahara) où l'arabe est bien implanté.

Dans tous les cursus des deux universités de Blida (environ 60.000 étudiants), figure un module de langue étrangère, dans la plupart des cas cette langue est le français. Aucun

diplôme d'ingénieur n'est délivré si l'étudiant n'a pas atteint le niveau requis. Des modules de « Pratique Systématique de la Langue » et de « Techniques d'Expression Orales et Écrites » permettent aux étudiants d'arriver au niveau requis. Les objectifs, les contenus, les modalités d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que l'évaluation, sont décidés par les enseignants de ces modules. Il s'agit des anciens étudiants du Département de français, ou des enseignants des lycées et collèges de la région qui interviennent comme enseignants associés ou vacataires. Les enseignants de F.L.E. ont des statuts différents, ils ont reçu une formation pédagogique différente. Cette diversité complique la tâche des responsables ; pour organiser une réunion de coordination ou de délibération les chefs de Département doivent passer des heures de conversations téléphoniques pour convaincre l'ensemble d'une date et d'un horaire communs. Il n'est en effet, pas facile de rassembler des enseignants dont les horaires et les lieux de travail, sont différents les uns des autres.

### **Écrit : compréhension et expression**

La pratique des langues étrangères est considérée comme un critère de recrutement des entreprises, le niveau minimum requis correspond au niveau B2 du « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ». L'importance accordée aux langues par l'université, répond aux contextes multiculturels dans lesquels travaille un diplômé de Blida. Le français et l'anglais ne sont plus considérés comme des langues étrangères en Algérie, au même titre que le chinois ou le russe, par exemple. Ces considérations sont prises en compte lors de l'élaboration des progressions (contenus, modalités d'enseignement et d'apprentissage...). L'apprentissage de la compréhension/expression écrite que nous proposons, par activités périscolaires fait partie de la logique définie par les missions de l'Université.

« L'écrit est la source essentielle des savoirs qu'acquièrent les élèves, et cela de manière de plus en plus importante au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité » Crinon (2011)

Les prédictions des années 1960 relatives à l'extinction de la « Galaxie Gutenberg <sup>1</sup> » sont contredites par la réalité d'aujourd'hui. Les images et les sons ont certes inondé notre quotidien, mais l'écrit occupe toujours la place qui lui revient. Si les supports des textes ne sont plus exclusivement graphiques, les différentes formes d'écrit apparaissent sur tous les autres supports. La lecture/écriture demeure la clef de la réussite en société et à l'école de manière particulière. C'est d'ailleurs, l'aptitude transversale la plus citée par nos étudiants, lors des enquêtes que nous effectuons régulièrement, pour l'analyse des besoins qui précède toute mise en place de programmes d'enseignement du Français Langue Etrangère.

## **1 Problématique**

Notre problématique est née de l'observation d'apprenants arabophones et tamazighophones, confrontés à la compréhension/expression de textes de leur spécialité, rédigés en langue française. L'objectif des lignes qui suivent est d'explorer les possibilités offertes par l'intégration des activités périscolaires dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ces activités ne prétendent pas effacer l'enseignement classique ; ils le complètent seulement.

1. Mc Luhan, *La Galaxie Gutenberg, la genèse de l'homme typographique*, 1967.

Nous développerons cette possibilité car les demandes en apprentissage des langues, vecteurs de la communication, évoluent selon une courbe sans cesse croissante en Algérie. Elles obéissent à des mécanismes d'échanges dictés par la société. Dans cette logique sociale les apprenants considérés comme des consommateurs de produits éducatifs, culturels attendent énormément des concepteurs de formation. L'offre n'est hélas pas toujours à la hauteur des attentes des apprenants. Ces derniers n'acceptent plus les formations du type scolaire par lesquelles ils sont déjà passés sans grand résultat. Ils attendent aujourd'hui des offres individualisées dans lesquelles ils seraient libérés des contraintes spatio-temporelles imposées par l'école « traditionnelle ». Ils sont demandeurs de formations adaptées à leurs rythmes. Ils ne veulent plus dépendre d'horaires rigides, ni de lieux fixes et encore moins de la présence d'enseignants qui dicteraient tout ce qu'il faudrait faire et prendraient toutes les décisions à leurs places. Dans un pays comme le nôtre, où les cohortes de demandeurs de formation de toutes sortes atteignent des chiffres record inversement proportionnels aux financements qui tarissent, l'urgence consiste donc à proposer, parallèlement à l'offre classique existante, d'autres alternatives. La diversité des demandes complique davantage les réponses. Les objectifs visés par ces demandeurs de formations en langues étrangères sont larges. Ils varient de l'apprenant qui veut « juste se débrouiller », aux étudiants qui ne peuvent accéder aux sciences et aux technologies de pointe sans la maîtrise d'une langue étrangère au moins.

## 2 Le projet d'élaboration d'un journal en Français Langue Etrangère

Le travail dont il est question ici a été conduit dans le cadre d'une recherche-action ; il est destiné à des apprenants arabophones et tamazighophones inscrits dans des cursus scientifiques à l'université de Blida. Cette recherche-action nous a permis de proposer quelques solutions aux problèmes rencontrés par nos apprenants face à l'écrit (compréhension-expression)

Face à l'hétérogénéité des publics, l'offre de situations périscolaires telle que l'élaboration d'un journal est, à nos yeux, une solution à explorer. Lors de l'apprentissage de l'écrit sous forme d'activités périscolaires, l'enseignant ne s'efface pas totalement pour laisser les apprenants apprendre ; son rôle est toujours aussi important mais différent. Il ne se contente plus de transmettre des connaissances qu'on lui a transmises auparavant. En véritable médiateur (entre les savoirs et les apprenants), il anime des situations qui placent les apprenants en position de journalistes. Nous avons adopté la démarche de projet comme une pédagogie ouverte offrant la liberté d'action et d'échange (oral, écrit... ) aux apprenants qui éprouvent des difficultés. Les activités périscolaires, comme l'élaboration d'un journal, sont des tâches actives motivées par un besoin créé par la situation d'apprentissage. Le projet de journal représente pour nous, une stratégie d'apprentissage grâce à laquelle les apprenants effectuent individuellement ou en groupes, des recherches à objectifs pratiques. Le « produit final » du projet que nous présentons est un journal, autrement dit un processus actif qui permet de travailler au rythme des apprenants, de répondre au problème de l'hétérogénéité du public et vise surtout, l'amélioration des compétences de compréhension et d'expression en FLE.

Les activités périscolaires, comme l'élaboration d'un journal, constituent « une » réponse au problème de l'hétérogénéité de notre public ; ces activités complètent les cours « en présentiel », nous les considérons comme de la remédiation qui permettrait de combler des lacunes. Notre approche ne nie pas toutes les recherches en didactique mais s'intéresse surtout à la réalité de notre situation spécifique : une pratique efficace, rapide qui toucherait des apprenants en dehors des salles et des horaires imposés par l'institution universitaire.

Les activités périscolaires sont inépuisables, elles permettent aux apprenants de découvrir que pour apprendre une langue, il existe d'autres moyens que la salle de classe. Nous les considérons comme une stratégie complémentaire à l'apprentissage du FLE. Car elles éveillent l'intérêt de l'apprenant, et contribuent à la consolidation des connaissances déjà acquises. On distingue, généralement, deux types d'activités périscolaires :

- a. Les activités individuelles : la lecture, la correspondance pour manipuler les structures du dialogue dans des échanges.
- b. Les activités collectives : excursions, visites (musée, exposition, parc, etc.), activités communicatives (débat, jeux, théâtre, simulations, réalisation d'un journal... Cette dernière activité constitue, à nos yeux, un bon projet pour intégrer l'apprentissage du français dans une activité originale et motivante. Le journal est au service de l'apprentissage du FLE, il est d'une grande richesse culturelle ; avec ce type de projet, la langue devient un moyen et non pas la fin. Ce sont surtout les compétences de l'écrit qui bénéficient du travail effectué par les apprenants et notamment le travail sur la planification, la mise en texte, la révision (Hayes, 1996).

### 3 L'approche plurilingue : problématique et méthodologie

Les sociolinguistes algériens (Taleb-El-ibrahimi, 1995 ; Morsly, 1996), considèrent la situation linguistique algérienne comme plurilingue où différentes langues interagissent : arabe (classique, dialectal) tamazight, (kabyle, chaoui, targui, chenoui...), français... Nos observations quotidiennes le confirment, nos apprenants utilisent alternativement, dans leurs communications, au moins deux langues parmi celles que nous venons de citer. L'Algérie, plurilingue et pluriculturelle qui considère que le milieu scolaire constitue un champ privilégié de contact entre les langues et les cultures, a toléré jusqu'en 2010 l'utilisation de la L1 ; aujourd'hui, cette pratique est officialisée. (Loi d'orientation n° 77-2010). La place des langues maternelles, nationales... dans l'enseignement / apprentissage du FLE a évolué et contribué à l'évolution de la didactique des langues. Les méthodologies dites « directe » « audio-orale », évitaient le recours à la langue maternelle. Cette dernière était considérée comme la source des interférences, on exhortait l'apprenant à n'utiliser que la langue étrangère. La méthodologie SGAV, accordait une place au contexte social d'utilisation des langues. Les approches communicatives toléraient la référence à la langue maternelle. (Puren, 1988). Le recours à toutes les langues permet d'élargir les stratégies métalinguistiques de nos apprenants. L'alternance codique considérée comme une stratégie linguistique permet de contourner les difficultés (Cuq, 2003). Cette pratique langagière ne contredit pas les processus d'apprentissage, elle est considérée comme un procédé de facilitation ou une stratégie d'enseignement/apprentissage. Le code-switching des ensei-

gnants consiste à utiliser volontairement une deuxième langue dans le discours, à des fins didactiques (explication des consignes, des notions ou concepts abstraits...)

L'alternance codique peut revêtir différentes formes. Les exemples qui illustrent cette étude relèvent de ces types d'alternance :

- l' « alternance intralocuteur » : passer d'une langue à l'autre,
- l' « alternance interlocuteur » : un individu parle dans une langue et un autre lui répond dans une autre langue,
- l' « alternance intraphrase » : appelée aussi « mélange codique » ou « code-mixing » : deux langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase,
- l' « alternance traductive » : une phrase est produite dans une langue puis traduite dans une autre,
- l' « alternance continue » : passage d'une langue à l'autre sans couper le fil de la conversation.

Les sciences cognitives ont montré que les apprenants doivent réinvestir leurs connaissances antérieures, acquises dans leur environnement plurilingue et pluriculturel, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le Conseil de l'Europe (2001) met l'accent sur l'expérience langagière dans son contexte culturel ; cette approche plurilingue explique que l'apprenant ne classe pas les langues séparément, il construit une compétence communicative composée des connaissances et des expériences des langues en interaction. (Conseil de l'Europe, 2001). Les sujets bilingues ou plurilingues disposent de deux ou plusieurs langues pour communiquer. Ces langues ne sont pas utilisées au hasard de la conversation, mais en fonction de la situation de communication. Moore (2006) considère que les plurilingues «utilisent les langues [...] pour des besoins de communication précis et différenciés dans des contextes sociaux spécifiques» ; on parle alors de compétences bilingue ou plurilingue. Les personnes bi-/plurilingues sont :

- les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues quotidiennement ;
- les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles ;
- les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux ou plusieurs langues (Grosjean, 1993).

Les bi-/plurilingues participent à deux cultures, au moins, de manière régulière ; ils savent adapter leurs comportements, attitudes et langages à un environnement culturel donné ; ils synthétisent les traits de chacune des deux cultures. Cette compétence à utiliser telle ou telle langue ne résulte pas de connaissances uniquement linguistiques, mais de la compétence de communication Hymes, (1991)

#### 4 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

A la suite du CECRL, nous privilégions l'approche « actionnelle », autrement dit des approches où la langue sert à effectuer des tâches et des projets proches de ceux de la vie. Apprendre les langues de façon active implique que la grammaire soit un outil au service de la réalisation des tâches langagières. Nous avons rassemblé divers outils linguistiques, en fonction des tâches de communication. L'enjeu essentiel de l'enseignement actuel se

situé au niveau d'un nécessaire recentrage de l'activité scolaire sur des apprentissages réels. Grâce aux situations authentiques, la langue a plus de sens ; toutes ses ressources et ses tournures communicatives sont mises à contribution. Pour arriver à ce résultat, nous avons inscrit notre démarche pédagogique dans la perspective actionnelle. En effet, le fonctionnement efficace d'une langue se dévoile dans les pratiques langagières des apprenants.

## 5 Projet de journal et métacognition

La métacognition est la connaissance que l'apprenant actif, possède sur ses propres processus cognitifs et sur leur régulation, en fonction de la tâche cognitive en cours, autrement dit la réalisation d'un journal. Il est nécessaire au début du projet, d'orienter les apprenants vers une démarche métacognitive sur leur propre apprentissage de l'écrit car la motivation et l'image de soi dans l'activité d'écriture font partie de l'activité métacognitive de l'apprenant. La représentation positive qu'il a de la réalisation d'un journal favorise l'apprentissage de la compréhension et de l'expression écrites. La conscience métalinguistique jouerait donc un rôle majeur dans ce passage, elle serait l'élément moteur du développement de l'écrit. La didactique et ses disciplines de référence (psychologie, sociologie, ethnologie, linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique...) ont expliqué, à leur manière, l'apprentissage de la maîtrise de la langue écrite.

### 5.1 La motivation

Dans le cadre des activités périscolaires, le projet a un rôle à jouer dans l'acquisition d'une langue étrangère ; d'abord sur le plan psychologique, elles aident à l'acquisition de la confiance en soi et à la diminution du trac lors de la prise de parole en public (réunion du comité de rédaction, interview). Les jeux de rôle, permettent de développer l'adaptation aux situations de la vie sociale, à partir de simulation des rôles du journaliste et des personnalités interviewées. Sur un plan linguistique, cela permet d'enrichir son vocabulaire et d'apprendre de nouvelles structures de phrases. La participation au journal encourage les apprenants à donner le meilleur d'eux-mêmes ; le projet libère les apprenants dans l'expression et la communication en français, il débloque la parole en français, chez nos meilleurs apprenants qui n'osaient pas s'en servir dans la situation d'évaluation universitaire. Ils ont compris que la langue française peut servir dans des contextes réels. Au cours des « réunions de rédaction » une relation différente, authentique s'établit entre les apprenants et leur enseignant, ou entre les apprenants. Le travail en équipe diminue l'individualisme, l'égoïsme, et favorise la collaboration entre les apprenants et les enseignants. Le projet représente une méthode fondée sur le principe de l'apprentissage actif. Son objectif premier est de joindre les connaissances théoriques à l'activité pratique. Le projet de journal pour améliorer les compétences à l'écrit est une expérience riche en émotions. Les sciences cognitives montrent que tout apprentissage riche en émotions s'enracine dans le bagage culturel et intellectuel des apprenants.

### 5.2 La culture en questions

Le journal est une activité interculturelle au cours de laquelle les apprenants découvrent d'autres aspects de la langue étrangère. L'expérience de la tradition et la capacité d'innovation sont les nouveaux repères de l'école pour une société multiculturelle. La culture

permet de comprendre les sociétés francophones ; elle est indissociable de la langue française, l'enseignant les met en relation (réalités/faits culturels avec des éléments lexicaux significatifs). Il aide les apprenants à les reconnaître et comprendre pour une bonne communication interculturelle. Ce sont les tâches de communication qui déterminent le moment où ces références sont abordées en classe.

## 6 L'analyse des besoins

A chaque fois que l'objectif d'apprentissage n'est pas centré sur le système linguistique comme c'est le cas de notre public, la notion de « besoin langagier » sera le point de départ de toute tentative d'élaboration de programme. L'analyse de besoins langagiers et communicatifs des apprenants est une des premières étapes de la démarche didactique. Elle détermine les objectifs d'enseignement/apprentissage, ainsi que les objectifs pédagogiques. L'analyse des besoins est différente d'une situation à une autre. D'une manière générale on effectue une enquête auprès des apprenants afin d'identifier leurs besoins spécifiques. On analyse d'autre part, les situations de communication dont a besoin l'apprenant. Après l'analyse des besoins des apprenants, l'enseignant fixe les objectifs à atteindre. L'analyse des besoins et des objectifs conditionnent la réussite des progressions. L'objet de l'analyse des besoins est de « faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants, et ceux-là seuls, qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle » (Richterich, 1985). Cette phase d'analyse des besoins se traduit en objectifs, en contenus, en actions, en programmes. . .

Les étudiants algériens qui ont suivi leurs études moyennes (collèges) et secondaires (lycées) en langue arabe, sont demandeurs de formation en langue française car les enseignements qu'ils suivent à l'université, sont dispensés dans cette langue. La seule compétence visée par ces étudiants est la capacité de communiquer, autrement dit de comprendre et de se faire comprendre par les enseignants qui se sentent, eux, parfaitement à l'aise dans cette langue. Les leçons de grammaire et de conjugaison, explicites, qu'ils ont suivies durant toute leur scolarité ne leur ont pas servi pour écrire, s'exprimer, écouter et lire efficacement des textes de leurs spécialités. Les règles de la langue ne les intéressent plus « parce que la connaissance d'une règle de fonctionnement linguistique n'a jamais conduit à une quelconque capacité à parler ou à comprendre. » (Porcher, 2004). De plus ces règles de grammaire de conjugaison et de vocabulaire ne font plus l'objet d'évaluations à l'université. Les étudiants arabophones qui se sentaient « obligés » d'apprendre la langue française au lycée, au collège et à l'école primaire, car elle faisait partie du programme et était évaluée pour le passage d'une classe à une autre, sont devenus aujourd'hui, de véritables usagers. Sans le français et l'anglais point d'études de médecine, d'informatique, d'aéronautique ou d'agronomie. . . Les apprenants veulent s'en servir pour écouter et comprendre les cours magistraux, pour s'exprimer, poser des questions, demander des éclaircissements, rédiger des travaux et exposés demandés par leurs enseignants. Ils veulent lire la masse de documents-soutiens du discours de leur spécialité (photocopiés, articles, manuels, dictionnaires, thèses, mémoires, comptes rendus d'expérimentation. . .). Cette façon utilitaire d'appréhender la langue française de la part des apprenants arabophones de l'université de Blida, et probablement ceux des autres universités algériennes, « ne constitue nullement une dévalorisation ou une diminution de la légitimité : au contraire,

elle fonde la signification de cet enseignement. » (Porcher, 2004). A la suite de Porcher (2004) nous adopterons cette manière de donner du sens à la formation de ces étudiants. La liste des savoir-faire que les étudiants de Blida seront capables de réaliser à l'issue de leur apprentissage est l'objet de notre analyse des besoins. Les enquêtes, les interviews et les expérimentations nous ont montré que les étudiants ne veulent plus apprendre le français pour le plaisir ni pour mériter la « bonne note du prof. » Ils veulent en priorité, lire et comprendre les documents de leur spécialité. C'est toujours en termes de savoir-faire que les apprenants désignent leurs besoins prioritaires.

Notre situation se situe en milieu arabophone/tamazighophone où le Français est considéré « officiellement » comme une Langue Etrangère. Les liens historiques et les partenariats culturels, économiques et politiques entretenus actuellement avec l'ancienne puissance coloniale sont porteurs de signification. L'image de la France et du français, les us et coutumes culturelles et religieuses, l'organisation sociale... sont autant d'éléments entrant en compte dans l'analyse. Le français, perd du terrain face aux autres langues internationales, mais reste cependant, la première langue étrangère. En Algérie les écoles, collèges, lycées, universités appartenant à l'Etat, les apprenants algériens sont d'une manière générale, culturellement et linguistiquement homogènes ; leurs enseignants sont tous Algériens de formation hétérogènes (formateurs de formateurs, Professeur d'Enseignement Secondaire, enseignants non spécialistes du FLE, enseignants formés par le Département de français de l'université de Blida...).

## 7 Objectifs

Les bénéfices que cette pratique apporte à ceux qui s'y engagent sont incontestables ; ces ateliers journalistiques ont comme objectifs généraux de

- renforcer l'intérêt pour la langue cible en particulier les activités qui incitent à comprendre et à s'exprimer par écrit ;
- promouvoir la connaissance de la langue et des aspects culturels spécifiques, en dehors de l'école ;
- stimuler la créativité et expérimenter des modalités innovatrices d'apprentissage ;
- développer la personnalité sous ses aspects cognitifs et sociaux ;
- impliquer l'école dans la vie communautaire et former le jugement critique ;
- connaître soi-même et ses capacités en coopérant avec une équipe ;
- mettre en évidence le travail des apprenants et des enseignants ;
- développer l'initiative, la prise de responsabilités, l'autonomie, la créativité, la cohésion, la complicité et la solidarité.

### 7.1 Compréhension écrite

Les modèles de référence de Kintsch & Van Dijk (1983), Kintsch (1998) sont actuellement, les plus cités dans le domaine de la compréhension écrite. Cette dernière passe par l'élaboration d'une représentation mentale cohérente. Cette représentation est réalisée grâce aux liens tissés entre les éléments du texte et les connaissances antérieures du lecteur. Le processus de la compréhension est décrit comme un modèle de construction et d'intégration de sens par Kintsch (1998). Les processus de construction et d'intégration sont effectués à l'aide des connaissances du lecteur (lexique, syntaxe, relations spatiales



et le monde). Lorsqu'un mot est lu, tous les sens possibles sont construits, de manière désordonnée, répétitive, et même contradictoire. Par la suite, le mot subit un processus d'intégration qui supprime les éléments non pertinents. Ainsi, une représentation mentale conforme au contexte est élaborée. Plusieurs règles régissent ces processus :

- règles de construction des propositions : le lecteur élabore une représentation mentale du texte en intégrant les microstructures qui donnent une macrostructure ; ces deux éléments constituent la base du texte (qui regroupe les propositions explicitement écrites dans le texte). À cette base de texte seront ajoutées les connaissances antérieures du lecteur, (sur la thématique du texte, sur le domaine de référence. . . ), constituant ainsi une représentation mentale, appelée modèle de situation ;
- règles d'activation de connaissances : les éléments présents en mémoire de travail activent des items voisins dans le réseau de connaissances (en mémoire à long terme) avec une probabilité d'activation proportionnelle à la puissance de leur lien. Une fois activées, les informations présentes en mémoire à long terme pourront être récupérées plus facilement ;
- règles de construction des inférences : pour former un modèle de situation, le lecteur applique une règle du type :

Si A implique B  
Et B implique C  
Alors A implique C.

Les propositions construites grâce à ces règles sont interconnectées en réseau. L'activation finale est formée des propositions du texte, des inférences et des connaissances antérieures du lecteur.

## 7.2 Expression écrite : les modèles théoriques

Dans le domaine de l'expression écrite, la connaissance des processus cognitifs permet aux enseignants d'adapter leurs interventions. Des modèles théoriques (Hayes et Flower, 1980 ; Flower et al, 1986, Scarmadalia et Bereiter, 1991 ; Kellogg, 1994 ; Berninger et Swanson, 1994 ; Kellogg, 1996 ; Butterfield, Hacker et Alberston, 1996 ; Hayes, 1996 ; Van Wijk, 1999 ; Baddeley ; 2000) ; Garcia-Debanc et Fayol, 2003 ; Gaonac'h et Fradet, 2003. . . ) ont identifié et décrit ces processus de rédaction ; leur connaissance détermine l'aide à apporter aux apprenants qui éprouvent des problèmes.

### 7.2.1 *Le modèle de Hayes et Flower (1980-1986)*

Hayes et Flower (1980, 1986) ont proposé un modèle de l'expression écrite, en 3 étapes :

- PLANIFICATION : Définition des objectifs, production des idées, organisation.
- MISE EN TEXTE : Production du texte, formation des phrases, choix du lexique, liaisons syntaxiques.
- RÉVISION : Relectures, correction.

Lors de la première étape les scripteurs définissent leurs objectifs, planifient, préparent ce qu'ils veulent dire. Ils rassemblent leurs idées et les organisent. Ils décident de s'adresser à des étudiants ou à des sportifs, dans une revue scientifique ou bien un magazine de football, par exemple.

Lors de la mise en texte, les scripteurs rédigent, produisent de l'écrit. Ils sélectionnent leurs mots et les structures syntaxiques adéquates (en fonction des objectifs tracés).

Lors de la dernière étape, celle de la révision, les scripteurs se relisent et décident ou non de changer un terme, son orthographe, une tournure syntaxique, la structure d'une phrase, d'un paragraphe... Ils évaluent enfin leur texte final.

### 7.2.2 *Le modèle de Hayes (1996)*

Ce dernier modèle identifie les processus impliqués dans l'activité rédactionnelle. Il comporte trois dimensions principales : L'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur, les processus cognitifs impliqués dans l'activité d'expression écrite.

L'environnement de la tâche englobe tous les facteurs contextuels qui influencent le déroulement et la réalisation de la tâche, L'environnement social (thème, enjeux, destinataire, autres textes à disposition, travail collaboratif) et l'environnement physique (textes déjà produits, médium utilisé : papier et crayon, TIC...).

La mémoire à long terme stockage des informations et des connaissances relatives au thème, au destinataire et au type de texte en cours de production (schémas textuels, connaissances relatives à l'organisation du texte selon son destinataire, connaissances du destinataire, savoir-faire organisationnels de l'activité...).

Les processus cognitifs comprennent trois composantes :

- le processus de planification définition des objectifs, élaboration du plan à partir des connaissances antérieures et de l'environnement de la tâche. La planification sélectionne et produit les idées en fonction de la thématique, du destinataire et du type de texte ;
- le processus de mise en texte permet de transformer le message élaboré dans le premier stade en énoncé acceptable (lexique et syntaxe) ;
- le processus de révision/amélioration du premier jet par relecture et correction.

Le processus de contrôle permet de gérer l'interaction entre ces différentes étapes.

## 8 Le projet : étapes principales

Les premières séances du projet sont consacrées au « menu » ; chaque « journaliste » propose un sujet d'article, après discussions, tous les participants tombent d'accord. La rédaction et la mise forme de chaque article, chaque page et surtout la « une » nécessitent plus de temps et de travail. Tous ces efforts sont à la fin, récompensés par la sortie du journal. A l'issue du projet, les interrogations des apprenants, ainsi que les remarques des enseignants, permettent à chacun de passer en revue de nombreux aspects relatifs à l'écriture, sa fonction, ses caractéristiques.

La première étape a été celle de la recherche d'un thème approprié ; la deuxième a été consacrée à la constitution de l'équipe de rédaction. Pour trouver la thématique les apprenants ont cherché sur Internet et plus particulièrement sur le site dédié à « La presse algérienne ». Constituer une équipe de « journalistes » qui travaillent en dehors du temps scolaire quand les programmes sont déjà surchargés constitue une activité supplémentaire

que peu d'élèves sont prêts à entreprendre. Pour choisir les «journalistes », nous avons établi quelques critères de sélection (comme une bonne note à l'écrit, lecture correcte en français. . .). Une fois l'équipe constituée, nous avons commencé les réunions de rédaction, en dehors du temps universitaire, (tous les samedis de 10h à 13h). La lecture des journaux algériens d'expression française semblait poser des problèmes de compréhension. Il nous a fallu éclaircir tous les mots nouveaux pour aider les élèves à saisir les moindres nuances et tournures de phrases.

### 8.1 Pour organiser le projet de journal

- l'adhésion est libre en fonction des désirs, besoins et aspirations ;
- le nombre des membres est limité à environ 20 élèves, par groupe ;
- les « journalistes » bénéficient de larges initiatives ;
- les encadreurs évitent le caractère formel des salles de classes afin de mettre l'équipe de rédaction à l'aise.

### 8.2 Qui fait quoi ? : les apprenants-rédacteurs

Les apprenants rédigent le journal, participent aux choix des sujets, **écrivent et corrigent leurs articles**. Ces derniers ne sont pas semblables aux dissertations ou aux commentaires (exercices universitaires). Une fois le sujet choisi, l'apprenant rédige les réponses aux questions : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ? Le travail en équipe oblige le « Red-chef » à choisir son équipe en même temps que la ligne éditoriale : « Qui rédige quoi ? ». Il anime l'équipe, stimule le groupe et favorise sa cohésion interne, il détermine la longueur des articles. Le secrétaire de rédaction ramasse les articles, les relit, vérifie leur langue (orthographe, grammaire. . .).

### 8.3 Qui fait quoi ? : L'enseignant

Dans les classes algériennes, les enseignants contrôlent rigoureusement les interactions : ils sélectionnent les thématiques, les exercices, les activités ou les tâches ; ils interviennent lors des échanges, les complètent, les évaluent. . . lors du projet de journal cet exercice du contrôle a été allégé ; les apprenants s'expriment librement, ils proposent des thématiques au débat, ils passent d'une langue à l'autre. . . Pour aborder le journal et les techniques journalistiques, il est préférable que l'enseignant ait déjà une première expérience (Nous avons nous même collaboré, pendant des années, avec des journaux francophones « Algérie Actualités », « Le Quotidien d'Algérie », « El Djazira », « Olympique », « El Watan », « L'écho »). Le rôle de l'enseignant est important : il rappelle les règles et consignes à respecter, il favorise l'emploi correct de la langue, il participe à l'augmentation du vocabulaire et à l'appropriation des structures syntaxiques de l'apprenant. . . L'enseignant conseille les apprenants sur les techniques d'écriture (clarté, précision, simplicité, concision, une idée par phrase, angle, genres journalistiques, plan, titraile, illustrations. . .)

### 8.4 La sortie du premier numéro

La sortie du premier numéro, à l'occasion d'un événement culturel comme « youm el ilm » (fêté chaque année, le 16 avril à l'occasion de la journée de la science) est un moment important du projet ; elle permet de goûter et savourer la reconnaissance de son travail

et de confirmer que les apprentissages pourraient également servir dans des contextes authentiques réels.

## 9 L'évaluation

À cause de la multitude et de la complexité des activités périscolaires et de la variété des objectifs poursuivis, il est difficile d'arriver à une évaluation. De plus, les résultats attendus n'apparaissent qu'à moyen ou long terme. L'évaluation à court terme risque de montrer des symptômes au lieu et place des causes de la situation. L'entraînement avance correctement lorsque le maximum de membres du groupe réalise des articles sans pourcentage élevé d'erreurs. Cette évaluation formative est un moyen de contrôle pour le groupe apprenants/enseignant, elle n'est pas cependant, un moyen sûr pour savoir si les apprenants peuvent dans d'autres contextes, produire et comprendre efficacement des textes journalistiques simples.

Pour renforcer l'évaluation formative que nous pratiquons régulièrement (régulation) et afin de mieux comprendre l'impact du projet sur les apprenants, nous leur avons soumis un questionnaire.

A la question : « Pourquoi avoir adhéré au projet ? » La majorité des apprenants disent avoir choisi cette activité pour améliorer leurs compétences en français.

À la question : « Que vous a apporté le projet ? » les apprenants ont dit : « pour moi c'était une expérience réussie dans l'apprentissage du français », « j'ai amélioré mes compétences en français », « j'ai enrichi mon vocabulaire avec de nouveaux mots et expressions » ;

A la question sur l'amélioration des compétences linguistiques, nous avons obtenu les réponses suivantes : « grâce à cette activité j'ai réussi à améliorer mes compétences de compréhension écrite », « cette activité m'a aidée dans plusieurs aspects : je peux mieux comprendre un texte car j'ai appris beaucoup de mots nouveaux ; je m'exprime et prononce mieux », « les connaissances de français peuvent servir dans la vie réelle ».

Quant à la question « Cette expérience vous a-t-elle aidé dans vos études ? » Les apprenants sont unanimes : « je lis, je comprends et j'écris mieux maintenant », « j'ai un meilleur vocabulaire »

Les bénéfices du projet sont multiples ; en plus du bénéfice linguistique, les apprenants disent avoir appris la méthode, la volonté, la concentration... « Le journal est un travail d'équipe, tous les membres doivent collaborer ».

### 9.1 Quelques observations

Comme nous l'avons vu, les sujets bilingues ou plurilingues ont à leur disposition plusieurs codes linguistiques pour s'exprimer ; ils utilisent les langues de leur répertoire en fonction de leur interlocuteur et de la situation de communication. Entre enseignants et apprenants, nous avons observé que le recours à la L1 est lié à la compétence linguistique des premiers. L'expression du salut par exemple : azoul (tamazight), sabah-elkhir (arabe dialectal), salam-aleykoum (arabe classique) ou bonjour, salut (français).

L'enseignant passe d'une langue à une autre pour lever une ambiguïté « une brève ? Qsira, article qsir, court, quelques lignes » ;

Un autre exemple : lorsqu'un apprenant sollicite une définition l'enseignant la lui rappelle, donne plusieurs synonymes en FLE, puis la traduit en arabe « un texte c'est quoi ? » : « Un texte est un tissu d'indices linguistiques qui active les connaissances du lecteur » ; « texte, paratexte, hypertexte... ».

Les langues maternelles des Algériens sont utilisées pour montrer la faiblesse du bagage lexical en FLE ; pour maintenir le contact lors de la communication ; pour établir des comparaisons entre les langues en présence... .

Je rappelle avant de terminer, que nos expériences ont été menées auprès de publics spécifiques, dans un campus à dominante scientifique, comme celui de Blida où cohabitent cinquante filières. Toutes nos tentatives d'intégration des activités périscolaires, au service de l'amélioration de l'écrit, nous ont appris que, sans analyses rigoureuses des besoins et des situations d'enseignement /apprentissage, on n'arrive jamais à la définition des objectifs à atteindre. Aucune situation ne ressemble à une autre qu'il suffirait de calquer, reproduire pour arriver à des résultats. Malgré l'infinité des variables à prendre en charge, la démarche didactique (analyse des besoins, définition des objectifs, choix des contenus, élaboration des activités d'apprentissage, évaluation) demeure un passage obligé pour proposer un entraînement tel que le nôtre.

## Bibliographie

- Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Strasbourg.
- CUQ, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du FLES*, ASDIFLE, CLE International.
- GROSJEAN, F. (1993), *Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition*, Tranel, 19, pp. 13-42.
- HAYES, J. R., et FLOWER, L. S. (1980), "Identifying the organization of writing processes", in GREGG, L. W. et STEINBERG, E. R. (Eds.). Cité par Crinon et al, 2007.
- HYMES, D. (1991), *Vers la compétence de communication*, Didier, Paris.
- Ministère de l'Education Nationale (2010), *Loi d'orientation de 2010, n° 77/0.0.3/10* », Alger.
- MOORE, D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Collection LAL, Editions Didier, Paris.
- MORSLY, D. (1996), "Alger plurilingue", dans *Plurilinguismes*, n° 12.
- PORCHER, L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Education, Paris.
- PUREN, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan- Clé International, Paris.
- RICHTERICH, R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris.
- TALEB-IBRAHIMI, K. (1995), *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*.
- VAN DIJK, T. et KINTSCH, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, New York, Cité par Crinon et al, 2007.

# Rôle des CLIC<sup>1</sup> dans l'enseignement et apprentissage du français à Madagascar : Structure et Pratiques linguistiques, cas des CLIC de Fenerive est, Marovoay et Lokomby

Andrianjaka Hasina M. RAONISON

Réseau CLIC – Association Trait d'union

Université d'Antananarivo – Université de Rennes 2

**Résumé** : L'amélioration de la qualité de l'éducation ne se limite pas seulement au cadre formel d'enseignement et apprentissage, mais le cadre informel contribue aussi à la réussite du cursus scolaire.

Comme on le sait, la langue française a une place importante dans le système éducatif malgache en tant « qu'objet et médium d'enseignement », d'où la complexité de l'enseignement et apprentissage des langues dans ce contexte bi-multilingue.

Ma communication, « Rôle des CLIC dans l'enseignement et apprentissage du français à Madagascar : structure et pratiques linguistiques, cas des CLIC de Fenerive est, Marovoay et Lokomby », me permettra de démontrer que le CLIC contribue, de par sa structure et ses activités, à la diffusion de la langue française, l'aide au passage de la langue maternelle à une autre langue et surtout, à l'enseignement et apprentissage de cette nouvelle langue.

**Mots clés** : CLIC, enseignement, apprentissage du français, structure, pratique linguistique

## 1 Définition des termes et des objectifs

### 1.1 Définition théorique de « Centre de Lecture, d'Information et de Culture »

Après réflexion et synthèse, je propose une brève définition de ce qu'on entend par Centre de Lecture, d'Information et de Culture.

Le CLIC est un centre ouvert à tous (sans distinction d'âge, de sexe et de niveau...). La lecture est son activité principale, mais étant une bibliothèque de lecture publique, il est aussi un centre d'information c'est-à-dire un endroit où les usagers peuvent s'informer

---

1. Centre de Lecture, d'Information et de Culture.

et/ou transmettre des informations. Il a une vocation de centre de culture d'où la présence des activités socioculturelles.

En somme, le CLIC n'est pas seulement un lieu où on lit, c'est aussi le lieu où l'on apprend, où l'on découvre, où l'on se distrait, où l'on se rencontre.

## 1.2 Les objectifs de création du réseau CLIC

Plusieurs objectifs ont été définis dans la « Convention de partenariat pour l'ouverture des Centres de Lecture, d'Information et de Culture »<sup>2</sup>.

### 1.2.1 « Aider à la scolarité »

Le CLIC aide les enfants malgaches dans « l'ensemble des études scolaires » à partir des documents mis en place et les activités proposées. La mission principale du CLIC est donc d'offrir le maximum d'aide pour une réussite du parcours scolaire pour son public.

### 1.2.2 « Informer la communauté »

Le CLIC informe au maximum la communauté. Et cela, par le biais de tous les moyens de communication possible : TV, radio, presse écrite... .

L'information joue un rôle important dans l'éducation et surtout du développement.

### 1.2.3 « Constituer un foyer de vie culturelle »

Le CLIC offre diverses animations autour de la lecture, une programmation de spectacles et projections de films, des expositions ainsi que des animations socioculturelles pour la communauté. Ces animations socioculturelles accompagnent les groupes sociaux et les individus dans leur développement personnel et/ou social.

En guise de synthèse, les centres ont été créés pour « contribuer à la diffusion du livre, en particulier en zone rurale, et concourront à rapprocher l'école et la communauté ».<sup>3</sup>

## 2 Présentation du CLIC

### 2.1 Historique de création, fonctionnement et partenaires impliqués

#### 2.1.1 Historique de création

Le réseau des CLIC ou « Centre de Lecture, d'Information et de Culture » a été créé à l'initiative d'une association française, nommée Trait d'union France-Madagascar.

Entre 2003 et 2006, Trait d'union, en partenariat avec la Fondation Hachette, le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France, le Ministère de l'Éducation Nationale malgache et les Communes d'implantations, a créé, dans des villages de brousse, 21 CLIC.

---

2. Convention de partenariat pour l'ouverture de CLIC entre la Fondation Hachette, le Ministère de l'Enseignement secondaire et de l'Éducation de Base, l'Ambassade de France à Madagascar, Biblionef et l'Association Trait d'union France Madagascar. 2003. Antananarivo.

3. Convention de partenariat pour l'ouverture de CLIC.

Actuellement, le réseau compte 24 centres, implantés en brousse et recouvrant les 22 régions à Madagascar.

### 2.1.2 *Fonctionnement*

Les CLIC sont gérés quotidiennement par des « animateurs-bibliothécaires », nommés par le Ministère de l'Éducation Nationale, en fonction des critères établis dans la convention de partenariat, à savoir la maîtrise de la langue française à l'écrite et à l'oral, la capacité de gérer et animer le Centre. Les locaux sont mis à dispositions par les communes d'implantations. L'association Trait d'union donne les livres, les formations des animateurs et les matériels nécessaires au fonctionnement et à l'animation du centre.

### 2.1.3 *Partenaires impliqués*

- Fondation Hachette
- L'Ambassade de France à Madagascar
- Association Trait d'union France Madagascar et ses partenaires (éditeurs, fondations...)
- Délégation générale de l'Alliance française de Madagascar (depuis 2008)
- Ministère de l'éducation nationale malgache
- Communes d'implantation

## 2.2 **Activités proposées**

Le CLIC offre des activités diversifiées pour atteindre ses objectifs. Ces activités peuvent être organisées à la demande des adhérents. Les activités du CLIC sont toutes orientées en fonction des objectifs du centre, telles que

- a. les activités autour du livre et de la lecture
- b. l'exploitation des matériels audiovisuels
- c. les activités socioculturelles

## 3 **Présentation des terrains**

Les 3 CLIC étudiés font partie du réseau des 24 CLIC de Madagascar. Le choix de ces CLIC n'a pas été facile. Nous avons retenu ces 3 CLIC à partir de plusieurs critères définis et justifiés.

La question de la localité a été primordiale. La forte présence d'une langue locale dans le quotidien des enfants, le contact avec le malgache officiel et la langue française a également été prise en compte. Et enfin, l'importance que pourrait apporter le CLIC dans le système éducatif dans ces villages.

### 3.1 **CLIC de Fenerive Est**

Le CLIC de Fenerive est, situé à l'est de Madagascar, a été inauguré le 1<sup>er</sup> décembre 2004. La langue betsimisaraka, variété linguistique de la côte est de Madagascar, est présente dans le quotidien de la population. Elle est utilisée comme langue de recours à l'école.



### 3.2 CLIC de Marovoay

Le CLIC de Marovoay, situé à l'ouest de l'île, a été inauguré en décembre 2004. Ce CLIC figure parmi les premières inaugurations de CLIC à Madagascar. L'activité du CLIC a été élargie, en 2013, avec la mise en place d'un point internet, dont trois ordinateurs connectés, imprimante, photocopieuse et scanner. La variété linguistique de la région est le sakalava.

### 3.3 CLIC de Lokomby

Le CLIC de Lokomby se situe dans la Commune rurale de Lokomby, au sud-est de Madagascar. C'est un endroit enclavé, difficile d'accès, pas de réseau téléphonique et les taxi-brousses sont rares. Le CLIC a eu une difficulté en 2012 à cause de l'inondation du local. Mais actuellement, le CLIC se trouve dans l'enceinte du CEG, en hauteur et à l'abri du cyclone. La langue locale, le betsileo, est encore dominante car le contact se fait très rare dans cette région.

## 4 Collecte des données

### 4.1 Entretiens

Les entretiens ont été effectués auprès des animateurs-bibliothécaires des CLIC, des responsables locaux comme le Maire, des Chefs CISCO et enfin des enseignants. L'objectif des entretiens a été de demander l'avis de ces responsables sur la vie, l'activité et l'apport du CLIC pour les enfants de ces villages. Et de demander leurs propositions d'améliorations du CLIC dans l'atteinte des objectifs fixés.

### 4.2 Questionnaires

Les questionnaires ont été adressés à tous les adhérents des CLIC, ce qui fait que le public est varié, allant des élèves de niveaux confondus, aux enseignants et cultivateurs. L'objectif des questionnaires est de collecter les informations sur la réception et la place du CLIC dans son milieu d'implantation. Puis, d'étudier l'apport du centre dans le développement des compétences linguistiques d'un individu. Et enfin, d'évaluer la contribution du CLIC dans la réussite d'un cursus scolaire.

### 4.3 Observation

L'observation a été effectuée pendant cinq jours pour chaque centre. Je suis conscient que cette observation a été brève. Lors de ces observations, j'ai examiné la vie générale des CLIC : adhésion, prêt de livre, animation et pratique linguistique. Puis, je me suis intéressé aussi à la gestion générale : cahiers de fréquentation, planning d'animation, adhésion...

## 5 Résultat

Avant d'aborder le résultat des enquêtes, je pense qu'il est important de présenter les informations générales sur les enquêtés. Il est à noter au début de ce résultat que le CLIC utilise les deux langues à savoir le malgache et le français. Mais le français intervient un peu plus dans les activités en place.

### 5.1 Informations générales

Lors de nos enquêtes par entretiens, nous avons retenu 70 membres par Centre.

— Âges :

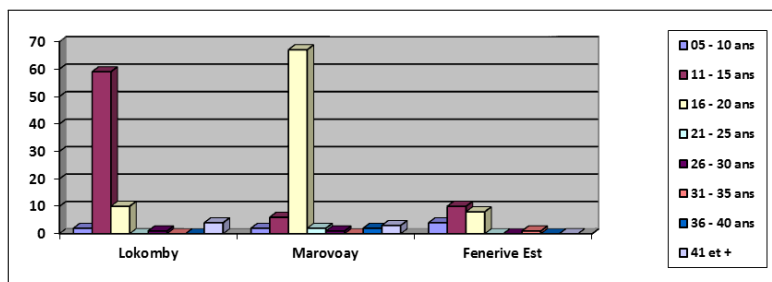


FIGURE 1: Tranche d'âge des adhérents des CLIC

La grande présence des 11-15 ans dans le CLIC de Lokomby est justifiée par sa localisation dans le CEG. Ce qui fait que l'accès est facile pour les collégiens. Par contre, à Marovoay, les lycéens donnent plus d'importance à la documentation et à la recherche dirigée au lycée. Les lycéens sont donc incités à la fréquentation du CLIC, vu que la plupart des membres du CLIC réussissent en majorité leur baccalauréat. Pour Fenerive Est, ce sont surtout les personnes qui trouvent que le CLIC est important pour se divertir et les habitués à la lecture fréquentent le CLIC de ce temps-là. D'après notre enquête, le CLIC sert principalement d'endroit de diffusion de la langue française. Mais comme nous l'avons annoncé auparavant, les endroits où sont implantés ces CLIC sont en brousse, et la maîtrise de la langue française n'est pas évidente. Par contre, les livres, qui y sont présents, sont en grande partie en langue française. Ce qui fait que d'une manière générale, ceux qui fréquentent le CLIC pratiquent obligatoirement la langue française, non seulement à l'écrit, mais aussi à l'oral. Le français est présent dans les échanges entre les animateurs et les adhérents. Le malgache sert de langue de recours.

### 5.2 Apport du CLIC dans l'enseignement et apprentissage du français

— Utilité du centre :

a. Par les élèves :

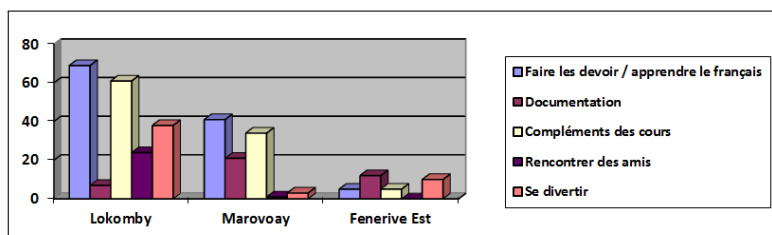


FIGURE 2: Utilité du centre par les élèves

Lokomby et Marovoay : la majorité des adhérents font leurs devoirs et apprennent le français au centre, car les documents d'aide pour les études y sont présents. Dans ces localités, les centres sont mieux adaptés pour apprendre hors de l'école, car chez eux, il n'y a plus de place pour les études. La difficulté de la vie les force indirectement à mieux étudier au Centre qu'à la maison. D'autant plus qu'au Centre, avec la présence des livres et les mobiliers adéquats, les élèves sont plus à l'aise qu'à l'école et ont le choix de travailler seuls ou en groupe. A Fenerive Est, les adhérents sont moins nombreux. Les visiteurs font surtout leur documentation et divertissement au CLIC.

b. Par les enseignants :

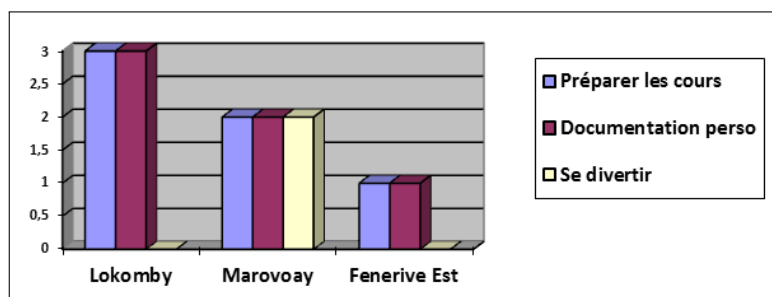


FIGURE 3: Utilité du centre par les enseignants

D'après ce résultat, le CLIC aide les enseignants dans leur travail, augmentent leur culture personnelle et leur offre des divertissements.

### 5.3 Apport du CLIC dans la réussite d'un cursus scolaire

D'après les entretiens que nous avons effectués, le CLIC contribue énormément à la réussite du cursus scolaire allant du primaire à la classe terminale.

Les animateurs affirment que les élèves, en classe d'examen c'est-à-dire en classe de 7<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et terminale fréquentent beaucoup le CLIC, car les livres qui y sont présents les aident non seulement en français, mais dans toutes les matières de base.

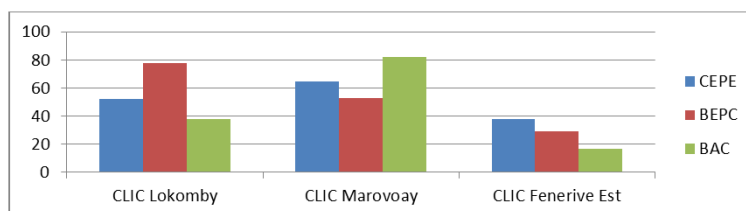


FIGURE 4: Pourcentage de réussite aux examens officiels

Ce tableau nous montre le pourcentage de réussite aux examens officiels des adhérents au CLIC, en 2013. Pour le CLIC de Marovoay, depuis 2009, le pourcentage de réussite au BAC ne cesse pas d'augmenter et ce résultat encourage toujours les élèves à fréquenter le CLIC.

Puis, pour Lokomby, comme le CLIC est implanté au CEG, les élèves du CEG trouvent tous leur intérêt au CLIC. Ce qui fait que le pourcentage de la réussite au BEPC est important. Et, d'après les Chefs CISCO, le CLIC contribue à l'augmentation des pourcentages de réussite aux examens officiels dans ces localités.

## 6 Analyses et discussions

### 6.1 Discussion sur l'apport du CLIC dans l'enseignement et apprentissage du français

Si nous partons du modèle de SOMA de la situation pédagogique de Legendre, nous pouvons dire que, d'abord, la relation d'enseignement s'effectue entre le sujet et l'agent, et la relation d'apprentissage entre le sujet et l'objet. En ce qui nous concerne, nous étudions le cas des CLIC, ou plus précisément l'apport du CLIC dans l'enseignement et l'apprentissage du français. L'étude que nous effectuons touche le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage dans un cadre informel. Ce qui fait que les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage du cadre formel sont absents.

En partant toujours de ce modèle, le milieu d'enseignement et d'apprentissage est donc le « Centre de Lecture, d'Information et de Culture ».

Tout d'abord, la relation d'enseignement est complexe. Nous pouvons déduire que l'agent n'est pas un « être humain », mais un « moyen » et « processus », car au sein du CLIC, il n'y a pas de professeur ni enseignant. Par contre, les livres et les activités présentes au CLIC servent de moyen efficace d'enseignement pour le sujet.

Toujours sur la relation d'enseignement, mais sous un autre angle, nous pouvons dire aussi que le CLIC aide l'agent, ou plus précisément les enseignants qui fréquentent le CLIC, dans leur relation avec le sujet. Le CLIC sert de préparation de cours et propose des supports de cours efficaces, cela signifie que le CLIC contribue, non seulement à partir des moyens et processus d'enseignement, mais aide aussi les enseignants dans leur travail ou sous un angle didactique.

La diffusion et l'enseignement de la langue française me semblent évidents dans la mesure où les partenaires de création et partenaires actuels du réseau CLIC sont des structures françaises, à commencer par l'association Trait d'union, l'Ambassade de France et les Alliances françaises. De par leur structure, les CLIC en brousse figurent dans la politique de diffusion de la langue française, renforcée par les responsables locaux et éducatifs malgaches.

Puis, sous une perspective du sujet et de l'objet où il y a la relation d'apprentissage, nous pouvons dire que cette relation est explicite. En venant au CLIC, chaque individu à un objectif spécifique, et parmi ces objectifs figure l'apprentissage du français ou renforcement des capacités en français ou tout simplement un bain linguistique. Les livres et les activités proposées au CLIC favorisent l'acquisition de l'objet et l'atteinte de l'objectif qu'est l'apprentissage du français.

Chaque individu, en fréquentant le CLIC, peut acquérir une compétence linguistique, même inconsciemment, car la fréquentation du CLIC donne déjà les moyens nécessaires

pour pratiquer la langue française. Nous entendons par pratique de la langue française la mobilisation des quatre, ou d'au moins une des quatre, compétences linguistiques.

En somme, nous pouvons dire que le CLIC contribue à l'enseignement et à l'apprentissage du français. L'appui du CLIC à l'enseignement du français est palpable, car le CLIC forme et aide les enseignants, et propose des moyens efficaces dans l'enseignement de cette langue. Puis il contribue aussi à l'apprentissage de cette langue en mettant à disposition des adhérents les supports nécessaires, que sont les livres, renforcés par les activités proposées et effectuées en français. Le cadre informel d'enseignement et apprentissage d'une langue est donc efficace si cela est appuyé par une structure.

## **6.2 Discussion sur l'apport du CLIC dans l'atteinte des objectifs de l'« Éducation pour tous » (EPT)**

L'atteinte de l'objectif fixé par l'EPT implique toutes les entités œuvrant dans le domaine de l'éducation. Notre étude est orientée sur la place des CLIC dans l'enseignement et apprentissage à Madagascar.

À partir des six objectifs clés de l'EPT, nous situons l'apport et la place des CLIC dans l'enseignement et apprentissage à Madagascar.

- Objectif 1 : Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés. À partir de notre étude, nous pouvons dire que les CLIC sont ouverts à tous, sans distinction d'âge, sexe, religion et niveau intellectuel. Et, surtout pour les enfants « vulnérables » et « défavorisés », car l'accès au CLIC est facile. L'adhésion au CLIC est quasi gratuite, avec une somme symbolique, abordable à tous. Cela afin de donner l'accès aux enfants défavorisés. Comme les CLIC sont implantés en brousse, le pouvoir d'achat des habitants ne leur permettrait pas non plus d'y accéder si le taux d'adhésion est élevé. Nous constatons une amélioration de la protection de la petite enfance au sein du CLIC, car les livres qui y sont présents sont majoritairement des livres pour les enfants et parmi les affiches, nous avons constaté des affiches sur les droits de l'enfant et d'autres sensibilisations pour la protection des enfants.
- Objectif 2 : Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme. Comme nous le savons, l'accès à l'éducation primaire n'est pas tout à fait gratuit à Madagascar. En conséquence, beaucoup d'enfants en brousse ne sont pas scolarisés. Le CLIC est là justement pour aider ces enfants non scolarisés dans leurs apprentissages, de manière informelle. Le CLIC n'a pas été créé pour être une école, mais pour aider les enfants non scolarisés et les enfants scolarisés dans leurs cursus scolaires. Les CLIC travaillent avec les établissements scolaires pour aider les enfants non scolarisés à partir des animations et activités ludiques.
- Objectif 3 : Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la

vie courante. L'acquisition de connaissances est un objectif de création du réseau des CLIC. Par sa vocation de centre de lecture, chaque individu fréquentant le CLIC, acquiert obligatoirement un objet de savoir : soit au niveau linguistique, soit au niveau culturel et relationnel. Le CLIC essaie de répondre à chaque attente des adhérents et les personnes ressources sont là pour identifier ces besoins. Comme les adhérents sont variés, les activités le sont également en fonction de l'âge, activité et besoins particuliers des adhérents.

- Objectif 4 : Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente. Le CLIC est ouvert à tous, sans distinction d'âge. Les adultes trouvent leur intérêt dans le Centre. Et, comme nous l'avons constaté, à part les fonctionnaires, le niveau d'alphabétisation des adultes est bas. Le CLIC contribue au maximum à combler cela et varie les activités pour répondre aux besoins de ces adultes. Le CLIC de Marovoay a même créé un club de lecture adulte et, c'est un moment de partage et d'apprentissage seulement pour les adultes, cela afin d'éliminer le complexe et le blocage linguistique. Les adhérents du CLIC bénéficient aussi d'une éducation permanente. Les activités ne se limitent pas à la diffusion de la langue française et à l'ouverture au monde, mais aussi à l'éducation dans la vie courante et à la vie sociale.
- Objectif 5 : Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
- Objectif 6 : Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Les objectifs 5 et 6 se rejoignent. Les CLIC contribuent au maximum à la qualité de l'éducation. Les résultats sont quantifiables à partir des taux de réussite aux examens officiels des membres du CLIC. La lecture est l'activité principale au CLIC, et d'après les études effectuées, la lecture, en français, contribue à la réussite du cursus scolaire à Madagascar. Le CLIC aide ses adhérents dans l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante par ses activités et les livres qui y sont présents.

En somme, la création du réseau CLIC contribue à l'atteinte de l'objectif de l'EPT. Et notre analyse n'a fait que démontrer et appuyer cela à partir des données chiffrées et observations sur place.

Mais si nous voulons vraiment un réel impact, nous pensons qu'il faudrait coordonner les différents réseaux de centres de lecture à Madagascar. Les actions de ces centres de lectures publiques en brousse sont semblables, mais il n'y a pas de collaboration entre ces réseaux (CLIC ou Centre de Lecture, d'Information et de Culture, qui est notre objet d'étude, le réseau des CLEF ou Centre Locaux d'Echanges Francophones et CLAC ou Centre de Lecture et d'Animation Culturelles). La collaboration pourrait, à mon avis, renforcer l'impact des centres au niveau du public cible.

## Bibliographie

BABAULT, S. (2006), *Langues, école et société à Madagascar*, L'Harmattan, Paris.

BLANCHET, P. (2012), *Linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Presse Universitaire de Rennes 2, Rennes.

CALVET, J-L. (1993), *Sociolinguistique*, PUF, Paris.

CUQ, J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et langue seconde*, CLE International, Paris.

FIoux, P. (dir.), (2001), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Coll. Apprentissages, Karthala, Paris.

MOIRAND, S. (1979), *Situations d'écrit*, Clé internationale, Paris.

RANDRIAMAROTSIMBA, V. (2005), "La malgachisation de l'enseignement : état des lieux et perspectives", in PRUDENT, L. F., TUPIN, F. et WHARTON, S. (éds), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Bern.

TIANA RAZAFINDRATSIMBA, D. (2010), "Situation sociolinguistique et usages/représentations du français à Madagascar", in *Les Voix des Français, Vol.2 En parlant, en écrivant*, Peter-Lang, Bern.

TIANA RAZAFINDRATSIMBA, D. (2013), « Le français et les autres langues en présence à Madagascar : pratiques et représentations », in *Actes des rencontres, La langue française à Madagascar, Francophonie et Développement*, Institut Français de Madagascar, Antananarivo, pp. 13-29.

## Webographie :

<http://www.trait-d-union.org>

<http://www.alliancefr.mg>

## Autres documents :

Convention de partenariat pour l'ouverture de CLIC entre la Fondation Hachette, le Ministère de l'Enseignement secondaire et de l'Éducation de Base, l'Ambassade de France à Madagascar, Biblionef et l'Association Trait d'union France Madagascar. 2003. Antananarivo

Contrat d'implantation d'un CLIC

Convention de partenariat Alliance française de Madagascar et association Trait d'union

# Supports et matériaux didactiques pour un enseignement plurilingue dans le contexte scolaire algérien

Nawal CHIKHI

ENS de Bouzareah, Alger, Algérie

**Résumé :** Dans cet article, il s'agit de la question de supports didactiques pour un meilleur enseignement, à l'oral, de la langue française dans le contexte scolaire algérien ainsi que toute situation similaire. En effet, nous proposons de partager les résultats de notre observation et de notre analyse de la situation sociolinguistique en Algérie, ce qui nous mène à proposer l'exploitation de la langue en présence, via la présence de la culture qu'elle véhicule dans la société algérienne, comme source de supports didactiques. Concrètement, nous proposons le déroulement d'une séquence didactique construite autour des supports en question en commentant le choix de ces derniers.

**Mots clés :** support didactique – approche actionnelle – tâche – stratégie d'apprentissage – compréhension de l'oral.

## 1 Introduction

Dans le cadre de ma thèse de doctorat qui est centrée sur l'apprentissage du français oral, je me suis proposé pour mener une recherche-action pour répondre, entre autres, à la question des supports et matériaux didactiques pour un meilleur enseignement apprentissage de la langue française dans un contexte plurilingue qui est celui du contexte scolaire algérien. La question du choix des documents, supports didactiques à travailler en classe de français langue enseignée devrait prendre en ligne de compte les langues en présence et les compétences acquises auparavant dans ces langues. Je vais m'intéresser notamment à la compétence de compréhension de l'oral. En effet, j'ai focalisé mon enseignement, entre autres, sur la notion de transposition et de transfert des compétences développées par les apprenants en langue maternelle et langue première d'enseignement. Dans le but, bien sûr, de répondre à une situation problématique qui est celle de la situation d'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Par ailleurs, j'ai pour objectif d'emmener l'apprenant à faire un apprentissage stratégique et intelligent. Ainsi les apprenants sont



appelés explicitement à faire appel à des stratégies d'apprentissage et notamment les stratégies d'écoute.

Mais plus que cela, enseignants et apprenants sont appelés à dépasser l'obstacle que représente la situation linguistique en Algérie et l'employer à leur avantage. Et c'est ainsi que la présence du français dans la société algérienne sous sa forme artistique peut être employée stratégiquement dans l'enseignement de la compréhension de l'oral en devenant une source de supports didactiques.

Ma réflexion est construite autour de ce questionnement : quels documents supports choisir pour répondre aux objectifs de l'enseignement du français oral dans le contexte scolaire algérien ? Comment les exploiter en classe ? Comment utiliser ces supports pour favoriser l'interaction en L2 ?

## 2 La situation enseignement/apprentissage en question

D'abord, la situation linguistique en Algérie présente une certaine complexité : quoique la présence du français dans le contexte sociolinguistique algérien comme langue d'enseignement de communication et de travail soit réelle et palpable, l'Etat algérien se déclare formellement non francophone (Grandguillaume, 1983 ; Zabote, 2010). Ainsi, les apprenants qui suivent un cursus scolaire en arabe se voient dans l'obligation, pour la majeure partie d'entre eux, de se convertir au français langue d'enseignement une fois arrivés à l'université, mais sans aucune forme de transition.

Ensuite, il a toujours été question, selon les instructions officielles, d'ouverture sur les connaissances, les savoirs et la culture de l'autre, mais aussi de la communication avec l'autre et ce depuis la charte nationale promulguée en 1976 : l'article 25 du titre III de l'ordonnance du 16 avril 1976 stipule que « *L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves (...) l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples* ». Mais il s'agit aussi d'un enseignement qui prend en compte la proximité linguistique ou la « *forte présence dans l'environnement linguistique des élèves* » de la langue française pour développer un ensemble de compétences qui leur permettraient de s'approprier cette langue qui servira par la suite d'une langue d'enseignement.

Enfin, les langues maternelles des apprenants Algériens et leur culture sont orales. De plus, les jeunes algériens sont le plus souvent en contact avec l'aspect oral des cultures étrangères (chanson, humour...) plus que la culture écrite (livres...). Donc, à mon sens, l'utilisation de supports audio ou audiovisuels ne risque pas de choquer les apprenants, au contraire ceci ne peut que constituer une source de *motivation* un facteur important pour la réussite de tout apprentissage.

Voici comment je reformule, analyse et interprète toutes ces données : la langue française rentre, indéniablement, dans la composition sociolinguistique culturelle et identitaire algérienne. Patrimoine, « butin de guerre » ou « copropriété », les faits sont là. Institutionnellement parlant, et aussi timide et hésitante qu'elle soit, la volonté de communiquer et d'interagir en langue française en particulier est exprimée concrètement par les politiques comme cité ci-dessus. Ainsi, didacticiens et praticiens de classe devraient tirer

profit de cette situation et employer tous ces éléments dans l'élaboration d'un dispositif d'enseignement/apprentissage du français en Algérie pour que ce dernier sert ce que doit.

En ce qui concerne le document audio ou audiovisuel nécessaire pour l'enseignement de la compétence de compréhension de l'oral, il pourrait être puisé dans l'environnement linguistique et culturel de l'apprenant. En effet l'apprenant de cet âge est en contact permanent avec certaines composantes de la culture audiovisuelle et du milieu artistique français. En effet, les enfants et jeunes Algériens sont de grands consommateurs de la chanson française des séries et films en français, ainsi que différents spectacles d'humoristes français ou s'exprimant en français et ceci par le biais de tout type de media.

### 3 Le support didactique à l'oral

#### 3.1 Comment choisir un support ?

Le choix du support didactique devrait répondre à un nombre de critères conçus pour répondre aux exigences des programmes et à leurs objectifs en tenant compte des besoins de l'apprenant de ses attentes et de ses centres d'intérêt.

Sur le plan théorique, une ouverture sur un cadre théorique interdisciplinaire. En effet, je m'intéresse aux travaux des auteurs du CECRL (2001) sur la conception de la tâche et du support didactique mais aussi à la redéfinition du rôle et du statut de l'apprenant dans la situation enseignement/apprentissage. En plus, j'ai eu recours aux travaux relatifs au projet Socrates pour concevoir des critères pour choisir mes supports en matière de compréhension de l'oral. En outre, il y a une théorie en psychologie positive qui stipule qu'une personne ne serait satisfaite par l'acquisition d'un objet que si elle comprenait son utilité et pourquoi elle le désirait. En effet, si on prétend vouloir faire de l'apprenant un utilisateur autonome de la langue et un acteur social qui va interagir par cette langue, il serait motivant de l'emmener à voir une finalité et une possibilité d'utilisation immédiate et concrète de cette langue. Or, un argument comme la réussite professionnelle ne fait pas partie des réalités et des intérêts d'un enfant de 12 ans ou d'un adolescent de 15 ans ; ce type d'argument provoquerait de l'ambiguïté et de la lassitude chez l'apprenant. Par contre, regarder la télévision, écouter et comprendre ses chansons préférées, échanger avec des copains étrangers sur *skype* sont des objectifs plus simples et plus motivants, mais aussi plus adéquats par rapport à l'âge de l'apprenant. Je m'intéresse aussi à la théorie du développement de l'intérêt, qui stipule qu'en stimulant un intérêt préexistant chez une personne, on pourrait faire surgir d'autres intérêts par une sorte de réaction en chaîne : par là je veux exprimer l'intérêt que l'apprenant pourrait développer pour la langue elle-même si les sujets traités l'intéressent. Grâce à ce cadre théorique, j'ai pu établir des choix de supports qui correspondraient à la situation enseignement/apprentissage de l'oral pour le contexte scolaire algérien.

#### 3.2 Critères retenus pour choisir un support :

De manière générale, les supports didactiques doivent :

- favoriser les relations avec l'entourage social de l'apprenant ;
- favoriser le contact et l'interaction avec la culture de l'autre ;

- présenter les différents domaines du projet. Ainsi, le document devrait contenir assez d'éléments pour travailler ou entamer un travail sur les différents aspects du projet (linguistique, sociolinguistique, interculturel, pragmatique...) et devrait servir de tremplin vers la réalisation des objectifs visée par celui-ci ;
- faciliter les adaptations aux divers rythmes d'apprentissage ;
- favoriser les dynamiques de groupe et le travail coopératif et individuel nécessaires pour la réalisation des activités ;
- motiver les apprenants.

## 4 Déroulement d'une séquence didactique

Concrètement, je propose le déroulement d'une séquence didactique comprenant des activités de compréhension de l'oral. Ces activités reposent sur 4 supports authentiques pour les uns, « didactisés » pour les autres. Le contenu des supports choisis : un homme qui se présente, le discours d'un humoriste ou une chanson culte correspondent à la culture orale des apprenants.

### 4.1 Contexte

Ce travail est effectué dans le cadre d'un projet proposé dans le programme et dans le manuel scolaire qui s'adresse à des apprenants âgés entre 12 et 13 ans et qui sont à leur 3<sup>ème</sup> ou 4<sup>ème</sup> année de français. Il s'agit de comprendre et de produire des énoncés pour se présenter, présenter quelqu'un, poser des questions à quelqu'un sur sa vie, son quotidien... et se situer géographiquement en présentant sa ville, son école, sa maison ou autres, ce qui correspondrait au niveau A1 des six niveaux communs de référence du CECRL (2001 ; 25). Le projet s'articule autour de deux tâches, écrite et orale, au terme desquelles on obtiendrait un produit qui correspondrait à l'intitulé suivant : « *Ma vie en mots et en images* ». L'apprenant est appelé à réaliser un album commenté pour parler de soi et du monde qui l'entoure et en faire un *album souvenir*.

La finalité de la tâche orale consiste en un échange de salutation et de présentation avec un groupe de trois jeunes collégiens stéphanois par l'intermédiaire d'un ancien camarade de classe parti s'installer à Saint-Etienne en France. L'activité de compréhension de l'oral se fait en trois étapes : la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute. Et ce via « skype ».

Pour ce faire, les apprenants, qui sont au nombre de dix-sept, travailleront sur des supports oraux pour la compréhension de l'oral et la préparation de la production orale avant de produire et d'interagir eux même à l'oral.

### 4.2 Supports et activités d'oral

#### 4.2.1 Compréhension de l'oral

a. *Document oral : présentation de Pascal Billet disponible sur [efyfrançais.com/video/](http://efyfrançais.com/video/)*

Premièrement, le locuteur est un français vivant au Canada qui se présente via internet : le document et son contenu correspondent à la réalité sociale des apprenants. En effet, l'idée de vivre à l'étranger pour les jeunes Algériens est un phénomène familier pour les apprenants et est au cœur de leurs débats. Partir ou ne pas partir telle est la question que se posent tous les adolescents algériens notamment les Kabyles. Les enfants apprennent

qu'il n'y a pas que les Algériens qui partent à l'étranger pour évoluer et pour s'épanouir. Il aide aussi à déconstruire une représentation qui est quand même responsable d'un certain pourcentage du décrochage scolaire : je fais allusion au fait que les adolescents en Kabylie attendent impatiemment leur majorité pour partir travailler en France sans se soucier de faire des études et de décrocher un diplôme.

Deuxièmement, si j'ai choisi de travailler d'abord l'aspect audio du document avant la vidéo, c'est pour que les apprenants devinent et reconnaissent une ambiance familière qui est celle des échanges par le net (skype, facebook). Un travail concret en classe de langue sur les interactions sociales impliquant les réseaux sociaux est une occasion de monter une multitude de possibilités d'utilisation pragmatique de ces réseaux. Je cite à titre d'exemple se réunir avec ses camarades pour les devoirs à la maison grâce à internet.

Par ailleurs, les apprenants découvrent un métier avec lequel il sont en contact sans le savoir, la calligraphie, mais aussi ils apprennent que, si on s'y prend correctement, on peut vivre de sa passion et de son art. Et enfin, le contenu du document puise dans la culture du locuteur ; par exemple quand il parle de sa ville natale et de ses hobbies.

#### b. *Les activités autour du document*

La compréhension de l'oral se fait en trois étapes. La première étape, qui consiste en l'activité de pré-écoute est une mise en condition de l'apprenant, se déroule comme suit : un premier groupe va trouver les mots et expressions donc le champ lexical de la présentation, un deuxième groupe va lister les informations qu'il donnerait pour se présenter, un troisième groupe va lister les informations que le professeur donnerait pour se présenter et un quatrième groupe répondra à la question des activités que pratiquent les gens pendant leur temps libre.

Quant à la deuxième étape, c'est une activité d'écoute après une écoute globale et non dirigée, pour recueillir quelques réactions. Les apprenants sont appelés à faire des écoutes dirigées et sélectives. Ainsi, le premier groupe va se concentrer sur la voix et dire qui parle (sexe- âge...), le deuxième va se concentrer sur l'accent (français, étranger...) et le troisième et le quatrième groupe vont se concentrer sur la situation de communication (de qui parle-t-il ?) Une 3<sup>ème</sup> écoute est nécessaire pour compléter la fiche d'identité de la personne qui se présente (la fiche d'identité est remise à chaque élève pour la compléter).

#### Fiche d'identité

Nom :  
 Prénom :  
 Date de naissance :  
 Ville et pays d'origine :  
 Résidence :  
 Métier :  
 Hobbies /hobbys/ loisirs/ Passe temps

L'étape de la post-écoute devrait servir de préparation à la production orale. Ainsi les exercices proposés devraient consolider des notions vues pendant la compréhension de l'oral et développer des éléments essentiels à la réussite de la production orale.

#### 4.2.2 Exercice pour la préparation à la production orale

Exercice 1 :

Support : Fiche d'identité sur [http://www.lepointdufle.net/apprendre\\_a\\_lire/fiche\\_d\\_identite.htm](http://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire/fiche_d_identite.htm). Grâce à ce document on peut travailler les outils linguistiques nécessaires à la présentation.

— Dis vrai ou faux :

La femme qui parle se présente

La femme qui parle présente une autre femme

La femme qui parle présente un homme

— En groupe on va se concentrer pour répondre aux questions suivantes :

Comment savez vous qu'elle présente une autre personne ? Comment savez vous qu'il s'agit d'un homme ? Si cette femme voulait se présenter comment dirait-elle ? Quel est son nom ? Comment s'appelle sa femme ? Quel est son métier ?

Exercice 2 : support : un extrait de « Nicolas Canteloup imite miss France 2006 ; 15 seconde à partir de la 50<sup>ème</sup> seconde » <https://www.youtube.com/watch?v=IQG1UBx9zpY>

L'un des objectifs de ce travail est d'amener l'apprenant à produire un énoncé pour se présenter. Pour ce faire, il doit connaître un certain vocabulaire. Ainsi, il est appelé à chercher le lexique qui conviendrait pour se présenter. En groupe, il faut trouver les erreurs commises dans cette présentation.

Je m'appelle 19ans ; je mesure 54kg ; je pèse 1 m. . .

Exercice 3 :

Support : les 48 premières secondes de la chanson de Daniel Balavoine « Le chanteur »

Complète :

Nom : Henri

Métier : chanteur

Comment rêve-t-il d'être à l'avenir : réussir sa vie, être aimé, être beau, gagner de l'argent, mais surtout être INTELLIGENT

Par ce document on apprend que pour se présenter et en plus des informations telles que le nom ou l'âge, on peut inclure un portrait physique (je mesure, je pèse, couleur des yeux des cheveux. . .) et un portrait moral (je suis poli, gentil, ambitieux. . .). On peut, aussi, dire ce qu'on est et ce que on voudrait être. On apprend aussi que les temps et les modes verbaux varient selon la situation. Par exemple : dans *Je voudrais bien réussir ma vie*, le verbe est conjugué au conditionnel présent pour exprimer la volonté ou le souhait

Finalement, ces documents supports, bien qu'ils soient unilingues, conviennent parfaitement au contexte plurilingue algérien dans la mesure où faire connaissance et converser sur le net en français, faire de l'humour en français ainsi que découvrir la chanson française, représentent avec force les domaines de présence et d'utilisation de la langue française en Algérie et cela ça va sans dire que les apprenants sont motivés et très intéressés par ce type de documents qui apportent un peu vie, un peu de joie dans des cours de français perçus comme tristes et froids à cause des textes lugubres sans couleurs ou trop scientifiques.

### 4.3 Le support bilingue

Je considère un document audio ou audiovisuel comme bilingue et pouvant être exploité en classe de langue, lorsque les deux langues en présence sont *parallèles* ou *superposées*. Pour intégrer un document bilingue dans l'enseignement du français oral en Algérie, les deux langues en présence doivent être le français en premier plan bien évidemment, et l'arabe ou le kabyle en arrière-plan.

Pour les besoins de notre projet « *Ma vie en mots et en image* » et pour répondre aux objectifs du programme qui exige de travailler le thème de « *la biographie* », chacun des apprenants a consacré quelques pages de son album pour présenter une personnalité qu'il admire. Ainsi on a travaillé en classe sur un document audiovisuel bilingue : il s'agit d'un extrait d'un documentaire sur le prophète Mahomet, Sarmiento (2001). Dans cet extrait, les interventions des historiens et autres spécialistes sont en arabe, doublées en français.

L'apprenant algérien maîtrise bien évidemment l'arabe plus que le français. Par ailleurs, la langue mise en évidence par le document est le français. La théorie du moindre effort veut que l'apprenant se concentre sur la langue française car il la perçoit sans effort. Néanmoins, l'apprenant fait abstraction de la terminologie qu'il ne connaît pas et se sert de son équivalent en arabe pour combler les lacunes et construire du sens. C'est ce que j'ai réussi à déterminer par mon expérimentation. D'ailleurs, l'apprenant a compris le document et est arrivé à répondre sans grande difficulté aux questions. Néanmoins, l'utilisation de ce type de documents peut avoir quelques inconvénients. Par exemple, l'apprenant ne sentira ni le besoin, ni l'utilité de faire l'effort pour apprendre un nouveau lexique puisque les mots qui lui sont difficiles sont énoncés aussi en arabe. Une remédiation est toujours possible car on peut reprendre des termes en arabe et faire des écoutes pour trouver leurs équivalents en français. L'autre point positif quand on fait appel à ce type de document est la possibilité d'attirer l'attention des apprenants sur la différence entre les syntaxes des deux langues. En effet, la confusion entre les syntaxes ou ce qu'on appelle communément *réfléchir en arabe et s'exprimer en français* est une cause d'échec des apprenants dans les activités de production écrites ou orales.

## 5 Conclusion

L'intérêt qu'aura l'apprenant pour le cours de français dépendra des choix qui régissent nos contenus et nos méthodes. Un choix judicieux de documents à travailler en classe permettra une meilleure motivation dans la mesure où ils peuvent servir d'entrée en matière pour entamer un travail sur d'autres types de documents plus élaborés, par exemple travailler une chanson en classe peut être une initiation à un travail sur la poésie. Cependant, pour réussir un enseignement de l'oral, il faudrait être équipé d'un matériel adéquat pour

diffuser l'image et le son, ainsi que celui pour enregistrer les productions orales en vue d'une évaluation. Ainsi, ne serait-il pas pertinent de repenser la formation des enseignants en les initiant aux TICE ?

## Bibliographie

- BENHOUBOU, N. (2007), *L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : bilan et perspectives*, thèse soutenue en 2007 pour l'obtention du doctorat de l'université d'Alger.
- BESSON, J.J. (1999), *L'oral au collège*, collection "36", CRDP, Grenoble/Delagrave.
- BLANCHET, P. (1996), *Vers un apprentissage explicite de l'oral en cours de français*, MAFPEN de Rouen.
- BRONCKART, J-P., BULEA, E., POULIOT M. (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Presses Universitaires du Septentrion.
- CABOT, I. (2010), *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*, Rapport de recherche PAREA, Cégep, Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier.
- GRANGUILLAUME, G. (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve la Rose, Paris.
- MARTIN-KRUMM, C., et TARQUINIO, C. (2011), *Traité de Psychologie Positive : Fondements théoriques et implications pratiques*, De Boeck, Bruxelles.
- MOORE, D. [Ed.] (1995), *L'éveil au langage*, Revue Notions en questions, Rencontres en didactiques des langues, Didier, No 1, Paris.
- MOORE, D. (2006), *Plurilinguisme et école*, Didier, Paris.
- SARMIENTO, C. (2001), *Mahomet* [DVD], Kompass, Algérie.
- SOME, M. Z. (2003), *Politique éducative et politique linguistique en Afrique : Enseignement du français et valorisation des langues « nationales » : le cas du Burkina Faso*, L'harmattan, Paris.
- ZAABOOT, T. (2010), "La pratique langagière de locuteur(s) bilingue(s)", in *Synergies Algérie, Le Français Langue/Objet d'enseignement*, n° 9, pp. 201-210.

# Enseignement en langues nationales au Bénin : la question de la qualité des manuels scolaires

Clarisse NAPPORN

Département de Psychologie et des Sciences de l'Education,

Université d'Abomey-Calavi Bénin

**Résumé :** Après avoir longtemps été un souhait, l'enseignement en langues nationales est devenu une réalité au Bénin grâce à l'Initiative ELAN depuis la rentrée scolaire 2013-2014. La mise en œuvre de cet enseignement nécessite plusieurs préalables dont une politique linguistique cohérente, la production de supports didactiques de qualité à l'intention des enseignants et des élèves. Les divers livres et manuels utilisés revêtent donc une grande importance car les langues parlées jusque là deviennent des langues pour apprendre à l'école. L'analyse comparée du manuel de lecture fongbè et du manuel de français révèle que les problèmes terminologiques restent un défi majeur à relever.

**Mots-clés :** langues nationales, manuels scolaires, qualité, terminologie.

## 1 Introduction

Le processus d'enseignement/apprentissage en langues nationales nécessite le recours à des matériels didactiques, dont le livre ou le manuel de lecture pour l'enseignant et pour l'apprenant. L'un ou l'autre ont un rôle déterminant dans la réussite de ce processus. Compte tenu de ses fonctions, le manuel ou le livre permet aux utilisateurs de s'approprier des notions qui traduisent des réalités dont la langue est le véhicule. La traduction des réalités scolaires dans un livre ou un manuel dans ce contexte demande des travaux linguistiques. Dans le même ordre d'idée, Halaoui (2011) affirme que les langues ne montrent pas la même aptitude à véhiculer les concepts relatifs à un domaine technique donné que les réalités de leur milieu naturel d'utilisation. Se pose alors le problème de la terminologie pour construire des termes susceptibles d'exprimer les concepts adéquats dans le cadre de la scolarisation.

Chatry-Komarek (1994 : 64) retient des facteurs institutionnels comme la formation des maîtres, l'existence d'ouvrages de référence (dictionnaires et grammaires), l'existence d'entités chargées de travaux terminologiques et de normalisation de la langue d'enseignement



ou enseignée, indispensables pour un enseignement consistant, diversifié et précis. Ces derniers sont importants, voire fondamentaux. Qu'il s'agisse du point de vue de l'enseignant ou de l'apprenant, les travaux de terminologie sont donc nécessaires pour alimenter la production de manuels afin que les contenus d'apprentissage ne soient pas vagues, imprécis, ambigus. Le manuel ou le livre de lecture nous est apparu comme un bon outil pour appréhender les difficultés terminologiques. Ce choix se justifie parce que dans un ouvrage destiné à la lecture, on trouve bien des mots, expressions et termes relevant de plusieurs domaines (santé, école, commerce, mathématiques, agriculture etc.)

Ce travail se veut d'abord exploratoire. Il présente le contexte dans lequel se situe la réflexion sur la qualité des manuels utilisés dans le cadre de l'enseignement en langues nationales, expose l'approche méthodologique adoptée pour déboucher ensuite sur la présentation des résultats obtenus et les perspectives pour des recherches plus approfondies.

## 2 Contexte

L'enseignement en langues nationales est en cours d'expérimentation depuis la rentrée 2013 au Bénin dans trente écoles primaires grâce à l'Initiative ELAN. Dans le cadre de cette expérimentation qui va durer trois ans, une recherche documentaire a été effectuée en 2013 pour le compte de l'Agence Universitaire de Francophonie (AUF). Elle comporte plusieurs rubriques à savoir curricula, documents de formation, supports didactiques, manuels scolaires, recueils terminologiques et néologiques, recherches, rapports d'expériences, cadre de mise en œuvre, politiques linguistiques. Nous avons constaté et relevé que les rares documents classés dans la rubrique terminologie et néologie, des lexiques, comportent des mots traduits littéralement. Il ne s'agissait pas de documents pédagogiques. Quoique pouvant se révéler utiles, la remarque faite est que ces lexiques ne devraient pas être utilisés tels quels dans le cadre de la scolarisation en langues nationales. Un travail à un second degré de la langue, d'élaboration de concepts, donc un travail de terminologie serait nécessaire.

Dans le cadre de l'expérimentation, il est prévu un manuel de lecture et un manuel de mathématiques pour l'apprenant dans chacune des 6 langues choisies. Napporn et Tonato (2011) par rapport au manuel de lecture du cours d'initiation en vigueur dans les écoles primaires intitulé *Le français au cours d'initiation*, et le choix de la méthode globale, insistaient sur la nécessité de produire de bons manuels pour permettre aux écoliers d'accéder facilement à la lecture. Le manuel fongbè, conçu globalement sur le modèle du manuel français est fait de traductions, traductions qui dépendent la plupart du temps de la maîtrise de la langue des traducteurs. Il faut noter aussi qu'il n'y a pas vraiment d'environnement lettré en langues nationales dans les écoles. Les enseignants et les élèves des écoles expérimentales ne disposent donc pas de centres de documentation pouvant les aider dans leurs activités. Des lexiques pédagogiques mis à la disposition des enseignants sont nécessaires, mais nous pensons qu'ils ne sont pas suffisants. A terme, la normalisation et l'harmonisation entre les locuteurs d'une même langue aussi s'avèrent indispensables. Car il est difficile de faire lire le manuel à un lecteur fon sans qu'il y trouve des erreurs (au niveau de l'orthographe des mots, de la syntaxe et du choix du lexique pour ne citer que ces aspects). Le travail relatif à la terminologie présente donc un intérêt considérable. Cela peut apparaître évident pour les chercheurs et les linguistes. Mais avec l'option de

l'enseignement dans les langues nationales, il devient important pour le bon déroulement du processus et pour tous les acteurs impliqués. Nous avons voulu analyser le manuel de lecture français et le manuel fongbè afin de poser le problème de la terminologie.

### 3 Méthodologie

L'objectif de cet article étant une analyse comparée de manuels de lecture en français et fon, nous avons choisi de faire une analyse de contenu. Pour ce faire, nous avons eu recours aux critères définis par Chatry-Komarek (1994). Ces critères sont relatifs à la forme et au contenu.

Concernant la forme, les sous-critères suivants ont été retenus : format, nombre de pages, présence/absence de table des matières, d'avant-propos des fonctions des auteurs et aspects graphiques. Le format et le nombre de pages permettent d'apprécier le volume du manuel et l'aisance dans l'utilisation. L'avant-propos présente les objectifs et la démarche d'apprentissage. La table des matières donne plus de facilité pour l'exploitation du manuel. Les fonctions des auteurs permettent de connaître le profil et le statut des auteurs du manuel. S'agissant des aspects graphiques, il est question de voir la correspondance entre les images et les textes qu'elles illustrent.

Concernant le contenu, les sous-critères sont l'approche méthodologique, les objectifs d'apprentissage et la répartition des contenus et les contenus des manuels. L'approche méthodologique renvoie à la démarche d'enseignement/apprentissage adoptée dans le manuel. Les contenus et leur répartition se rapportent aux thèmes abordés dans le manuel ainsi, qu'à leur organisation. Notamment dans le manuel fongbè, ils permettent de relever les réalités exprimées, voire le lexique utilisé.

L'analyse de contenu a été complétée par des observations de classes expérimentales et un entretien avec un enseignant de CP pour recueillir les remarques sur l'usage qu'il a fait du manuel, ses difficultés et ses préoccupations pour les confronter aux résultats de notre analyse. Nous avons choisi un enseignant de CP parce qu'il a utilisé le manuel une année durant et peut prendre le recul nécessaire pour en parler. Nous savons que l'entretien avec un seul enseignant sur cinq (par langue et par niveau) ne peut être considéré comme objectif, mais il donne des orientations pour des recherches ultérieures.

## 4 Analyse comparative des manuels de lecture français et fongbè

### 4.1 Forme des manuels

Le tableau ci-dessous présente les sous-critères à l'exception des aspects graphiques qui seront développés directement, compte tenu de tous les paramètres envisagés.

Le format du manuel fongbè est plus réduit (moins de pages) que celui du manuel français. Son volume lui confère d'être plus facile à manipuler pour les utilisateurs. Le manuel fongbè ne comporte ni table des matières, ni avant propos. Il ne présente pas non plus le profil et le statut des auteurs. Il n'est alors pas facile de retrouver les textes, d'avoir une idée sur la démarche et les objectifs d'apprentissage. Ce qui n'est pas le cas du manuel français qui donne toutes ces indications.

Tableau 1: Récapitulatif partiel des sous- critères de forme

manuels Sous critères	Fon	français
Format	24,30/20	27/20
Nombre de pages	95	161
Table des matières	<b>Absence</b>	<b>présence</b>
Avant propos	<b>Absence</b>	<b>présence</b>
Fonctions des auteurs	<b>Absence</b>	<b>absence</b>

Source : données d'enquête, 2015

Les images du manuel fongbè n'expriment pas toujours des actions en cours et ne correspondent pas aux textes qu'elles illustrent. Il n'y a pas toujours de correspondance entre l'écrit et l'image. Par exemple, l'image de la page 18 montre *un roi assis sur son trône avec sa récade* ; alors que le texte dit qu'*il a porté un chapeau*. Par ailleurs, l'image de la page 30 montre *un élève debout, sac au dos dans une tenue verte* ; alors que le texte dit qu'*il est joli à voir dans son kaki*. Ces incohérences ne facilitent pas la lecture logographique, de même que la compréhension des textes du manuel. Certaines images auraient fait davantage sens, si elles étaient présentées avec des bulles. Celles-ci auraient été plus adaptées pour les images présentant des situations de dialogue. Dans le manuel français, il est dénombré trois textes à bulles (respectivement aux pages 89, 109 et 138) contre zéro pour le manuel fongbè. Dans le manuel fongbè on note des images sans titre (pages 3, 23, 41, 53, 69, 83). Ces dernières introduisent des séquences d'activités. L'image de la page 69 par exemple montre un garage d'automobiles. L'enseignant enquêté propose le titre *alɔnujɔ* (mot composé de *alɔnu*= *bout de la main*+*ajɔ*=*commerce*, ce qu'on pourrait traduire par *commerce basé sur les activités artisanales ou manuelles*) et nous informe que cette image introduit les séquences abordant les activités commerciales. L'examen des images se rapportant aux séquences d'apprentissage révèle plutôt deux épiciers ou des personnes tenant des boutiques, un paysan, une couturière, une coiffeuse et un horloger etc. En ce qui concerne les aspects graphiques, Chatry-Komarek (1994, 125) indique qu'il faut pouvoir choisir entre la photo, le dessin réaliste et le dessin abstrait pour illustrer un manuel. Elle ajoute que « *l'image doit permettre au jeune lecteur de repérer des éléments visuels de son environnement et de s'identifier ainsi émotionnellement avec le contenu du livre, d'assurer la transition vers l'écrit et de soutenir la mémorisation de certains éléments écrits. Elle devra pouvoir être décodée avec le moins de doute et d'équivoque possible* ». Le décodage de l'image de la page 69 en lien avec le titre prévu pose quelques problèmes et on se demande quel contenu attribuer à cette série de séquences. Cet exemple montre l'intérêt d'interroger d'autres enseignants et des élèves pour avoir d'autres interprétations. Mais il ne devrait pas en être ainsi. Il doit y avoir cohérence entre l'image et le texte. Le contenu permet d'y revenir.

## 4.2 Contenu des manuels

L'approche méthodologique adoptée pour l'enseignement/apprentissage et les objectifs figurent dans l'avant propos du manuel français. Ces informations ne sont par contre pas explicites dans le manuel fongbè. Les manuels abordent à peu près les mêmes thèmes de la vie courante : la famille, l'école, la santé, la fête, les jeux, les activités économiques, etc. C'est le lieu de préciser que les expressions traduisent bien les images auxquelles elles se rapportent. On ne peut pas en dire autant du manuel fongbè.

Toutefois, en dépit de l'organisation des textes, donc de leur répartition sur laquelle nous n'allons pas nous étendre dans le cadre de cette réflexion, le manuel français ne présente pas d'ambiguïté.

Pour Chatry-Komarek (1994), dans les manuels en langues nationales, les contenus d'apprentissage doivent être définis par rapport aux programmes en vigueur, aux attitudes des autorités éducatives, des maîtres et des parents, aux objectifs et conditions d'enseignement-apprentissage et être bien répartis. Dans le manuel fongbè, certains contenus ne sont pas cohérents par rapport à leur place dans le manuel. La page 50 au cœur d'une série de séquences d'apprentissage se rapportant aux *jeux*, par exemple donne à voir *une fillette désignant son grand-père*. Cette image devrait être insérée dans les séquences consacrées à la famille pour plus de cohérence. De même à la page 94, l'image indique *un homme tuant des dindons*. Ce texte fait partie d'une série de séquences d'apprentissage relatives aux fêtes. Il aurait fallu, pour que cette situation fasse sens aux enfants, mettre un complément indiquant que *les dindons tués serviraient au repas de fête par exemple*). Il est possible de corriger ces erreurs lorsque la correction du manuel sera envisagée. D'ailleurs, une correction du manuel aurait été effectuée, mais nous n'avons pas eu à disposition ladite version.

Nous allons reprendre l'image du garage d'automobiles (page 69) que l'enseignant enquêté titre *abɔnuɔ* et traduit par *activités commerciales*. Nous aurions opté pour titrer cette image *les métiers*, qui relèvent de l'artisanat en majorité, et qui sont manuels. On note une certaine ambiguïté au niveau de la traduction de cette image. Même si les activités artisanales génèrent des revenus, elles ne sont pas commerciales. Ce sont leurs produits qui servent au commerce. S'il existait une terminologie pour le commerce et pour chacun des métiers cités, il n'y aurait pas eu d'ambiguïté. Les contenus auraient été explicites. La précision est importante pour les apprentissages.

Nous n'avons pas pu interroger les élèves dans le cadre de cet article, mais nous l'envisagerons pour les travaux ultérieurs. Cet exemple montre qu'il n'y a pas toujours cohérence entre les images et le lexique utilisé, les termes employés dans le manuel pour désigner les réalités n'étant pas assez précis. Dans le tableau suivant, nous citons quelques mots fongbè où la précision n'aurait pas été superflue.

Tableau 2: Quelques mots fongbè « imprécis »

Mots fongbè « ambigus »	Traduction littérale	Sens réel des mots
Azɔmɛxwé	« Travail maison dedans »	Ecole
Nuwlannu	« chose écrire chose »	Crayon, stylo
azɔngbléxɔsa	« maladie détruire abris »	Salle de soins
atinkensa xɔsa	« médicament vendre case dessous »	Pharmacie
–	–	Ecole publique
–	–	Centre de santé

Source : Données d'enquête, 2015

Pour commenter un peu les mots choisis, *Azɔmɛxwé* traduit par école peut désigner aussi n'importe quel lieu de travail, un bureau. *Nuwlannu* figure dans le lexique à disposition des enseignants. Il désigne un objet pour écrire. On parle de crayon et de stylo. Mais sont-ils les seuls objets qui permettent d'écrire ? Comment désignerait-on alors plume, feutre, crayon de couleur ?

Nous n'avons pas trouvé dans le dictionnaire fon-français dont nous disposons *azɔngbléxɔsa*. Nous avons procédé comme pour d'autres mots, fait d'abord une traduction littérale pour lui attribuer *salle de soins* comme signification. Mais *azɔngblé* ne signifie pas seulement « maladie détruire » pour faire penser à la guérison. Cela peut signifier aussi « maladie gêner », donc sans espoir de guérison. Dans ces conditions *azɔngbléxɔsa*, selon le contexte, changera de sens. Ce qui n'est pas indiqué dans le dictionnaire.

*Atinkensa xɔsa* est traduit par pharmacie à partir de « médicament vendre case dessous ». Mais *atinkɛn* qui signifie littéralement « arbre bourrelet » « ou arbre excroissance » est-il indiqué pour exprimer réellement un médicament, un comprimé ? Pour traduire la correspondance juste en français, s'agit-il d'excroissance, de bourrelet ou parlerait-on d'écorce de l'arbre ? De plus, tous les produits pharmaceutiques sont-ils fabriqués à partir d'écorces d'arbres ? On laisse ainsi de côté tous les autres produits. C'est un terme qui exprime partiellement une réalité. Dans le manuel, il existe un terme pour désigner l'école mais pas l'école publique. Le terme *dotóoxwé* utilisé pour désigner le centre de santé, le dispensaire traduit littéralement veut dire *maison du docteur*, ce qui n'est pas tout à fait juste, même s'il est admis.

On constate donc dans le manuel fongbè que le lexique relatif à la lecture et l'écriture, la santé, les métiers et les fêtes comporte en majorité des traductions. Le manuel est fait de traductions. Il est vrai que différents lexiques ont été mis à la disposition des enseignants afin qu'ils emploient les mêmes termes dans les classes expérimentales. Mais nous ne pensons pas qu'il soit possible de continuer à traduire les réalités scolaires relatives à toutes les disciplines. On peut dire que le lexique utilisé et ou mis à la disposition des

enseignants constitue une étape transitoire. Le contenu des manuels ne donne pas à voir des mots, des termes qui montrent l'équipement des langues pour aller loin dans les apprentissages. Un travail d'élaborations de concepts relatifs à toutes les disciplines scolaires, un travail de terminologie s'avère nécessaire.

Nous allons finir par un témoignage. Lors d'une séquence de classe au CP, pour traduire le mot *étude* en fongbé, l'enseignant a proposé *etidi*. Nous n'avons rien contre les néologismes mais il est préférable qu'une entité se charge de tous ces travaux, afin que les exigences nécessaires à la transcription des langues soient observées.

## 5 Perspectives

Nous avons montré en nous appuyant sur le manuel fongbé que dans la perspective de la poursuite de l'enseignement en langues nationales, il serait difficile de ne pas donner au travail de terminologie la place qui lui est due. Maïga (2014 : 90) écrit que « *l'activité terminologique vise avant tout à permettre l'expression la plus compréhensible des concepts scientifiques dans les disciplines scolaires enseignées. Elle répond en priorité à un besoin pédagogique* ». Il ajoute que « *la recherche terminologique est un passage obligé dans le processus de la mise en place d'un enseignement bilingue car elle permet de faciliter la production de documents dans les langues de tradition orale, d'enrichir la langue et de lui permettre d'exprimer certaines réalités scientifiques* ». Ces propos corroborent notre réflexion.

Chatry-Komarek (1994) a souhaité qu'il existe une entité institutionnelle qui s'occupe des questions de terminologie dans les pays faisant l'option de l'enseignement en langues nationales. Nous partageons son avis et pouvons affirmer que dans le pays des institutions existent. Cette réalité est mentionnée dans le Rapport Général (2012 : 42) de l'Atelier de formation en terminologie et néologie.

Tchitchi (2008 : 72) fait des suggestions pour la pratique et Maïga (2014 : 91) expose les différentes pratiques en matière de terminologie. Nous n'allons pas nous étendre sur ces aspects dans le cadre de cette réflexion. Les travaux de terminologie, d'élaboration de lexique dans les langues de notre point de vue devraient alimenter la production et l'élaboration des manuels car la langue maternelle ou nationale retenue pour l'enseignement doit être un moyen de communication fiable. Il faut ajouter que la cohérence dans les choix des diverses composantes des manuels conditionne l'ensemble des apprentissages scolaires. La mise en place des dispositifs devant accompagner l'enseignement dans les langues nationales, dont le travail terminologique, dépend de la politique linguistique mais ce niveau ne relève pas de la recherche.

Dans le cadre de la recherche, il est possible d'envisager une analyse plus exhaustive, pédagogique, didactique des manuels (illustrations, contenus, objectifs). Il est possible de faire des observations de classe pour modéliser les apprentissages des élèves. La réflexion sur la qualité des manuels est donc loin d'être achevée.

## 6 Conclusion

Nous voudrions conclure avec Maurer (2007 : 107) qui écrit que la « *mise en œuvre de réformes telles que l'intégration des langues nationales dans le système éducatif suppose*

*des recherches sur les langues, la production de curricula, de manuels, la mise en œuvre de dispositifs de formations des enseignants. Elle est difficile, coûteuse et risquée... Pour y parvenir, il faut l'engagement constant, sur plusieurs années, des responsables politiques, la conviction des acteurs à tous les niveaux ».* Le Bénin vient de démarrer une expérimentation. Les difficultés liées à l'adaptation des langues nationales aux savoirs scolaires sont réelles. Il faut en prendre la mesure et avoir une idée des étapes du processus et des implications. Il est souhaitable enfin que les insuffisances susceptibles de compromettre la réussite de l'expérimentation soient corrigées.

## Bibliographie

- ADANHOUNME, G. A. (2011), *La problématique terminologique dans l'enseignement des langues maternelles au Bénin : Constats et perspectives*, Mémoire de maîtrise en didactique des langues Université d'Abomey-Calavi.
- BARDIN, L. (2013), *Analyse de contenu*, PUF 2<sup>e</sup>Ed, Paris.
- CHARTRY-KOMAREK, M. (1994), *Des manuels scolaires sur mesure*, L'Harmattan, Paris.
- DUBOIS, J. et al. (2012), *Dictionnaire de linguistique et des Sciences du langage*, Larousse, Paris.
- ELAN (2014), *Lexique spécialisé fongbé*.
- ELAN (dir) (2014), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique*, OIF/EAC, Paris.
- HALAOUI, N. (2011), *Politique linguistique-faits et théories*, Ecriture, Paris.
- HUNKPONU YAKITE, G.G. (2005), *A.R.T.E ou méthodologie des termes techniques et scientifiques en langues africaines : le cas du sango*, Editions Menaibuc, Paris.
- MAURER, B. (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée*, OIF-L'Harmattan, Paris.
- MCAAT, (2011), *Rapport général de l'évaluation du potentiel didactique existant en Langues nationales*, CN/PILNaSEF/STP, Cotonou.
- MEMP-IGPM, (2013), *Mon premier livre de lecture écriture en Fon*, version expérimentale.
- MEMP, (2009), *Manuel Français au cours d'initiation CI*, DIP, Porto-Novo.
- NAPPORN, K.J.C. et TONATO, P. (2011), *Enseignement/apprentissage de la lecture dans l'enseignement primaire au Bénin : la nécessité d'un bon manuel* Revue *Imo Irikisi*, Vol 4 N°1, pp. 167-182.
- OIF, (2012), *Atelier de formation en terminologie et en néologie*, (10-14 Décembre), Rapport général, Dakar.
- RASSINOX, J. (2001), *Dictionnaire français-fon Société des missions africaines*, Madrid.
- RASSINOX, J., SEGUROLA, B. (2000), *Dictionnaire Fon – français Société des missions africaines*, Madrid, 552p.
- REY, A. (1992), *La terminologie : noms et notions*, PUF, Paris.
- TCHITCHI, Y.T. (2008), *Terminologie et vulgarisation scientifique*, Caarec Editions, Cotonou.

# Le conte comme support de conceptualisation des notions des langues nationales au français : cas du bisa (langue de type mandé du Burkina Faso)

Mariam GUEBRE BAMBORE

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation

Direction Régionale du Centre

**Résumé :** L'utilisation des textes dans les langues originelles représente d'une part un défi supplémentaire en ce sens qu'elle permet de rendre sensible toute la richesse culturelle que renferment les sociétés africaines, d'autre part contribue à renforcer le dialogue interculturel entre les langues et constitue pour le système éducatif une des solutions pour perpétuer nos valeurs culturelles, et partant nos langues. Elle est une préoccupation majeure pour les bisaphones. Ces derniers restent impuissants face à la baisse progressive des locuteurs de leur langue. Avec le conte comme support de conceptualisation des notions des langues nationales au français, la langue bisa connaîtra une résurrection. La transcription des contes est nul doute fondamentale pour la pérennisation de leur existence. Ces derniers pourront être utilisés comme des textes de lecture, de récitation, d'éducation civique et morale. Ils peuvent être considérés dans l'enseignement de toutes les disciplines. Transmises de façon esthétique, ces valeurs constitueront un atout dans l'élaboration du contenu des programmes d'éducation.

**Mots clés :** conte, conceptualisation des notions, langue nationale, français

## 1 Introduction

Le système éducatif dans les pays d'Afrique Francophone n'a pas véritablement changé depuis les indépendances. Il est miné par les mêmes phénomènes qui sont entre autres : la pléthore des effectifs, la déperdition scolaire, l'échec scolaire, le manque de politique linguistique claire, l'échec pédagogique, la déscolarisation, le manque de moyens financiers et matériels, l'inadaptation des programmes et des méthodes d'enseignement. Une enquête réalisée par la CONFEMEN en 1991 confirme bien l'échec de la francisation de la société et du système éducatif. Au Burkina Faso par exemple, chaque année les classes de Cours Préparatoire première année (CP1) accueillent environ 175 000 enfants et seule-



ment 57 000 environ arrivent au Cours Moyen deuxième année (CM2) selon cette même étude. Ce constat interpelle encore une fois l'ultime exigence qu'est l'introduction des langues nationales dans le système éducatif et l'utilisation de la littérature orale comme béquille pour un apprentissage crédible, bénéfique et cohérent. Parallèlement, ils ne sont pas nombreux les chercheurs qui se sont penchés sur la question des méthodes pédagogiques qui pourraient permettre un enseignement à partir de l'oralité. Dans la présente communication, nous tenterons d'aborder ce domaine pour montrer le souci incessant de didactisation des situations de communication orale, particulièrement celle du conte, dans un milieu propice à l'efflorescence de talents cachés dans plusieurs domaines dont celui de la maîtrise de la parole, de la mémorisation et de l'imitation. On pourrait donc s'inspirer de ce modèle éducatif peu exploré pour le transposer à l'école française. Cela suppose que la langue maternelle devienne langue d'enseignement et que le curriculum intègre les contes comme support pour transmettre aux apprenants le savoir, savoir-faire et savoir-être. Nous proposerons un cadre méthodologique d'intégration de ce patrimoine dans les situations d'apprentissage dans nos écoles.

## 1.1 Objectifs

### 1.1.1 Objectif général

Accéder à l'écrit dans les langues et promouvoir l'enseignement à partir de l'oralité.

### 1.1.2 Objectifs spécifiques

- Promouvoir la tradition orale au Burkina en général, et au pays bisa en particulier ;
- Elaborer les programmes d'enseignement en tenant compte du conte ;
- Faire ressortir l'intérêt pédagogique de cet enseignement.

### 1.1.3 Objectifs spécifiques de base

- Mettre le conte à contribution dans la conceptualisation des ressources pour l'enseignement de l'écrit dans les langues nationales ;
- La langue bisa est revivifiée.

## 2 Contexte

Le Burkina Faso, à l'instar de nombreux de pays africains, a connu plusieurs réformes éducatives. L'une d'elles a consisté en l'introduction du bilinguisme avec la prise en compte des langues nationales, afin de promouvoir les connaissances tout en s'appuyant sur les ressources naturelles et les cultures incomparables. Selon plusieurs études, il ressort que malgré ces réformes entreprises depuis les années des indépendances, le système éducatif burkinabè n'a pas véritablement changé. Ceci pour plusieurs raisons : l'inadaptation de l'environnement, des programmes, des méthodes et l'absence de politique linguistique claire et ambitieuse concernant l'usage des langues nationales. Or, les langues africaines sont l'objet d'une revendication afin qu'elles soient le véhicule de l'alphabétisation, qu'elles soient inscrites dans les cursus d'enseignement, plus généralement qu'elles participent à la communication écrite (Houis et Bole, 1977).

Pour mieux cerner les voies de l'avenir, un regard rétrospectif sur la culture en général et en particulier celle du bisa sur son passé, est nécessaire. Elle regorge en effet de possibilités qui pourront l'aider à se frayer un chemin de développement, aussi bien sur le plan économique que sur le plan social à travers l'éducation. C'est en cela que, de la charte de la renaissance culturelle, il ressort la nécessité : « de reconstruire la mémoire et la conscience historique de l'Afrique et de la diaspora africaine ». Parlant des possibilités dont regorge l'Afrique, la littérature orale et la littérature écrite sont de plus en plus possédantes. Ceci se mesure à la qualité et au foisonnement des productions littéraires écrites et orales. On devine aisément alors les motivations qui ont conduit le Burkina Faso, après la phase d'expérimentation, à envisager la généralisation de l'enseignement bilingue.

L'UNESCO (Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture) l'a inscrit en 1991 dans sa déclaration universelle sur la diversité culturelle : « La richesse culturelle du monde, c'est sa diversité en dialogue. Pour dialoguer, une seule solution : aller au contact de l'autre et de sa langue ». La langue étant le moteur de la culture, celle-ci est beaucoup véhiculée en zone bisa par les contes.

Ainsi, les contes africains sont un fait de civilisation, un reflet de valeurs idéologiques, un mode d'expression, de pensée, un art et une forme de littérature. L'étude des contes permet de mieux comprendre le monde bisa, sa vision de l'univers, de Dieu, de l'homme, des êtres et des choses, de mieux apprécier sa culture et sa littérature.

Avec le conte "bisa", la vision du locuteur est optimiste. D'autre part, les contes renforcent la cohésion du groupe, développent l'esprit de solidarité. Ils aident à l'intégration sociale des jeunes dans le milieu social. Ils véhiculent la culture et l'éducation africaine : les contes expriment des messages de bravoure, d'obéissance, de respect, d'intégrité, d'intelligence, de maîtrise de soi, d'humilité, d'honneur, de don de soi, de travail, de courage et de pureté. Par opposition, ils dénoncent la méchanceté, l'égoïsme, la paresse, le vol, la gourmandise, l'impunité, le gaspillage, l'orgueil. Ainsi, l'enfant à travers le conte s'efforce de corriger son caractère en évitant les vices pour mieux se rapprocher des vertus de l'homme modèle et symbole de sainteté et perfection créées et voulues par le créateur.

Le conte désigne à la fois un récit de faits ou d'aventures imaginaires et un genre littéraire oral qui relate lesdits récits. En tant qu'histoire, il peut être long ou court. Qu'il vise à distraire ou à édifier, il porte en lui une force émotionnelle ou philosophique puissante. Pour Sanogo (2003) « le conte est un genre littéraire fictif en prose, le conte est le lieu de récréation mais aussi d'apprentissage des valeurs africaines ». Partie intégrante du patrimoine burkinabè, cette littérature est reconnue pour sa capacité à s'adapter à toutes les situations, à tous les sujets et à tous les âges. L'univers du conte au Burkina et particulièrement celui du pays "bisa" est fait de merveilles, de magie, de voyage, de mythes mais aussi d'angoisse, de peur ; toutefois, il est toujours rempli d'espoir.

En pédagogie, l'un des principes fondamentaux de l'enseignement est l'utilisation de supports ou de textes non seulement adaptés au public cible, mais également basés sur l'intérêt de ce public. Le contenu d'un texte ne peut être assimilé que si une attention particulière lui a été accordée. Le conte, de par la force d'attraction qui lui est reconnue, a l'avantage de se laisser aisément mémoriser et reformuler par tous les élèves. Certes, une partie de la trame narrative échappe toujours aux enfants, mais si l'on prend soin de

construire une progression qui part des histoires les plus simples aux plus complexes, du passage de l'oralité à l'écriture, il est possible de constituer progressivement une culture des contes en s'appuyant sur l'un pour aller vers l'autre, ou d'une langue nationale vers une autre langue. Introduire le conte comme support pédagogique permet de développer une pratique vivante de la langue dans laquelle le recours progressif à un répertoire écrit conduit à la lecture.

Même si l'introduction des langues nationales est effective et que le bilinguisme est en bonne voie à travers le pays bisa, dans la perspective de renforcer les valeurs culturelles du bisa en vue d'une meilleure participation au développement du pays, nous nous proposons à travers cette communication d'illustrer les valeurs fondamentales de la société bisa que renferment les contes. Aussi, la nécessité de les transcrire à tout prix afin qu'ils soient des supports d'enseignement, d'éducation et de formation s'avère indiscutable.

### 3 La didactisation du conte

La didactisation est l'opération qui consiste à transformer ou à exploiter un document brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner<sup>1</sup>. Didactiser le patrimoine oral de l'Afrique et, partant, celui du peuple bisa, c'est d'abord l'intégrer dans les programmes d'enseignement, puis planifier son contenu dans une optique d'activités autonomes et d'interdisciplinarité. Il s'agira de l'étudier et de le mettre en œuvre au programme dans le cursus scolaire. Parlant de didactisation, il faut reconnaître que les chercheurs contemporains par le biais de la colonisation à qui on avait confiée l'administration des localités, ont pu, en s'intéressant à la pratique des peuples, recueillir des textes, les classer et les décrire. Ces recherches ont eu très peu d'engouement car il n'y a pas eu d'analyse profonde. Comprenons cela comme étant un travail utile, mais qui n'a pas été rendu utile. L'une des solutions est de promouvoir l'édition de textes bilingues, de transcrire les contes, les chants, les mythes, les dilemmes ; en un mot, il s'agit de passer de l'oralité à l'écriture. Au Sénégal, le laboratoire de littérature et civilisation africaines de l'Institut Fondamentale d'Afrique Noire (IFAN)<sup>2</sup>, qui depuis longtemps aidait les pays africains à l'édition de textes bilingues a entrepris de rééditer ces textes en y ajoutant un appareillage pédagogique fait de questions de lecture pour amener les élèves à étudier ces textes et à en comprendre la portée. Citons la réédition des contes wolof et seereer<sup>3</sup>. Au Burkina Faso, une équipe de recherche pluridisciplinaire des littératures de l'enfance et de la jeunesse mise en place depuis décembre 2003 s'est penchée sur la thématique suivante « La production littéraire pour enfant au Burkina Faso : rapport entre l'oralité et l'écriture et l'utilisation de l'oralité comme support pédagogique » ; cela a valu la collaboration de plusieurs institutions telles que l'Institut des Sciences des Sociétés (INSS), le Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CNRST). Nous ne manquerons pas de citer la Société Internationale de Linguistique (SIL) qui ne ménage aucun effort pour l'édition de documents en langue africaine. Citons en exemple « YaawŃrE nynta IE da ga dŃ m » qui se traduit par « dilemmes » dans la langue bisa.

1. Dictionnaire de didactique du français CLE International, Sejer Paris 2003

2. Cet institut est rebaptisé à la mémoire de Cheik Anta DIOP, Institut Fondamentale d'Afrique Noire Cheik Anta DIOP.

3. Kesteloot L. et Mbodj C (2006) : Contes et mythes wolof, Dakar, Ifan/Enda tiers-monde (1<sup>ère</sup> édition, Dakar, NEA, 1983

Ainsi donc, il nous plaît d'insister sur la nécessité d'encourager l'exploitation des textes oraux pour un enseignement de base crédible. Une chose est certaine, la tradition orale comme modèle de communication fait l'unanimité et intéresse les formalistes (linguistes, stylisticiens, rhétoriciens, les structuralistes).

## 4 Le conte comme support de conceptualisation des notions des langues nationales au français

L'enseignement à partir du conte a réellement sa place dans le cursus scolaire au Burkina Faso. Il contribue de façon significative à l'appropriation effective des notions ciblées pour être enseignées non seulement dans la langue maternelle (langue maîtrisée), mais également en français. Il permettra de valoriser la première langue (L1) de l'enfant tout en œuvrant à lui conférer des compétences et des connaissances susceptibles de l'aider pour un meilleur apprentissage d'une seconde langue (L2), le français par exemple. Notons que chaque ethnie a sa propre perception du monde, laquelle se reflète dans leur vocabulaire actif. Chez les Bisa les séances de conte débute parfois avec des devinettes. Pour intégrer le conte de façon pratique dans l'enseignement, nous proposons le cadre méthodologique ci-après.

### 4.1 Le choix et le regroupement des contes

#### 4.1.1 *Le choix*

Le choix du conte se fera par rapport au thème du jour, à la notion à faire acquérir, aux mots et expressions à acquérir. Il est également important de noter que le choix du conte est fonction de la valeur culturelle ou morale qu'il détient et de la leçon du jour. Les différentes étapes de contes chiffrés permettent de développer la mnémotechnique de l'enfant et de le familiariser avec les opérations mathématiques (Guèye, 2010). Il y a des contes animaliers dont la métamorphose des personnages peut servir de prétexte pour un cours de Science de la Vie et de la Terre, explique Guèye. Dans le même sens que Guèye, le conte ci-dessous peut être un prétexte pour une leçon de calcul au CP.

tãmpa kam po-sim kaakuki :  
 tãmpaipo-sim ze kaaku  
 fokaaku bi ; tãmpa lɛba ka jir ka na larɛki ka na jini ki deem-deem n  
 ã n fõ ka reba, a jina u :  
 fokaaku kam gɔɔkaaku ki a ba sɔdɛ,  
 sɔde jir lɛhuɔya tam kaaku.  
 Mõ kam fɔhuɔya ki kaaku  
 ɔbɔkam ji-b ki kam fɔdeem ki kaaku

#### *Traduction*

« la hyène et ses trois gibiers ».  
 la hyène tue trois gibiers.  
 Ces trois gibiers, la hyène ne veut pas la partager avec sa femme et son fils  
 Toute rusée elle dit :  
 Trois hommes plus trois gibiers égale six, six divisé par deux égale 3  
 Moi plus deux gibiers égal trois

Toi plus l'enfant plus 1 gibier égale aussi trois.  
Comme tout texte d'enseignement, le conte doit être adapté.

#### 4.1.2 Le regroupement

Les recherches sur le conte et à l'instar des autres composantes de la littérature burkinabè en général et celle du Bisa en particulier n'ont pas été sans difficultés. Nous reconnaissons cela avec Carlier (1998 :7) qui dit que « *la difficulté de définir les contes ne date pas d'aujourd'hui* ». Obiang (1999 :383) d'ajouter « *qu'il n'existe pas encore une classification satisfaisante des types de contes* ». Il faut reconnaître et accepter la difficulté de classer les contes. En réalité, comme le dit un auteur, c'est impossible de les classer véritablement comme on classe les phonèmes. Cette difficulté réside dans le fait que le conte est un chef-d'œuvre. Le chef-d'œuvre se classe difficilement parce qu'il brille de mille facettes aussi valables les unes que les autres. Cependant on ne devrait pas abandonner pour autant la méthode de classification, mais il faut la relativiser. Ainsi donc, les contes étant basés sur les principales valeurs culturelles et surtout morales qu'ils renferment, et pour l'usage que nous voulons en faire, plusieurs regroupements se présentent à nous : elle peut se faire individuellement, en équipe ou en réseau. Les élèves sont mis à contribution à l'occasion des séances de collecte de contes, de contage de conte et au cours des situations d'apprentissage de conte en classe. Le regroupement des contes peut se faire par :

- thème : Il s'agira de regrouper les contes par thème (la gourmandise, la méchanceté, l'honnêteté, la famille, la religion...);
- discipline : il s'agira de regrouper les contes selon la discipline que l'on veut enseigner (calcul, français, discipline d'éveil, les leçons de morale et de civisme et surtout de vocabulaire);
- programme scolaire (selon que ce soit au préscolaire, au primaire ou au secondaire)<sup>4</sup>;
- type : comme le préconise Milogo (2006 :3), une grande signification des contes nous est donnée dans l'actualisation des rôles de sujet et d'objet : qui veut quoi ? qui fait quoi ? Les sujets des contes sont figurés essentiellement par des hommes, des animaux. Leur distribution donne trois types de contes :
  - les contes qui n'attestent que des sujets humains;
  - les contes qui se font remarquer par leurs sujets exclusivement animaux;
  - les contes faisant agir ensemble des sujets humains et animaux qui sont perçus dans leur opposition de culture/nature, village/brousse.

#### 4.2 Leur traduction

Les contes en langue bisa enregistrés seront transcrits phonologiquement. Le texte sera découpé en propositions si les énoncés ne sont pas plus courts, pour le rendre agréable à lire. Ensuite la traduction mot à mot, très collée au texte permettra de trouver le sens premier des mots. La traduction littéraire qui découle de la première permettra d'obtenir un texte adapté à la langue française.

4. De la petite section au cours moyen deuxième année les priorités pédagogiques diffèrent. Les activités visant le développement de l'imagination et de la créativité sont remplacées progressivement par celles dont le but est de développer la pensée rationnelle.

La segmentation consiste à distinguer les séquences d'un texte à partir de critères bien définis. Paraphrasant le passage de Maurant (1992 : 16, 17), une autre stratégie de lecture compréhensive, organisatrice est celle qui remonte aussi de l'élément vers l'ensemble, rend compte de la constitution du texte en séquences. Cette opération généralement appelée segmentation n'a d'autre raison que de permettre l'accès à la composition du discours. Nous ne saurions aborder ce chapitre sans prendre à témoin les méthodes d'enseignement dans les écoles bilingues au Burkina Faso. Cet enseignement qui prépare les enfants à affronter l'Examen du Certificat d'Etudes Primaires et du concours d'entrée en sixième en cinq ans au lieu de six<sup>5</sup> pourrait faire intervenir dans son programme entièrement conçu en langue nationale, le conte pour une meilleure compréhension de ce que l'on apprend.

C'est à ce niveau que la technique de transcription est mise en exergue. Nous passons des acquis en langues nationales vers une transposition en langue française en essayant une transcription mot à mot et une compréhension du sens générale des énoncés. Tout comme l'atteste l'exemple du conte ci-après :

Noom : fu-zaa kam yaader ki

Biisi -biisi bi, fu-zaa jinta kuva jinta lanɔ-m kam jɪnɔki ɔɔɔɔɔɔA jinta fuɔ-m kam kuɔɔɔki. kam bi ki woo, guwa bi-m ɔɔɔɔɔɔ a ni guur hēem kam tab ki. kam mim biré kusi daba ki, am buso sa a na sāura ba guwa-m. Kuguwa fosi pa , a bɔɔɔɔɔ-m guwɔta zi a bra kan dɔɔ. Am bakare, kuubaba buso ni, ɔɔɔ-b fɔɔɔ-m zi ɔ. Kusāana fɔɔzar a fɔɔɔɔɔ n ba na-m a fuɔ. Kusāana bur zi, fɔka ɔɔɔɔɔdeem, a na zem sāana-b fu, a jina udoua kama-m. guwaa-m, a bir jiba-m fosi ni. Guwa ba dama a na bir cir parut, ku-b jilli n ni jiba ni. M bakarefu-zaa bi na dɔa ukubɔzaa jɪn na barea zaa fɔɔɔɔɔɔ. Fɪn deenu, yaader-b ta a na bir kam ser ki si ka ba tur. Bir bi-m jaam a n ta fu-zaa fɔɔɔzi. Yaader bi-m wuti ka yaa a fu-b gaa Bakare, ku-b zānɔ wɔua bi ta ubara buso-za bi bujā. Kam bi ki woo, yaader bi-m feer sa a n ta zi a u : buso-zaa, bir mɔ si kuma tur la, a bar bɔama a-m bur ibi fɔɔɔzi, mɔ ukuma yema gaa. Fu-zaa bi na jɪ bɔua uɔwarm, bir naru yi a naua ma nau, mɔ fɔm ɔɔ da mɔ ɔɔɔɔ, a fu-zaa bi mim dɔɔi yaader bi na pi,a ua kunkuni, a na pi a ua puɔna ɔa pi a ubala :Wuso yaa deem ya nɔ dɔ, mbi ibi-m. Kumɔ bir-m denter, na kam dɔɔla ki, ibi yaa yim ; sira ɔɔ, la ka bur a ni ba-m bi fu-zaa bi dunowɔkana kurɔɔɔki jilli gānganya fum a n gwɔta bu,po-jinɔni n jābur n ni yaader bi fɔdeem bi to bala.

Voici comment on pourrait réécrire ce texte de façon séquentielle et le traduire mot à mot

fu-zaa kam yaader ki

/le richard/ et/ l'homme pieux/avec/

1. Biisi biisi bi,

/avant/avant/ là/

2. fu-zaa jinta kuv

/Richard/sing/était/village/dans/

5. La première année correspond au CP1 et CP2. À l'issue de la 5e année, les enfants se présentent à l'examen du CEP. L'effectif global est de 60 élèves dont 30 garçons et 30 filles. En première année, la langue nationale représente 90 % contre 10 % de français, 80 % contre 20 % en deuxième année, 50 % en troisième année, au même titre que le français, 20 % contre 80 % en quatrième année et, enfin, en cinquième année, 10 % contre 90 % de français. Le programme et l'emploi du temps sont ceux de l'école classique mais avec des programmes conçus en langues nationales.

3. a ninta lanɔ-m kam jɪnɔki ɣɔɔgu  
/il/pass/avoir/femme/pl/marque du passé/et/enfant/pl/avec/beaucoup/
4. a ninta fɔɔ-m kam kuurɔki  
/il/pass/avoir/bêtes/ et/volaille/avec/
5. kam bi ki woo, guwa bi-m gɔɔta a ni guur hēem kam tab ki  
/malgré/tout/l'homme/ins/pass/continu/il/mq de la continuité/kola/vendre/  
avec/tabac/avec/
6. kam mim biré kusudaba ki, am buso sa a na sāura ba guwa-m  
/avec/tête/milieu/amer/action de/avec/il/ l'argent/prendre/il/en/meilleur/faire/  
l'homme/que/
7. kuguwa fɔsi pa , a bɔɔgu-m guwɔta zi a bra kan dɔɔ  
/si/quelqu'un/sing/quelchese/achète/avec lui/sa/monnaie/reste/chez-lui/  
il ne donne/pas/
8. am bakare, kuɔɔba buso ni, ɔɔ-b fɔɔ-m zi ɔ  
/pourtant/si/tu/ne/argent/pas/tu/ne/chose/avoir/chez-lui/pas/

#### Traduction littéraire

1. Il était une fois
2. un richard qui vivait dans un village.
3. Il avait des femmes et beaucoup d'enfants.
4. Il possédait d'innombrable bétail et de la volaille.
5. Malgré cela, il continuait à vendre de la cola et du tabac.
6. Malheureusement, l'homme avait fait de l'argent son idole.
7. Si quelqu'un achetait quelque chose avec lui et qu'il restait de la monnaie, il ne la lui rendait pas.
8. En outre, sans argent comptant, on ne pouvait pas avoir quelque chose chez lui.

### 4.3 Le montage des champs lexicaux

Il consiste à faire l'inventaire systématique de tous les termes ou expressions d'un conte et qui contribuent à la structuration d'un seul et même thème. Il s'agit dans un premier temps de justifier le choix de certains termes utilisés et dans un second temps de décrire la structure du champ lexical. Il s'agit également de voir les termes qui méritent une approche ethnique et d'en faire une lecture culturelle.

#### 4.3.1 Organisation des champs lexicaux et leur commentaire

Le montage des champs lexicaux d'un conte consiste à faire l'inventaire systématique de tous les termes ou expressions de ce dernier qui contribuent à la structuration d'un seul et même thème. Un champ lexical ou paradigme lexical sémantique peut, selon sa longueur ou sa complexité, se réorganiser en sous-champs lexicaux ou en sous paradigmes sémantiques. Le titre de paradigme lexical ou hyperonyme, ou chapeau ou thème, est toujours exprimé par un substantif ou un nominal avec un déterminant.

Notre corpus est bilingue. Pour respecter la démarche qui va de la langue nationale (langue maîtrisée) au français, nous avons une entrée en langue nationale bissa suivie de la version française

Pour le commentaire, Il s'agit dans un premier temps de justifier le choix de certains termes utilisés et dans un second temps de décrire la structure du champ lexical. Il s'agit également de voir les termes qui méritent une approche ethnique et en faire une lecture culturelle.

#### a. Le champ lexical des acteurs

Tableau 1

FAMILLE	ALTERITE
Gwa homme	/Wuso/DIEU
/lu//lanɔ/ Femme/ femmes	Lui (client)
/ni/ɲinɔ/ Enfant/enfants	/ku-b-zānɔjilli/Tous les villageois
/ku-b-zānɔjilli/Tous les villageois	/n/ On (les villageois)
/a/Il (homme richard)	/A sāana/ Son hôte
/a/ Lui (homme richard)	/fɔɔ/Les animaux.
/Gwa tirga/L'homme honnête/pieux/droit	/n/ Ils (tous les villageois)
/Mō/Je (homme pieux)	/sāana/ Etranger
/lɛt/Tu (le richard)	/Cir/Le chef de village
/A+fɔm/ Siens (le richard)	/Po-ɲinɔ/Loups
/Mō/ Me, moi (richard)	

A partir de cet exemple nous étudions la famille. Le terme "famille" regroupe les termes qui expriment la parenté immédiate du richard et celui de l'homme pieux. Ce sont les deux acteurs principaux du conte. Mais le richard est plus important vu la grande occurrence de son signifiant. Il est remplacé par des pronoms, des syntagmes et leurs substituts qui attestent une grande fréquence vingt huit fois. En effet, il est attesté sept fois dans le conte mais il est remplacé par les pronoms "il, lui, j', me, m', tu, toi" ; on regroupe ainsi ces pronoms en trois fonctions : la fonction expressive (je, m', me), la fonction incitative (tu, toi) et la fonction référentielle (il, lui). On les retrouve sous forme subsyllabique (j', m') et syllabique (je, tu, toi, il, lui), syntaxiquement ils sont employés comme sujet (j') et parfois comme objet (lui, me, m'). Les syntagmes tels l'homme méchant, l'homme influent, homme dangereux viennent maintenir l'illumination du richard. Le syntagme homme honnête et ses substituts homme pieux, homme droit est attesté cinq fois dans le texte. Il également remplacé par des pronoms personnels "je, j', moi, m', il, lui, s'" l'homme pieux est le deuxième personnage important de ce récit.



Dans le sous-champ "altérité", plusieurs termes apparaissent de façon régulière mais ne sont pas en réalité des acteurs en tant que tels. Ils sont figurants c'est-à-dire que leur rôle est peu important dans ce conte. Certains mots comme client, hôte, attestés une fois chacun, sont totalement muets. Le syntagme /ku-b-zānɔwɔ/ "tous les villageois" qui est attesté une fois indique la communauté dans laquelle se déroule l'évènement. On peut comprendre que c'est une communauté qui subissait la loi du richard jusqu'au jour où il rencontre l'homme pieux. Le vocable "animaux" attesté six fois indique l'élément autour duquel la discussion a lieu. Le "dieu" relevé dans l'énoncé 31 est un également un acteur muet mais, il appartient au surnaturel, il est une force qui commande tout. C'est pour cela qu'il a permis à l'homme pieux, ainsi qu'à tout le village, de débarrasser des magouilles du richard.

#### b. Le champ lexical de la spatialité

Tableau 2

STATIQUE	DYNAMIQUE
kuv « Dans un village »	Rejoindre les animaux du richard
A bani « Voici »	Vu le jour ici
Ici « nau »	Grandi ici

La spatialité comporte deux aspects :

##### – Le statique

Le statique qui concerne tout ce qui ne crée pas de mouvement, qui ne bouge pas. Plusieurs signifiants désignent des indications spatiales dans ce conte. L'expression "dans un village" qui commence la liste, est attestée une fois et désigne le lieu de déroulement des évènements, on le retrouve dans l'énoncé 2. L'adverbe "ici" est le plus récurrent. Il apparaît trois fois dans les énoncés 26 et 33. On le trouve sous forme de syntagme dans l'énoncé 26 (vu le jour ici, grandi ici) pour indiquer le lieu de la naissance de la chèvre. Les mots "parmi", "devant", "chez lui" attestés respectivement une, une et deux fois, montrent un endroit par rapport à l'énonciateur. L'énoncé 10 où se trouve le syntagme "chez lui" présente le domicile du richard.

##### – La dynamique

Concernant le paradigme de la dynamique, il considère l'espace sous l'angle de mouvement, de l'action. Il est composé de cinq termes. Dans ce conte, ils sont attestés chacun une fois. Par exemple, l'expression "vu le jour ici et grandi ici" dans l'énoncé 26 présente le lieu de naissance et le lieu où a grandi la chèvre. En se référant à l'énonciateur qui est le richard, il démontre sa puissance et sa possession. Les syntagmes "parmi vos animaux", "rejoindre les animaux du richard" et "allé avec les vôtres" montrent bien le mouvement des animaux vers une localité précise.

#### c. Le champ lexical de la temporalité

Tableau 3

DUREE	PONCTUEL
Biisi-biisi « Il était une fois »	Un jour
ku« Lorsque »	Quand
Fĩn deenu « Un jour ou l'autre »	Ce matin
Na kam dɔɔla ki « D'ici l'année prochaine »	Pendant la saison pluvieuse

### – La durée

Le paradigme de "durée" commence dans ce texte par la séquence /biisi-biisi/ "il était une fois". Cette expression est consacrée au temps passé et situe l'histoire dans un temps très lointain. Le récit est placé dans la durée. Dans l'expression "na kam dɔɔla ki" traduit par "d'ici à l'année prochaine", nous avons l'impression d'être dans l'espace. Mais il marque la période dans laquelle l'événement doit se produire et ce, par rapport à l'énonciateur.

### – La ponctualité

Tout comme la durée, notons la prédominance des signifiants qui désignent le jour. Le terme /sire/qui se traduit par la séquence "pendant la saison pluvieuse" exprime aussi la ponctualité. C'est la période favorable à tous travaux champêtres et à l'abondance des pluies.

d. Le champ lexical de la méchanceté

Tableau 4

ACTIF	LA PEUR
Il ne rendait pas les monnaies	Méchant
Il s'accaparait des animaux des gens	dangereux
Ne me provoque pas	Mauvaise renommée
	Tous les gens du village avaient peur de lui

### – Actif

Dans le sous-champ actif, tous les termes désignent le richard. Les expressions "Il ne rendait pas les monnaies", "Il s'accaparait des animaux des gens", sont employées une fois chacune et indique à quel point le richard angoissait la population. En effet l'attitude de richard du conte donne une précision sur la difficulté de la communauté des riches à vivre auprès de celle des pauvres. Comme pour dire que la lutte des classes ne finira jamais. L'expression "ne me provoque pas" employée dans l'énoncé 31, est tout simplement une mise en garde. Cela vient appuyer le caractère agressif du richard.

### – La peur

Dans une société où par la force des choses les uns dominent les autres, il est inévitable que le sentiment de peur envahisse les uns et les autres. C'est le cas dans ce conte. Nous retrouvons les expressions comme "pas peur méchant", "dangereux", attestées dans les énoncés 12 et 20 qui illustrent bien la méchanceté du richard. Sa mauvaise renommée exprimée dans l'énoncé démontre qu'il ne respecte aucune règle.

## 4.4 La synthèse

Elle permettra de faire l'unité des contes étudiés. Il s'agira de synthétiser l'ensemble des descriptions des différents contes en faisant ressortir les variantes, les similitudes, et les dominantes. Elle va dégager les faits et les pratiques culturelles des Bisa à travers des thématiques (organisation sociale, système de croyance, mariage, coutume, valeur morale, environnement, enfance maltraitée, etc.) et permettra d'essayer un classement dans les différentes catégories précédemment énumérées.

## 5 Conclusion

En somme, le présent travail montre que le conte peut être un véritable outil pédagogique. Mieux, il est un support qui est en adéquation avec les principes pédagogiques. Il permet d'installer des compétences culturelles chez l'enfant, même chez les adultes, et contribue à l'expression réelle du profil de l'apprenant. Grâce au cadre méthodologique qui pourrait être exploité par les éducateurs, l'utilisation du conte en particulier, et celle de la littérature orale en général, connaîtra un essor institutionnel. C'est ainsi que les professionnels du conte, membres de l'Association des conteurs du Sénégal, plaident pour l'introduction de ce genre littéraire dans les écoles dès le préscolaire afin de mieux éduquer les enfants dans leurs valeurs et leurs traditions.

## Bibliographie

- BALIMA, P. (2009), "l'éducation bilingue au Mali : un autre regard", in HALAOUI, N. (dir) *l'éducation bilingue en Afrique Subsaharienne*, pp. 259-310.
- CALVET, J-L. (1974), *linguistique et colonialisme*, Payot, Paris.
- CALVET, J-L. (1987), *La guerre des langues et politiques linguistiques*, Payot, Paris.
- CONFEMEN, (1986), *Les langues d'Afrique : promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs*, H. Champion, Paris.
- CONFEMEN, (2008), *La qualité de l'éducation un enjeu pour tous : constats et perspectives*, Bujumbura.
- CONFEMEN, (1991), *Document fondateur du collectif (2009)*, littérature au sud, AUF, Paris.

HOUIS, M., BOLE R-R. (1977), *politique d'enseignement*, AGECOOP et UNESCO.

HOUIS, M. (1971), *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, presses Université France.

KAM SIE, A. (2006), "L'expression de la santé à travers les formules de salutations", in Colloque international émergence et espaces littéraires : le Sahel centre de création et de production littéraires, 16 p.

LA CHARTE DE LA RENAISSANCE CULTURELLE AFRICAINE adoptée par la sixième session ordinaire de conférence tenue le 24 janvier 2006 à Khartoum au Soudan

MILLOGO, M-L, (2012), *Valeurs fondamentales du bobo : une étude ethno-linguistique de champs lexicaux de contes*.

NAPON, A. (2001), "la place des langues nationales dans le système éducatif burkinabé", in *Les cahiers CERLESHS*, Université de Ouagadougou

BONI, N. (1962), *Crépuscule des temps anciens*, Présence africaine, Paris.

NIKIEMA, N. (1993), "Les langues nationales et intérêt de classe au Burkina Faso" in *les actes colloque IPB*, pp. 131-144.

GUEYE, M. (2010), *Du conte traditionnel au conte moderne : permanences et variations stylistiques et thématiques*, Laboratoire Archives, Dakar.

SAWADOGO, G. (2009), *Les langues nationales burkinabé : enjeux d'une innovation pédagogique majeure*, ENS-Koudougou, pp. 251-260.

TARYAM, P. (2002), *L'éducation bilingue, un continuum éducatif de base formelle au Burkina Faso*, OSEO, RBF, Ouagadougou.

OBIANG, L. (1999), *L'enfant des masques*, L'Harmattan, Paris.

Association pour la promotion de la langue et la culture bisa, (2015), *CD-ROOM : conte bisa : vol 1et 2 Burkina Faso*, Seydonie production.

PROST, R.P.A. (1<sup>er</sup> trimestre 1950), *Etudes voltaïques, mémoire n° 1 des Missionnaires d'Afrique (pères blancs) sur la langue bisa : la grammaire et dictionnaire*, Centre IFAN, Ouagadougou Haute Volta.



# L'édition solidaire, une nouvelle approche du livre bilingue.

Sophie BAZIN-RAVALOSON

Éditions Dodo vole, La Réunion

**Résumé** : A Madagascar, le phénomène de diglossie s'accroît avec les revirements successifs des politiques éducatives linguistiques. Aujourd'hui, le français est considéré avec un statut élevé, même s'il n'est maîtrisé complètement que par moins de 5% des Malgaches, et surtout dans les villes.

La population provinciale a accès au livre grâce aux centres de lecture publique mis en place par les réseaux francophones. Leurs collections sont francophones : un grand nombre de très beaux livres français, arrivés souvent par la voie du don, peu adaptés à leur public, et un petit fonds local bilingue d'ouvrages modestes, reliés avec deux agrafes, arrivés là grâce aux maigres lignes budgétaires d'acquisitions. La représentation linguistique du français comme langue supérieure et inabordable se trouve encore renforcée.

Pourtant, le préalable fondamental afin que ne perdure le conflit dû à la diglossie consiste en la valorisation du malgache et de ses variétés. Le fonds culturel malgache est riche et largement sous-exploité. Consciente de l'étroitesse du marché du livre à Madagascar, notre maison d'édition, Dodo vole, a essayé d'envisager les choses autrement.

Il fallait faire des livres aussi séduisants que les albums français, en sachant qu'il y aurait peu d'acheteurs : un album qui entre en bibliothèque n'est acheté qu'une seule fois, même s'il y trouve de nombreux lecteurs, et c'est ce public des bibliothèques que nous souhaitons toucher.

Il fallait aussi rapprocher les écoliers et les enseignants de l'objet livre, duquel ils se sont éloignés progressivement. Il fallait valoriser les savoirs locaux, et les compétences des enfants.

Ainsi est née la collection Dodo bonimenteur : des albums de contes traditionnels en version bilingue (malgache régional/français), illustrés par les écoliers dans le cadre d'échanges pédagogiques pour s'ouvrir à l'autre. Afin d'améliorer sa diffusion, nous avons imaginé le concept de l'édition solidaire.

## 1 Présentation de la situation sociolinguistique malgache

A Madagascar, on observe un phénomène de diglossie<sup>1</sup> qui s'accroît d'année en année avec les revirements successifs des politiques éducatives linguistiques.

Après la colonisation, le bilinguisme français/malgache fut enseigné à l'école jusqu'en 1972, année de la malgachisation<sup>2</sup>, qui fut exigée trop rapidement, avec des enseignants qui n'y avaient pas été suffisamment préparés. On désignera même comme *génération sacrifiée* les élèves qui ont eu à vivre ce changement d'orientation trop radical.

En 1995, de manière peu explicite, on est revenu à un enseignement en français des matières fondamentales. En mai 2007, le trilinguisme institutionnel a été promulgué, faisant entrer l'anglais dans la cour des langues nationales. Depuis 2009 et le coup d'État, on est revenu au bilinguisme institutionnel.

Seuls l'histoire et le malgache sont encore enseignés en malgache à l'école primaire, et le français devient la langue d'enseignement de toutes les matières non linguistiques dès la 6ème, depuis la réforme de 2008.

Mais la compétence en français des enseignants est très loin de ce qu'elle était en période post-coloniale immédiate, surtout en zone rurale (70% de la population). Les cours sont donc dispensés en français à l'écrit (autrement dit, on recopie les cours des manuels au tableau, en s'efforçant de ne pas y ajouter de fautes), mais la communication orale se fait en malgache, et les cours qui s'inscrivent en français au tableau sont très peu compris, même par l'enseignant : en 2005, l'enquête PASEC - Programme d'Analyse des Systèmes EduCatifs - a montré que plus de 80% des enseignants de primaire ont un niveau inférieur ou égal à A2 dans le CECR (*Cadre Européen Commun de Référence*)<sup>3</sup>.

La plupart des enfants qui sortent des écoles rurales publiques ont ainsi à gérer deux handicaps : ils ne peuvent pas comprendre le français, ils ne savent pas écrire le malgache. On observe une distorsion importante entre les politiques linguistiques malgaches et l'aménagement linguistique<sup>4</sup> : le malgache a été successivement valorisé puis affaibli, et les moyens dévolus à l'éducation sont demeurés insuffisants pour mettre en application les orientations politiques.

Par ailleurs, en 2012, sur 79 000 instituteurs en écoles primaires publiques, 57 000 soit 72% sont des FRAM<sup>5</sup> : enseignants non titulaires, rémunérés essentiellement par les associations de parents d'élèves, avec un statut trop précaire pour bénéficier de formations efficaces.

Aujourd'hui, le français est considéré comme une langue supérieure, difficile à acquérir, mais vecteur de promotion sociale, avec un statut élevé même s'il n'est maîtrisé complètement que par moins de 5% des Malgaches (environ 15% sont francophones partiels, selon

1. FISHMAN J. A. (1971), Sociolinguistique, Bruxelles : Nathan.

2. RANDRIAMAROTSIMBA Vololona, (2005) *La malgachisation de l'enseignement : état des lieux et perspectives* in Du plurilinguisme à l'école, vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles, Berne : Ed. Peter Lang.

3. Programme d'analyse du système éducatif (PASEC) de la CONFEMEN consultable sur <http://www.confemen.org/le-pasec/>. Voir aussi <http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/MADAGASCAR-2007-4.pdf>.

4. RANDRIAMAROTSIMBA Vololona, *ibid.*

5. Rapporté par Dimby Vaovolo, séminaire MAPEF.

le Haut Conseil de la Francophonie, en 2010), et uniquement dans les villes. Après l'échec de la malgachisation, il nous faut bien constater avec Mireille Rabenoro<sup>6</sup> l'échec de la gallicisation, qui met l'enseignement supérieur hors de portée de la plupart des Malgaches, notamment la population rurale.

## 2 Structures de lecture publique

La population provinciale peut avoir accès au livre grâce à un certain nombre de centres de lecture publique, mis en place par le réseau francophone.

- Les CLAC, Centres de Lecture et d'Animation Culturelle, ont été créés par l'État malgache (Ministère de la Culture) en partenariat avec l'Organisation Internationale de la Francophonie en 2001. Vingt-deux centres sont répartis dans l'île. Ils sont approvisionnés en ouvrages grâce aux fonds de l'OIF lorsque Madagascar est intégré dans la Francophonie (ce qui n'était plus le cas de 2009 à 2013, en raison de la crise institutionnelle).
- Les CLEF, Centres Locaux d'Échanges Francophones, ont aussi été créés au début des années 2000 dans le cadre du projet « Appui au Bilinguisme à Madagascar » (qui n'existe plus sous cette forme, mais perdue sous le nom de MAPEF : Madagascar Appui à l'Enseignement du et en Français). Ils sont au nombre de 100 répartis dans toutes les régions, et sont actuellement gérés par les communes, avec un dynamisme très variable.
- Les CLIC, Centres de Lecture, d'Information et de Culture sont aussi des bibliothèques installées dans plusieurs régions rurales de l'île, créées par le Ministère de l'Éducation en partenariat avec la Coopération Française et la Fondation Hachette, et surtout par l'association Trait d'Union, actuellement l'unique fournisseur de livres de ces centres, sous forme de dons. Depuis 2007, les 24 CLIC travaillent étroitement avec le réseau des Alliances Françaises.
- Les Alliances françaises sont au nombre de 29, présentes dans les principales villes de l'île. Leurs ressources dépendent aujourd'hui essentiellement des cours de français qu'elles dispensent, et doivent leur permettre d'être autonomes pour leurs acquisitions d'ouvrages.

En dehors de ces centres, il existe très peu de centres de documentation capables de faire l'acquisition d'ouvrages récents : quelques bibliothèques dans les écoles confessionnelles et dans les centres ouverts par des ONG, quelques écoles publiques équipées de bibliothèques par un industriel minier dans sa zone d'intervention, ainsi que les bibliothèques de la région de Majunga qui bénéficient de la coopération décentralisée avec l'Alsace (laquelle coopération a inscrit la lecture publique au rang de ses priorités).

Dans la capitale, les bibliothèques sont théoriquement nombreuses et les sources de documentation multiples : bibliothèque universitaire d'Ankatso, centre de documentation du Musée d'art et d'archéologie, bibliothèques confessionnelles liées ou non à des établissements d'enseignement privés, bibliothèque municipale d'Analakely, Centre d'Information Technique et Économique, médiathèque de l'Alliance française, du Cercle germano-malgache, de l'Institut français de Madagascar, et naturellement, Bibliothèque Nationale.

6. RABENORO Mireille (dir.), (2013), *Quelle langue utiliser en classe, à Madagascar au 21ème siècle ?*, série n° 99, Cape Town : Centre for Advanced Studies of African Society.



Pour avoir exploré chacun de ces fonds dans une perspective de recherche sur les contes, il nous a fallu nous rendre à l'évidence : la plupart des documents qui figurent sous forme de fiches à la Bibliothèque Nationale et dans la majorité des structures confessionnelles sont « manquants » lorsqu'on cherche à les consulter.

Par ailleurs il faut souligner que parmi tous ces établissements, seule la médiathèque de l'Institut Français a la capacité de choisir et d'acquérir des nouveautés. Les autres structures dépendent des dons, plus ou moins pertinents, ou se cantonnent à la conservation de documents, notamment de revues, souvent totalement obsolètes.

### 3 Une littérature orale de moins en moins transmise, et une langue maternelle trop peu valorisée à l'écrit

Ce qui ressort de la visite des centres de lecture publique alimentés par la Francophonie, c'est toujours la même impression :

- un grand nombre de très beaux livres français, joliment reliés et illustrés, couvertures cartonnées, papiers luxueux, arrivés sur les rayons le plus souvent par la voie du don et des invendus, généralement peu, voire très peu, adaptés à leur public (le guide de la Sardaigne est-il vraiment pertinent pour les lecteurs d'Ambalavao ?) ;
- et un petit fonds local, bilingue français/malgache, usé jusqu'à la trame à force de manipulations, d'ouvrages modestes capables de convenir au budget malgache, reliés avec deux agrafes, arrivés là grâce aux maigres lignes budgétaires d'acquisitions de nouveautés, lignes qui s'amenuisent encore proportionnellement à la dynamique du don.

Que vont retenir les jeunes usagers de ces centres ? Cela ressort comme une terrible évidence : la langue française semble noble, riche, merveilleuse et inaccessible. La langue malgache est peu mise en valeur, s'accommode de petits livres souples, et naturellement les ouvrages exclusivement en malgache, notamment les romans, sont habituellement exclus des rayonnages de ces centres. La représentation linguistique du français comme langue supérieure et inabordable se trouve encore renforcée.

Pourtant, avec Vololona Randriamarotsimba et Holy Robjhon<sup>7</sup>, nous sommes persuadés que le préalable fondamental, afin que ne perdure le conflit dû à la diglossie du contexte plurilingue malgache, consiste en la valorisation et la promotion du malgache et de ses variétés.

Pourtant le fonds culturel malgache est immense, et largement sous-exploité. La littérature orale, pour ne citer qu'elle, regorge de contes et légendes qui diffèrent d'une région à l'autre et s'expriment encore à l'oral, notamment en zone rurale : on trouve encore de fameux conteurs chez les enfants, surtout lorsqu'ils vivent loin des centres urbains.

Par ailleurs, elle a été constamment documentée depuis le 19<sup>ème</sup> siècle, d'abord par les missionnaires puis par les chercheurs, mais cette littérature d'*angano* reste confinée dans les bibliothèques privées ou universitaires, peinant à trouver son chemin vers les jeunes

7. RANDRIAMAROTSIMBA Vololona et ROBJHON Holy, (2006), *Contacts de langues-cultures : de la réalité à la fiction, l'exemple de Madagascar*, in Appropriation de la langue française dans les littératures francophones de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de l'Océan Indien, Actes des journées scientifiques, Dakar.

lecteurs, en dehors de quelques contes très connus qui sont repris de manière régulière en albums illustrés par les éditeurs malgaches.

Alors quoi ? Renoncer faute de marché ? Laisser les contes aux savants et l'ignorance aux enfants ? Avec nos cent sous, nous avons préféré acheter de la sagesse<sup>8</sup>...

#### **4 La collection Dodo bonimenteur : ce n'est pas moi qui mens, ce sont les gens d'autrefois<sup>9</sup>.**

Forts du constat que nous avons fait, et conscients de l'étroitesse du marché du livre à Madagascar, notre maison d'édition, associative, a essayé d'envisager les choses autrement.

Il fallait faire de beaux livres, aussi résistants et séduisants que les albums illustrés français, mais en sachant qu'il y aurait très peu d'acheteurs pour ces ouvrages : un album qui entre en bibliothèque n'est acheté qu'une seule fois, même s'il y trouve de nombreux lecteurs. Et c'est précisément ce public des bibliothèques que nous souhaitions atteindre. Il fallait aussi rapprocher les écoliers et leurs enseignants de l'objet livre, duquel ils se sont éloignés progressivement. Il fallait valoriser les savoirs locaux, et les compétences des enfants. Il fallait travailler à notre échelle, pas celle des bailleurs internationaux, mais celle de la solidarité et de l'échange.

Ainsi est née la collection Dodo bonimenteur : des albums de contes traditionnels bilingues (malgache régional/français), dans la langue du conteur, illustrés par les écoliers dans le cadre d'échanges pédagogiques, pour s'ouvrir à l'autre.

Imaginé dès le départ comme des outils de l'interculturalité, ils sont produits grâce à des partenariats avec des associations ou des institutions au cours d'ateliers d'écriture et d'arts plastiques qui mettent en relation les enfants du Sud et ceux du Nord<sup>10</sup>. Impliqués dans le choix du conte et dans l'élaboration des images, les écoliers participants modifient leur rapport au livre, en même temps qu'ils abordent le quotidien des enfants d'ailleurs et échangent avec eux des morceaux de leur réalité.

Les conteurs locaux, mais aussi les savoirs des parents, sont associés à la collecte initiale. Chaque conte est choisi par vote à l'issue d'une journée de « racontages », puis illustré sur une période d'une semaine, dans le cadre d'un atelier qui contribue à présenter les deux cultures comme différentes, et non concurrentes. Les enfants participants reçoivent chacun un exemplaire des deux contes, le malgache et le français, et les échanges épistolaires se poursuivent sur une année.

En ce début d'année 2015, la collection, qui a vu le jour en 2011, comprend 13 titres. Il nous reste à améliorer sa diffusion, et de notre réflexion est né le concept de l'édition solidaire.

8. BABITY Laurent, (2013), *Cent sous de sagesse*, Coll. Dodo bonimenteur, Le Tampon : Dodo vole.

9. Formule habituelle de conclusion des contes malgaches.

10. <http://arteres.canalblog.com/>

## 5 Le livre bilingue, un produit de première nécessité et un outil de solidarité

Le livre bilingue est habituellement perçu par les publics occidentaux comme un outil d'apprentissage de la langue cible, ici le français, destiné uniquement aux publics du Sud. Il remplit naturellement cette fonction, mais il a besoin pour exister du soutien du marché occidental, c'est pourquoi nous aimerions agir sur cette représentation et le montrer autrement.

A l'heure où les concepts altermondialistes d'économie solidaire ou de développement durable apparaissent de plus en plus clairement comme des nécessités, il nous semble possible de proposer une alternative au don, qui est clairement identifié aujourd'hui comme une menace pour les marchés fragiles qui tentent de résister vaillamment dans les pays du Sud<sup>11</sup>.

Si les lecteurs occidentaux prennent conscience des besoins (en livres) et des risques (du don), il leur paraîtra tout naturel d'exprimer leur solidarité en achetant des ouvrages bilingues, plutôt qu'en se débarrassant des surplus de leurs bibliothèques. C'est dans cet objectif que nous avons élaboré un petit texte qui est désormais repris à la fin des ouvrages Dodo bonimenteur, et que nous présentons en annexe.

En considérant le livre comme ce qu'il est, un produit de première nécessité, en associant ses futurs lecteurs à sa conception, en respectant chaque acteur de la chaîne, et notamment les diffuseurs et les libraires, nous pensons qu'une économie du livre reste envisageable au Sud.

Et aussi étonnant que cela paraisse aux parents, nous constatons souvent que les jeunes lecteurs français sont ravis de découvrir la version malgache de l'histoire, dans laquelle ils se promènent en explorateurs curieux (attitude par ailleurs largement exploitée dans la démarche didactique d'éveil aux langues).

## 6 Un exemple à suivre ?

Grâce à des partenariats institutionnels et privés, notamment grâce aux dynamiques des coopérations décentralisées, la collection Dodo bonimenteur comprendra 16 titres à la fin de cette année, 16 livres de belle facture en cinq ans.

Nous réfléchissons maintenant à un livret d'exploitation pédagogique de cette collection à l'usage des enseignants malgaches les plus isolés, car cette action ne constitue qu'un épiphénomène si l'on considère la situation dramatique d'abandon dans laquelle se trouve la grande majorité des enseignants de primaire du secteur public.

Dodo vole, éditeur indianocéanique, porte ce projet sur la Grande Île en tissant les liens interculturels d'un hémisphère à l'autre. Mais il nous semble que ce besoin de livres de qualité n'est pas spécifique à Madagascar. Il suffit d'embrasser du regard l'édition africaine pour constater les mêmes carences, notamment en ce qui concerne les langues régionales.

Il n'est plus à démontrer l'intérêt pour le petit enfant de disposer de livres dans sa langue maternelle, même et surtout si la langue cible de l'école est autre, et je ne vais pas déve-

11. <http://library.ifla.org/861/> consulté le 15 août 2014

lopper ces arguments dans un colloque international de l'initiative ELAN-Afrique, dédié aux problématiques de l'enseignement bi-multilingue. Les langues maternelles, fussent-elles très régionales, ont besoin de s'appuyer sur des outils solides, des documents authentiques séduisants capables de faire le lien avec la langue française, dans le respect et l'ouverture vers la culture de l'autre.

Alors on se prend à rêver. Peut-être se trouve-t-il parmi vous des passeurs, des vecteurs dynamiques prêts à relayer l'aventure d'une collection ambitieuse et bilingue, au service d'une autre langue trop peu publiée ?

Nous sommes là pour témoigner que c'est possible, nos enfants méritent cet engagement. Leur donner le goût de lire, cela reste assurément le meilleur présent à leur faire.

## Bibliographie

LEMEUNIER-QUERE, M. (coord.) (2012), "La langue française à Madagascar. Francophonie et Développement", rencontres à l'Institut Français de Madagascar, Antananarivo, 10 et 11 janvier 2012. Version numérique libre d'accès sur Culturethèque, et version papier, Editions Epure, Antananarivo, p. 244.

"Interculturalité et dynamiques identitaires dans les îles de l'Océan Indien", colloque international, Université d'Antananarivo, décembre 2012. Actes publiés dans la revue T&D n° 43, Faculté des Lettres et sciences Humaines, Université de La Réunion, juin 2013, p. 208.

DURAND, P. (coord.) (2014), "Enseigner et apprendre les langues à Madagascar : quelle(s) entrée(s) dans le XXIème siècle?", premier séminaire universitaire national du projet MAPEF, Université d'Antananarivo, 9 et 10 juillet 2014.

BABAULT, S. (2003), *Plurilinguisme et tensions identitaires chez les lycéens malgaches*, in Glottopol n° 2, Anciens et nouveaux plurilinguismes, pp. 134-146.

FERGUSON, C. (1959), "Diglossia", in *World*, vol.15.

FIoux, P. (ss dir.), (2001), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Coll. Apprentissages, Karthala, Paris.

FISHMAN, J. A. (1971), *Sociolinguistique*, Nathan, Bruxelles.

FISHMAN, J. (1967), "Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism", in *Journal of Social Issues*.

HUGUES, L. et RAZAFINTSALAMA, M-M. (2014), *Quelles « nouvelles » pratiques du don de livres pour répondre au besoin des jeunes lecteurs africains dans les bibliothèques ?* (<http://library.ifa.org/861/> consulté en août 2014)

RABAKOLIARIFETRA, V. (mai 2010), *Découvrir les lieux de lecture à Madagascar*, revue Takam Tikou.

RABENORO, M. (dir.), (2013), *Quelle langue utiliser en classe, à Madagascar au 21ème siècle ?*, série n°99, Centre for Advanced Studies of African Society, Cape Town.

RANDRIAMAROTSIMBA, V. et ROBJHON, H. (2006), "Contacts de langues-cultures : de la réalité à la fiction, l'exemple de Madagascar", in *Appropriation de la langue française dans les littératures francophones de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de l'Océan Indien*, Actes des journées scientifiques, Dakar.

RANDRIAMAROTSIMBA, V. (2005), "La malgachisation de l'enseignement : état des lieux et perspectives" in *Du plurilinguisme à l'école, vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne.

Programme d'analyse du système éducatif (PASEC) de la CONFEMEN consultable sur <http://www.confemen.org/le-pasec/> et sur <http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/MADAGASCAR-2007-4.pdf>

Projet ELAN (Ecoles et Langues Nationales) : <http://www.auf.org/nos-projetsinternationaux/le-projet-elan-afrique/>

Blog de l'association artEres : <http://arteres.canalblog.com/>

Site des éditions Dodo vole : <http://dodovole.blogspot.com/>

## Annexe

### L'édition solidaire, une nouvelle approche du livre bilingue

Notre position d'éditeur « ultrapériphérique », c'est-à-dire implanté dans un département d'outremer, à dix mille kilomètres des réseaux européens, nous a conduits à faire les constats suivants :

- Le livre est un élément essentiel pour la construction des individus, pour la transmission de la culture et pour l'acquisition des savoirs. A ce titre, il est juste de le considérer comme un produit de première nécessité, y compris, et particulièrement, dans les pays les plus touchés par la pauvreté.  
Il ne nécessite ni réseau électrique, ni interface technologique, il stocke le carbone, il se conserve et se transmet, c'est une mémoire efficace.
- Dans les pays les plus pauvres, on observe habituellement une production éditoriale très limitée qui s'explique par de nombreux facteurs : faible pouvoir d'achat de la population, faible implication de l'État dans la politique culturelle, illettrisme, chaîne du livre peu structurée. Et pourtant, dans ces pays, il existe souvent un réseau de lecture publique, modeste mais fréquenté, et ceci notamment en « brousse » où ces structures de lecture publique sont au centre de la vie culturelle des bourgades.
- Un livre mis en place dans une bibliothèque de brousse ne sera vendu qu'une fois par l'éditeur, mais il trouvera de très nombreux lecteurs.

Ce qui en fait un objet peu rentable, mais très utile.

- Le don est l'ennemi du marché, et ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne le livre. Les bibliothèques occidentales, les éditeurs occidentaux, se débarrassent volontiers de leurs surplus en les acheminant vers le Sud. Ce qui fut vrai pour le lait maternisé l'est aussi pour la production culturelle. Inondant les pays du Sud d'ouvrages qui n'ont fait l'objet d'aucun choix de la part de leurs destinataires, qui se révèlent très souvent inadaptés aux publics, ces ouvrages encombrant néanmoins les rayonnages et surtout éliminent toute volonté politique d'acquisition raisonnée. Pourquoi créer une ligne budgétaire d'achat de nouveautés locales quand telle ou telle ONG fait parvenir des containers entiers de livres occidentaux donnés ?
- Dans les bibliothèques du Sud cohabitent deux types d'ouvrages : les ouvrages produits en Occident, de belle facture voire luxueux, en grand nombre car offerts par les institutions occidentales, et les ouvrages produits localement, beaucoup plus rares, qui, devant être vendus à des prix très modiques, sont d'une qualité nettement moins ambitieuse.
- Cette dissymétrie, notamment en ce qui concerne la littérature jeunesse, continue à cultiver dans l'esprit des enfants qui fréquentent ces bibliothèques le rapport dominant-dominé hérité des colonies, la langue locale n'habitant que dans les ouvrages modestes, souvent usés jusqu'à la trame à force de manipulations, car en effet ce sont ceux-ci, écrits dans leur langue, que les enfants affectionnent.
- Le livre bilingue n'est pas très apprécié des publics occidentaux, qui le considèrent souvent comme un produit qui ne leur est pas destiné, et le voient plutôt comme un outil réservé aux publics du Sud désireux d'acquérir une langue occidentale.

Le livre bilingue est naturellement un outil d'apprentissage des langues, mais il ne peut survivre en dehors du marché occidental.

C'est pourquoi nous aimerions faire réfléchir sur le statut du livre bilingue. Acheter un livre en français et en malgache, c'est permettre à un enfant malgache de lire un livre dans sa langue. Et si le livre est de belle facture, alors c'est permettre à un enfant malgache de lire un beau livre dans sa langue.

– Qui peut changer les choses ?

Peut-être les états du Sud, lorsqu'ils auront pris conscience que la culture est la clé de voûte de leurs sociétés, mais il y a beaucoup d'autres priorités.

Peut-être l'éditeur local, s'il se fixe des objectifs éditoriaux ambitieux, mais encore faut-il qu'il en ait les moyens, et dans un contexte économique précaire, c'est un pari difficile à prendre.

Peut-être les opérateurs économiques du Sud, les investisseurs, désireux d'améliorer leur image par une contribution au développement culturel local, mais dans une logique de court terme, il est souvent plus pertinent pour eux d'investir dans des événements sportifs relayés par les médias et qui obtiennent l'attention des foules.

Peut-être vous, qui lisez ce texte jusqu'au bout.

Si vous prenez conscience qu'en achetant un livre bilingue, vous donnez sa chance à une langue moins éditée que la vôtre, si vous réalisez l'immense étendue du pouvoir qui est le vôtre.

Acheter un beau livre bilingue, c'est soutenir l'éditeur qui l'a produit, c'est lui permettre d'en imaginer d'autres. Et si les ouvrages existent, vous pouvez lui faire confiance, il saura les diffuser.

Car ces livres manquent aux enfants du Sud, et les petites bibliothèques les attendent avec appétit.



# Pratiques





# L'échec de l'enseignement bilingue au Mali : analyse des pratiques pédagogiques et didactiques

Mamadou DIA

Faculté des Lettres des Langues et des Sciences Humaines de Bamako

**Résumé** : Cet article fait le bilan de l'enseignement bilingue. Il met en exergue les obstacles à sa généralisation au Mali. En sus des handicaps politiques, économiques et sociaux, l'auteur passe au peigne fin les pratiques pédagogiques et didactiques freinant l'épanouissement des langues nationales dans l'univers scolaire. A la suite d'observations de classes, il analyse les pratiques des enseignants et les conditions de travail des enseignants des classes bilingues. Pour pallier les insuffisances constatées, il propose un modèle de bilinguisme permettant de faciliter le passage de la L1 à la L2.

**Mots clés** : Enseignement bilingue, pratiques pédagogiques, pratiques didactiques, langues nationales, Mali.

## 1 Introduction

Le Mali, après son accession à l'indépendance, s'est lancé dans une vaste réforme de son système éducatif fortement marqué par les empreintes du colonisateur. En 1962, il a envisagé l'introduction des langues nationales à l'école. Ainsi, stipule l'article 4 du décret N° 235- P.G.R.M du 4 octobre : « L'enseignement est donné en français en attendant la possibilité d'utilisation des instruments des langues du pays. ».

En vue de concrétiser cette volonté politique, le décret N°85- PGRM du 26 mai 1967 a fixé l'alphabet des langues mandingue, peul, tamasheq et songhoï.

Dès lors a débuté l'alphabetisation des adultes et a été créée, par la l'ordonnance N° 60 CMLN du 21 octobre 1975, la Direction Nationale de l'Alphabetisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée dont les objectifs sont ainsi formulés dans son article 2 :

*La Direction Nationale de l'Alphabetisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée, placée sous la tutelle du Ministre chargé de la Recherche Scientifique a pour mission :*

*— de prolonger et de renforcer l'action d'alphabetisation des adultes ;*

- *de participer par toute forme appropriée d'éducation des adultes ayant un caractère global, fonctionnel, à la promotion culturelle des masses laborieuses ;*
- *d'étudier à partir de l'expérience acquise dans cette alphabétisation fonctionnelle les possibilités d'introduire les langues nationales dans l'enseignement scolaire.*

Par ailleurs, le deuxième séminaire national sur l'éducation tenu en décembre 1978 a recommandé l'utilisation des langues nationales à l'école. Finalement, leur expérimentation a vu le jour en 1979 :

*Ce serait à la faveur d'un projet de la Banque Mondiale destiné principalement à l'alphabétisation fonctionnelle que la DNAFLA pourrait ouvrir en octobre 1979 les quatre premières classes expérimentales en bambara. D'autres classes seraient ouvertes par la suite dans trois autres langues. (Verhaagen, 1999, P : 36).*

Le bamanankan a été expérimenté dans les écoles de Kossa, Djifina (région de Koulikoro), Banankoroni et Zambougou (région de Ségou). En 1982, le fulfuldé (dans la région de Mopti), le songhoï et tamasheq (dans les régions de Gao, Tombouctou et Kidal) ont été introduits dans l'éducation.

Nonobstant l'introduction des langues nationales à l'école, la méthode d'enseignement n'avait pas changé :

*(...) les méthodes pédagogiques utilisées dans les écoles expérimentales étaient les mêmes que celles pratiquées dans les écoles classiques. Les programmes d'enseignement n'étaient qu'une simple transposition des programmes officiels en vigueur dans les écoles classiques. Les contenus étaient les mêmes, seul le médium d'enseignement les différenciait. (Traore, 2001 : 5).*

Donc l'introduction des langues nationales n'a pas comblé toutes les attentes. Des problèmes d'ordre pédagogique et didactique planaient toujours sur l'école malienne :

*L'absence d'une méthodologie appropriée pour l'enseignement des langues nationales et de matériel didactique adéquat rendait difficile l'atteinte des objectifs assignés à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel. (Traore, 2001 : 5).*

Pour pallier cette situation, les autorités maliennes se sont mises à la recherche d'une méthodologie appropriée permettant d'aboutir à un bilinguisme. Un stage auquel le Mali a participé et dont le thème était « *L'enseignement du français et des langues nationales en milieu multilingue* » a posé les premières pierres de la nouvelle méthodologie. Tenu du 19 novembre au 4 décembre 1984 à Saint-Geslain (Belgique), ce stage a été organisé par le Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherche (CIAVER). D'autres stages et rencontres pédagogiques ont eu lieu. Mais il a fallu attendre octobre 1987 pour voir la naissance de la nouvelle méthodologie sous la dénomination de Pédagogie Convergente (PC) avec l'ouverture des deux premières classes expérimentales dans la région de Ségou :

*Il faut donc distinguer au Mali deux générations dans l'histoire de l'introduction des langues nationales à l'école. Dans la première (introduite en 1979), les langues nationales sont introduites à l'école fondamentale sans pour autant changer de pédagogie. Dans la deuxième (introduite en 1987), les méthodes pédagogiques sont d'inspiration plus moderne, mettant l'accent sur l'apprenant plus que sur les connaissances, en encourageant l'activité propre des enfants. (Doumbia, 2000 : 100).*

Les résultats encourageants obtenus ont poussé les autorités scolaires à lancer la phase d'extension de la PC à toutes les écoles du pays à partir de l'année scolaire 1994-1995. Mais cela devait se faire progressivement : « *Aujourd'hui, grâce à cette stratégie, l'extension de la pédagogie convergente a atteint 345 écoles, plus de 1000 classes, 45000 élèves et 1600 enseignants et conseillers pédagogiques formés.* » (Traore, 2001 : 33).

Cependant la généralisation initiée il y a deux décennies n'est pas encore une réalité. Cela nous pousse à poser ces questions : nonobstant des résultats encourageants pourquoi l'enseignement bilingue peine à trouver sa voie ? Comment faire pour passer de la grammaire du bamanankan à celle du français ?

Pour répondre à ces interrogations, nous expliquerons les raisons pédagogiques, didactiques, politiques et économiques de « l'échec » de l'enseignement bilingue au Mali dont l'expérience pourrait faire un cas d'école en Afrique francophone avant de présenter un modèle de bi-grammaire facilitant l'enseignement dans une classe bilingue.

## **2 Contre l'introduction des langues nationales (LN)**

L'introduction des LN dans le système éducatif, comme toute réforme, s'est heurtée à des résistances. Nous sommes convaincu qu'il n'y a pas de rose sans épine. Les langues nationales devraient donc traverser des champs parsemés d'épines pour franchir la porte des écoles avant de s'installer dans les classes.

Certains griefs qui leur sont adressés seront développés, puis passeront sous les mailles de notre analyse critique dans les lignes qui suivent.

### **2.1 Les handicaps politiques**

Pour Alidou & Mallam Garba (2003 : 4), le principal obstacle à l'essor de l'enseignement bilingue est politique : « *Le premier problème est d'ordre politique, c'est-à-dire l'adhésion limitée des populations au projet d'enseignement en langues nationales qu'il soit dans un système bilingue ou monolingue* ».

Camara, Elhadji Habib (2011, p. 2) trouve que la volonté politique pour l'introduction des langues nationales dans le système éducatif africain n'est pas très manifeste :

*« En Afrique de l'Ouest, les langues utilisées par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont des langues européennes (ex. le français et l'anglais). Elles diffèrent donc des langues maternelles de la plupart des apprenants. Et même si des efforts louables ont été entrepris, ces dernières décennies, pour assurer la transcription et l'instrumentalisation de*

*bon nombre d'entre elles, elles ne constituent pas pour le moment des langues d'apprentissage scolaire en Afrique Noire francophone ».*

La généralisation de l'enseignement bilingue qui aurait dû avoir lieu en 2004-2005 piétine encore. Pire, le nombre d'écoles bilingues régresse. A cause du manque d'enseignants formés, des classes bilingues sont devenues monolingues (français). L'école bilingue ne bénéficiant pas de volonté politique manifeste apparaît comme celle des enfants pauvres. Nous avons organisé un test de niveau entre les étudiants inscrits en 1ère année Lettres à l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako où nous enseignons. Il a concerné 58 étudiants dont la moitié a fréquenté la PC et le reste est le produit de l'école classique. Une réflexion sur la condition socio-économique des parents des étudiants ayant subi le test nous inciterait à confirmer que l'école bilingue est celle des enfants pauvres. Les étudiants issus de l'école bilingue sont tous originaires de famille modeste, comparativement à leurs camarades issus du système classique. En effet 17,24% des produits du classique ont un père fonctionnaire contre 06,89% des produits du système bilingue. 100% des produits de l'école bilingue ont une mère ménagère contre 89,65% chez les produits du classique.

Cela suppose que tous ceux qui ont un peu de moyens s'opposent à l'inscription de leurs enfants à l'école classique. Au cours des visites de classes, une enseignante nous a affirmé que certains parents, après avoir su que leurs enfants sont à l'école bilingue, passent pour les faire changer d'école.

La même situation est décrite par Halaoui (2005 : 9) qui se plaint des décideurs qui auraient pu s'impliquer afin que fût accordé un temps suffisant à l'enseignement des LN : « En effet trois années d'utilisation de la langue, pour prendre le cas le plus fréquent, ne permettent pas une consolidation ou une reconstitution de l'identité culturelle. ».

Par ailleurs, l'on pense que l'enseignement des langues nationales empêcherait l'ouverture vers l'extérieur. Dans un contexte de mondialisation, les langues nationales pousseraient vers l'isolement. A partir du moment où elles ne sont pas aussi développées que les langues internationales, elles ne donneraient pas accès au débat scientifique, politique.

## **2.2 Les handicaps économiques**

La question du financement de l'éducation est une problématique cruciale dans la mise en œuvre des différentes réformes. Bourdon (2006), parlant de certains pays africains, déplore leur incapacité à financer leur système éducatif : « Les pays pauvres, particulièrement ceux d'Afrique subsaharienne, semblent enfermés dans un cercle vicieux : ne pouvoir investir dans l'éducation faute de moyens alors que cet investissement serait, à terme, la voie de création de moyens supplémentaires pour la croissance. »

Sur le plan économique, on reproche au système éducatif utilisant les langues nationales le caractère exorbitant de son budget. A ce niveau Ouane (1995 : 28) pointe parmi les critiques : « En multipliant le nombre des langues employées dans l'enseignement, on multiplie presque exponentiellement les coûts. ».

Dumestre (2000 : 183) parle des difficultés économiques constituant un blocage pour la mise en œuvre de l'enseignement bilingue : « (...) La préparation de l'ensemble du corps

enseignant du Mali à la pédagogie convergente, et la mise en application généralisée de celle-ci sont hors de portée du budget de l'Education nationale ».

Au Mali, la promotion des langues nationales s'est généralement butée à l'insuffisance du budget de fonctionnement. La PC bénéficiait de l'appui du CIAVER. Pendant les vacances, les enseignants des classes à PC suivaient un stage de quarante cinq jours. Mais par la suite la durée de ce stage était de dix jours. Pratiquement, il ne se fait plus.

Parallèlement au stage, les équipes (linguistes et pédagogues) se réunissaient pour la confection de manuels en langues nationales. Mais ce travail ne se fait plus.

### 2.3 Les handicaps sociaux

Le multilinguisme, dans une certaine mesure, présenterait un problème dans le choix des langues d'enseignement. Les pays africains sont de nature multilingue. Chaque communauté tenant à sa langue, l'unité sociale risquerait de s'effriter :

*« Si le développement de la langue est si important pour le développement du savoir et des technologies, affirme Diki Kidiri (2004 : 45 -46), le multilinguisme omniprésent dans le contexte africain pose souvent le problème de la langue à développer. En général, ce choix s'inscrit dans une démarche stratégique qui tient compte de plusieurs critères sociolinguistiques tels que les statuts de la langue (locale, régionale, nationale, officielle, vernaculaire ou véhiculaire), le nombre de ses locuteurs ».*

Ouane (1995 : 29) fait ressortir la même critique formulée par les détracteurs de l'enseignement bilingue en ces termes : *« L'usage de plusieurs langues maternelles dans l'enseignement constitue un frein à l'unité nationale. Autrement dit, l'unité nationale exige le monolinguisme officiel, et l'emploi de plusieurs LM accentue les conflits inter-ethniques ».*

Sur un tout autre plan, on reproche aux langues nationales de ne pas favoriser la promotion sociale. Les langues internationales comme le français et l'anglais permettent d'obtenir une ascension sociale. Celui qui les parle est bien apprécié au village : Francis Mahieux (1997), cité dans le Rapport (2002 : 16) de l'APF, situe le rôle du français dans la promotion sociale : *« Aujourd'hui, le jeune africain attend de la pratique du français qu'elle lui permette d'appréhender les connaissances théoriques et pratiques, d'acquérir les savoir-faire dont il a besoin pour travailler efficacement ».*

Par conséquent la population n'admet pas apprendre une langue ne lui permettant pas d'accéder au sommet de l'échelle sociale. Canut (1996 : 104) rapporte les propos d'un enquêté : *« Mes enfants n'apprendront jamais le bambara à l'école : qu'est ce qu'ils vont foutre avec le bambara ? ».*

Les diplômés en LN ont des difficultés de s'insérer dans une société où les langues internationales ouvrent presque toutes les portes.

Pour pallier cette situation, le politique doit agir en créant les conditions de valorisation des LN. Concrètement, les pays africains peuvent élever au rang de langue officielle une langue locale à côté du français ou de l'anglais. Les autres langues locales continueraient à être valorisées par leur usage dans divers secteurs de la vie.

A notre avis, le grief relatif, l'unité nationale n'est pas très évident. Une bonne gestion politique apporte une solution à ce problème. Dans le choix des langues, il faudrait tenir compte de certains critères comme le nombre de locuteurs de la langue, la langue la plus outillée, la langue dominante dans l'espace linguistique concerné.

Au Mali, le problème relatif à l'effritement du tissu social ne se pose pas. Dès la première expérimentation de l'enseignement bilingue, les critères de choix du bamanankan puis du fulfulde, du songhoï et du tamashèq ont été compris par la population : « *Ces quatre langues ont été choisies en raison de leur niveau d'instrumentation à la période du démarrage de l'expérimentation* » (Commission Nationale 1995 : 27).

L'insertion d'autres langues dans le système éducatif imposait des initiatives politiques. D'abord une décision politique a élevé au rang de langue nationale treize langues du pays représentatives des différentes ethnies vivant sur le territoire national. L'article 2 de la loi n° 96-049 leur accorde ce titre. L'article premier de la même loi stipule : « *Les langues nationales jouissent des mêmes droits dans le respect des diversités culturelles et de l'unité nationale* ».

Ensuite l'article 10 de la loi n° 99-046 portant loi d'orientation sur l'éducation stipulant que « *L'enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales* » corrige les dispositions de la réforme de 1962 qui disaient que « *L'enseignement est donné en français en attendant la possibilité d'utilisation des instruments des langues du pays* ». D'une décision à l'autre, on est passé de la formulation de l'intention à l'action.

Enfin l'introduction des langues nationales a tenu compte de la répartition ethnique sur le territoire. En effet chaque région du Mali est réputée dominée par une ethnie précise malgré la présence de plusieurs ethnies dans la région : Ségou, le milieu bamanan ; Mopti, le milieu peulh ; Gao, le milieu sonhraï... Sur cette base, le panorama des principales langues enseignées par région présente les différentes zones linguistiques. Il est à préciser que le bamanankan est parlé dans la capitale et dans beaucoup de régions.

Par ailleurs, l'histoire récente de l'Afrique et même d'autres continents nous a montré l'ébranlement de l'unité nationale dans les pays presque monolingues. Des conflits n'ayant aucun rapport avec la langue ont déchiré ou continuent de déchirer certains pays à travers le monde : la Somalie, le Rwanda, le Burundi, le Soudan, l'Afghanistan, la Bosnie-Herzégovine.

#### **2.4 Les handicaps pédagogiques et didactiques**

D'une façon générale, le système éducatif africain souffre d'une insuffisance de matériels pédagogiques et didactiques. Kouamé (2009) fait remarquer cette réalité à travers le cas ivoirien : « *Dans beaucoup de pays en développement comme la Côte d'Ivoire, la demande en livres scolaires n'est pas totalement satisfaisante. A ce problème il faut ajouter celui de l'inadéquation des contenus de ces manuels aux besoins de l'élève et aux réalités du milieu* ».

Certes toutes les écoles connaissent le problème de matériels pédagogiques et didactiques, mais les écarts sont grands d'un type d'école à un autre. Les écoles classiques en souffrent moins que les écoles bilingues dont les handicaps seront analysés ci-dessous.

Sur le plan didactique, Diallo (2011) dénonce l'insuffisance de moyens mis à la disposition des écoles bilingues : « *Le PEI manque de moyens matériels et financiers pour assurer les missions de suivi-évaluation, d'encadrement et les formations initiale et continue des enseignants (formation linguistique et pédagogique) ; ce qui a une incidence négative sur la qualité de l'enseignement et le rendement des enfants* »

Un constat de crise de livres est fait par Ouane (1995) en ces termes : « *Il sévit un manque chronique de livres et de matériel didactique, sur lequel se greffent des problèmes de création, de traduction, de publication et de diffusion dans ces langues...* ».

Dembele (2006) fait la même remarque dans un ton critique : « *Le manque de manuels est devenu si aigu qu'il est considéré actuellement comme l'obstacle majeur aux progrès de l'école primaire en général et en particulier à la bonne marche des innovations. Des écoles de la première génération au curriculum en passant par la pédagogie convergente le constat est le même* ».

Sur le plan pédagogique, il existe un manque criant de spécialistes en langues nationales. Les enseignants chargés des écoles bilingues sont insuffisamment formés et quantitativement insuffisants : « *Les enseignants capables de maîtriser les LM, constate OUANE, font cruellement défaut...* ».

Skattum (2010 : 259) décriant une des tares de l'enseignement bilingue fait une interpellation concernant l'inadaptation de la méthode d'enseignement en lecture : « *L'aspect pédagogique (pédagogie active et en grands groupes, approche globale à la lecture) domine toujours sur l'aspect linguistique et la partie linguistique se concentre sur la transcription, pas sur la structure de la langue, ni sur la didactique de L1. Le manque de manuels en LN aggrave l'insuffisance de cette formation.* »

D'autres auteurs ont dénoncé les insuffisances de la PC au Mali. Ils se plaignent des aspects négatifs dans la démarche pédagogique. Maurer (2004 : 428) fait ressortir l'inadéquation entre les fondements théoriques de la PC et les contenus des manuels :

*« De toute évidence, les références linguistiques constituent le point faible théorique de la PC. Seule la théorie structurale, dans sa version gestaltiste, est revendiquée, alors que les concepts de notions et fonctions s'avèrent être à la base des leçons des manuels rencontrés. Ni la pragmatique, ni le courant des approches communicatives qui en découlent au plan didactique, ne sont mentionnés. Pourtant les pratiques de la PC relèvent plus d'une approche communicative relativement dure (pratique des jeux de rôle, primat des compétences de communication sur les compétences linguistiques, philosophie du bain de langue) que des activités caractéristiques des approches structurales globales. »*

Il continue, sur la base des propos d'un enseignant enquêté, en soutenant que la PC n'explique pas le passage de la LN au français : « *Le problème d'apprentissage du français n'a pas été posé au départ, et maintenant c'est-à-dire en troisième et quatrième années cela devient un problème* » (Maurer, 2004 : 430).



Doumbia (2000 : 106) relève une insuffisance pédagogique en s'exprimant ainsi : « *Une lacune dans la méthodologie active nous semble être que les enseignants de la PC peuvent être amenés à se cacher les faiblesses individuelles des enfants pour ne voir que les performances du groupe* ».

Sur le plan pédagogique, la pléthore caractérisant les effectifs scolaires africains en général et maliens en particulier, ne favorise pas le fonctionnement d'une classe à PC dont l'effectif officiel est de trente cinq (35) au maximum. Mais actuellement, existent des classes bilingues à effectif pléthorique : « *Les effectifs des classes sont élevés, souvent compris entre 60 et 120 élèves pour les premiers niveaux...* », constate Maurer (2007 : 14).

Kane (2000 : 75) se penche sur les difficultés pédagogiques liées à l'insuffisance du matériel de travail : « *L'un des grands problèmes pour les maîtres est l'absence de guide pour l'exploitation des manuels d'enseignement de la langue bambara, ce qui constitue un désavantage pour le bambara par rapport au français, dont les manuels sont accompagnés de guide* ».

Moreau (1997) attire l'attention sur le fait que la maîtrise des structures grammaticales et phonologiques de la langue maternelle ne suffit pas pour vivre linguistiquement dans la société.

Certes les défaillances didactiques et pédagogiques soulignées sont vérifiées en partie mais ne sont pas insurmontables. Elles ne peuvent nullement constituer un blocage dans le système. Il suffit d'une volonté politique pour améliorer les conditions d'enseignement à l'école bilingue.

Les linguistes, les pédagogues et les chercheurs doivent s'activer pour l'instrumentation et l'instrumentalisation des langues nationales. C'est ce qui pousse Dumestre à s'exprimer ainsi (2000 : 181) : « *L'état d'équipement des langues nationales rend actuellement impossible la scolarisation dans ces langues pour les 6 années du primaire* ».

C'est le sens de la pierre que Daff (2008 : 40) a lancée dans le jardin des intellectuels africains : « *Linguistes, socio-linguistes, informaticiens, pédagogues, sociologues, psychopédagogues, historiens... à vos stylos et claviers, pour inventer le nouveau futur de l'Afrique-berceau de l'Humanité* ».

Dumestre (2000 : 183) présente un tableau sombre sur les difficultés pédagogiques relatives à l'application de la PC : « *Depuis plusieurs années à présent, c'est la pédagogie convergente qui est préconisée et encouragée dans le primaire. Ses qualités sont indubitables, mais elle a le défaut d'être une démarche complexe, mal adaptée à des enseignants peu formés...* ».

Dans le contexte malien, les onze langues nationales qui ont franchi le seuil des classes ont fait l'objet de plusieurs travaux scientifiques. Des livres de lecture et de calcul existent dans la plupart de ces langues. Au niveau de la presse écrite, certains journaux paraissent dans les langues nationales ; dans les sphères de la presse parlée, le journal télévisé est hebdomadairement présenté en LN. Les radios de proximité se multipliant utilisent fréquemment les langues locales, qui se perfectionnent et s'enrichissent grâce à elles, pour séduire et attirer les auditeurs. Mais cela n'est pas suffisant : les recherches doivent continuer toujours pour améliorer les langues nationales.

Sur le plan didactique, les éditeurs nationaux doivent apporter leur contribution en favorisant la publication en LN, en traduisant les auteurs publiés en français. C'est vrai qu'il existe un effort dans ce sens mais il faudrait une véritable politique de promotion du livre. Cet effort est ici salué par Dumestre (2000 : 177 – 178) :

*« S'il est un domaine où l'on doit constater un notable progrès, durant la dernière décennie, c'est celui de l'édition en langues nationales. Et cela sur deux points : - le nombre des titres publiés tout d'abord, en net accroissement ; - ensuite et surtout, la qualité des livres, tant pour la présentation que pour l'orthographe. S'il reste encore beaucoup à accomplir (et surtout dans le domaine du livre scolaire, où tout est à faire), on observe avec plaisir, par exemple, l'arrivée sur le marché (mais hélas pas dans les classes) de beaux livres pour les enfants, mieux écrits, et mieux illustrés que tout ce qui s'est fait depuis vingt-cinq ans. »*

Cependant Dumestre déplore le fait que l'école ne profite pas des livres confectionnés qui ne sont pas introduits dans le programme de formation, par la faute du politique dont l'engagement en faveur des LN n'est pas très manifeste.

### 3 Analyse des observations de classes

A la lecture de ce que nous avons vu dans les classes, nous constatons que les effectifs sont raisonnables. La classe la plus chargée comprend 54 élèves. Il est à préciser que ce chiffre est l'effectif de deux classes réunies dans la même salle à cause de la crise d'enseignants. Pour résoudre ce dernier problème, on en a créé un autre : l'effectif pléthorique qui est condamné par l'enseignement bilingue. En effet selon Traore (2001), il a été décidé de limiter la population de chaque classe bilingue à 35 élèves. Parmi les classes que nous avons observées, deux ne respectent pas ces instructions : la 1<sup>ère</sup> année de l'Ecole B du Groupe Scolaire Ismaïla Diawara, qui a 54 élèves, et la 3<sup>e</sup> année de l'Ecole B du Groupe Scolaire Bougouba, qui a 39 élèves.

Le niveau de formation des formateurs constitue un handicap pour l'application des méthodes pédagogiques propres au bilinguisme scolaire. D'abord aucun des enseignants n'a reçu une formation initiale en LN. Ensuite aucun d'eux n'a atteint le niveau 3 du curriculum car les formations continues ont été arrêtées au niveau 2 sur le plan national. Pendant les vacances, les enseignants subissaient une formation continue de 40 jours : chaque formation étant considérée comme un niveau, il fallait trois formations pour chaque enseignant du premier cycle. Le niveau 1 est relatif au programme d'enseignement / apprentissage des deux premières classes du fondamental : 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années. Le niveau 2 est une initiation à la maîtrise du programme de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. Le niveau 3 prend en compte les deux dernières classes du premier cycle de l'enseignement fondamental : 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.

Mais la durée des stages est passée progressivement de 40 jours à 30 jours, puis à 20 jours, enfin à 15 jours. Actuellement ces formations qui se faisaient au niveau national sont organisées de façon locale. Les CAP en organisent pendant les congés.

Parmi les enseignants que nous avons observés en classes, deux ont le niveau 2 tandis que les trois autres ont le niveau 1. D'ailleurs au Groupe Scolaire Ismaïla Diawara, le formateur qui a un niveau 1 enseigne dans une 4<sup>e</sup> année.

Dans les deux groupes scolaires, l'absence d'enseignants formés a contraint les responsables scolaires à transformer les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années en classes monolingues classiques. Cela signifie que les élèves qui devraient continuer en curriculum jusqu'en 6<sup>e</sup> année se voient contraints de se trouver dans le système classique au bout de quatre années de gâchis.

Tous les enseignants ont déploré l'insuffisance de matériels didactiques et pédagogiques. Nous avons constaté cette remarque pertinente dans toutes les salles que nous avons visitées.

Sur le plan didactique, aucune classe ne contient un deuxième tableau, un rideau pour cacher les textes au tableau, les scotchs utilisés pour afficher les mémoires de classes. Le coin bibliothèque est totalement vide.

Sur le plan pédagogique, aucun apprenant ne possède un livre de lecture. Les enseignants ont des difficultés d'accéder aux manuels de travail. Le programme de formation n'étant pas disponible, les enseignants se voient obligés de le faire photocopier dans d'autres écoles. Il leur arrive de photocopier les anciens sujets d'évaluation pour les utiliser en classe comme des textes à étudier. (cf annexes).

Pour pallier cette quasi-absence de documents, les Communautés d'Apprentissage (CA) constituées d'enseignants évoluant en curriculum, se réunissent deux fois dans le mois pour élaborer un programme de travail et préparer des leçons à exécuter dans les classes. Cela a l'avantage de faire évoluer ensemble toutes les classes et de fournir à chaque formateur un semblant de programme et un guide d'orientation.

Nous pensons que les CA ne suffisent pas pour résoudre les problèmes de documentation dont souffrent les écoles à curriculum. D'ailleurs elles ne se réunissent pas régulièrement. Plusieurs études ont dénoncé cette situation chaotique freinant la promotion des LN. Diallo (2011) parlant du cas ivoirien attire l'attention sur les conséquences négatives de l'insuffisance de documents. Dembele (2006) parle de blocage du système à cause d'une sécheresse de livres. Ouane (1995) fait le bilan de la PC dont l'application a souffert à cause d'un manque de livres et manuels.

Concernant le niveau des apprenants, le constat est qu'ils sont éveillés : ils participent activement au cours. Les travaux se faisant en groupe leur permettent de prendre des initiatives, de se sentir à l'aise. Mais individuellement, les élèves ont des insuffisances que nous avons constatées en classe.

Du point de vue orthographique, ils ont des difficultés à écrire correctement les mots qu'ils prononcent. En 4<sup>e</sup> année de l'Ecole B du Groupe Scolaire Ismaïla Diawara, les mots suivants ont été écrits au tableau par les élèves interrogés : le premier a écrit "Rougéole" au lieu de "Rougeole", le deuxième a mis "la toust" au lieu de "la toux", le troisième orthographie le mot "teigne" de cette façon "teingne".

Aux questions posées sur les textes, ils répondent difficilement. Souvent il faut attendre le deuxième ou le troisième élève pour trouver la bonne réponse. Par contre, s'ils doivent

la chercher à la suite d'un travail d'équipe, elle est vite trouvée. Lors du cours de Sciences humaines dans la classe ci-dessus citée aucune question posée n'a obtenu une réponse positive par le premier élève interrogé.

Les séances de lecture montrent que les apprenants ont des difficultés d'identification des mots. Ils récitent le texte au lieu de le lire.

Ces quelques insuffisances sont la preuve que la méthodologie utilisée dans les classes à curriculum favorise les compétences globales au profit des compétences individuelles. Doumbia (2000) a fait la remarque que les performances du groupe cachent les faiblesses individuelles de la classe.

Les leçons abordées en classe n'abordent pas les points grammaticaux ; elles sont axées sur les compétences de mémorisation et d'écoute, favorisent le développement des compétences orales chez l'apprenant. Elles ne favorisent pas la maîtrise de la lecture car les élèves n'apprennent pas à identifier les mots ; elles ne font appel à aucune recherche sur la langue. Nous n'avons assisté à aucun cours sur la grammaire. Or il est inadmissible d'apprendre une langue en faisant fi de sa grammaire. Doumbia (2003) et Traore (2001) ont constaté l'absence de ce handicap dans les classes bilingues.

La démarche méthodologique utilisée dans les classes à curriculum constitue un frein au bilinguisme fonctionnel : le passage de la L1 à la L2 devient un obstacle insurmontable. D'ailleurs tous les enquêtés l'ont reconnu. Dans les classes que nous avons visitées, les pratiques n'ont apporté aucune solution à ce problème. Un seul enseignant a tenté d'utiliser une méthode convergente sur l'enseignement de l'alphabet. Il a aligné les graphèmes des deux langues pour montrer les convergences et les divergences graphiques.

L'absence de cours systématiques de grammaire explique non seulement les difficultés liées au passage de la L1 à la L2, mais aussi le faible niveau des élèves en français et les difficultés de lecture. Maurer (2004) et Skattum (2010) dénoncent la méthodologie utilisée dans les écoles bilingues.

#### 4 Présentation de textes :

**Texte 10** : *Extrait de Kalanden ka gafe – San 3, PP 86 – 87.*

Texte : Le paludisme

Le paludisme est une grave maladie. Il tue plusieurs personnes par chaque année. Ceux sont les moustiques causent le paludisme chez les hommes. S'ils piquent un paludéen, il met un peu de salive dans le sang de ce dernier ; ils retirent cette salive avec les agents responsables du paludisme. Ils partent piquer un homme bien portant à qui ils transmettent les agnets responsables du paludisme. Au bout de quelques jours cette personne sera atteinte de paludisme.

Le paludéen a très froid, il vomit de temps en temps, il monologue et fait de terribles rêves.

Toutes les eaux stagnantes comme les rizières, les marres, les fossés, les fosses sceptiques, sont les nids des moustiques qui s'y multiplient.

Si tu ne veux pas être atteint de paludisme, tu dois :

- prendre de la nivaquine périodiquement,
- dormir sous une moustiquaire,
- lutter contre les eaux souillées,
- tuer les moustiques.

Si tu as le paludisme, pour en guérir tu dois :

- aller au dispensaire,
- avaler de la nivaquine ou de la flavaquine,
- faire une injection de Quinimax

La forme grave du paludisme est la fièvre jaune.

### Exercices :

#### 1 – Réponds aux questions

Qu'est-ce qui cause le paludisme ?

Comment le moustique cause le paludisme ?

Où vivent les moustiques ?

Avec quoi traite-t-on le paludisme ?

#### 2 – Vrai ou Faux ?

Le moustique transmet le paludisme à l'homme.

Toutes les eaux stagnantes sont le nid des moustiques.

Quand on boit l'eau souillée on attrape le paludisme.

La moustiquaire protège contre le paludisme.

Le paludéen doit aller au dispensaire.

#### 3 – Ecris les phrases qui sont vraies.

Le paludisme est une grave maladie.

Le moustique ne transmet pas le paludisme à l'homme.

La mouche pique un homme saint pour lui transmettre les germes du paludisme.

Le paludéen a très froid, il vomit de temps en temps, il monologue et fait de terribles rêves.

Il faut boire l'eau souillée pour éviter le paludisme.

La forme grave du paludisme est la fièvre jaune.

#### 4 – Construis trois phrases contenant chacune un ou deux de ces mots.

Le paludisme, le moustique, la fosse sceptique, la moustiquaire, la fièvre jaune.

#### 5 – Que faut-il faire pour se protéger contre le paludisme ?

#### 6 – Comment traite-t-on le paludisme ?

**Texte 16** : Extrait de *Français 4<sup>e</sup> année, collection Djoilba, pp; 2 – 3.*

Texte : Mon premier jour à l'école.

Ce jour-là, maman me réveille tôt le matin. Après une rapide toilette, je prends le petit déjeuner et je m'habille comme si c'était la fête. Alors, papa me donne un cartable d'écolier tout neuf contenant une ardoise, une boîte à chiffons, un crayon et une règle. Maintenant que j'ai toutes mes affaires d'écolier, papa me conduit à l'école.

A notre arrivée, la cour est déjà bondée. Les nouveaux élèves sont inquiets. La rentrée des classes, pour eux, c'est l'inconnu, la porte ouverte sur un monde nouveau. Les grands sont réunis en petites bandes qui discutent dans un brouhaha. Tout à coup, la cloche résonne. Les anciens regagnent leurs classes. Un maître grand et mince fait l'appel. Les nouveaux se mettent en rang à l'appel de leur nom.

En classe, je prends place dans la première rangée de tables-bancs près d'une toute petite fille.

La voix du maître me rappelle que je suis un élève et que je suis ici pour apprendre. C'est le début d'une nouvelle année scolaire.

### As-tu bien lu ?

1 – Réponds aux questions suivantes.

- a. Qui parle dans le texte ?
- b. Que fait le garçon à son réveil ?
- c. Où conduit-on le jeune élève ?
- d. Qu'arrive-t-il quand la cloche résonne ?
- e. Que rappelle la voix du maître au jeune élève ?

2 – Réponds par VRAI ou FAUX.

- a. La cour de l'école est vide.
- b. Les nouveaux élèves sont rassurés.
- c. Les anciens élèves regagnent leurs classes.
- d. Les nouveaux quittent les rangs.
- e. Le garçon de l'histoire vient apprendre à lire, à écrire et à compter.

## 5 L'adjectif qualificatif :

La position de l'adjectif qualificatif dans une phrase bamanankan

### 5.1 Le corpus

Bamanankan	Français
1) Mali ka <i>bon</i> .	1) Le Mali est <i>grand</i> .
2) Nin ji man <i>kalan</i> .	2) Cette eau n'est pas <i>chaude</i> .
3) A ka <i>farin</i>	3) Il est <i>brave</i>
4) U ka <i>farin</i> .	4) Ils sont <i>braves</i> .
5) Janfa man <i>ni</i> .	5) La trahison n'est pas <i>bonne</i> .
6) N muso oye ɔɔbu <i>jɛman</i> don.	6) Ma femme a porté une robe <i>blanche</i> .
7) A ye mobili fiman <i>san</i> .	7) Il a acheté une voiture <i>noire</i> .
8) O ye fɛn <i>jugu</i> ye	8) C'est une <i>mauvaise</i> chose.
	9) Malade, il a passé des jours au lit.

### 5.2 L'observation

Bamanankan	Français
L'adjectif qualificatif est séparé du nom qualifié par <i>ka / man</i> . Exemples 1, 2, 3, 4	L'adjectif qualificatif est séparé du nom qualifié par <i>est / sont</i> (verbe d'état). Exemples 1,2, 3, 4
Il n'y a rien entre l'adjectif qualificatif et le nom qualifié. Exemples 5, 6, 7, 8	Il n'y a rien entre l'adjectif qualificatif et le nom qualifié. Exemples 5, 6, 7, 8.
	L'adjectif qualificatif est placé au début et séparé du nom qualifié par une virgule.

### 5.3 Règles

Bamanankan	Français
1) L'adjectif qualificatif existe en bamanankan.	1) L'adjectif qualificatif existe en français.
2) L'adjectif qualificatif est séparé du nom qu'il qualifie par <i>ka /man</i> .	2) L'adjectif qualificatif attribut est séparé du nom qualifié par un <i>verbe d'état</i> .
3) L'adjectif qualificatif n'est pas séparé du nom qualifié par <i>ka/man</i> .	3) L'adjectif qualificatif épithète n'est pas séparé du nom qualifié par un <i>verbe d'état</i> .
4) L'adjectif qualificatif vient toujours après le nom qualifié. (On parle de postposition).	4) L'adjectif qualificatif est placé avant ou après le nom qualifié.
5) L'adjectif qualificatif ne varie ni en genre ni en nombre.	5) L'adjectif qualificatif varie en genre et en nombre.
6) L'adjectif qualificatif n'est jamais en situation de mise en apposition.	6) L'adjectif qualificatif peut se trouver en situation de mise en apposition.

### 5.4 Exercice d'application

Bamanankan	Français
Dans les phrases ci-dessous, souligne les adjectifs qualificatifs et dis la position qu'ils occupent par rapport aux noms qualifiés. Mali ka bon. Umu ni Amadu man kene. Madu ka jan ni Musa ye. Fanta ye muso puman ye. A ye samara finman don. U ye wulu fatofaga.	Dans les phrases ci-dessous, souligne les adjectifs qualificatifs et dis s'ils sont attributs, épithètes. Le Mali est vaste. Oumou et Amadou sont malades. Madou est plus grand que Moussa. Fanta est une bonne femme. Il a porté une chaussure noire. Ils ont tué le chien enragé.

### 5.5 Remarques

Bamanankan	Français
En bamanankan l'adjectif qualificatif est invariable avec le nom qualifié.	En français l'adjectif qualificatif varie en genre et en nombre avec le nom qualifié.

### 5.6 Exercices de consolidation

#### 5.7 Retenons :

Il existe des règles convergentes et divergentes entre le bamanankan et le français concernant l'emploi de l'adjectif qualificatif.

## 6 Conclusion :

L'enseignement bilingue au Mali connaît de véritables problèmes empêchant sa généralisation aujourd'hui. Ces problèmes d'ordre social, politique, économique, pédagogique,



Bamanankan	Français
Construis cinq phrases dans lesquelles tu utilises les adjectifs qualificatifs.	Construis cinq phrases dans lesquelles tu utilises les adjectifs qualificatifs.
Segmente les différents mots constitutifs de cette phrase puis souligne l'adjectif qualificatif. <i>Ninwulu-kafarin.</i>	Segmente les différents mots constitutifs de cette phrase puis souligne l'adjectif qualificatif. <i>Cechienest-méchant.</i>

didactique ... ne sont pas insurmontables. D'une part, notre article dont le titre est provocateur vise à attirer l'attention des décideurs sur les mauvaises herbes envahissant le beau jardin de l'enseignement bilingue. Le recul qui est visible au Mali constitue une menace pour les autres pays. D'autre part, cet article est une invitation aux spécialistes qui doivent approfondir leurs travaux sur les langues africaines.

## Bibliographie

- ALIDOU, H. et MALLAM GARBA, M. (2003), *Evaluation et enseignements des expériences d'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement*, A.D.E.A, 32 p.
- BOURDON, J. (2006), "Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne" in *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu*, Marc. Pilon (ed), CEPED. Les collections du CEPED, serie Rencontres, Paris, pp. 123 – 145.
- CAMARA, E. H. H. (2011), "Langue maternelle des apprenants et intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication au Mali et au Sénégal : la perception des formateurs", in *Revue Sud langues n° 15* de juin, pp. 1 – 25. <http://www.sudlangues.sn/sudlangues@refer.sn>. Consulté le 03 janvier 2012.
- CANUT, C. (1996), "Représentations et politiques linguistiques au Mali" in *Les politiques, mythes et réalités*, pp. 103–107.
- DAFF, M. (2008), "Quelques pistes de propositions pour une grammaire didactique du wolof", in *Sciences & Techniques du Langage N° 5*, pp. 25–41.
- DEMBELE, L. (2006), *Conception des manuels scolaires*, Atelier de formation des formateurs d'enseignement des écoles à curricula, Bamako.
- DIALLO, C. B. (2011), "Le Projet Ecole Intégrée (PEI), un embryon de l'enseignement du Français Langue Seconde (FLS) en Côte-d'Ivoire", in *Revue Sud langues, n° 15* de juin, pp. 40 – 51. <http://www.sudlangues.sn/sudlangues@refer.sn>. Consulté le 17 décembre 2011.
- DIKI – KIDIRI, M. (2004), "Multilinguisme et politique linguistique en Afrique" in *Développement durable, leçons et perspectives tome 2*, pp. 45–54.
- DOUMBIA, T. A. (2000), "L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques" in *Nordic Journal of AfricanStudies 9/3*, pp. 98–107.
- DUMESTRE, G. (2000), "De la scolarité souffrante (compléments à 'De l'école au Mali')", in *Nordic Journal of AfricanStudies 9/3*, pp. 172–186.
- HALAOUI, N. (avril - juin 2005), "Panorama des politiques", in *La Lettre de l'A.D.E.A volume 17, n° 2*, pp. 9-10.
- KANE, S. (2000), "Manuels utilisés dans l'enseignement de la langue dans les écoles à pédagogie convergente : disponibilité et utilisation", in *Nordic Journal of African studies 9(3)*, pp. 66–79.
- KOUAME, K, J, M. (2009), "Regard sur les manuels de français en usage dans les lycées en Côte d'Ivoire", in *Revue Africaine de Recherche en Education (RARE)*, volume 1, n° 1, pp. 62-68.
- MAURER, B. (2004), "De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue : généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente" in *Penser la francophonie - concepts, actions et outils linguistiques*, pp. 426-438.
- MOREAU, M.L. (1997), *Sociolinguistique concepts de base*, 312 p.
- OUANE, A. (dir.1995), *Vers une culture multilingue de l'éducation*, IUE, 472 p.

SKATTUM, I. (2010), "L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali : objectifs et conséquences", in *Journal of language contact – Thema 3*, <http://www.jlc.journal.org/>, pp. 247–270.

TRAORE, S. (2001), *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif malien*, UNESCO-BIE, 47 p.

VERHAAGEN, A. (1999), *Alphabétisation durable, défi au non développement ! Le cas de l'Afrique subsaharienne*, IUE, 340 p.



# Les constructions des savoirs en lecture/écriture en situation plurilingue au Cameroun : se dirige-t-on vers les classes idéales du 21<sup>e</sup> siècle ?

Julia NDIBNU-MESSINA ETHE

Ecole normale Supérieure, Université de Yaoundé I

**Résumé** : L'enseignement officiel des langues a débuté dans les classes d'observation du secondaire. La présence de plusieurs langues dans une salle de classe rend difficilement applicable l'enseignement des langues camerounaises aux Camerounais dont l'âge varie entre 9 et 14 ans. Comme ils maîtrisent déjà une langue officielle, quelles langues de transmission choisir ? Comment enseigner la lecture et la rédaction en langue camerounaise à ces débutants (notamment quelles approches privilégier-langues et pédagogie- et quels manuels proposer ?). Les réponses à ces questions tirent leurs sources d'une observation participante pendant un trimestre dans les classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du lycée Leclerc de Yaoundé. Aussi, cet article approfondira-t-il la présentation des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture en cours, ainsi que les manuels proposés à cet effet, la gestion des langues de transmission, et proposera une stratégie d'opérationnalisation de la lecture et de l'écriture créative en langue camerounaise par le biais d'une approche participative et du français comme langue passerelle.

**Mots clés** : savoirs, lecture/écriture, français, langues camerounaises, enseignement

En matière d'infrastructures, une classe du 21<sup>e</sup> siècle se schématise comme une salle dans laquelle se trouvent un TBI, un retro-projecteur, une tablette ou tout autre ordinateur et une connexion internet. Le tableau et la craie tendent à disparaître au profit de la manipulation des outils numériques. La classe de l'école primaire africaine se situe aux antipodes de ces infrastructures. La classe idéale serait-elle alors une approche plus participative de la transmission des connaissances ? Avec une légère hésitation, cet article tente d'y répondre par l'affirmative en réinterrogeant la place du français pendant la transmission des savoirs en lecture et écriture en langues camerounaises.

## 1 Situation sociolinguistique du Cameroun

Le Cameroun, pays francophone d'Afrique Centrale, abrite une mosaïque de cultures. Il semble logique que le symbole de « l'Afrique en miniature » du Cameroun tire ses origines de la multiethnicité, du multilinguisme et de la multi-culturalité de sa population. Cette diversité est présente dans l'une des premières classifications linguistiques du Cameroun. Greenberg (1963) lui attribue trois des quatre phylums présents dans le monde. Il s'agit des phylums Niger-congo, Nilo-sahélien et Afro-asiatique. Des études plus récentes que celles de Dieu et Renaud (1983) font état de 250 langues nationales et de 263 langues nationales dont deux mortes et deux langues officielles que sont le français et l'anglais (Bitjaa Kody, 2004). Ce descriptif est loin d'être complet car il ne considère pas les deux « langues hybrides » ou « parlars jeunes »<sup>1</sup> que sont le pidgin-english et le camfrançais. Toutes les langues du territoire camerounais bénéficient de différents statuts qui correspondent surtout aux différents codes utilisés pour répondre à certaines situations communicationnelles.

Pour harmoniser les statuts des différentes langues, Tabi-Manga (2000 : 185) propose un quadrilinguisme qui spécifie les langues véhiculaires à sélectionner dans le cas où le gouvernement opte de manière claire pour une insertion des langues et cultures nationales dans l'enseignement. La stratification s'opère de la manière de la manière subséquente :

- les langues maternelles. [...]
- les langues communautaires. [...] Elles peuvent constituer le vivier des langues qui devraient jouer un rôle proprement national.
- les langues véhiculaires comme le beti-fang.
- les langues internationales qui fonctionnent comme langues officielles.

Si on s'en tient aux affirmations de Tabi Manga (2000 : 125), les 248 langues camerounaises seraient réduites à moins d'une vingtaine. Les deux cents restantes sont vouées à demeurer des langues réservées au folklore dont la mort n'alarmerait que les locuteurs natifs y attachés.

Une redéfinition des termes s'est opérée. Le contexte camerounais considère comme nationales, toutes les langues qui tirent leurs origines du territoire camerounais et en cela, le terme langue locale et langue nationale sont identiques. Les langues véhiculaires désignent celles parlées par une forte population et dont l'extension géographique est grande. Biloa (2003) cite :

- le Kanuri, le wandala, le hausa, l'arabe choa au Nord, le fulfulde demeure la langue véhiculaire reconnue pour tout le grand nord ;
- au sud et à l'Ouest, le duala, le fe'efe'e, le basaa, le ghomala et en particulier l'ewondo.

Aujourd'hui, les langues transnationales ont été identifiées par l'ACALAN. Elles sont des langues utilisées et parlées dans plusieurs pays. Au Cameroun, le fulfulde est parlé dans le grand nord et s'étend jusqu'au Mali ; le beti-fang également présent au Gabon et en Guinée Equatoriale. Toutes les langues ci-dessus explicitées, aussi bien les langues nationales que

1. Ebongue Emmanuel et Fonkoua Paul, 2010.

véhiculaires ou transnationales, constituent le répertoire linguistique des populations des villes.

Il est tout à fait normal que les villes qui connaissent une urbanisation accrue se retrouvent hétérogènes linguistiquement et culturellement du fait des migrations des populations. Tandis que les campagnes et les villages connaissent un statut quo sur le plan linguistique. Ces milieux ruraux, non monolingues, voient émerger deux langues à utiliser dépendamment des situations de communication : la première langue officielle et la langue de ce village/campagne. Au final, la stratification de Tabi-Manga (2000) tend à estomper l'aspect sociohistorique de l'évolution des usages des langues sur le territoire camerounais, particulièrement lorsque l'aspect éducatif est abordé.

## 2 Quelques repères historiques

La majeure partie des études sur le multilinguisme au Cameroun n'omettent pas de mentionner les différentes périodes marquantes de l'histoire du Cameroun. Généralement réparties en trois, elles marquent les pré-indépendances, les indépendances et les post-indépendances.

Les pré-indépendances regroupent la venue des missionnaires baptistes (Basel Mission) et le protectorat allemand. Les langues locales, alors appelées, langues indigènes servaient pour l'évangélisation et l'éducation des populations pour des besoins d'alphabétisation et de communication entre les Allemands et les Camerounais. Les langues camerounaises partageaient le même statut aussi bien dans l'enseignement que dans la « constitution ». Les indépendances, ou période coloniale, voient l'avènement des mandats français et anglais, provoquant de fait, une division du pays en deux grandes régions : une anglophone et une francophone. Chaque mandataire appliquant la politique de son choix : les Anglais, l'*indirect rule* au Nord-Ouest et au Sud-Ouest ; les Français, l'assimilation dans les sept autres « provinces ». Malgré ces divergences apparentes, tous convergent finalement vers une éducation en langue anglaise ou française. Ils combattent d'un commun accord les missionnaires presbytériens qui souhaitaient continuer l'enseignements et l'évangélisation en langues du territoire. Les statuts des langues camerounaises demeurent identiques.

Aux indépendances en 1961, la fédération et la réunification en 1972 tracent les « frontières actuelles du territoire camerounais », accroît le nombre de « provinces », et identifient clairement les langues officielles et les langues à maintenir écartées du système éducatif. Le français et l'anglais sont alors langues officielles d'égal statut dans tous les secteurs. Cependant, la réalité semble contraire au vu de la vitesse de l'urbanisation des villes francophones comme Yaoundé, Douala, Bafoussam, etc. Cependant, Bamenda et Buéa souffrent d'un assujettissement implicite et en plus, « ... la diffusion de la langue anglaise, même sur son propre territoire, souffre de la très forte concurrence du pidgin-english, qui tend de plus en plus à la supplanter ». L'Etat, conscient de ces inégalités, décrète des textes visant à promouvoir un bilinguisme officiel, jusqu'en 1996 où il se décide d'ouvrir un pan de voile sur les langues nationales. L'Assemblée Nationale adopte en 1996 un texte de loi, la loi n° 1996/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 2 juin 1972, dans lequel le Cameroun adopte le français et l'anglais comme langues officielles. Deux ans plus tard, la loi n° 98/004 du 14 avril 1998, portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun, fixe le cadre juridique général de l'éducation. Dans le titre II

de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique et du financement de l'éducation, l'article II, alinéa 1 stipule :

L'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'Éducation [...]. À cette fin, il « [...] veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales (LN) ».

Les langues peuvent être enseignées dans les écoles. Cependant aucune déclaration précise et claire indiquant la manière dont elles sont enseignées n'est faite. Plus tard, en 2008, le département de Langues et Cultures camerounaises assure la formation des enseignants de LCN au lycée. Les projets ELAN-Afrique continuent et rendent officielles les expérimentations d'enseignement des langues camerounaises au primaire. La méthodologie d'enseignement respecte celle déjà utilisée par le Programme Opérationnel Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA), programme qui a été mené sous l'égide de l'Université de Yaoundé et de l'Association Nationale des Comités de langues Camerounaises de 1984 à 2004. La pression mondiale, les initiatives privées d'enseignement et de promotion des langues comme le PROPELCA, le BASAL, la SIL et CABTAL, expérimentations de thèse, ont produit des résultats impressionnants, ce qui pousse l'Etat à intégrer officiellement l'enseignement des langues camerounaises dans le système éducatif, mais dès les classes d'observation dans les lycées.

### 3 Intégration de l'enseignement des langues et des TIC dans le système éducatif

Les premières expérimentations en matière d'enseignement des langues camerounaises ont débuté avec les missionnaires baptistes avant d'être interrompues par les textes de loi (Jules Cardes, 1921). L'ouverture d'une filière de Linguistique générale en 1977 a motivé Tadadjeu et Sadembouo (1979) à élaborer un alphabet général des langues camerounaises (AGLC) en 1979. L'AGLC permet à un individu de lire toutes les langues qui utilisent les graphèmes présentés. Il rend également aisée la rédaction d'ouvrage surtout à une époque où les ordinateurs n'existaient pas encore au Cameroun.

Le PROPELCA, débuté en 1984 sous les auspices du trilinguisme extensif de Tadadjeu (1982), oriente ses objectifs d'enseignement sous quatre volets : le volet 1 qui prône l'enseignement bilingue au secondaire : le français au Anglophones et vice-versa. Ce projet est longtemps resté un échec jusqu'à des jours récents (2013) où les élèves peuvent composer un BEPC bilingue. Quelques écoles pilotes expérimentent ce programme mis en place par le MINESEC. Le volet 2 traite de l'enseignement bilingue identitaire dans les trois premières classes du primaire, pour que la langue camerounaise devienne une matière, et non un instrument de transmission comme au début de ce cycle. Le volet 3 s'attarde sur l'enseignement des langues locales au secondaire et le 4<sup>e</sup> s'occupe de la transmission en langue locale des matières à la maternelle.

Le changement de programme d'enseignement au primaire en 2000 initie de nouvelles recherches. Assoumou (2007, 2010) propose l'enseignement oral des langues non écrites avec une insistance sur la littérature orale devant servir de base pour la transmission de

celles-ci en milieu rural, homogène culturellement et linguistiquement. Ndbnu-Messina (2013, 2014) propose un enseignement bilingue des éléments culturels : l'usage de la langue camerounaise pour les contenus et le français pour les explications.

Parallèlement, le projet ELAN-Afrique prend forme à travers une numérisation des livres d'enseignement de langues au primaire pour les Francophones. Il voit la numérisation d'une trentaine de livres d'enseignement des langues camerounaises en langues camerounaises. La traduction des contenus d'enseignement retrouvée dans les dernières pages initiait également les projets d'enseignement bilingue. Depuis 2013, des écoles pilotes expérimentent, sous un procédé similaire au volet 2 du PROPELCA, l'enseignement bilingue des langues camerounaises. Les projets IFADEM initient des enseignements bilingues des langues dans certains pays d'Afrique. Les TIC font leur entrée dans le système de transmission des langues, même si le secondaire se limite au strict minimum habituel : le tableau, la craie et le manuel d'enseignement. L'approche par compétences est utilisée dans les classes d'observation. Les contenus de départ se focalisaient sur l'AGLC et les contenus culturels. Aujourd'hui, plusieurs aménagements des programmes de LCN permettent d'amener les élèves à une lecture des phrases simples. Où et comment interviennent les TIC ?

Les TIC, priorité aujourd'hui dans l'éducation, n'ont de cesse de participer à la transmission des connaissances. Les enseignants sont formés par ces outils, les élèves aussi. Mais en matière de langues camerounaises, on ne peut citer que quelques efforts disparates des chercheurs souvent informaticiens et qui associent dans leurs tâches des pédagogues. Nkenlifack et al. ont présenté des projets d'enseignement du ghomala et ont présenté une page constituée des graphèmes de l'AGLC. Ce site, initialement prévu pour l'enseignement des langues camerounaises, se résume à une page de présentation sans activités d'apprentissage. D'autres sites existent, comme ERELA qui font état des expériences d'enseignement de l'informatique, ou Camerlangues dans lequel on présente deux phrases traduites en cinq langues différentes. Le site du basaa, du bulu et du duala font émerger les cultures de ces peuples, des textes de lecture, etc. en utilisant une écriture que seuls les locuteurs natifs de ces langues pourraient lire. Même si les titres des parties et les explications culturelles sont en français, l'absence de traduction de certains contenus et de directives allant dans le sens de l'apprentissage, limitent leur utilité.

#### 4 Problématisation

Bitjaa Kody (2001), en étudiant les attitudes linguistiques des jeunes Yaoundéens observe que ceux-ci ont pour langue première, le français. En effet, Wamba (2010), Mendo Ze (1993) et plusieurs autres attribuent au français une place prépondérante dans le vie des Camerounais. Non seulement il est langue officielle, mais il assume également les fonctions de langue maternelle/langue première pour les jeunes évoluant en milieu urbanisé. Après la numérisation des langues comme préalable au projet ELAN-Afrique, les établissements primaires pilotes continuent d'appliquer le trilinguisme extensif (Tadadgeu, 1990) qui fonctionne surtout en région homogène linguistiquement. L'enseignement officiel des langues ayant débuté dans les classes d'observation du secondaire, la présence de plusieurs langues dans une salle de classe rend difficilement applicable les opérations de transmission des langues camerounaises aux Camerounais dont l'âge varie entre 9 et 14 ans. Comme ils maîtrisent déjà une langue officielle, devrait-on, comme c'est le cas habituellement, se limiter



à la transmission de l'Alphabet Général des Langues Camerounaises ? Quelles langues de transmission choisir ? Comment enseigner la lecture et la rédaction en langue camerounaise à ces débutants (notamment quelles approches privilégier - langues et pédagogie - et quels manuels proposer ?).

## 5 Cadres théorique et méthodologique

Les langues camerounaises connaissent un remarquable essor dans le système éducatif. La pédagogie de celles-ci dérivent des modèles extraits du trilinguisme extensif (Tadadjeu, 1990), des approches actuellement en vigueur dans la formation et l'enseignement : l'APC et les méthodes de lecture traditionnelle. Le cadre théorique de la présente recherche est à la fois sociolinguistique (Bitjaa Kody, 2004), pédagogique (Tadadjeu, 1990) et fonctionnel (Vygovsky et Freire).

La méthode d'enquête consiste en premier à recueillir les données sociolinguistiques des classes concernées par l'enquête (nombre de langues en présence, nombre de locuteurs des langues citées, maîtrise du français et de l'anglais, nombre d'enseignants qui enseignent la lecture et l'écriture). En deuxième lieu, il s'agira d'analyser les étapes de transmission de la lecture relativement aux prescriptions des nouveaux programmes. De cette enquête, il sera possible de détecter si l'écriture, la rédaction et la créativité littéraire suivent le même chemin que la lecture. Et enfin, après analyse des manuels souvent utilisés et des méthodes d'enseignements de la lecture et de l'écriture, nous essaierons de prescrire un modèle d'enseignement de la lecture pour des élèves déjà lettrés dans une langue autre que celle à transmettre.

### 5.1 Population et instruments d'enquête

Trois groupes de personnes ont été interrogés : les enseignants, les inspecteurs pédagogiques et les élèves. Après des entrevues avec deux enseignants de langues et cultures nationales, il a été convenu qu'ils contacteraient leurs collègues pour que ces derniers répondent aux questions qui figurent dans les questionnaires. Au final, sur 20 questionnaires d'enquête remis aux deux enseignants, seuls 17 ont été retournés. Deux seulement marquaient qu'ils enseignaient la lecture. Tous enseignent l'écriture sous forme de copie des cours au tableau. Les inspecteurs pédagogiques de MINESEC ont été moins réfractaires que ceux du MINEDUB. Il nous a été impossible de contacter ceux du primaire (ELAN-Afrique en particulier), nous avons tenu compte des remarques d'un animateur pédagogique. Au final, nous avons interviewé 3 inspecteurs pédagogiques et un animateur pédagogique. Les élèves, environ 70 en moyenne par salle de classe à l'école primaire pour 120 au lycée, ont répondu aux questionnaires très brefs sur leurs acquis, leurs capacités en lecture et en écriture en français et en langue camerounaise. Au total, nous avons interrogé 72 élèves au primaire et 173 au lycée.

### 5.2 Collecte des données et procédé d'analyse des résultats

La collecte des données s'est effectuée en deux périodes : les inspecteurs ont été interviewés en début d'année académique (2014-2015), les enseignants et les élèves au deuxième trimestre pour nous assurer du respect des programmes et des contenus. Nous avons pu contacter personnellement cinq enseignants sur les dix-sept escomptés. Nous leur avons

demandé de répondre aux questionnaires en notre présence. Les 12 autres ont été contactés par deux enseignants de LCN, préalablement nos anciens étudiants.

Après avoir collecté les premiers résultats auprès des inspecteurs pédagogiques et de l'animateur pédagogique, nous avons réparti leurs réponses par affinités avant toute analyse. Le second groupe a été dépouillé et analysé de manière quantitative et qualitative. A chaque résultat, nous nous référons aux programmes d'enseignement des classes d'observation.

## 6 Présentation des résultats et analyse

### 6.1 Aspects sociolinguistique

Les aspects sociolinguistiques considérés dans le dépouillement tournent autour de la maîtrise d'une langue locale chez les apprenants et les enseignants interrogés et du nombre de langues dans celle-ci.

#### 6.1.1 Langues des apprenants

Les salles de classe présentent une configuration plurilingue surtout à Yaoundé. Dans les périphéries, plusieurs langues peuvent exister, mais il existe toujours une langue majoritaire dans l'établissement et les salles de classe. C'est le cas des classes pilotes ELAN à Yaoundé dans lesquelles l'ewondo est la langue majoritaire des élèves. Par contre, dans les centres urbains, aussi bien au primaire qu'au lycée, des dizaines de langues et de cultures se côtoient, révélant une cosmogonie hétérogène.

Dans les centres urbains, au primaire, à l'École privée de la Retraite, l'enseignant révèle que les élèves inscrits au cours d'ewondo ne sont pas tous ewondophones à l'origine, mais également que la majorité d'entre eux présentent une compétence dans leurs langues maternelles inférieure ou égale à A1 à l'oral et nulle à l'écrit. La situation est identique pour les ewondophones. En revanche, les aires rurales regorgent d'élèves, locuteurs natifs ou non, compétents en ewondo, langue principalement parlée à Yaoundé.

#### 6.1.2 Langues des enseignants

La sélection des enseignants par ELAN-Afrique dépend théoriquement de leur maîtrise de la langue à transmettre : dans ce cas de figure c'est l'ewondo (Essono, 2015). Les experts comme Essono (2015) observent néanmoins que certains ne manifestant pas les compétences requises, ont été renvoyés. La situation est identique au secondaire où tous les enseignants de LCN ne sont pas toujours capables de bien s'exprimer dans les langues à transmettre. Faudrait-il continuer à affecter ces derniers par région d'origine, même s'ils maîtrisent plutôt une autre langue que la leur ?

### 6.2 Pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture

D'une manière générale, au secondaire, les enseignants bâtissent eux-mêmes leurs cours à partir de la documentation qu'ils maîtrisent. Les deux enseignants des classes d'observation au secondaire qui déclarent enseigner la lecture font partie d'un projet de formation subventionné par IFADEM. Au primaire, un manuel associé à la Bible en ewondo leur est recommandé.

En lecture, les activités se synthétisent de la manière suivante :

- construction de corpus contenant des mots de diverses langues présentes dans la salle de classe pour l'un, et corpus de la langue à enseigner pour l'autre ;
- distribution de la liste des mots aux élèves. En cas de manque de moyens financiers, rédaction au tableau des mots pour la lecture ;
- déchiffrage syllabique qui permet de détecter les erreurs afin de les corriger ;
- après la correction, les enseignants répètent et font répéter la correction aux élèves ;
- c'est après avoir réussi à articuler les syllabes qu'il est demandé aux élèves de revenir sur une lecture plus globale ;
- la reformulation en français des mots intervient sur la demande des élèves.

L'écriture intervient dans le cadre de la copie des mots pour la lecture. L'oral reste le leitmotiv au lycée. D'après un expert IFADEM, l'approche bilingue appliquée à ELAN-Afrique permet l'enseignement des différents graphèmes jusqu'à la reconnaissance des énoncés et à la rédaction de courtes phrases presque compréhensibles au CE2.

Les deux cycles se comportent comme si l'autre n'existait pas. Les élèves du secondaire sont considérés comme s'ils n'avaient aucun acquis préalable et dont les enseignements devraient se limiter à l'apprentissage de l'alphabet et des tons. L'Approche par les Compétences (APC) instituée depuis 2006 environ est supposée servir d'approche pédagogique.

### 6.3 Les méthodes d'évaluation

En rapport avec les aspects de la langue, les enseignants notent les aspects linguistiques et culturels qui leur semblent importants. Par exemple en écriture, ils considèrent la cohérence des mini-textes (généralement issus des précédents cours copiés et mémorisés) et insistent sur la maîtrise de l'AGLC. Toutefois, les pédagogues de terrains externes au système se demandent si l'AGLC ne serait pas un frein à l'apprentissage, surtout si ces derniers connaissent déjà l'alphabet français. Ce conflit entre alphabet phonémique et alphabet lettré paraît un débat à résoudre s'il faut proposer une approche pédagogique.

### 6.4 Les manuels d'enseignement et le passage vers le numérique

Les manuels de lecture existants sont les syllabaires ou des documents de lecture élaborés au sein du PROPELCA comme *mba na eee* (traduits en plusieurs langues : duala, basaa, ewondo, ect). Le manuel de culture beti est utilisé pour l'enseignement de la culture au secondaire. J.M Essono (2012) prend soin de traduire tous les textes pour amener la compréhension de ceux-ci en français et en ewondo. Il conserve une approche bilingue dans la transmission des connaissances. Néanmoins, le syllabaire est le seul manuel qui insiste sur tous les aspects d'apprentissage de la langue : lecture, grammaire, vocabulaire et écriture. Mais c'est à partir des post syllabaires que l'écriture créative apparaît. Par contre, la reformulation n'est pas simultanée et se retrouve en fin d'ouvrage, ce qui rend l'aspect bilingue assez handicapant pour l'apprentissage simultané des deux langues.

Les enseignants préfèrent un enseignement uniquement en présentiel et s'articulant autour des manuels qu'ils maîtrisent. Aucune référence à la numérisation et à la mise en ligne. Toutefois, ELAN-Afrique a déjà numérisé des livres sur/en langues camerounaises

et leur enseignement. De nombreuses ressources pourraient déjà alors être utilisées par les enseignants qui s'en serviraient.

La plateforme d'enseignement la plus connue des enseignants camerounais est *moodle*. Cependant, son téléchargement est difficile et ceux qui le maîtrisent n'arrivent pas à fournir toutes les données nécessaires.

La simple numérisation des ressources textuelles, distribution des badges d'évolution dans la lecture et l'écriture sur le forum, chat ou atelier et des textes sous forme de bandes dessinées restent des défis non-insurmontables. Il est donc question pour les enseignants du secondaire d'être sensibilisés à l'existence des ressources numériques et d'après certains : « l'absence de mise à disposition des ouvrages en présentiel et à distance impacte sur la plus value des langues camerounaises. Au choix, les LN seront toujours délaissées car rien ne prouve leur développement à toutes les phases d'acquisition ». Ce fait étant associé à un manque d'information, nous nous demandons à quel point les enseignants déclarent appliquer le programme.

## 6.5 Application des programmes

Le projet ELAN-Afrique dispose d'un plan d'action clair en matière d'enseignement de la lecture-écriture dans les écoles pilotes. Le bilinguisme reste de rigueur, et comme dans le PROPELCA (s'arrimant au trilinguisme extensif de Tadjadjeu, 1990), l'élève débute l'apprentissage en langue maternelle de la région et transite progressivement vers le français. Le français est présent à toutes les phases éducatives en milieu francophone. Les programmes du secondaire prévoient une phase orale et une phase écrite. Les enseignants, les IP et AP se focalisent sur l'oral. Ils prévoient l'utilisation d'un seul manuel qui oriente l'enseignement de l'AGLC avec des exemples. Nous nous demandons alors si la formation continue de ces anciens élèves-professeurs devrait mettre l'accent sur l'enseignement de ces connaissances utiles pour la langue et la compréhension des autres matières, et surtout considérer les normes endogènes du français des Africains (Essono).

### 6.5.1 Propositions discursives

Au regard des difficultés flagrantes à implémenter la lecture au secondaire et à considérer le milieu plurilingue dans sa totalité au primaire, il faut au préalable prévoir un dispositif général d'initiation à la lecture et à l'écriture avec des cours de lecture, une progression vers d'autres éléments linguistiques, afin de contextualiser les apprentissages et permettre une ré-investissement rapide à travers la production d'autres lectures. La figure suivante en brosse un résumé illustré :

Les objectifs poursuivis à cet effet se traduisent ainsi :

- Identifier les nouveaux mots, lettres à partir des connaissances antérieures en français en établissant une correspondance graphophonétique que l'élève est supposé maîtriser depuis le primaire et parfois la maternelle.
- Identifier les phrases semblables déjà étudiées en langues maternelles pour décrypter les nouvelles données et leurs sens (indices sémantiques).
- Pratiquer une lecture fluide des mots dans les phrases (indice syntaxique).
- Comprendre et expliquer les mots et textes lus (indice sémantique).

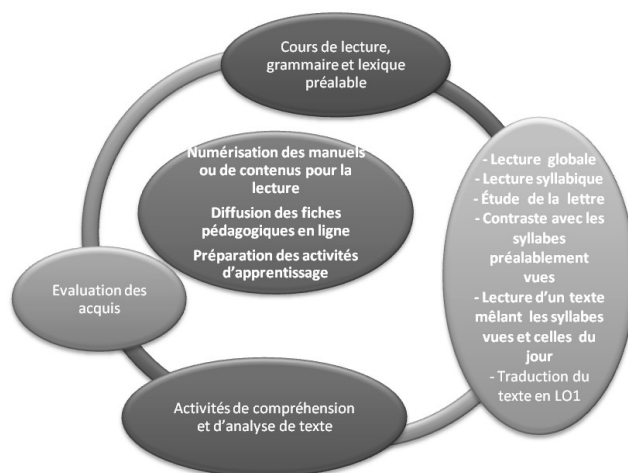


FIGURE 1: Dispositif d'enseignement de la lecture

- Valoriser la pragmatique en LN : situer le mot dans son contexte phrastique et au-delà (indice pragmatique).
- Reformuler les phrases de manière littérale et littéraire.
- Évaluer les activités et le cours.

Le dispositif d'enseignement de l'écriture découle de l'application de la lecture et se présente sous le schéma suivant : utilisation des manuels bi/trilingues - activités d'enseignement de l'écriture sous les deux formes (cursives et script) - évaluation des apprentissages. À partir de la copie (éléments culturels, mots de lecture, phrases simples diverses), ils rédigent de courtes rédactions sur la culture et l'environnement, inter-échantent par écrit en classe et par ordinateurs assisté avec leurs camarades. Les élèves apprennent ainsi à utiliser le clavier (unicode) ou les polices des langues africaines (camcam, sildoulos, etc). Au secondaire, l'écriture est favorisée du fait que l'élève possède déjà certains pré-acquis :

- Il rédige déjà en langue française des phrases simples, de simples rédactions et peut répondre par écrit à des questions, des lettres, etc.
- Il écrit déjà toutes les lettres d'un système alphabétique donné.

### 6.5.2 Questions d'harmonisation du système alphabétique

L'AGLC, depuis sa création en 1979 pour harmoniser le système de lecture et d'écriture des langues camerounaises, n'a jamais été ré-interrogé. Le système grapho-phonémique a toujours été utilisé surtout en ce qui concerne les consonnes complexes nasales ou affriquées. Les propositions des linguistes avaient pour propos de rendre systématique la reconnaissance des phonèmes et des graphèmes les représentant. Cependant, plusieurs pédagogues de terrain s'insurgent contre un système alphabétique sensé représenter une lettre pour un son, un signe pour un phonème. Les explications sur les combinatoires ne devraient survenir que plus tard. D'après Sylvaine Von Mende (2015) :

« Quelques unes ont un son simple 's' et d'autres non. Ce sont ces sons simples qui peuvent être utilisés pour des combinatoires. C'est ainsi que les lettres 'c' + 'h' font 'ch' [ʃ]. Pour que les élèves écrivent 'chaton', il faut enseigner en une seule fois et le mot et les combinatoires. Ils découvrent les quatre phonèmes, les deux syllabes et les combinatoires 'ch' et 'on'. Pédagogiquement, il est extrêmement dangereux de mélanger alphabet et répertoire phonologique. Dans toutes les langues alphabétiques, il faut reconnaître les lettres par leur noms, puis enseigner les sons et les combinatoires ».

Si nous suivons Von Mende (2015), l'AGLC est un premier système d'écriture qui est encore au stade de la phonologie. La simplifier permettrait d'immerger les élèves rapidement dans le système d'écriture de toutes les langues utilisant le répertoire alphabétique. Est-il besoin de ne conserver que les signes de l'alphabet français, anglais, etc. pour représenter les langues camerounaises ? Aussi est-il proposé pour l'enseignement des langues camerounaises la progression sur la base de l'alphabet suivant (à titre d'exemple) :

a, b, c, d, e, ε, ə, f, g, h, i, j, ʒ, k, l, m, n, ŋ, ɲ, o, ɔ, p, q, r, s, t, u, v, w, y, z

Les combinatoires suivront :

- a. Les orales : dz, ts, kp, gb, gh, etc.
- b. Les nasales : mb, nd, ng, ngb, etc.

La progression dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture s'effectuera en considérant les langues en présence, aussi bien le français que les LN.

## 7 Résolution du problème horaire

Le quota horaire alloué à l'enseignement de la langue et de la culture nationales au secondaire est de 2h par semaine : 1h pour la langue et 1h pour la culture pendant 14 semaines. Si les enseignants se plaignent de manquer de temps, ils devraient partir à chaque fois de la lecture pour transmettre les autres notions linguistiques. Le canevas suivant représente les étapes et le temps qui pourrait être attribué à chaque activité en considérant que les élèves sont groupés par affinité linguistique :

- Préparer les élèves à la compréhension du texte et de l'image qui l'accompagne (2mn).
- Lecture modèle : 3 minutes (répéter la lecture de la phrase en insistant sur le nouveau mot qui contient la nouvelle lettre).
- Lecture guidée par petits groupes (y mêler des activités liées à la répétition du mot, de la phrase, les activités d'écriture et des activités orales pour un réinvestissement des acquis : production des phrases similaires dans d'autres langues ; écriture de celles-ci au tableau et relecture par petits groupes) (20mn).
- Lecture autonome : écrire au tableau un mini texte avec les mêmes lettres, de syllabes nouvelles à partir de la lettre étudiée. Prévoir la correction (10 mn).
- Ecriture créative : mini dictée d'une phrase avec les syllabes et mots étudiés qu'ils corrigeront après rédaction (5 mn).

Il reste approximativement 20 mn pour une leçon de grammaire, de vocabulaire et de pragmatique.

## 8 Propositions conclusives

Pour aboutir à une formation bilingue en lecture et écriture, les outils numériques impulsent une nouvelle dynamique. Dynamique qui fournirait l'occasion aux langues camerounaises d'entrer dans le 21<sup>e</sup> siècle avec des locuteurs, des alphabètes et enseignants à la page. Il faudrait alors :

- enseigner la lecture et l'écriture en sachant que dans les classes d'observation, les élèves possèdent déjà des pré-acquis en français :
- enseigner aux élèves à décrypter leurs difficultés de lecture, écriture, compréhension, etc. à travers une projection du texte de lecture sur un TBI, ou encore mieux l'usage d'une tablette ou d'un ordinateur pour l'apprentissage ;
- comptabiliser les mots difficiles à lire et à ré-écrire aussi bien dans un livre, une tablette qu'un TBI ;
- lire de manière audible et articuler pour que les élèves distinguent clairement les phonèmes ;
- écrire de courtes phrases au tableau, les étudier et solliciter l'usage de l'outil numérique pour améliorer les connaissances, voire corriger les erreurs grammaticales.

Les enseignants devraient avec la plateforme d'apprentissage :

- déposer des textes numérisés et laisser un libre accès aux établissements ;
  - utiliser les centres numériques des établissements pour que les élèves soient conscients que leurs langues sont semblables à toutes celles du monde ;
  - proposer des cours en ligne ou sur CD, clé USB (sous forme de pdf, photo-récit, vidéo, ou Powerpoint) ;
  - mettre des exercices (QCM, phrases à trous, construction de texte, traduction, exposés sur photo récit) ;
  - fournir des ressources pédagogiques (par des liens vers d'autres textes, vers d'autres activités ludiques, dépôt de fichiers complétant et enrichissant le cours en présentiel).
- Ils devraient également :
- ouvrir un forum (permettant les interactions asynchrones entre enseignants/tuteurs et apprenants) ;
  - offrir une révision des cours et exercices d'application.

Revisiter la progression dans l'enseignement de la lecture-écriture

- Première partie : enseignement des mots au singulier et au pluriel  
Le radical du mot est toujours précédé d'un radical. (Lecture en français)  
m-od > mod (cl1) : homme  
b-od > bod (cl 2) : hommes
- 2<sup>e</sup> partie : les tons
- 3<sup>e</sup> partie : les voyelles et consonnes (uniquement celles que les élèves ne connaissent pas encore en français)
- 4<sup>e</sup> partie : la lecture et l'écriture/grammaire et vocabulaire desquelles découleront l'étude de texte ; le vocabulaire et la grammaire.
- 5<sup>e</sup> partie : évaluation de la lecture

La notation tiendra compte du nombre de mots figurant dans le texte et du nombre de mots trouvés, ou partiellement trouvés, dans la lecture. L'écriture consistera en une reformulation écrite du français vers la langue apprise pour s'assurer de la connaissance lexicale et de la rédaction.

## Bibliographie

- ASSOUMOU, J. (2007), *Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun*, AJAL , n° 5, pp. 5-31.
- ASSOUMOU, J. (2010), "A la recherche d'un modèle d'éducation multilingue pour le Cameroun", in BITJAA KODY, Z.D., *Universités plurilingues et diversité linguistique*, Harmattan-Cameroun, Paris, pp. 259-281.
- BILOA, E. (2003), *La langue française au Cameroun : analyse linguistique et didactique*, Peter Lang, Bern.
- BITJAA KODY, Z. D. (2004), *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français*, Université de Yaoundé I, Yaoundé.
- BITJAA KODY, Z. D. (2001), "Attitudes et représentations linguistiques à Yaoundé", *African Journal of African Languages*, n° 2, pp. 100-124.
- DIEU, M. et RENAUD, P. (1983), *Atlas linguistique de l'Afrique Centrale (ALAC)*, ACCT, CERDOTOLA et DGRST Yaoundé, Paris.
- EBONGUE E. et FONKOUA, P. (2010), "Le camfranglais ou les camfranglais ?, Le Français en Afrique", *Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, n° 25, pp. 259-270.
- ELAN-Afrique (2013), *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture, première partie, principes et démarches*, AFC, AUF, OIF, Paris.
- GREENBERG, J. H. (1963), *The Languages of Africa*, Mouton, Bloomington.
- MBA, G. (2012), "L'enseignement des langues et cultures au Cameroun : leçons d'aujourd'hui, semences de demain", in FONKOUA, P., *Principes et modalités de l'enseignement des langues et cultures africaines*, Harmattan, Cameroun, Paris, pp. 29-51.
- MENDE, S. (2015), *Communication orale*, ELAN-Afrique.
- MENDO ZE, G. (1992), *Le Français en Afrique noire francophone. Une crise dans les crises*, ABC, Paris.
- NDIBNU-MESSINA, E. J. (2014), "Prolégomènes pour une utilisation systématique des langues africaines dans l'enseignement d'une langue seconde", in *Actes du colloque : Contexte global, contexte local : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues, du 23 au 25 janvier 2014*. [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes\\_colloque\\_contexte\\_global\\_et\\_contextes\\_locaux\\_sorbonne\\_nouvelle\\_paris\\_3\\_2014.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf)
- NDIBNU-MESSINA, E. J. (2013), *La culture à l'école primaire camerounaise : l'enseignement dans les sociétés plurilingues*, Harmattan, Cameroun.
- NKENLIFACK, M., NANGUE, R., DEMSONG, B. et TCHKOMAKOUA, M. (2012), *Approche de modernisation de l'enseignement des langues et cultures nationales du Cameroun à l'aide des TIC*, La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, n° 38 (2), pp. 1-20.
- ONGUENE ESSONO, L-M. (1993), *La norme endogène dans le français des médias camerounais, Inventaire des usages de la francophonie : nomenclatures et méthodologies*, Actualité scientifique, pp. 249-260.
- TABI MANGA, J. (2000), *La politique linguistique au Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Khartala, Paris.
- TADADJEU, M. (1990), *Le défi de Babel*, CLA, Yaoundé.
- TADADJEU, M. et SADEMOUO, E. (1979), *Alphabet Général des Langues Camerounaises (AGLC)*, CLA, Yaoundé.
- WAMBA, R. (2010), « L'émergence d'un sujet plurilingue en Afrique francophone subsaharienne comme gage d'intégration régionale et d'accès à la modernité », in BITJAA KODY, Z.D., BITJAA KODY, Z.D. *Universités plurilingues et diversité linguistique*, Harmattan-Cameroun, Paris, pp. 323-339.





# Pour un bilinguisme langues nationales-français à l'école primaire au Togo : s'inspirer de l'expérience anglophone ghanéenne ?

Koffi Ganyo AGBEFLE

Laboratoire DELLA/ Département de français

University of Ghana, Legon (Accra)

**Résumé** : Cette contribution présente un état-des-lieux de la coexistence des langues nationales (LN) et du français dans le système scolaire togolais. Il sera surtout question d'explorer les pratiques enseignantes du français dans les écoles primaires où le recours aux LN devient de plus en plus un besoin pédagogique pour l'enseignant. C'est dire que dans le contexte scolaire africain, l'enseignement en/du français ne peut pas continuer de se faire dans l'ignorance quasi-totale des langues africaines (Dumont, 1997). En effet, la pédagogie moderne a compris que l'acquisition rationnelle des langues secondes en Afrique ne passe pas par leur utilisation exclusive dans les classes de l'école primaire car c'est finalement rendre un mauvais service aux langues européennes que de vouloir leur garantir un monopole qui les dessert (Poth, 1997). Malgré cela, le français continue de régner sans partage dans le système éducatif togolais (Aféli, 2003) à cause du laxisme des premiers décideurs du secteur de l'éducation. Cette situation s'explique par le fait qu'en Afrique, les décisions prises dans ces domaines ne sont toujours pas suivies de textes officiels précis, encore moins de mesures concrètes d'application (Maurer, 2005). Or, pour le cas du Togo, il existe plusieurs expériences dans le domaine auprès des pays de la sous-région. L'expérience du Ghana, pays anglophone et voisin immédiat, s'offre et pourrait être d'un grand avantage car ce pays partage avec le Togo la langue éwé qui occupe une place assez confortable dans le système scolaire ghanéen (Yiboe, 2009) et dispose d'un matériel didactique important. C'est donc à un regard croisé sur ces deux politiques linguistiques scolaires que nous allons nous atteler dans la présente contribution.

**Mots clés** : Langue(s) nationale(s) ; bilinguisme ; recherche-action ; politique(s) linguistique(s).

## 1 Introduction

Après près d'un demi-siècle d'indépendance de la plupart des Etats africains, le débat autour de la langue d'enseignement est loin d'être clos. En effet, depuis que ces États ont pris en main leur propre destin, la langue de l'ancien colonisateur est généralement restée le support privilégié des activités d'éducation et d'apprentissage dans l'ensemble de ces ex-pays colonisés. Le français, l'anglais, l'espagnol, le portugais... continuent de tenir une place prioritaire dans les programmes scolaires destinés à l'enfant noir en Afrique. Or, on sait aujourd'hui que refuser à un enfant son parler maternel est extrêmement nocif pour le développement de ses capacités affectives et cognitives (Poth, 1997 : 7) ; car comme le dit Poth, la pédagogie moderne a compris que l'acquisition rationnelle des langues secondes en Afrique ne passe pas par leur utilisation exclusive dans les classes de l'école primaire. C'est finalement rendre un mauvais service aux langues européennes que de vouloir leur garantir un monopole qui les dessert.

Malheureusement, les politiques éducatives en Afrique francophone en général accordent une place d'arrière-garde aux langues nationales, pendant que le français continue de régner sans partage dans les écoles. La situation du Togo se présente comme un cas criant car, pendant près de 40 ans, la question des langues nationales n'a jamais trouvé de suite favorable dans la sphère scolaire du pays. En effet, plusieurs pays en Afrique subsaharienne ont pris des initiatives allant dans le sens d'un enseignement bilingue langues nationales-français. Le Togo s'est également engagé dans cette dynamique, avec une Réforme, tambour battant, dès les années 1975. Mais très vite, les premiers responsables du pays ont abandonné ou plutôt oublié leurs propres décisions de promouvoir les langues nationales, surtout au niveau scolaire. Ainsi le français est resté le seul moyen de transmission des savoirs scolaires mettant sur le banc de touche l'éwé et le kabyè, les deux langues nationales qui furent choisies par l'Etat pour être enseignées. C'est dire donc que le Togo, malgré tout, a de réelles difficultés à asseoir une politique linguistique cohérente et véritable, en faveur des langues nationales. Cette situation s'explique par le fait qu'en Afrique, les décisions prises dans ces domaines, ne sont toujours pas suivies de textes officiels précis ni, encore moins, de mesures concrètes d'application (Maurer, 2005). Or, pour le cas du Togo, il existe un modèle d'enseignement bilingue langues nationales-anglais dans le Ghana voisin, avec notamment une combinaison éwé-anglais qui pourrait être reprise par le Togo car il partage la langue éwé avec le Ghana. Il nous semble donc nécessaire de faire des recherches sur la situation actuelle de la langue d'enseignement dans le système scolaire togolais en prenant soin d'analyser le contexte de coexistence entre le français et les langues togolaises et de reposer ainsi la question de la langue d'enseignement comme une urgence, non seulement si l'on désire de bons résultats dans le système scolaire, mais aussi et surtout si l'on veut éviter la disparition, à terme, de nos langues et cultures, gages de tout développement durable. Nous nous proposons donc de ressusciter le débat des langues nationales (LN), en interrogeant les enseignants sur leur perception du bilinguisme scolaire LN-français et les pratiques qu'ils font du médium d'enseignement en cours c'est-à-dire la place qu'ils accordent aux LN par rapport au français. Les principales questions de cette étude sont les suivantes :

- Quelle perception les enseignants ont-ils de l'introduction des langues nationales dans les écoles ?

- Quelles pratiques linguistiques réelles font-ils du médium d'enseignement ?
- En quoi le modèle ghanéen est-il profitable pour le Togo ?

### 1.1 Les objectifs de l'étude

Ce travail a pour objectifs de montrer le rôle des langues maternelles dans la mise en œuvre d'une politique d'éducation efficace. Nous envisageons notamment d'établir un rapport entre langue d'enseignement et performances pédagogiques. D'un point de vue spécifique, nous envisageons de :

- décrire la pratique courante de l'utilisation du médium enseignement dans l'enseignement de base au Togo ;
- montrer la position réelle des enseignants par rapport au bilinguisme scolaire LN-Français ;
- contribuer à l'élaboration d'une stratégie de mise en place d'une politique linguistique bilingue éwé-français au Togo, basée sur le modèle éwé-anglais du Ghana voisin.

## 2 Bref aperçu sur le paysage linguistique togolais

Le Togo, comme la plupart des pays africains, est un pays plurilingue, même si le nombre exact de ses langues n'est toujours pas précis. Il faut, en effet, une description dialectologique plus fine pour pouvoir clarifier la situation linguistique du pays. Nous disons, en d'autres termes, que malgré l'existence d'un atlas sociolinguistique du Togo réalisé dans le cadre du Projet *Atlas Sociolinguistique* (ASOL) sur l'initiative de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) à la fin des années 70, il n'est pas toujours possible de déterminer avec précision le nombre exact de langues parlées au Togo.

Takassi (1983 : 31) reconnaît cela et il le dit clairement en ces termes : « *Au stade actuel de la recherche que nous venons d'effectuer, nous n'avons pu dénombrer que des parlers. La liste des langues ne pourra être mise au point définitivement qu'après un certain nombre de recherches complémentaires. Les travaux de dialectologie, par exemple, nous permettront de décider de rattacher un ensemble de parlers à une seule et unique langue ou, au contraire, de dire si chacun des parlers en question constitue une langue distincte. La distinction langue/dialecte est très importante et nous savons que la confusion des deux notions entraîne des conséquences dont on ne mesure jamais assez la portée* ».

Aféli (2003 : 17) partage pratiquement ce même point de vue car, selon lui, le nombre de langues distinctes parlées au Togo est nettement moins élevé que « *les idées reçues ne voudraient l'accréditer* ». Alors que Takassi (1983) situe le nombre langues parlées au Togo à une quarantaine (44 langues précisément), Aféli (2003 : 136-137) pense qu'on peut en venir à réduire le nombre de ces langues à environ vingt-cinq (25) ensembles de langues distinctes et peut-être encore à un nombre inférieur. Quoi qu'il en soit, nous maintiendrons dans ce travail le nombre des langues togolaises autour de la trentaine en attendant que des enquêtes complémentaires viennent les affiner définitivement. Il faut reconnaître aussi que la notion de langue nationale dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne est un concept délicat à définir. Au Togo par exemple, seules deux langues, l'éwé et le kabiyè, parmi la trentaine qu'il y a (si on peut faire cette estimation pour l'instant), ont statut

de « langues nationales ». C'est donc ces langues qui sont choisies pour être enseignées aux côtés du français.

## 2.1 La langue d'enseignement au Togo à partir de la réforme de 1975

La réforme de l'enseignement est intervenue en 1975. Dans la foulée, le gouvernement togolais lança la campagne pour un « retour à l'authenticité », qui se traduisait uniquement dans les faits par l'adoption obligatoire de prénoms d'origine africaine (Aféli, 2003 : 202). En effet, il a fallu attendre la réforme de 1975 pour poser les bases d'une école en rupture avec l'époque coloniale. Parmi les objectifs fixés, la question de la « réhabilitation des langues et des cultures africaines » apparut comme essentielle. Mais cette réforme n'allait pas apporter grand changement au statut des langues nationales. Nous insinuons par-là que cette politique linguistique qui voulait promouvoir les langues togolaises n'a jamais été efficace et claire. La question ne sera remise sur le tapis qu'avec l'avènement de la Conférence Nationale Souveraine des années 1992. Mais là encore la déception était au rendez-vous. En effet les attentes des Togolais, en matière de choix des langues et dans bien d'autres domaines, ne seront toujours pas comblées, malgré les espoirs qu'ils avaient en l'avènement de cette Conférence Nationale Souveraine de 1992 qui voulait apporter un certain nombre de réformes dans les différents secteurs du pays (politique, économique, social, culturel...). C'est sans doute au vu de toutes ces incohérences qu'Aféli (1996 : 12) écrit : « *La politique officielle favorable aux LN se révèle ainsi sous son vrai jour : un vernis dont celles-ci sont lustrées, un discours purement démagogique. On eût pu espérer que la nouvelle Constitution issue du processus de démocratisation au début des années 90 aurait défini un statut pour les langues togolaises. Il n'en fut rien. Le français est réaffirmé par la Constitution de 1992 comme la seule langue officielle du pays. Sur les langues togolaises, c'est le black-out total* ».

## 2.2 Récapitulatif de l'évolution de la politique linguistique au Togo

En tout, la situation linguistique au Togo se présente comme suit : concernant l'enseignement, le Togo, de l'époque coloniale à nos jours, a connu des situations diverses en matière de politique de langues. Nous sommes d'avis avec Aféli (2003), que la politique linguistique au Togo peut se résumer en trois phases principales de l'époque coloniale à nos jours :

- la politique linguistique pratiquée durant la période allemande (1884-1914) est caractérisée, à ses débuts tout au moins, par un "libéralisme linguistique". En d'autres termes, les Allemands laissent faire, en laissant dispenser l'enseignement en anglais et en langues endogènes (plus précisément en éwé) avant de chercher à l'imposer en allemand à partir de 1906 (Ahadjji, 1976 cité par Aféli 1996 : 12) ;
- la politique linguistique sous l'occupation franco-britannique (1914-1920) pendant la Première Guerre Mondiale, menée à la convenance de chaque puissance : comme le dit Aféli (2003 : 12), si une certaine souplesse est observée dans la partie du territoire sous domination britannique (enseignement en éwé, en anglais et/ou en allemand), dans la partie sous domination française, en revanche, toutes les écoles ferment purement et simplement dès le début de l'occupation, à la suite de l'expulsion des missionnaires allemands qui tenaient la quasi-totalité des écoles de la colonie. La première école française s'ouvre en 1915. En effet, après le partage

officiel du territoire entre la France et la Grande Bretagne en 1922, à l'issue de la guerre, la France, fidèle à sa politique assimilationniste, instaurera dans le *Togo français* un enseignement entièrement véhiculé en français à tous les niveaux.

- la 3<sup>ème</sup> phase est la politique linguistique post-coloniale qui est marquée par deux périodes essentielles : la période qui s'étend de 1960 à 1975, ou période de la pré-réforme, et la période qui court de 1975 à nos jours ou période de la Réforme. En fait, selon Aféli (2003), si l'on voulait affiner l'analyse, on pourrait distinguer une troisième période, celle courant de 1991 à nos jours. En effet la période allant de 1991 à nos jours est une période toute particulière où l'abandon de l'enseignement des LN dans écoles se fait vraiment sentir, surtout au niveau primaire. La situation est d'ailleurs devenue pire ces dix dernières années et il est important de mentionner que cette dégradation des LN continue de faire du chemin sous le regard passif des décideurs politiques du pays.

### 3 Bref aperçu sur le paysage linguistique ghanéen

Le Ghana est également un pays plurilingue avec une population d'environ 23 millions d'habitants (selon des données de recensement de 2000). Mais le nombre exact de langues parlées dans ce pays n'est également pas toujours connu. En effet, alors que selon Yiboé (2009, 2), on dénombre au Ghana entre 65 et 70 langues, Ayi-Adzimah (2010, 107) fait le point sur la situation linguistique en ces termes : « *Le Ghana est un véritable pays multiethnique et multilingue : la population est une combinaison d'au moins soixante-et-quinze tribus différentes qui parlent autant de langues différentes. Tandis que Dzameshie (1988) estime qu'il y a entre 45 et 60 langues au Ghana, Boadi (1994 :5) les situe entre 36 et 50* ».

On en déduit donc que le Ghana est caractérisé, comme la plupart des États africains, par une pluralité ethnique et linguistique. C'est dans ce contexte plurilingue que 11 langues nationales ont été introduites dans le système scolaire. Ces langues ont droit de cité dans les écoles primaires où elles sont présentes à la fois comme langues et matières d'enseignement pendant les 4 premières années de scolarisation, avant de faire place progressivement à l'anglais, langue officielle du pays. La particularité de cette politique linguistique scolaire ghanéenne vient du fait qu'il y a, dans une certaine mesure, une disponibilité du matériel didactique dans ces langues et la formation des enseignants pour un enseignement bilingue LN-anglais est de rigueur. En d'autres termes, beaucoup d'efforts sont faits en matière de productions littéraire et didactique en ces langues et en matière de formations d'enseignants. Parmi les 11 LN enseignées dans le système scolaire ghanéen, figure l'éwé qui est une langue transnationale entre le Togo et le Ghana. Alors qu'au Togo, cette langue est la langue majoritairement parlée par les populations et qu'elle souffre d'une mauvaise politique d'insertion dans le système scolaire, au Ghana par contre, elle est dotée d'une assez bonne planification et d'un matériel didactique pouvant être transposé et/ou réadapté au système scolaire togolais. La présente contribution se propose, d'une part, de revenir sur la position actuelle des acteurs principaux de l'éducation au Togo (surtout celle des enseignants) vis-à-vis de langues nationales et, d'autre part, de jauger les conditions d'une mise en place possible d'un bilinguisme LN-français au niveau primaire, basé sur un transfert du modèle ghanéen.

## 4 Démarches méthodologiques de l'enquête

Nous avons axé notre enquête sur une recherche documentaire complétée par une enquête de terrain pour ne pas nous limiter à de pures théories. Nous avons donc mené une enquête auprès des enseignants des écoles primaire publiques (EPP), notamment ceux des trois premiers niveaux d'enseignement (Cp1, Cp2, CE1). La collecte des données a été faite sur la base de questionnaires et d'entretiens, auxquels nous avons ajouté quelques observations de cours. Nous avons enquêté au total auprès de 200 enseignants des cours primaires des régions Maritime et Plateaux au Togo à raison de 100 par région. Le choix de ces deux régions est motivé par le fait qu'il s'agit de la zone d'influence de la langue éwé auquel nous nous intéressons particulièrement dans cet article. De plus, ces deux régions représentent la partie la plus peuplée du Togo avec une forte présence véhiculaire de la langue éwé. Les principaux points du questionnaire portaient sur leurs adhésions et pratiques quant à la langue d'enseignement dans la scolarisation de base. En d'autres termes, nous avons voulu savoir s'ils sont, en leur qualité d'enseignants, pour l'enseignement exclusif en langue française ou en langues nationales ou encore pour l'usage des deux langues dans les écoles de base. Une autre préoccupation de notre enquête est de voir avec ces « premiers acteurs de l'enseignement » quel usage ils font du français ou des langues nationales pendant le déroulement des leçons. Nous nous sommes intéressé aussi à la position des parents d'élèves et de certains inspecteurs de l'éducation. Ici, 100 parents d'élèves et 4 inspecteurs ont été interrogés.

## 5 Les résultats obtenus

### 5.1 La perception de la langue d'enseignement par les enseignants

Tableau 1: Perception de la langue d'enseignement par les enseignants enquêtés dans la région Maritime

Français uniquement	Ewé uniquement	Bilingue éwé-français	TOTAL
28	10	62	100
28%	10%	62%	100%

Tableau 2: Perception de la langue d'enseignement par les enseignants enquêtés dans la région des Plateaux

Français uniquement	Ewé uniquement	Bilingue éwé-français	TOTAL
35	10	55	100
35%	10%	55%	100%

Le tableau qui précède permet d'apprécier, de manière plus large, le point de vue de l'ensemble des enseignants enquêtés dans les deux régions. La perception de ces enseignants est illustrée par le graphique suivant :

Tableau 3: La perception de la langue d'enseignement par l'ensemble des enseignants enquêtés

Français uniquement	Ewé uniquement	Bilingue éwé-français	TOTAL
63	20	117	200
31.5%	10%	58.5%	100%

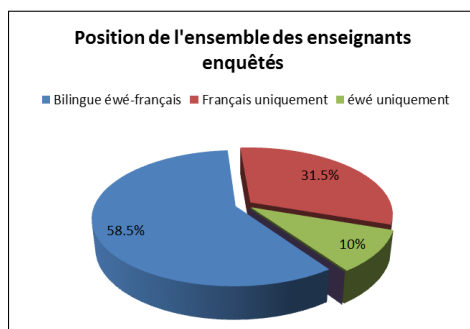


FIGURE 1: (Source : Graphique élaboré à partir des données de l'enquête)

## 5.2 Interprétations des données auprès des enseignants

A partir de l'analyse des données qui précèdent, nous trouvons que la présence des langues nationales à l'école primaire en Afrique en général, au Togo en particulier est une question urgente qui nécessite une réponse urgente. En effet, dans les écoles primaires au Togo, la majorité des enseignants interrogés adhèrent à une coexistence du français et des LN. Ils sont 62% dans la région des Plateaux et 55% dans la région Maritime à marquer leur adhésion à un bilinguisme éwé-français. Ces enseignants affirment que, dans les faits, la langue française n'est pas la seule en usage dans leurs écoles. Les langues maternelles des apprenants ou une des langues nationales interviennent, qu'on le veuille ou non, dans la pratique de l'enseignement de tous les jours. Ils sont 58.5% des enseignants enquêtés sur l'ensemble des deux régions (Maritime et Plateaux) à marquer leur adhésion pour une introduction effective de l'éwé dans nos écoles car cela leur permet non seulement de détendre l'atmosphère scolaire, mais aussi de faciliter chez les élèves la compréhension des enseignements. Cette proportion d'enseignants qui adhèrent à un enseignement bilingue éwé-français, nous fait dire que même les enseignants sentent la nécessité pour les enfants d'apprendre dans leur langue avant de passer au français. Ceci est donc une preuve que les enseignants, depuis longtemps pointés du doigt par les autorités togolaises comme ceux qui représentent une entrave à l'introduction des LN dans le système d'enseignement, n'y sont pour rien ou alors ils ont changé d'attitude. On peut donc affirmer qu'il existe aujourd'hui une nouvelle génération d'enseignants, non formés au moule du système éducatif colonial, qui ont une autre perception de l'école. Ainsi, de nos jours il serait difficile d'imputer la responsabilité du non-enseignement en/des LN aux enseignants. En effet, à la question de savoir si les enseignants sont pour ou contre un enseignement en LN exclusivement, 10% des enquêtés dans les deux régions vont jusqu'à souhaiter un enseignement exclusif



en LN dans les écoles primaires. Cette proportion d'enquêtés, quoique moins importante, n'est pas du tout négligeable. C'est dire que ceux qui sont sur le terrain et qui sont en contact direct et permanent avec les élèves ressentent la nécessité d'introduire les langues nationales dans les classes du cours primaire. Dans un cas comme dans l'autre, la plupart des enseignants interrogés dans les écoles primaires trouvent nécessaire une coexistence du français et des langues nationales dans l'enseignement de base car cela facilite à l'enfant la compréhension des enseignements. Nous convenons donc avec Ferreira (1985 : 43) que pour ces enseignants, les avantages de l'enseignement en LN ne sont plus un secret. Il réduit les déperditions scolaires et met les enfants à l'abri d'éventuels blocages psychologiques dus à un enseignement précoce en langue étrangère. C'est sans doute ce qui explique la position de LASCOLAF (2010) qui trouve que "dans l'enseignement primaire l'utilisation des langues nationales vise à favoriser les apprentissages fondamentaux et à rendre plus aisée l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale. La langue première de l'élève exerçant une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif, le recours au bi/plurilinguisme scolaire à ce niveau d'apprentissage permet de réduire l'échec scolaire".

### 5.3 Quelques réactions des autres acteurs de l'école : parents d'élèves et inspecteurs de l'éducation

Il est vrai que la langue d'enseignement joue un rôle important dans le processus enseignement/apprentissage ; mais le choix d'une langue d'enseignement doit faire l'objet d'un consensus entre les différents acteurs de l'éducation. Aussi avons-nous jugé nécessaire d'enquêter non seulement auprès des enseignants, mais aussi de recueillir l'avis de certains parents d'élèves et de certains inspecteurs sur la question du bilinguisme scolaire LN-français. Les résultats de cette enquête auprès de ces deux autres acteurs de l'éducation sont brièvement présentés dans les passages qui suivent.

#### 5.3.1 Position des parents d'élèves

Tableau 4

Français uniquement	Ewé uniquement	Bilingue ewé-français	TOTAL
56	3	41	100
56%	3%	41%	100%

A partir du tableau qui précède, on peut dire que nombreux sont les parents qui continuent de ne jurer que par l'enseignement en langue française exclusivement. Mais nombreux sont également ceux qui adhèrent à un enseignement bilingue ewé-français. Même si un nombre plus important de parents optent pour un enseignement monolingue (français), c'est parce qu'au fond, ils ignorent que les LN peuvent, aussi bien que le français, servir dans l'enseignement. Dans tous les cas, ce qui intéresse les parents enquêtés, ce n'est pas tant le médium d'enseignement, mais la qualité des enseignements et les résultats obtenus par leurs enfants. Il est donc clair que nombreux sont les parents qui attendent de l'école qu'elle dispense à leurs enfants une éducation dans la langue officielle afin de leur offrir de meilleures chances sur le marché du travail. Si la langue d'enseignement est

une langue nationale, ils craignent que leurs enfants ne reçoivent une éducation au rabais et ne soient laissés pour compte. Cependant, ces mêmes parents sont convaincus quand ils voient que les enfants qui suivent des programmes bi-multilingues ont de bons voire de meilleurs résultats que les enfants inscrits dans des écoles monolingues.

### 5.3.2 *Positions des inspecteurs de l'éducation*

Pendant longtemps également, les autorités togolaises ont toujours fait croire que les inspecteurs de l'éducation étaient les moins enthousiastes vis-à-vis de la promotion des langues nationales, surtout au niveau scolaire. Cependant, les avis des inspecteurs que nous avons pu interroger nous font dire tout le contraire. Selon l'inspecteur Karango, il est très important d'introduire effectivement les LN dans le système scolaire togolais en commençant par l'école primaire. Il reconnaît par ailleurs que tout le système scolaire togolais connaît un dysfonctionnement notoire auquel il faut trouver une solution urgente et il propose que les inspecteurs et enseignants soient formés dans le sens du bilinguisme scolaire LN-français. Il pense d'ailleurs que c'est un problème auquel il faut trouver une solution urgente en s'inspirant du modèle ghanéen.

L'inspecteur Gnalo, quant à lui, pense que dans le processus d'apprentissage des langues, l'enfant doit maîtriser d'abord sa langue maternelle avant l'apprentissage des autres langues car cela le prépare et le prédispose à mieux les acquérir. Il nous fait d'ailleurs savoir que contrairement à ce que beaucoup pensent, les inspecteurs sont pour l'enseignement bilingue.

M. Dogbé, inspecteur de l'éducation dans la région Maritime depuis 7 ans, pense que c'est le manque de volonté politique des gouvernants togolais qui ne favorise pas l'enseignement bilingue LN-Français. Il ajoute que c'est le manque de volonté politique qui freine la promotion des LN dans les écoles togolaises car, selon lui, il faut avant tout une volonté politique franche. Il ne doit pas s'agir d'une volonté de façade mais d'une volonté réelle et franche en vue d'introduire les LN dans le système d'enseignement au Togo de façon sérieuse car cela devient une nécessité. M. Dogbé pense qu'on peut par exemple s'inspirer de ce qui se fait au Ghana.

L'inspecteur Monkpébor s'inscrit dans cette même logique, car selon lui, c'est à l'Etat togolais de décider de la politique linguistique qui lui semble avantageux pour son peuple et de mettre à la disposition des enseignants et des inspecteurs les outils de travail nécessaire pour asseoir un bilinguisme LN-français.

## 5.4 **S'inspirer du modèle ghanéen ?**

Il est courant de constater que beaucoup de Togolais s'intéressent souvent à ce qui est fait au Ghana dans le domaine de l'enseignement des langues, et dans bien d'autres domaines sociaux. En ce qui concerne la question de l'enseignement des langues nationales, nombreux sont ceux qui pensent que le modèle ghanéen serait un atout pour le Togo. On peut bien constater à travers les interviews que nous avons eues avec les inspecteurs qu'ils souhaitent presque tous que ce qui se fait au Ghana voisin serve d'exemple pour le Togo. Tout récemment encore, lors de l'ouverture des travaux de l'Académie éwé en Août 2014, le Chef suprême des éwé, président des chefs traditionnels du Togo Togbui Agokoli IV, a plaidé l'introduction de l'éwé dans le système éducatif togolais afin « qu'elle soit

enseignée du Cours primaire jusqu'à l'Université comme au Ghana ». Il précise d'ailleurs que c'est une urgence. L'appel a déjà été lancé en 2013 à l'endroit des dirigeants togolais. Voici ce qu'il dit précisément : « *Ce que nous voulons aujourd'hui, c'est que les enfants apprennent cette langue à partir de l'école. J'ai lancé un appel en 2013 à l'endroit des autorités compétentes de notre pays. Ce qui nous tient à cœur est que cette langue comme les autres langues nationales soit enseignée à l'école. Nos frères ghanéens le font. Ils apprennent l'éwé du Primaire jusqu'à l'Université et il y a beaucoup de livres qui sont écrits en éwé par nos collègues ghanéens* ».

On voit, à partir de cette réaction du chef suprême des Ewés, combien la question de l'introduction des langues nationales à l'école, notamment celle de l'éwé, est importante pour les populations à la base. On voit également combien le recours au modèle ghanéen leur tient à cœur. Ce recours à l'expérience du Ghana a été aussi proposé dans des travaux de linguistes togolais (Takassi, 1996 ; Aféli, 2003). Nous nous proposons de renchérir ces propositions mais en apportant des éclairages et des précisions sur le type de modèle ghanéen qu'il faut. En effet, il nous semble important de faire la lumière sur l'expérimentation en cours au Ghana car tout porte à croire que ceux qui proposent un recours à cette expérimentation ne sont pas toujours informés des succès et des succès de ce modèle tant souhaité.

En effet, le Togo peut profiter du modèle anglophone ghanéen des années 1990 à 2000 car ce fut la période d'une expérimentation qu'on peut qualifier de réussie en matière d'enseignement en/des langues ghanéennes parmi lesquelles l'éwé, langue transfrontalière avec le Togo. Le Ghana, pendant cette période, a pu mettre en place tout « l'arsenal » didactique qu'il faut pour asseoir une politique linguistique de promotion des langues nationales. Nous faisons allusion à la création de plusieurs écoles normales (Teachers' Training College) où tous les enseignants devaient recevoir une formation systématique pour l'enseignement en langues nationales, à l'encouragement des productions littéraires dans ces langues (manuels d'orthographe, de grammaire, de lecture... ) et des manuels de calcul. Le Togo peut également s'inspirer de la politique ghanéenne d'affectation des enseignants dans les écoles correspondantes à la langue pour laquelle ils ont été formés. Cette expérimentation, à bien des égards, a pu donner de bons résultats au point qu'à partir des années 2000, les nouveaux dirigeants du Ghana, s'en sont inquiétés pour l'avenir de l'anglais langue officielle et ont dû abandonner cette politique d'enseignement bilingue LN-anglais qui était en cours dans le pays. Voici, entre autre, deux raisons évoquées par le ministère de l'éducation pour justifier l'abandon de cette politique linguistique :

Raison 1 : *The previous policy of using a Ghanaian language as medium of instruction in the lower primary level was abused, especially in rural schools. Teachers never spoke English in class even in primary six.*

Raison 2 : *Students are unable to speak and write 'good' English sentences even by the time they complete the Senior Secondary School. (The Statesman, Thursday July 16, 2002).*

On comprend donc que parmi les raisons qui ont conduit l'Etat ghanéen à abandonner l'enseignement des langues nationales, il y a la crainte de voir ces langues prendre le dessus vis-à-vis de l'anglais, langue officielle. Ce qui est une contradiction entre les objectifs assi-

gnés à la politique linguistique d'alors et les raisons ci-dessus évoquées par le ministère. En effet, la contradiction vient du fait que les dirigeants ghanéens qui ont opté pour ce type d'enseignement voulaient qu'à terme, l'enseignement des langues nationales soit étendu aux autres niveaux scolaires (collèges et lycées). Si donc pendant l'expérimentation on s'était rendu compte que les apprenants et les enseignants au niveau primaire s'intéressaient à l'usage des langues ghanéennes, on devait plutôt s'en féliciter et mettre tout en œuvre pour accélérer leur progression vers les niveaux supérieurs, tel qu'envisagé par les autorités elles-mêmes. Curieusement, les autorités ghanéennes ont tout simplement opté pour un abandon de cette belle initiative, pour des raisons qui n'ont jamais pu convaincre les Ghanéens.

Tout compte fait, le Togo peut effectivement profiter de la disponibilité des manuels éwé-anglais au Ghana et de la politique d'enseignement bilingue LN-anglais qui a fait ses preuves entre les années 1990 et 2000 avant d'être abandonnée. Il aurait suffi pour le Togo de mettre en place une équipe composée de linguistes, de didacticiens et de spécialistes de l'éducation pour étudier la possibilité de reprendre les manuels éwé-anglais du Ghana et de les adapter au contexte togolais ; puis de passer à l'action qui consisterait à concevoir des manuels éwé-français.

## 6 Conclusion

A travers cette contribution, nous avons reposé le problème de la place réelle des LN dans l'enseignement en Afrique francophone en général, au Togo en particulier. Il en ressort que la plupart des enseignants togolais enquêtés dans les régions Maritime et Plateaux adhèrent à l'idée d'introduire les LN dans les écoles et souhaitent que cela soit effectif car dans leur pratique quotidienne, une bonne place est déjà faite à la langue nationale éwé qui est la langue dominante et majoritairement parlée dans ces deux régions dont la population représente les deux tiers (2/3) de la population togolaise. Les avis des inspecteurs, et même des parents d'élèves que nous avons pu également enquêter nous font dire que ces différents acteurs de l'école sont pour un enseignement bilingue LN-français (éwé-français dans notre contexte) et que l'Etat togolais doit à nouveau se plier à cette évidence. Le modèle d'enseignement bilingue éwé-anglais du Ghana est très sollicité par ces acteurs de l'école qui, dans la plupart des cas, ne sont pas informés de la réalité en cours au Ghana. En effet, il vrai qu'un recours à la politique linguistique scolaire du Ghana serait un atout pour le Togo. Mais il doit s'agir de la politique linguistique des années 1990 à 2000 car, actuellement (du moins entre les années 2002 et 2010), le Ghana est tombé très bas en matière de bilinguisme scolaire LN-anglais même si, tout récemment en 2011, les actuels dirigeants ont relancé un vaste projet d'enseignement de la lecture en langues ghanéennes dans les écoles primaires financé à coup de millions de dollars par l'Etat et les USA.

## Bibliographie

AFELI, K.A. (2003), *Politique et aménagement linguistique au Togo : Bilan et Perspectives*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Lomé.

AHADJI, A.V. (1976), *Rapports entre les Missions et Gouvernement colonial allemand au Togo (1884-1918)*, Thèse de Doctorat de 3<sup>e</sup> Cycle, Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris III.

AYI-ADZIMAH, D. (2010), *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation du complément d'objet indirect en contexte ghanéen*, Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université de Strasbourg, France.

FERREIRA, M.S. (1985), *Evaluation de l'expérimentation de la réforme de l'enseignement*, Rapport de mission de l'UNESCO au Niger, UNESCO, Niamey, 43 p.

MAURER, B. (Coord.), (2010), *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action*, Projet LASCOLAF, Rapport général, 87 p.

POTH, J. (1997), *L'enseignement des langues maternelles : une perspective psychopédagogique adaptée au contexte éducatif des pays plurilingues africains*, Collection guide pratique, LINGUAPAX, Centre International de Phonétique Appliquée, 27 p.

TAKASSI, I. (1983), *Inventaire linguistique du Togo - Atlas et études sociolinguistiques des Etats du Conseil de l'Entente (ASOL)*. Institut de Linguistique Appliquée d'Abidjan et Agence de Coopération Culturelle et Technique, 85 p.

YIBOE, K.T. (2009), "Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana", in *Glottopol revue de sociolinguistique n° 13 Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité*, pp. 127-138.

# Approche plurilingue autour du vocabulaire à la Réunion : l'Enseignement/Apprentissage du Français en Milieu Créolophone.

Thierry GAILLAT  
Université de la Réunion  
EA ICARE

**Résumé** : La situation sociolinguistique réunionnaise développe des pratiques langagières singulières résultant notamment du contact du français et du créole, et nécessite de fait une approche didactique adaptée, telle que l'EAFMC (Enseignement/Apprentissage du Français en Milieu Créolophone). Après avoir défini les différents principes suivant lesquels l'EAFMC se développe, cet article tente de mettre en exergue la manière dont cette approche prend forme en terme d'activités d'enseignement/apprentissage concernant l'acquisition du vocabulaire, en impliquant à la fois les diverses variétés linguistiques et culturelles en présence (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* – CARAP).

**Mots clefs** : didactique du plurilinguisme / EAFMC / créole / vocabulaire / conscience linguistique / contextualisation didactique / compétences lexicales.

## 1 Introduction

Motivée initialement par le recueil de données issues de différentes enquêtes sociolinguistiques que nous avons menées au sein de classes à la Réunion entre 2006 et 2010, l'approche que nous souhaitons partager ici, puise ses fondements dans le champ des didactiques du plurilinguisme (Coste, Moore & Zarate, 1999, Candelier & de Pietro, 2011, Candelier & Castelloti 2012) et dans celui des didactiques contextualisées (Blanchet & Chardenet, 2011).

C'est en effet à partir de l'analyse de ces différentes données qu'il nous a été donné de repérer l'urgente nécessité qu'il y a à prendre en compte le contexte plurilingue local – qu'il nous fallait au préalable identifier dans sa complexité formelle – dès lors que l'on est amené à s'intéresser à l'enseignement apprentissage du français sur l'île.

La réflexion conséquente qui a alors été menée s'est concentrée autour de deux grandes difficultés observées :

- celle des élèves à développer les compétences lexicales attendues à l'École de la République dans le contexte plurilingue local (appui sur les résultats aux évaluations nationales en français à la Réunion<sup>1</sup> et sur des enquêtes au sein de nombreuses écoles du territoire<sup>2</sup>);
- celle des enseignants à identifier et traiter la situation singulière qui est la leur au sein de la classe, afin que leurs élèves construisent les dites compétences lexicales (enquêtes et observations menées sur tout le territoire<sup>3</sup>).

Cela nous a amené à nous intéresser plus particulièrement à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en milieu créolophone réunionnais, en essayant de définir une approche didactique que nous appelons EAFMC, à considérer en terme d'approche plurielle tenant compte de la réalité lexicale locale, qui puisse permettre à tous les élèves scolarisés à la Réunion de développer les compétences lexicales liées aux différents contextes de communication auxquels ils sont confrontés, qu'ils soient scolaires ou non.

Il en résulte une approche singulière, qui prenant appui sur les réalités langagières des élèves et de leurs représentations associées, permet la mise en œuvre d'activités conséquentes que nous déclinons succinctement dans la dernière partie de notre propos, non sans avoir initialement présenté le contexte sociolinguistique qui est le nôtre associé aux réalités lexicales qui en découlent, puis présenté les fondements de l'approche didactique retenue.

## 2 Evolution de la situation sociolinguistique réunionnaise

Terre de colonisation, l'île de la Réunion, contrairement aux Antilles représentées par la Martinique et la Guadeloupe, s'avère être une terre sans population originelle quand elle est découverte officiellement en 1632, pour se structurer en colonie française dès 1663 sous le nom d'île Bourbon. Ainsi au moment où débute son peuplement, aucun substrat local ne préexiste aux langues qui vont s'y développer, accordant de fait aux seules formes linguistiques des colons, les racines des « parlers » qu'on y trouvera par la suite.

Par nécessité de développement des plantations qui s'y déploient et dans la mouvance de la traite des noirs, aux populations venant de France, populations dont on peut dire qu'elles utilisent des dialectes peu ou prou apparentés au français, vont peu à peu se greffer des populations d'esclaves en provenance principalement d'Afrique de l'Est et de Madagascar. Issues de communautés linguistiques très diverses, ces dernières vont alors développer

---

1. « *L'analyse des résultats obtenus par les élèves réunionnais au évaluations nationales 2003 et 2004, montrent que 21 à 42 % des élèves de CE2, ne maîtrisent pas les compétences exigées dans le domaine de la lecture à l'issue du cycle 2 (...) notamment sur le plan du vocabulaire* », Convention de partenariat pour la création et l'utilisation dans l'Académie de la Réunion d'un outil de formation en langues des enseignants, 24/7/2007, p 2.

2. Une trentaine de classe de tous niveaux de l'école primaire, réparties sur les différents secteurs de l'île afin d'identifier les spécificités éventuelles liées à leurs localisation, ont été observées à la fois lors de situations communicationnelles en classe et de séances de vocabulaire.

3. Enquêtes réalisées initialement pour l'élaboration de TFLR (Télé Formation lecture Réunion) <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/TFLR.asp>, alors que nous étions chargé de mission auprès du recteur pour ce projet (2005-2006) et nouvelles enquêtes et analyses menées dans le cadre de nos recherches en 2009-2010 auprès de 65 enseignants répartis sur les différents territoires de l'île.

au contact de leurs maîtres, des formes linguistiques constituant une sorte de *pidgin*<sup>4</sup> à base française, permettant l'intercompréhension entre les diverses populations présentes. Peu à peu ce *pidgin* va se structurer, développant notamment des régularités syntaxiques et lexicales que les nouveaux arrivants (esclaves et engagés en provenance d'Inde après 1848<sup>5</sup>) vont intégrer peu à peu comme code de communication, code d'autant plus prégnant sur toute l'île, qu'il devient celui de la grande majorité des natifs, issus des différentes unions entre esclaves ou esclaves et colons. Ainsi, naît un des nombreux créoles qui se développent dans les terres colonisées par les européens, que Chaudenson (1995 : 4) définit ainsi :

*« Les créoles sont des variétés de langues qu'on rencontre dans d'anciennes colonies européennes et qui, tout en étant manifestement issues des langues de colonisateurs constituent des systèmes linguistiques particuliers. Leur caractère le plus évident est qu'ils ne sont pas compréhensibles pour des locuteurs de langue européenne correspondante : un français de France ne comprendra à peu près rien à une conversation tenue en créole haïtien ou mauricien ».*

Durant plus de deux siècles, va ainsi se développer une dichotomie entre ce *créole* parlé par la grande majorité de la population, et un français de plus en plus normé utilisé par les arrivants de la métropole et les classes sociales les plus aisées de l'île, conférant à ces deux codes des places bien identifiées. Ainsi, au-delà des diverses langues en présence<sup>6</sup>, en contact sur le territoire, le français et le créole réunionnais caractérisent la Réunion dans les années 1970, comme une communauté qui vit en diglossie (Chaudenson, 1974 ; Fioux, 2006), avec une répartition fonctionnelle des langues, le français associé aux fonctions hautes de la société, le créole aux fonctions dites basses.

Par le biais de la départementalisation (1946), le développement des médias au sein des foyers réunionnais ou encore le mélange des populations originaires de métropole et de l'île, mais aussi et surtout par l'influence de l'École, nous assistons peu à peu depuis une trentaine d'année à la modification des usages. Le français s'insinue ainsi dans les pratiques langagières des familles réunionnaises pour de nombreux usages réservés jusqu'alors au créole, tandis que ce dernier gagne des parts de marché hors du cadre privé et familial. Nous sommes d'avantage sur un continuum des pratiques langagières (Chaudenson & Carayol, 1978, 1979 ; Fioux, 2006) qui de plus en plus, accentue le développement de formes interlectales (Prudent, 1981 ; Fioux, 2006 ; Eyquem, 2008) qui constituent un ensemble à voir comme un macro-système de communication (Prudent, 1981, 2005) qui recouvre aussi bien le créole et le français, ainsi que des énoncés faits de mélanges, d'alternances, d'interpénétrations, le plus souvent non-conscients.

4. « On appelle *pidgin* une langue seconde née du contact de langues européennes avec diverses langues d'Asie ou d'Afrique afin de permettre l'intercompréhension de communautés de langues différentes », (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, 1994, pp 366-397.

5. C'est le 20 décembre 1848 que Sarda Garriga décrète l'abolition de l'esclavage à la Réunion. C'est à partir de cette nouvelle réalité que se développa la venue massive « d'engagés » en provenance essentiellement d'Inde, afin de suppléer le manque de main d'œuvre conséquent.

6. Aux deux principales communautés linguistiques, nous pouvons rajouter la communauté indienne qui dans le cadre familial parle principalement l'Hindi, la communauté comorienne dans son ensemble (Comores et Mayotte) qui utilise les variétés de langues de l'archipel dans la lignée du swahili, les malgaches, les chinois qui communiquent dans le cadre privé en Mandarin, pour ne citer que les principales entités.



Cela engendre des représentations très floues des deux codes en présence chez les apprenants, du fait notamment de la proximité des deux langues, proximité liée à leur contact certes, mais aussi résultant de la nature même du créole apparenté génétiquement au français du 18<sup>ème</sup> siècle.

## 2.1 Une illustration de ce macro-système

A partir d'un ensemble d'une dizaine d'énoncés entendus pour signifier la même chose, en voici quatre qui permettent de mieux saisir la réalité de ce macro-système de communication :

- « *Mi gagn arzen braguet.*
- *J'ai gagné l'argent braguet.*
- *J'ai touché l'argent braguet.*
- *J'ai touché les allocations familiales »*

Ainsi, si l'on peut affirmer que le premier est identifié en créole et le dernier en français, pour les deux autres bien difficile de les situer et de repérer ce qui en leur sein relève de l'un ou l'autre code. Parce que présents dans l'aire communicationnelle réunionnaise, résultant des biographies langagières des locuteurs, ces énoncés se doivent d'être pris en compte au sein des classes, cassant de fait la représentation identitaire de l'apprenant réunionnais partagé en deux entités antagonistes (l'une créole, l'autre française), le considérant comme ce qu'il est en réalité, à savoir un être pluriel certes, mais non-cloisonné.

Par conséquent, la société réunionnaise d'aujourd'hui se caractérise par le métissage, qu'il soit social, culturel ou linguistique. Les élèves natifs de l'île ou nouvellement arrivés sont ainsi très vite confrontés à la question des langues en présence qui se mêlent et s'entremêlent. Cette situation crée une dynamique de réinterprétation et d'enrichissement permanent des codes et usages associés en présence, amenant de plus en plus de formes métissées dont on ne sait plus vraiment à quelle langue les associer.

## 2.2 Prise en compte de la réalité sociolinguistique locale par l'Institution scolaire

Depuis le milieu des années 90, l'institution scolaire représentée par le Rectorat au regard notamment des résultats aux évaluations nationales et dans la lignée notamment de la reconnaissance du créole comme langue régionale, tente de prendre en compte le contexte réunionnais en proposant des dispositions complémentaires à celles définies par le cadre national.

Quatre approches sont ainsi mises en place, les deux premières donnant une place au créole réunionnais comme langue à enseigner au titre de Langue Vivante Régionale (LVR) ou comme langue d'enseignement dans les classes bilingues. Pour ces deux dispositions, l'Académie de la Réunion a recours à des enseignants habilités. Si la LVR permet aux élèves d'accéder à un apprentissage structuré et réfléchi d'une langue qu'ils ont acquise par l'usage, les classes bilingues donnent au créole une place fonctionnelle reconnue, puisqu'il n'est pas seulement langue enseignée, mais aussi langue d'enseignement de certaines disciplines.

Les deux autres approches qui se veulent complémentaires et qui ne nécessitent pas une habilitation pour leur mise en place, semblent inscrire l'apprentissage du français et en français dans une prise en compte du contexte sociolinguistique local :

- la sensibilisation à la Langue et Culture Régionales, afin que l'élève de la Réunion saisisse mieux le contexte linguistique dans lequel il évolue ;
- l'Enseignement du Français en Milieu Créolophone (EFMC)<sup>7</sup> qui s'apparente dans l'esprit des enseignants, même chez les personnels habilités et par conséquent sensibilisés aux questions de plurilinguisme, à « *la mise en place d'activités autour de la comparaison des langues* ».

Quelque soit l'intérêt de ces deux dernières entrées proposées, aucune ne s'inscrit véritablement au sein de l'approche plurilingue que nous souhaitons développer – nous y reviendrons plus loin – au sens où l'ensemble des activités qui y sont proposées distinguent le sujet plurilingue apprenant comme constitué de deux identités, chacune associée à une des langues en présence. Elles partent du postulat qu'il est simplement nécessaire de développer des compétences en L1 et des compétences en L2<sup>8</sup> pour prendre l'élève bilingue en considération, alors qu'il nous apparaît que la compétence plurilingue et pluriculturelle ne fait qu'une, l'individu étant lui même un et indivisible, au risque de devenir schizophrène. Ainsi, il n'est nullement pris en considération la manière dont on apprend quand on est « *langagièrement pluriel* » et qu'on a sa disposition des éléments linguistiques et culturels dont on ne sait consciemment, s'ils sont issus de l'une ou l'autre des deux langues.

### 3 Approche didactique retenue

L'approche que nous avons retenue s'inscrit dans les objectifs du projet académique de l'île (2008 / 2011), à savoir « ... *maîtriser la langue française et tenir compte du créole, en adaptant les pratiques de l'enseignement aux réalités linguistiques réunionnaises* », en partant de l'hypothèse « *que l'enseignement / apprentissage du français ne peut être considéré que comme en milieu créolophone, que ce soit pour les natifs ou les non natifs. . . puisque « parler français à la Réunion », c'est justement intégrer dans ses pratiques cette réalité plurilingue singulière. . .* » (Gaillat, 2014).

Même si l'EAFMC n'a jamais été clairement défini, ce qui entraîne de nombreuses confusions de sens, il nous paraît possible de proposer à partir des travaux de Wharton (2003), Prudent (2005), Eyquem (2008, 2014), Gaillat (2010, 2014), un certain nombre de principes qui dans le contexte institutionnel doivent guider l'enseignant :

- garder à l'esprit son objectif premier dans le cadre de l'Ecole de la République : l'élève accède à la maîtrise du français le plus possible par le biais de la pratique et de l'imprégnation ;
- respecter le créole en lui accordant sa vraie légitimité, celle d'une langue à part entière qui peut par conséquence avoir sa place au sein de l'Ecole réunionnaise ;
- orienter son travail à partir des représentations que l'élève a des deux langues en présence pour construire à partir des productions langagières de la classe, une

7. On parle ici d'EFMC et non d'EAFMC, le « A » de « Apprentissage », n'étant pas intégré, comme si la dimension identitaire de celui qui apprend portée par sa manière d'apprendre elle même associée à sa langue, ne peut être pris en compte.

8. L1 ou L2, Langue 1 ou langue 2.

représentation positive de cette double présence en développant sa conscience linguistique ;

- mettre en œuvre une approche qui se matérialise en terme de contextualisation didactique (Blanchet, Chardenet, 2011) ;
- inscrire son approche dans un cadre de distinction de la variété des lectes (approche de type ORL<sup>9</sup>), accordant aux formes métisses un regard qui ne soit pas uniquement de rejet, à travers notamment des questionnements mettant en lien l'ensemble ainsi constitué.

Il y a une véritable idée d'interaction, d'inter-relation entre les langues à travers le continuum des variétés langagières en présence et de l'enseignement apprentissage qui doit aller avec. Ce n'est pas vers une simple comparaison des langues qu'il nous faut tendre, mais au développement d'une approche qui s'inscrit dans une synergie constructive positive des variétés langagières à disposition chez l'apprenant.

Inscrite résolument dans le champ des didactiques du plurilinguisme, l'EAFMC est à considérer au sein des approches systémiques (Legendre 1983, Cortes & al. 1987) avec « ... *la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit* » (Candellier et Castellotti, 2009).

Elle doit permettre à chaque apprenant de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle, telle que définie par le CECRL (p 128) à savoir, « *poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition* », tel que celui qu'il développe dans l'aire sociolinguistique réunionnaise.

Il est donc indispensable de ne pas aborder les variétés qui composent ce répertoire propre à la Réunion « *de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique* » (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe*, 71), dans une approche empruntant à la pédagogie de la variation formalisée par Prudent (2005) leur donnant une réelle légitimité au sens où elles sont à considérer comme des « *compétences à communiquer langagièrement (...) possédées par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues* » (Coste, Moore, Zarate, 1999 : 12), couplée à celle de la convergence chère à Chaudenson (2007), dont Lebon Eyquem (2014 : 53) nous rappelle qu'il s'agit notamment « *de prendre appui sur les analogies et homologues entre le français et le créole avant d'introduire peu à peu les divergences existant entre ces deux langues* ». Elle s'inscrit aussi dans le champ de l'*intercompréhension* puisqu'elle permet « *une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre* » (Doyé, 2003 : 7).

#### 4 Réalités lexicales

Cette situation de mélanges formels et/ou sémantiques se traduit dans la réalité plurilingue vivace de la Réunion, par des particularités lexicales abondantes. Celles-ci se doivent d'être

---

9. Observation Réfléchie de la Langue.

repérées et travaillées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français, d'une part pour valoriser tout ce qui peut enrichir le vocabulaire de tous nos élèves, d'autre part pour éviter les confusions qui peuvent interférer dans l'apprentissage du français scolaire, mais aussi dans la communication de tous les jours.

#### 4.1 Typologie des réalités observées

En s'appuyant sur les pratiques langagières des apprenants, on peut observer de nombreuses spécificités locales, parfois simples à identifier, parfois beaucoup plus complexes. Dans la démarche qui est la nôtre, il n'est nullement question de faire le panégyrique de cette complexité, car difficilement exploitable d'un point de vue didactique par les enseignants du 1<sup>er</sup> degré.

C'est dans la nécessité de construire une typologie opérationnelle du point de vue didactique pour tous les collègues et en accord avec eux<sup>10</sup>, que nous avons formalisé cette typologie pour TFLR (Gaillat, 2010b).

#### 4.2 Termes à considérer comme « typiquement réunionnais »

La première catégorie concerne les termes à considérer comme « typiquement réunionnais », d'origines diverses qui désignent des réalités qui n'existent « qu'ici », souvent emprunts d'autres langues. Ainsi puis-je aller avec mon « *bertel* », sac à dos fait en feuilles de « *vacoa* » tressées, acheter un « *kayamb* », instrument de musique emblématique lié au « *Maloya* », lui même sorte de blues réunionnais. Dans cette catégorie on trouve aussi des néologismes comme le « *maloyeur* », joueur, chanteur de « *Maloya* », ou le « *bazardier* » qui tient un « *bazar* » (un étal) sur le marché. Ces mots sont sans équivalence en français, hormis à les traduire par périphrase et se doivent d'être valorisés, car ils constituent une richesse lexicale issue de la réalité plurilingue et pluriculturelle locale. Certains de ces termes ont d'ailleurs déjà trouvé leur place dans les dictionnaires français, notamment ceux liés à la cuisine comme « *samoussa* » (vient de l'hindi, Le Robert illustré 2013, p 1702) ou à la musique, tel le « *séga* » (Ibid, p 1731).

#### 4.3 Synonymes propres à la Réunion

On retrouve aussi de nombreux termes locaux utilisés de manière courante dans des phrases en français. Ils désignent un même référent, mais avec des dénominations différentes, l'une issue du créole, l'autre du français, et s'identifient comme des synonymes propres à la Réunion. Ainsi au marché de St Paul vous achèterez des « *bringelles* », et non des « *aubergines* » ou encore des « *savates deux doigts* » et non des « *tongs* ». Toutefois, il faudra bien différencier le « *caviar d'aubergine* » et le « *rougail bringelle* », ce dernier portant en lui à travers le vocable « *rougail* », la présence du piment.

#### 4.4 Formes idiomatiques locales

Les « associations de mots » désignées le plus souvent sous le terme de « formes idiomatiques » qui participent pour chaque langue à sa dimension créatrice et souvent liées à des groupes sociaux et régionaux, montrent la vitalité de l'expression langagière réunionnaise.

10. Cette typologie a été élaborée lors de différents stages que nous avons animés auprès de collègues du 1<sup>er</sup> degré sur les différents secteurs de l'île, à partir de corpus recueillis dans ces mêmes secteurs.

C'est ainsi que de nombreuses expressions imagées issues notamment du créole fleurissent de plus en plus dans les usages langagiers des locuteurs, qu'ils soient natifs ou non. Du classique « *savates deux doigts* » que chacun emploie ici comme s'il n'avait jamais utilisé d'autre terme, à l'inénarrable « *argent braguette* » mis en discours essentiellement par les adultes, en passant par le « *casser l'armoire* » utilisé quand on veut être élégant, c'est à un corpus très riche que nous avons à faire.

Ces syntagmes nominaux et verbaux se doivent d'être repérés, identifiés comme propres à la Réunion, étudiés en terme de signification et de mise en lien avec des expressions imagées que l'on retrouve plus classiquement dans la littérature française, afin d'être valorisés dans l'expression des locuteurs si les situations de production et les registres de langues le l'autorisent.

#### 4.5 Formes pronominales

Si les formes pronominales font partie des éléments à étudier en cours de français dans n'importe quelle école nationale, à la Réunion, il est essentiel d'y faire d'autant plus attention, car ces formes ne sont pas pertinentes en créole, amenant l'apprenant à voir les deux formulations pronominales et non pronominales (*déplacer/se déplacer* ou *baigner/se baigner*) comme les signifiants d'un même signifié et à produire des énoncés du type « *je peux déplacer pour venir te voir* » ou encore « *je baigne dans la rivière* », que le français scolaire ne peut valider.

#### 4.6 Termes qui paraissent déformés

Si l'on considère que de nombreuses formes lexicales constitutives du créole réunionnais sont par définition des approximations formelles de termes issus du français – on l'oublie trop souvent –, ces approximations sont généralement traitées en classe comme résultant d'une mauvaise prononciation « actuelle » de la part de l'apprenant. Pourtant, le plus souvent on n'a pas à faire à un terme français mal prononcé qui serait vu comme « déformé » dans la bouche de l'enfant réunionnais, mais à deux termes appartenant à deux lexiques différents. Ainsi, « *kastrol* » est au lexique créole, ce que « *casseroles* » est au lexique français, tandis que l'on retrouve bien le terme « *sinois* » en créole, correspondant à « *chinois* » en français.

#### 4.7 Détermination de genre différente entre les deux langues

Une autre spécificité identifiée et qui engendre de nombreuses confusions à la Réunion, concerne la détermination de genre en créole qui est bien différente de celle du français, au sens où elle n'existe quasiment pas, la plupart des termes étant déterminés au masculin. On se retrouve ainsi très souvent avec des mots qui sont les mêmes en français et en créole réunionnais, mais pour lesquels le déterminant de genre est différent. Il est donc essentiel que l'élève identifie le terme tiré du lexique créole, de celui du lexique français, dans le cadre du développement de la conscience linguistique en y associant le bon déterminant que nous qualifierons alors de « contextuel ». Ainsi il pourra situer « *mon kaz* » en créole et « *ma case* » en français.

#### 4.8 Faux amis réunionnais

Enfin pour terminer, nous évoquerons la catégorie la plus emblématique de cette complexité lexicale, catégorie très courante dans les situations où cohabitent un créole et la langue de colonisation sur la base de laquelle il s'est formé comme c'est le cas à la Réunion, les *faux amis*. Ceux-ci, que les élèves identifient comme des homonymes ou homophones sont légion sur notre île : nous en avons relevé plus de 250<sup>11</sup> en usage dans divers environnements notamment scolaires. Ainsi, si un « *cachalot* » est identifié en France métropolitaine comme un cétacé, la première image qui viendra à l'esprit d'un élève réunionnais, sera celle d'un gros camion de transport de canne que l'on croise fréquemment sur les routes locales en période de récolte, camion appelé lui aussi, sans doute par son gros volume, « *cachalot* ». Enfin, si un ami vous annonce à la Réunion qu'il part acheter des « *pastilles* », nul souci à se faire. . . personne n'est malade, bien au contraire, car ce sont des bonbons qu'il veut s'offrir.

A noter pour clore ce survol, que certains termes s'inscrivent dans plusieurs de ces catégories. Ainsi si /kaz/ appartient à la catégorie des faux amis, il est aussi à identifier dans la catégorie liée à la détermination de genre, puisqu'à la Réunion, on invite ses amis à venir à « *son case* » et non à « *sa case* ».

### 5 Activités conséquentes

Qu'ils soient abordés de manière longitudinale sur les 3 cycles de l'école primaire, de manière spécifique ou encore orientés autour d'un aspect précis d'une des sept catégories de référence, plusieurs ensembles d'activités peuvent être proposés.

Le principal objectif de ces activités est de permettre dans un premier temps le développement de la conscience linguistique, en instaurant ce que nous appellerons le « doute linguistique<sup>12</sup> », l'apprenant s'interrogeant suivant le cadre d'expression qui sera le sien, à quel(s) code(s) empruntent ses énoncés. Pour cela, il sera amené à :

- initier des réflexions sur les productions langagières en développant ses compétences métacognitives ;
- inférer au sein des différentes productions, que ce soit les siennes ou celles de son environnement, afin notamment d'éviter les interférences, les confusions de sens et les malentendus, qu'engendre la proximité des deux codes ;
- produire des énoncés en français en intégrant la richesse du lexique local, de manière consciente et valoriser par conséquent, le lexique régional propre à la Réunion dans le cadre d'une approche de type interculturelle.

Les activités proposées peuvent et doivent se développer à partir de différents leviers que constituent les productions des élèves – erreurs ou confusions attestés, questionnements au sein de la classe – et/ou de celles issues de la littérature de jeunesse réunionnaise.

11. Carayol (1985), en avait aussi identifié tout autant, mais parfois différents, car d'une autre époque et essentiellement tirés de corpus issus de la littérature réunionnaise francophone.

12. Ici, nous faisons un parallèle avec le « doute orthographique ». . . Le dialogue pédagogique, avec de tels exemples, vise à aider les élèves à accéder à la **conscience orthographique** (en français, à la différence de la plupart des autres langues, les mots ne s'écrivent pas toujours comme on les entend : "peau", "pot" et non "po"; l'orthographe des mots renseigne sur leur sens). La conscience orthographique, qui concerne principalement la lecture, est un préalable au **doute orthographique**.

Elles nécessitent de s'inscrire dans ce qui correspondrait à un réel besoin en compréhension, en production, en répondant à l'objectif de valorisation des différentes manières de dire suivant les contextes, mettant en exergue la langue d'appartenance.

On pourra enfin associer la construction de référentiels (*répertoires, affichages, dictionnaires...*) à ces activités, mais il sera essentiel qu'ils intègrent la nécessité d'utiliser les mots ou expressions référencés en contexte afin de ne pas demeurer de simples listes à retenir, participant ainsi au développement des compétences lexicales dans le milieu pluriel qui est celui de la Réunion.

A développer dès le début de la scolarité en maternelle, nous proposons une typologie d'activités telle que nous l'avons suggérée dans nos écrits précédents (Gaillat, 2010b, 2014), « *activités qui participent à la distinction des codes, non en terme de rapport hiérarchique, mais en terme de juxtaposition, d'association à des registres langagiers, de mise en lien* » (Gaillat 2014, p 107), dans le souci du développement d'une compétence lexicale plurielle, qui ne serait pas la simple juxtaposition d'une double compétence lexicale en créole et en français. Nous aurions ainsi :

- des activités / situations de prise de conscience de cette réalité plurilingue complexe, qui puisent leurs racines dans les approches de type EVLANG<sup>13</sup>, afin de mettre en place des attitudes et des aptitudes autour des réalités langagières en présence et de construire une représentation positive des « façons de dire » des élèves de la classe ;
- des activités d'identification des « lexiques » à partir de la constitution de corpus élaborés là encore au sein des productions rencontrées dans la classe ;
- des activités de fixation qui doivent permettre de manipuler ces éléments lexicaux pour en intégrer le sens suivant leur contexte d'utilisation ;
- des activités de mobilisation des éléments lexicaux rencontrés, afin de permettre dans le cadre du développement des compétences lexicales, d'intégrer le sens d'un terme ou d'une expression dans d'autres contextes que ceux dans lequel ils ont été découverts ;
- des activités de recherche qui doivent permettre à l'apprenant en milieu réunionnais, qu'il soit local ou métropolitain, de comprendre l'origine et souvent par conséquent la signification des particularités qu'il rencontre.

## 6 Quelques brèves illustrations

Afin de mieux saisir cette mise en œuvre, nous vous proposons de brèves illustrations concrètes de ce qui peut être fait dans les écoles de la Réunion, suivant les principes énoncés. Sans aborder l'ensemble des catégories présentées, nous tenterons de montrer ce

13. Rappelons ici que dans le projet EVLANG (EVeil aux LANGues), expérimentation d'activités dans 6 pays sous l'égide de l'UE, la définition minimale retenue est la suivante : « il y a éducation et ouverture aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non une des langues maternelles de certains élèves) » et se doit de répondre aux objectifs suivants :

- développer chez les élèves des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et de confiance envers leur propre répertoire ;
- développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion à propos du langage et des langues ;
- élargir leurs connaissances à propos des langues, en les inscrivant dans le contexte plurilingue du monde actuel ;
- accroître leur motivation à apprendre des langues et enrichir leurs stratégies d'apprentissages.

qu'il est possible de faire à la fois autour des réalités qui posent souci et de celles qui se doivent d'être valorisées tout au long des 3 cycles, à partir de quatre entrées :

- des mises en situations en maternelle ;
- une approche sur la détermination de genre en Grande Section ;
- le repérage et le « traitement » des faux amis (dès leur rencontre) ;
- un travail réflexif autour des syntagmes nominaux et verbaux (plutôt au cycle 3).

### 6.1 Mises en situation en maternelle

Ici, l'objectif premier est de modifier les représentations que les élèves ont des langues en présence, avec notamment cette vision réductrice que le français est une langue, « *elle est écrite* » et que le créole n'en est pas, « *elle sert à parler* ». Cette modification est un préalable essentiel à la mise en œuvre de la démarche proposée. Elle s'inscrit dans le cadre des objectifs d'EVLANG, et doit permettre de développer chez les élèves de la Réunion des attitudes et des aptitudes positives au regard des langues en présence, en sortant notamment de la dichotomie diglossique français/créole.

Ainsi, dès la maternelle on peut instituer des situations de classe – qu'il est nécessaire d'identifier avec les élèves – où l'on permet la formulation d'énoncés en créole réunionnais ou intégrant des formes métisses par les apprenants, l'enseignant répondant en français, montrant dans cette approche la reconnaissance des deux langues en présence au sein de la classe dans un cadre d'*Intercompréhension* tel que nous l'avons défini plus tôt. Ces temps qui accueillent la parole de l'enfant à travers l'expression qui lui paraît être la plus pertinente, au delà de lui permettre de s'exprimer, indiquent qu'il a sa place pour ce qu'il est dans l'école, et modifie son rapport à la langue d'apprentissage scolaire qu'est le français, ainsi qu'à sa langue maternelle.

Au-delà de ces situations prenant en compte les différentes formes d'expression des élèves, il est alors essentiel dans l'objectif d'apprendre le français à l'école, de mettre en place des temps réflexifs du type « doute d'appartenance linguistique », en suscitant des questionnements réguliers, quant au lexique auquel appartient ce qui est produit. Il peut alors être proposé aux élèves d'associer les énoncés produits à des personnages repères (représentés par deux marionnettes) clairement identifiées dans la classe, *Pierre* pour le français et *Ti Tango* pour le créole, marionnettes qui participent de la vie de la classe, la dernière pouvant aussi être présente dès lors que l'on autorise l'expression en créole.

Dans l'idée de sortir de la dichotomie diglossique « français / créole », on peut aussi être amené à ajouter une autre langue au sein de certaines activités. Ainsi pour la rencontre des mois de l'année – activité très en usage dans les rituels en maternelle – on peut présenter les mois de l'année en anglais (*september – october – november – december*). Les élèves repèrent très vite la ressemblance avec le français (*septembre – octobre – novembre – décembre*), les signifiants entre les deux langues sur ce lexique étant très proches. Lors de l'ajout des noms de mois en créole réunionnais (*septenb – oktob – novenb – decenb*) jusque là refusés ou niés par les élèves, est alors perçu de manière totalement différente, instituant un nouveau rapport aux langues de la classe.

On passe ainsi d'une représentation d'opposition des codes en présence, à une représentation de juxtaposition, supprimant dans l'esprit des « *marmailles* », la vision duelle « *on*



*peut dire en français, on ne peut pas dire en créole* », à celle plus riche « *on peut dire les choses de plusieurs manières* », développant alors une autre considération considération du créole réunionnais, dans l'esprit des attitudes positives mis en avant dans les approches EVLANG.

Enfin on peut aborder les couples du type « *casseroles/kastrol* » ou « *chinois/sinois* », non plus dans la simple opposition « *c'est bien/c'est pas bien* » et un traitement correctif conséquent centré sur la prononciation, mais dans une identification des codes en formalisant l'appartenance des premiers termes au lexique du créole et les derniers à celui du français, les associant si nécessaire aux deux personnages emblématiques de la classe que sont *Ti Tango* et *Pierre*.

## 6.2 Détermination de genre en GS

Si la détermination de genre est un aspect linguistique qui est travaillé de manière explicite dans toutes les écoles de France, elle revêt une difficulté supplémentaire dans le milieu réunionnais, notamment parce que certains termes ayant le même signifiant et le même signifié en français et en créole, ne sont pas déterminés de la même manière. Construire l'identification du lexique du français en l'associant avec son déterminant de genre dès sa rencontre, prend ici une importance essentielle. L'inscription de ce travail dans l'approche que nous préconisons, amène à traiter une mauvaise détermination de genre en français, non en indiquant que ce n'est pas bon à l'élève, mais lui faisant prendre conscience que parfois les deux déterminations sont possibles, l'une pour le français et l'autre pour le créole. On participe bien là dès le plus jeune âge à l'affinement des représentations de la situation plurielle qui est celle de nos élèves, tout en développant la valorisation des deux codes en présence puisqu'aucun n'est nié, et à travers cela l'identité plurielle des apprenants non plus.

Cette identification se construit bien sûr à partir de recueil d'énoncés, tels que ceux formulés dans la classe (dans le cadre du doute « d'appartenance linguistique »), dans une démarche que nous avons reprise en détail (Gaillat, 2014) à partir de l'expérimentation menée par Fiarda (2012).

Ainsi les enfants sont amenés à prendre conscience du concept de genre – comme dans n'importe quelle école française – par son marquage d'un déterminant associé, à travers les couples « *un/une* » et « *le/la* ».

La démarche qui est alors mise en place part comme à chaque fois des réalités langagières de la classe élaborées à travers les deux codes en présence, se traduisant de fait par des expressions qu'il est nécessaire de distinguer. Ainsi, dès que cette idée de genre prend forme dans l'esprit des élèves, des situations problèmes se posent car on entend dans la classe des mêmes mots accompagnés de déterminants différents dans l'expression des enfants, comme par exemple « *un table* » ou « *une table* ». S'instaure alors un débat dans la classe, débat qui permet d'associer *Ti Tango* à « *un table* » et *Pierre* à « *une table* ».

La rencontre de nouveaux termes dans une autre phase de la démarche, permet aux élèves d'identifier aussi que parfois en français et en créole le genre associé à un terme est le même. Le déterminant que l'on emploie dans les deux langues étant « *le* » ou « *un* »,

on ne peut donc hors contexte langagier, identifier à quelle langue ils appartiennent, et on ne peut ainsi pas les associer unilatéralement à Ti Tango ou Pierre : « *On dit « le lavabo » en créole et en français* » nous dit ainsi Cindy.

Peu à peu on observe chez la majorité des élèves, la construction de la représentation que « *quand il y a « une » c'est en français* ». Ils se rendent compte aussi rapidement que le créole n'utilise quasiment que la détermination masculine. L'échange ci-dessous tiré d'une séance en maternelle, nous montre bien, ce cheminement (Fiarda 2012, p 38) :

Yann : « *« Un souris ». . . il faut mettre dans la colonne Pierre.* »

Enseignante : « *Ah bon ? Et tu peux nous expliquer pourquoi ?* »

Yann : « *Ben en français on dit « un souris ».*

Enseignant : « *Les autres, est ce que vous êtes d'accords avec Yann ?* »

Sloane : « *Non moi je crois que c'est « une » souris en français.*

Enseignante : « *Vous en pensez quoi les autres ?* »

Lisa : « *Oui on dit « une » souris en français.* »

Enseignante : « *C'est très bien les filles, on dit « un souris en français. Tu es d'accord Yann ?* »

Yann : « *Oui, je me suis trompé.* »

Enseignante : « *Dans quelle colonne doit-on placer l'étiquette « un souris » alors ? Dans quelle langue dit-on « un souris » ?*

Yann : « *C'est en créole.*

Enseignante : « *Donc tu la places dans quelle colonne ?* »

Yann : « *Ti Tango.* »

Enseignante : « *C'est très bien Yann. On dit « un souris » en créole donc on place l'étiquette dans la colonne Ti Tango.* »

La rencontre avec « *sable* », qui en français est déterminé au masculin (on dit « *le sable* ») et par contre en créole au féminin (on dit « *la sable* »), peut ébranler la catégorisation alors construite. On le voit ici dans ce dialogue entre un élève et sa maîtresse :

Enseignante : « *Pourquoi as tu mis la sable dans la colonne Pierre ?*

Kevin : *Je l'ai mis avec Pierre car quand il y a « la » c'est en français* »

On perçoit ici que Kevin s'appuie sur les représentations qu'il a auparavant élaborées, et que les régularités construites sont mises à mal.

La démarche se poursuit ainsi toujours à partir des énoncés produits dans la classe, dans une idée de catégorisation linguistique (« *c'est en créole, c'est en français, on ne peut pas le dire* ») en mettant toujours l'apprenant en situation de questionnement. Ce questionnement devient peu à peu sa manière d'agir au contact des énoncés multiples qu'il rencontre tout au long de sa scolarité, questionnement porté sans heurt, puisque la parole de chacun est respectée au sens où l'on accorde une vraie place au créole.

### 6.3 Repérage et traitement des faux amis (à associer à l'étude des homonymes)

Dans cet exemple, la démarche peut prendre corps suivant différentes phases :

- phase d'identification des faux amis, avec si c'est la première rencontre, introduction de la notion de faux amis ;
- phase d'élaboration du corpus des faux amis de la classe ;
- phase de manipulation des faux amis, afin d'en bien fixer les différents sens ;
- phase de mobilisation ;
- phase de recherche.

C'est à partir de situations problèmes que l'on peut amener l'apprenant à identifier ce que sont ces faux amis qui interfèrent bien souvent dans ses échanges communicationnels et engendrent par conséquent certains malentendus. L'approche se développe toujours à partir des besoins des élèves qui apparaissent lors de la rencontre de termes qui entrent dans cette catégorie, comme ici dans un CP, suite à la lecture de l'album « La petite poule rousse » autour d'un questionnement portant sur la phrase suivante (BOYER, 2012 : 66) :

« *La petite poule rousse râle parce que le chat ne veut pas l'aider à porter son sac de farine* ».

Dans la phase d'échanges qui suit cette lecture, la maîtresse demande aux enfants si cela signifie que :

- « *la petite poule rousse tire son sac de farine toute seule* » ou,
- « *la petite poule rousse est de mauvaise humeur*<sup>14</sup> ».

Il en ressort que sur 18 élèves, 16 donnent la première réponse, « *râle* » étant utilisé le plus souvent à la Réunion au sens de « *tirer quelque chose* » ( « *je râle mon vélo* » pour « *je tire mon vélo* »). Les 2 derniers s'accordent quant à eux sur la seconde définition.

C'est à partir de situations comme celle-ci que se construit cette notion de faux amis où les élèves perçoivent que des termes peuvent être polysémiques à travers le continuum des variétés linguistiques présentes sur l'île. La notion construite à partir de plusieurs exemples leur permet alors de repérer qu'un même signifiant peut être utilisé avec un sens français ou au sens créole, et qu'il est essentiel pour éviter tout malentendu d'identifier le contexte où ils sont employés.

Toujours dans cette même veine et pour valoriser l'expression en classe, on a aussi amené les enfants à illustrer la phrase suivante :

« *J'ai vu un cachalot sur la route du littoral* ».

Face aux dessins représentant pour moitié un cétacé dans l'eau et pour l'autre un gros camion sur la route, il a été demandé aux élèves de dire qui avait raison. Là encore, c'est le débat qui a permis de valider que les deux groupes avaient raison, puisque « *cachalot* » pouvait désigner l'un ou l'autre des deux éléments dessinés, dans le seul contexte phrastique qui était donné.

14. Le mots mis en gras le sont par nous pour faciliter la compréhension de cette situation purement locale.

Peu à peu se constitue un corpus (« *gagner / râler / cachalot / bouchon / couverture / pastille...* » Gaillat, 2010 c) de ces termes qui foisonnent dans le quotidien de nos élèves et qui s'inscrivent dans la catégorie des faux amis. Pour autant, il est nécessaire que les élèves fixent bien ces réalités à travers des exercices où l'élève peut être amené à identifier dans quelle phrase le faux ami est utilisé au sens français (« *J'ai gommé<sup>15</sup> ma chemise / j'ai gommé mon cahier* »), ou à produire deux phrases, l'une où le mot est utilisé au sens créole du terme, l'autre au sens français.

La phase de mobilisation permet ensuite aux élèves de pouvoir utiliser au sein de leurs productions écrites, certains mots dans l'acception de sens qui est celle propre à la Réunion, en les écrivant entre guillemets, ce, en toute conscience. Cela s'inscrit totalement dans le double principe que nous avons évoqué autour de l'EAFMC, à savoir éviter les contresens qu'engendre parfois le contact de ces deux langues apparentées et valoriser la singularité expressive locale.

Enfin, la phase de recherche qui est essentiellement menée en cycle 3, amène les élèves à s'interroger par exemple sur les changements sémantiques qui se sont opérés quand des mots du français ont pris place dans le lexique créole. Ainsi, pour « *amarrer* » qui est utilisé à la Réunion au même titre que « *attacher* » en français, ce quel que soit le contexte (« *j'ai amarré mes cordons soulier<sup>16</sup>* »), Lucas du CM2 a émis l'idée suivante :

*« Les esclaves ont du entendre « amarrer » quand ils ont vu les marins attacher les bateaux en Baie de St Paul et ils l'ont associé à toute forme d'attache avec une corde, indépendamment du contexte maritime. »*

On perçoit à travers cette dernière situation recherche tout le rapport positif, curieux, érudit qui peut s'établir avec les mots, à partir de l'ensemble des variétés mobilisées au sein des pratiques langagières de nos élèves, dès lors que notre action se construit en tenant compte du continuum français créole qui est le leur.

#### 6.4 Travail réflexif autour des syntagmes nominaux et verbaux

La dernière brève illustration que nous proposons de développer, concerne ce qui touche aux formes idiomatiques intégrant en leur sein des termes et une syntaxe apparemment français, mais que l'on ne rencontre qu'à la Réunion (« *poulet la route* », « *homme de cour* », « *avancer en arrière* », « *jeter son corps* »<sup>17</sup>... Gaillat, 2010 c). Ces expressions essentiellement déclinées sous forme de syntagmes nominaux et verbaux sont significatives de la vivacité de l'expression réunionnaise et méritent dans le souci de valorisation du « parler local » que nous préconisons d'être mises en exergue auprès de nos élèves. Le travail réflexif qui en découle s'inscrit dans le nécessaire apprentissage des éléments dits à Charge Culturelle Partagée (CCP), qu'un locuteur non natif ne peut acquérir naturellement et pour lesquels le natif doit prendre conscience qu'ils ne peuvent être saisis par tout le monde. Comme pour les autres situations proposées, les productions langagières des élèves et les expressions rencontrées au sein de la littérature réunionnaise francophone constituent le vivier sur lequel prend corps la réflexion qui doit être engagée.

15. « Gommé » signifie au sens créole du terme « sali, taché ».

16. On a même ici deux faux amis, puisque au-delà de « amarrer » on a aussi « cordon » en lieu et place du lacet utilisé en français ».

17. Respectivement pour, « poulet vendu au bord des routes », « jardinier », « reculer », « se suicider ».

Les élèves de cycle 3 sont ainsi amenés à les repérer et à prendre conscience qu'ils sont propres à leur île. La mise en avant d'expressions imagées tirées du « français de France » leur fait prendre conscience que ce phénomène n'est pas propre à leur situation linguistique et les amène à voir si parfois des formes locales n'ont pas d'équivalent en français, telles « *casser l'armoire* » qui peut se remplacer par « *se mettre sur son 31* ».

La réalisation d'un dictionnaire de ces expressions imagées locales associées quand cela est possible à des équivalents franco-français, participe alors d'une part à la valorisation des particularités lexicales réunionnaises et permet d'autre part la mise en lien entre les deux langues.

Toujours en appui de la réalisation de ces dictionnaires par les élèves et afin de mieux comprendre le sens de ces expressions que seuls les « locaux » peuvent saisir car faisant partie de leur environnement culturel, il est développé des recherches à la compréhension de ce que les élèves appellent bien souvent des « *formules* », à savoir identifier leur origine. L'objet dictionnaire à travers la formalisation érudite de ces différents syntagmes auxquels on associe alors des définitions et des éléments étymologiques et contextuels, contribue quant à lui à la reconnaissance du créole réunionnais comme langue à part entière.

Ainsi dans une classe de CM2 de St Paul, on a évoqué le syntagme nominal « *salle verte* » dont on parle lors des mariages à la Réunion, ou encore le « *bal la poussière* » que les anciens ont connu. Les élèves sont alors amenés à formuler des hypothèses, à faire des recherches dans la littérature réunionnaise francophone ou à interroger leurs parents. Ils comprennent très vite que ces expressions ne doivent rien au hasard, et que leur création s'appuie sur des réalités.

« *La salle verte* » tire son origine « *de la tradition de décorer la salle du mariage avec des plantes et des branches, notamment accrochées aux murs* », a pu trouver Sophia en demandant à son « *gramoune*<sup>18</sup> ». Pour « *bal la poussière* », c'est Jimmy qui formule l'hypothèse « *qu'avant on dansait sur des sols qui n'étaient pas bétonnés, mais en terre, et que cela faisait de la poussière, d'où le nom* ».

On s'aperçoit aussi que la démarche et les compétences associées qui sont développées à partir de la mise en exergue de ces formes idiomatiques, sont transférées lors de la rencontre avec des syntagmes abordés notamment à partir de la littérature française. Comme nous l'a dit Isabelle, enseignante de cycle 3 « *c'est à partir du travail que nous avons fait sur les expressions imagées locales, que d'un seul coup un élève a compris l'origine de l'expression « se mettre sur son 31 », en le mettant en lien avec le réveillon de la Saint Sylvestre où tout le monde s'habille du mieux qu'il peut* ».

## 7 Pour ne pas conclure

Abordée autour de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire, cette adaptation didactique au contexte plurilingue réunionnais doit permettre aux élèves de la Réunion « *de développer une conscience linguistique et identitaire positive des deux langues en présence* » (Gaillat, 2014 : 112). C'est en élaborant des corpus en usage à la Réunion identifiés comme issus de variétés du français, de variétés du créole ou encore présents au

18. Vocabulaire tiré du créole réunionnais, désignant au départ les grands parents, étendu aux personnes âgées, et utilisé par tous les locuteurs de l'île, qu'ils soient natifs ou z'oreilles (métropolitains).

sein des deux codes et en les associant aux usages ad-hoc – ceux de la classe, ceux de la famille, ceux de la vie sociale – qu'ils pourront alors construire les compétences lexicales nécessaires à l'appropriation du cadre plurilingue qui est le leur à travers des stratégies d'inférence entre les énoncés en présence, stratégies qui leur seront très utiles quelque soit le support langagier oral ou écrit auquel ils seront confrontés.

Pour autant, l'EAFMC ne doit pas se limiter au seul domaine du vocabulaire, mais doit s'inscrire au sein d'une approche globale de l'enseignement du français et en français à la Réunion. Les mêmes principes doivent accompagner toutes les activités liées notamment à la phonologie. On repèrera ainsi les différences et points communs entre les systèmes phonologiques du français et du créole réunionnais, en insistant davantage par exemple, sur les paires minimales qui pertinentes en français /s/ et /ch/, ne le sont pas en créole réunionnais, le /ch/ n'existant pas.

Le plan syntaxique ne doit pas être mis de côté, d'une part parce que le vocabulaire ne prend sens qu'intégré au sein d'énoncés développés dans une syntaxe donnée, et d'autre part parce que la différence entre les deux codes se traduit bien souvent simplement au niveau syntaxique. On retrouve ainsi souvent des formes « *je parle à lui* » chez des locuteurs réunionnais même lettrés, pour une forme correcte qui serait « *je lui parle* », intégrant inconsciemment cette pronominalisation postposée que l'on retrouve en créole réunionnais « *mi cose a li* ».

L'approche préconisée se doit bien sûr d'être évaluée de manière plus précise au regard des compétences visées lors des évaluations nationales, ce, au-delà des expérimentations que nous avons pu mener. Un suivi longitudinal est en cours auprès de différentes classes avec lesquelles nous travaillons, suivi qui au-delà d'attester d'un nouveau rapport des élèves avec les codes en présence, participe à une amélioration des résultats aux évaluations nationales, en terme de maîtrise de la langue française, dans ses diverses dimensions, compréhension, production, interaction.

Enfin, elle nécessite avant tout une formation des enseignants qui ne se réduise pas à une simple parole politique, traduite au final que ce soit en formation initiale à l'ESPE<sup>19</sup> ou à travers différentes animations en formation continue, par une simple présentation sociolinguistique locale liée à la nécessité de tenir compte de ce contexte, en accordant notamment une place au créole dans la classe. Car si cela constitue un préalable, il est nécessaire que cela puisse se traduire au sein d'un didactique identifiée autour d'un cadre épistémologique clair, inscrite dans le champ des didactiques du plurilinguisme où l'on considère l'élève en apprentissage à la Réunion doté d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui s'appuie sur l'ensemble de son répertoire langagier. C'est ce que l'EAFMC et les principes qui le déterminent tentent modestement de faire.

## Bibliographie

Académie de la Réunion, Université Paris V, Conseil Général de la Réunion, Conseil Régional de la Réunion, CRDP, (2007), *Convention de partenariat pour la création et l'utilisation dans l'académie de la Réunion d'un outil de formation en ligne des enseignants*, 24 août 2007.

ADELIN, E. et EYQUEM, M. (2010), *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître – La Réunion, cycle 2 (CP-CE1)*, OIF, Direction de l'Education et de la Formation, Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue, 150 p.

19. Ecole Supérieure du Professorat et de l'Enseignement.

- ARMAND, A. (1987), *Dictionnaire kréol réunionné / français*, Océan Edition, 500 p.
- BAGGIONI, D. (1987), *Petit dictionnaire créole réunionnais / français*, Université de la Réunion, 359 p.
- BAISSAC, J-F. (1999), *L'apprentissage du français en milieu créolophone : didactique du vocabulaire et de l'orthographe*, Azalées Editions, 136 p.
- BENARD, J. (1996), *Petit glossaire créole*, Azalées Editions, 118 p.
- BENIAMINO, M. (1996), *Le français de la Réunion. Inventaire des particularités lexicales*, EDICEF / AUPELF, 304 p.
- BENIAMINO, M. et BAGGIONI, D. (1993), "Le français langue réunionnaise", in *Le français dans l'espace francophone*, Champion, pp. 151-172.
- BERNON, L., COQUERET, M., EYQUEM, M., OCTOR, R. et JANUEL, B. (2010), *Téléformation Lecture Réunion. Quel contenu ? Pour quoi faire ? Quels usages ? Quels effets ?* Note à l'attention de M. le Recteur de la Réunion, 16 juin 2010, 12p.
- BLANCHET, P. (2011), "Les transpositions didactiques", in BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, AUF - Université Rennes 2, pp. 197-202.
- BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, AUF - Université Rennes 2, 509 p.
- BOYER, M. (2012), *L'influence d'une approche pédagogique prônant une mise en relation par comparaison, du lexique français et créole, sur la gestion des faux-amis et son impact sur la maîtrise lexicale et la compréhension en lecture des élèves de CP, à la Réunion*, Mémoire professionnel Master 2 MEEF, sous la direction de GAILLAT Thierry, IUFM / Université de la Réunion, 88 p.
- BYRAM, M. (2011), "La compétence interculturelle", In BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, AUF - Université Rennes 2, pp. 253-260.
- CANDELIER, M. et CASTELLOTTI, V. (2012), "Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s)", in SIMONIN, J. et WARTHON, S., *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories, Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, ENS Editions.
- CANDELIER, M. et DE PIETRO, J-F. (2011), "Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles", in BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, AUF - Université Rennes 2, pp. 261-273.
- CAPRON CAID, L. (1986), *Faux amis du créole dans l'enseignement du français à la Réunion*, Mémoire de DEA d'études créoles, Université d'Aix Marseille, 106 p.
- CAYAROL, M. (1985), *Particularités lexicales du français réunionnais*, Editions Nathan, 392 p.
- CARAYOL M. et CHAUDENSON R., (1978), "Diglossie et continuum linguistique à la Réunion", in GUEUNIER, N. et alii (éd), pp. 175-189.
- CARAYOL M. et CHAUDENSON R., (1979), "Essai d'analyse implicationnelle d'un continuum linguistique français créole", in WALD, P. et MANESSY, G. (éd), pp. 129-172.
- CHAUDENSON, R.(2007), "Vers une didactique spécifique du français en milieu créolophone", in CHAUDENSON, R. (2007), *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées*, L'Harmattan, Paris pp. 47-90.
- CHAUDENSON, R. (1995), *Les Créoles*, Coll. Que sais-je ? PUF, 127 p.
- CHAUDENSON, R. (1974), *Le lexique du parler créole de la Réunion*, Thèse de doctorat, 2 tomes, Librairie Honoré Champion, 1252 p.
- Conseil de l'Europe (2000), *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politique linguistiques, Strasbourg, 196 p.
- CORTES, J. et al. (1987), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Didier-Credif, Paris.
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G.(1999), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- DOYE, P. (2003), "L'intercompréhension", in *Guide pour l'élaboration des pratiques linguistiques en Europe – De la diversité à l'éducation plurilingue*, Strasbourg Conseil de l'Europe, 27 p.

- EYQUEM, M. (2008), "Quelles sont les pratiques langagières des élèves réunionnais? Les usages d'une majorité d'élèves réunionnais", in TFLRéunion <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/QuPeMenu.asp>, p 400-1.
- FIARDA, M. (2012), *L'acquisition de la détermination de genre en français chez les élèves créolophones de cycle 1*. Mémoire professionnel Master 2 MEEF, sous la direction de GAILLAT Thierry, IUFM / Université de la Réunion, 63 p.
- FIUX, P. (2007), *Bilinguisme et diglossie à l'île de la Réunion, Contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique (1974-2006)*, L'Harmattan, 248 p.
- FIUX, P. (1999), *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à la Réunion*, Ed Académie de La Réunion.
- FIUX, P. (1993), "Quelques perceptions du lexique de français régional en contexte scolaire réunionnais", In *Travaux et documents*, N° 3, pp. 135-154.
- GAILLAT, T. (2014), "Didactique du français en milieu créolophone : quels principes ? quelles implications au niveau de l'enseignement apprentissage du vocabulaire à la Réunion ?", in *Mutations en contexte dans la didactique des langues : me cas de l'approche plurilingue, pluriculturelle et de la perspective actionnelle*, Travaux et Documents, N° 46, pp. 97-115.
- GAILLAT, T. (2012), "De TFL à TFL Réunion : adaptation d'un dispositif d'aide à la formation des maîtres en littératie en contexte plurilingue", in *Etat des lieux de la recherche et des pratiques en littératies dans la zone Océan Indien*, Océan éditions, pp. 99-114.
- GAILLAT, T. (2010a), "Quelles sont les particularités lexicales que l'on rencontre dans les pratiques de l'élève réunionnais ? Présentation de la situation", in TFLRéunion, <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/QuPeMenu.asp>, P 408-1.
- GAILLAT, T. (2010b), "Quelles sont les particularités lexicales que l'on rencontre dans les pratiques de l'élève réunionnais ? Typologie des réalités lexicales réunionnaises", in TFLRéunion, <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/QuPeMenu.asp>, P 408-2.
- GAILLAT, T. (2010c), "Quelles sont les particularités lexicales que l'on rencontre dans les pratiques de l'élève réunionnais ? Présentation d'un corpus de réalisations lexicales observées dans les écoles par des enseignants de l'académie : catégorisation des réalités lexicales". In TFLRéunion, <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/QuPeMenu.asp>, P 408-3.
- GAILLAT, T. (2010d), "Comment apprendre aux élèves à identifier les faux-amis et à utiliser le terme juste en français ? Accorder toute l'importance nécessaire à l'identification des faux-amis dès la maternelle", In TFLRéunion, <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/QuPeMenu.asp>, P 414-1.
- GALISSON, R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Clé International, Paris.
- GUNET, A. (2001), *Le grand lexique créole de l'île de la Réunion*, Azalées Editions, 224 p.
- HONORE, D. (2002), *Dictionnaire d'expressions créoles. Semi-lo-mo*, Editions UDIR, 424 p.
- LEBON-EYQUEM, M. (2014), "Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnais ?", in *Grammaires Créoles, N° 4, Revue Contextes et didactiques*, Université Antilles Guyane ESPE de Guadeloupe, pp. 48-62.
- LEGENDRE, R. (1983), *L'éducation totale*, Editions Ville Maire/Nathan, Paris/Montréal.
- MARION, P. (2009), *Dictionnaire étymologique du créole réunionnais, Mots d'origine asiatique*, Editions Carré de sucre, 304 p.
- MARIMOUTOU, J. (2011), "Multilinguisme et illettrisme, le statut des langues, l'enseignement du créole", communication développée durant le Colloque national *Enseigner l'Outre-mer, enseigner en Outre-mer*, 17-18 mai 2011, Paris.
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2008), *Programmes de l'école primaire : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BO H.S. N°3 du 19/06/08.
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2002), *Programmes de l'école primaire : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BO H.S. N°1 du 14/02/02.
- MOREAU, M. L. (s.l.d) (1997), *Sociolinguistique : concepts de base* (2<sup>nde</sup> éd.), Ed Mardaga, 312 p.
- NATIVEL, R. (1972), *Le lexique de la Réunion*, Imprimerie Ganowski, St Joseph, 91 p.
- PRUDENT, L. F. (2006), "Enseigner la lecture à la Réunion (en respectant une situation de contact linguistique et en pratiquant une pédagogie de la variation)", in TFLRéunion, <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Textes/TexteGenMenu.asp>.



PRUDENT, L. F. (2005), "Interlecte et pédagogie de la variation", in PRUDENT, L.F, TUPIN, F. et WHARTON, S. (éd), *Du plurilinguisme à l'école ; Vers une gestion coordonnées des langues dans des contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang.

PRUDENT, L. F. (1981), "Diglossie et interlecte", in *Langages N° 61*, pp. 13-38.

PRUDENT, L. F. (2005), "Interlecte et pédagogie de la variation", in PRUDENT L.F, TUPIN F. et WHARTON S. (éd), *Du plurilinguisme à l'école ; Vers une gestion coordonnées des langues dans des contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang.

PRUDENT, L.F, TUPIN, F. et WHARTON, S. (éd) (2005), *Du plurilinguisme à l'école ; Vers une gestion coordonnées des langues dans des contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang.

SIMONIN, J. (2002), "Parler réunionnais?", in *Hermès N° 32-33*, pp. 287-296.

STAUDACHER VALLLIAMEE, G. (2004), *Grammaire du créole réunionnais*, Sedes / Université de la Réunion, 185 p.

WHARTON, S. (2003), "Maîtresse! Maman a gagné un bébé!", in DAVID J. (Coord), *Le français aujourd'hui*, n° 143.

# Les apports de l'écriture créative bi-plurilingue en classes de FLS/FL1

Brahim AZAOUI

Université Montpellier III, Praxiling UMR 5267 CNRS

Frédéric MIQUEL

IA-IPR Lettres-FLS (Académie de Montpellier)

**Résumé** : A travers la présentation de deux projets d'écriture créative plurilingue menés par des enseignants de collèges, notre contribution se donne pour objectif de réfléchir à l'intérêt de projets valorisant l'éducation artistique et culturelle auprès d'apprenants francophones et allophones. Ces travaux ont été réalisés dans le cadre de Florilège et Europoèmes, des initiatives institutionnelles favorisant ces entreprises. Après en avoir présenté le contexte théorique et institutionnel, ainsi que les détails de leur mise en œuvre, nous nous intéresserons plus spécifiquement à leurs apports pédagogiques. Ceux-ci sont remarquables à différents niveaux, aussi bien en termes d'apprentissages langagiers, de construction identitaire ou de savoir-être.

**Mots clés** : écriture créative plurilingue, éducation à la diversité, didactique bi-plurilingue, éducation artistique et culturelle

Depuis quelques années, de nombreux travaux se succèdent pour souligner les répercussions positives d'activités plurilingues sur l'identité de l'élève et sur l'ouverture à la diversité (Candelier, 2003). Pourtant, l'école française peine encore à considérer les compétences plurilingues des élèves qu'elle accueille (Bertucci & Corblin, 2004 ; Coste, dir., 2013), pour des raisons qui relèvent notamment des représentations des langues et des résistances monolinguisques qui sous-tendent le fonctionnement de l'école. Ce constat est toutefois contrebalancé par l'existence de projets pédagogiques tels que Europoème ou Florilège international, qui s'inscrivent dans une didactique bi-plurilingue de l'écrit (Lovejoy, Fox & Wills, 2009). Réalisés avec le soutien de l'académie de Montpellier et de l'OIF, ces travaux d'écriture créative visent à ce que l'écriture face sens pour l'élève, en considérant ses dimensions affectives, sociolinguistiques, culturelles et artistiques.

Notre contribution présentera l'analyse de ces ateliers d'écriture créative bi-plurilingue réalisés en classes de français langue première et de français langue seconde au collège. Dans cet article, nous reviendrons sur les motivations didactiques de ces projets à portée

européenne et internationale, notamment africaine, ainsi que sur les étapes ayant mené à leur restitution publique écrite et orale. La première partie sera consacrée au cadrage théorique sous-tendant les travaux réalisés dans les classes concernées. Nous précisons, dans un deuxième temps, le contexte institutionnel de leur mise en œuvre. Nous expliciterons les projets dans lesquels s'inscrivent les ateliers d'écriture. Dans une troisième et dernière partie, nous en présenterons les divers apports pour les apprenants, notamment en termes de savoir et savoir-être.

## 1 Cadrage théorique. L'éducation plurilingue : de la langue de l'école aux langues des élèves

Les projets qui feront l'objet de notre communication s'inscrivent dans la dynamique des réflexions théoriques menées sur l'éducation plurilingue et sur l'écriture créative plurilingue. Sans chercher à l'exhaustivité, nous les présenterons dans les lignes qui suivent.

### 1.1 Education à et par la diversité plurilingue et culturelle

Les travaux relevant de l'éducation plurilingue telle que nous la concevons s'inscrivent dans la lignée des réflexions menées dans les années 1980 par Hawkins sur le *language awareness*, en Grande-Bretagne. Reprise d'abord par Dabène puis par Candelier, qui coordonne à la fin des années 1990 un projet européen sur l'éveil aux langues, *Evlang* (Candelier, 2003), cette réflexion sur la place des langues des élèves à l'école n'a eu de cesse, depuis, de se développer en Europe et en Amérique du nord. Si cela n'a pas encore été suivi de changements significatifs à l'école (Bertucci & Corblin, 2004 ; Coste, 2013 ; Coste, dir., 2013), pour des raisons relevant en particulier des représentations du bi-plurilinguisme (Forlot, 2009 ; Auger, 2010 ; Varro, 1990 ; Heller, 1996), force est de constater que cela n'entame en rien la dynamique autour de ces questions, comme en témoignent les matériels pédagogiques tels que *Comparons nos langues* (Auger, 2005), *Les langues du monde au quotidien* (Kervran, 2012) ou les projets européens comme Maledive<sup>1</sup> ou Conbat<sup>2</sup>.

Ces divers études, projets ou supports pédagogiques se distinguent par leur format, le public auquel ils s'adressent prioritairement ou par leur approche. Ils partagent néanmoins un ensemble de principes communs. Ils visent le développement de valeurs de tolérance linguistique ou encore d'ouverture à la diversité. Sur le plan des apprentissages, l'objectif est le développement de la compétence plurilingue (Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Trim et al., 2005) des élèves en faisant appel à leurs répertoires plurilingues ou à leurs compétences méta.

### 1.2 Didactique biplurilingue de l'écriture

C'est à ce mouvement sur la valorisation du plurilinguisme à l'école qu'appartiennent les recherches sur l'écriture créative bi-plurilingue. Elles se situent au croisement des travaux susmentionnés et de ceux menés sur une didactique de l'écriture (Barré-de-Miniac, 1996 ; Reuter, 2000). Si l'écrit est reconnu pour être l'axe autour duquel s'organisent les apprentissages à l'école (Bouchard, 2008 ; Goody, 2007), il est encore souvent perçu seulement comme « un moyen de communication ou de mémorisation » (Bucheton & Chabanne,

1. <http://maledive.ecml.at/>

2. <http://conbat.ecml.at/>

2002, 169) alors qu'il induit tout un ensemble d'activités cognitives et intellectuelles (Bucheton & Chabanne, 2002 ; Goody, 2007). Sur le plan affectif, les modèles proposés par l'école risquent pourtant de gêner l'implication sociale et personnelle des élèves dans un « écrit appris à l'école et pour l'école » (Barré-de-Miniac, 1997, 42). Or l'écriture est également une pratique où l'enfant, sujet social, est considéré tout autant que son pendant scolaire, l'élève. C'est dans le cadre de cette réflexion que peut être pensée et étudiée la question du plaisir de l'écriture, de l'expression de soi, de son identité. Ainsi, des propositions didactiques en faveur d'un développement plurilittéraire (Moore, 2006) des compétences des élèves, allophones ou non, se développent depuis quelques années, notamment en Amérique du nord. Cummins, au Canada, travaille sur la notion de « texte identitaire » (Cummins *et al.*, 2005), qui accorde une place particulière aux langues de l'élève, notamment dans sa pratique scripturale. Cette approche vise à reconnaître l'histoire de l'élève, son expérience et ses compétences culturelles et linguistiques développées et acquises antérieurement (Cummins *et al.*, 2005 ; Lovejoy, Fox & Will, 2009). Sur le plan pédagogique, une telle démarche, en offrant l'occasion de reconnaître les identités plurielles des élèves, favorise une implication active dans leur travail. Elles vont également dans le sens d'une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle, réalité consubstantielle de la classe.

## 2 Une éducation plurilingue portée par des projets académiques. Contextualisation et mise en œuvre

Si ce type de travaux est encore peu répandu en France, ce constat est toutefois contrebalancé par l'existence de projets pédagogiques menés dans les classes ou portés par certains responsables éducatifs, allant dans le sens d'une éducation plurilingue.

### 2.1 Deux projets englobant : *Europaèmes* et *Le Florilège*

« *Europaèmes* » : ce néologisme est un mot-valise qui donne envie de faire la sienne pour parcourir les champs poétiques de l'Union européenne. . .

Dans le cadre de la Présidence française de l'Union Européenne (Juillet-Décembre 2008), l'Académie de Montpellier a organisé un concours de poèmes individuels ou collectifs, ouvert aux élèves des écoles primaires, collèges et lycées. Il s'agissait de composer un poème unique intégrant plusieurs langues européennes. Cette création, qui s'inspirait de l'esprit de l'Union européenne « unie dans la diversité », pouvait traiter des thèmes variés et librement choisis. Chaque texte poétique devait comporter des expressions appartenant à au moins trois langues parlées dans l'Union européenne, et choisies parmi les vingt-trois langues officielles dont l'allemand, l'anglais, le danois, l'espagnol, le finnois, le français, le grec, le hongrois, l'irlandais, l'italien, le néerlandais, le polonais, le slovaque, le suédois et le tchèque.

Les possibilités créatrices étaient multiples : insertion, dans un poème original à dominante française, de plusieurs mots ou expressions étrangers ; mise en valeur de la dimension phonétique des mots, dont la réunion devient porteuse de sens, ou dont l'harmonie musicale constitue à elle seule une rencontre expressive. . .

Ce travail pouvait impliquer notamment des enseignants de français et de langues vivantes. L'effort linguistique de découverte et d'emploi de langues inconnues était facilité par les ressources de traduction disponibles en particulier dans les dictionnaires, les logiciels de traitement de textes et des sites Internet.

Les meilleurs poèmes furent présentés et mis en valeur sur le site web d'art contemporain <http://panoplie.org/panoplie.org/europoemes/> et les textes des lauréats furent lus et exposés à l'occasion de plusieurs manifestations artistiques européennes organisées dans l'Académie de Montpellier.

*Le Florilège international des écrivains en herbe de langue française* est un projet d'écriture né sous l'impulsion de la DAAC en 2009. Depuis 2011, il est ouvert à l'international. L'appel à contribution littéraire est diffusé par le rectorat de Montpellier, par la FIPF, et relayé par quelques services de coopération et d'action culturelle français (SCAC). Cette action éditoriale est encouragée par l'Organisation internationale de la francophonie (OIF). Dès lors, les créations proviennent de cinq continents et de plus de 30 pays, parmi lesquels la France, la Russie, la Suède, l'Albanie, l'Ex-Yougoslavie, l'Arménie, le Liban, Saint Domingue, le Canada, le Maroc, la Tunisie, la Côte d'Ivoire, la République Centrafricaine, le Botswana, l'Afrique du Sud ou encore l'Australie. Actuellement, le livre édité chaque année comporte un tiers de textes internationaux (romans, nouvelles, contes, scènes de théâtre, poèmes, fables, lettres, essais, articles de presse...). Leurs auteurs sont des élèves (écoliers, collégiens, lycéens) et des étudiants (universités, BTS, classes préparatoires aux grandes écoles). Le français est leur langue maternelle ou une langue étrangère, parfois langue seconde et de scolarisation.

Il est présent lors d'événements régionaux, nationaux et internationaux consacrés à la langue française et à la littérature : Comédie du Livre à Montpellier depuis 2009 ; Salon du Livre à Paris en 2011 ; Congrès mondial 2012 de la FIPF à Durban, Afrique du Sud, avec la DAREIC de Montpellier ; SIEL 2013 et 2014 à Casablanca (avec LR2L), Congrès mondial 2016 de la FIPF à Liège.

Ainsi, *Le Florilège international des écrivains en herbe de langue française*, que parrainent des écrivains attachés à la francophonie et au dialogue interculturel tels que Jean Rouaud, Yasmina Khadra ou Frédéric-Jacques Temple, touche non seulement plusieurs milliers de jeunes francophones, mais aussi un large public intergénérationnel, intercatégoriel et international.

Ainsi, tout en valorisant la richesse et la créativité de la langue française, cette action éditoriale encourage les pratiques de bilinguisme francophone en proposant une didactique du FLE accordant une part importante aux activités d'écriture littéraire. Tout autant que dire, lire, traduire des poèmes européens, le pari a été fait que composer des europoèmes ouvrait à la rencontre respectueuse de l'altérité, au partage plurilingue et non pas au fantasme du plurilinguisme soustractif, au goût commun pour les valeurs qui ont cherché à inspirer, par-delà les vicissitudes, l'Histoire de l'UE : désir de démocratie, liberté, paix, justice sociale, solidarité, fraternité.

## 2.2 Des projets d'écriture créative plurilingue. Mise en œuvre

Une classe de 5ème du collège des Salins à Villeneuve lès Maguelone a participé au concours *Europoèmes*. Ce travail a impliqué notamment un enseignant de lettres et des professeurs de langues vivantes. L'effort linguistique de découverte et d'emploi de langues inconnues a été facilité par les ressources de traduction disponibles en particulier dans les dictionnaires, les logiciels de traitement de textes et des sites Internet. De multiples possibilités créatrices ont été explorées : insertion, dans un poème original à dominante française, de plusieurs mots ou expressions étrangers ; mise en valeur de la dimension phonétique des mots, dont la réunion devient porteuse de sens, ou dont l'harmonie musicale constitue à elle seule une rencontre expressive. . . Une plaquette a été réalisée et des lectures publiques organisées.

Un autre projet d'écriture créative plurilingue s'est réalisé avec des élèves de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivant (UPE2A) du collège Arthur Rimbaud à Montpellier.

Dans le cadre d'une séquence pédagogique, deux enseignants en charge de ces élèves ont décidé de travailler sur le thème des discriminations. Or, ce thème est également présent dans les programmes de certaines disciplines (histoire-géographie, français), en classe de troisième notamment. Cette problématique permettait donc de faire le lien entre l'UPE2A et les autres savoirs/compétences disciplinaires. Divers supports ont permis de mobiliser un ensemble de connaissances linguistiques (lexique, structure syntaxique, etc.) et culturelles sur les discriminations à divers moments de l'histoire mondiale. La tâche finale envisagée était double : d'une part, la réalisation artistique d'affiches de lutte contre les discriminations et d'autre part, l'écriture de textes plurilingues. Ces textes ont ensuite été lus devant d'autres élèves allophones, du collège *Jeu de mail*, puis lors de la *Comédie du livre*, qui a eu lieu le 23 mai 2014, face à des élèves originaires d'autres établissements de l'académie. Les textes ont fait l'objet d'une publication dans le *Florilège VII* (versions numériques<sup>3</sup> et papier).

Un deuxième objectif était la valorisation des langues des élèves. Si les élèves allophones sont un public tout trouvé pour mettre en avant les langues comme ressources et richesse personnelles, il convient toutefois rappeler la diversité linguistique présente dans la plupart des collèges, beaucoup d'élèves français ayant pour langue de la maison d'autres langues que le français. Ce type de projet aurait donc toute sa place également dans les autres classes aussi.

Celui qui a été réalisé au collège Rimbaud impliquait 15 élèves allophones et 9 langues. Il s'est déroulé sur 6 mois et visait la réalisation d'affiches de lutte contre les discriminations et la production de textes plurilingues dans lesquels les élèves exprimaient leur opinion sur la problématique. Deux formes de valorisation des produits finis ont été envisagées :

- un affichage des panneaux réalisés au collège, pour sensibiliser les élèves à la problématique abordée ;
- trois lectures publiques :

3. <https://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/education-artistique/espace-lecture-ecriture/florilege1621/textes-collegiens/#COLFVII>

o Au collège, face à des élèves de 6<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>. Les lectures étaient suivies d'un débat avec les élèves des autres classes sur la question des discriminations. L'idée était également de favoriser une intégration des élèves allophones dans l'établissement, ce qui a été confirmé par la suite ;

o Une lecture croisée, lors d'une rencontre avec d'autres élèves allophones d'un autre collège montpelliérain ;

o Lors de la *Comédie du livre*, qui a eu lieu le 23 mai 2014 au centre régional de documentation pédagogique de Montpellier. La cérémonie rassemblait divers élèves, lycéens et collégiens, qui venaient présenter des productions scolaires. Une sélection des travaux d'élèves a été retenue pour constituer le *Florilège littéraire des collégiens*.

### 3 De l'intérêt de ces travaux d'écriture plurilingues

De manière générale, nous pouvons leur reconnaître plusieurs intérêts pertinents pour la construction des compétences visée par le socle commun de compétences, de connaissances et de culture (MEN, 2015). Ils permettent en effet de répondre à la plupart des objectifs qu'il se fixe (p.2) :

« - il [le socle] ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ;

- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ;

- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;

- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;

- il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ;

- il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ».

Plus concrètement, nous présenterons l'apport de ces ateliers auprès des apprenants impliqués dans ces projets dans deux sous-parties.

#### 3.1 Sens, savoirs linguistiques et savoir-être

Les deux premiers apports concernent le processus artistique proposé aux élèves (Auger, Tallagrand & Terrades, 2008 ; Pierra & Auger, 2006). L'apprentissage langagier est ici original et stimulant, car il est mené en situation et implique le sujet scripteur. L'entrée par les arts, et en particulier par l'écriture créative, est généralement féconde dans l'enseignement-apprentissage du français. Cette démarche de créativité permet de :

- s'engager dans des actions motivantes pour les élèves et les enseignants ;

- mettre en œuvre une pédagogie de projet impliquant les élèves dans la construction des savoirs et méthodes et justifiant une pédagogie différenciée et des évaluations adaptées ;
- prendre conscience des écritures de la variation, du jeu sur les normes entre langues et à l'intérieur d'une langue ; donc faire reculer le sentiment d'extranéité linguistique ;
- proposer des activités transversales : transdisciplinarité (par exemple avec des professeurs de disciplines artistiques ou dans la logique de l'inclusion), plurilinguisme, interculturalité ;
- favoriser le travail en groupes ;
- susciter des relations de confiance mobilisant la personne de l'élève ;
- contribuer à l'éducation artistique et culturelle de tous les élèves.

D'un point de vue esthétique, nos projets vont plus loin que la compréhension de l'interlangue : en poésie plus qu'ailleurs prévaut le travail de la forme, la composition phonétique et rythmique suggérant un sens hautement dépendant des mots qui l'engendrent. Les possibilités créatrices étaient multiples : insertion, dans un poème original à dominante française, de plusieurs mots ou expressions étrangers ; mise en valeur de la dimension phonétique des mots, dont la réunion devient porteuse de sens, ou dont l'harmonie musicale constitue à elle seule une rencontre expressive. . .

Cela peut produire plusieurs effets esthétiques liés au degré de compréhension et de justification de la cohabitation plurilingue :

Le premier niveau concerne le plaisir de la compréhension plurilingue :

- compétences d'inférence interne par induction contextuelle pour comprendre les termes inconnus : *Pour ses mangos bien mûrs, combien de dongs ? (Fruit ou légume comestible + argent vietnamien)*
- inférence par transfert morphologique : *Arc-en-ciel de senteurs et memories d'hier... ; Mon corazón pleure et s'affole.*
- inférence par connaissance des autres langues, notamment utilisées comme emprunts par le français : *Goodbye, Viêtnam...*

Le second aspect esthétique se rattache directement au choix des langues dans le contexte créatif :

- effet d'incohérence, de simple juxtaposition, de collage des langues : *Les jóvenes muchachas offrent des sourires* (Cela rappelle l'étudiant limousin dont se moque Rabelais dans le chapitre VI de *Pantagruel* et qui accumule et mélange les idiomes français, latin et occitan sans unité).
- justification sémantique de la rencontre des langues :

*Je voulais simplement te dire*

*La guerre, la violence*

*The war, the violence*

*La violencia, la guerra*



*Der Krieg, die Gewalt*

*La guerra, la violencia*

*N'a de sens dans aucune langue.*

- effet de choc esthétique :

*Una casa verde, entra una bella mujer,*

*¡Es la hija de los aztecas!*

*A l'entrée il y avait un chien blanc appelé "poeta" :*

*white face. Il m'attend.*

- sensibilisation esthétique à la diversité phonétique des langues dont il n'est pas ici nécessaire de comprendre le référent : la lecture oralisée des textes par les élèves ou des acteurs (sur le site *Panoplie.org*) en est une belle illustration.

Par exemple « *Une douce luce* » crée un effet d'allitération et « *Les capelli coniques* » proposent à la fois allitération en *c* et assonance en *i*. « *Lentamente, les buffles sortent de leur torpeur* » : longueur de l'adverbe italien, suggérant bien la lente sortie du sommeil.

Dans tous les cas, le lecteur ou l'auditeur est appelé à faire un effort de compréhension et d'interprétation, bien plus que dans une réception endogène de la langue. Et cela intensifie le processus de co-crédation littéraire auquel est convié autrui dans la réception du texte.

En particulier dans le cadre d'une UPE2A, cette pratique permet de travailler les quatre compétences de français langue seconde et contribue à l'acquisition progressive des niveaux A1, A2 et B1 et de plusieurs compétences actuelles du socle commun de connaissances et compétences (maîtrise de la langue française, pratique d'une LVE, maîtrise des TIC, la culture humaniste, compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative). Cela est a fortiori vrai pour le français langue première. En outre, quand l'approche est plurilingue, elle sollicite des compétences transversales, dans l'esprit de l'évolution récente du système éducatif français. Loin d'être une nouvelle idéologie dominante, il s'agit d'une question de bon sens sur le nécessaire tressage des disciplines pour construire des savoirs et des capacités transférables : s'appuyer sur la langue source pour entrer dans la langue cible (*Florilège*) ou s'intéresser aux langues étrangères pour les accueillir dans la langue dite maternelle (*Europoèmes*). Cela suppose une réflexion sur les répertoires langagiers, sur les structures syntaxiques, sur la phonologie aussi. L'ouverture caractérisée par l'apprentissage de compétences transversales et celle qui est suscitée par l'écriture créative s'enrichissent à présent d'un décentrement à partir du et hors du monolinguisme, si tant est que celui-ci corresponde à une réalité. L'effort linguistique de découverte et d'emploi de langues peu connues ou radicalement inconnues est facilité par les ressources de traduction disponibles, en particulier dans les dictionnaires, les logiciels de traitement de textes et des sites Internet.

### 3.2 Dimension identitaire et savoir-être

Les niveaux d'intérêt que nous venons de présenter peuvent être complétés par une présentation des apports en termes identitaire et attitudinal.

L'un des aspects positifs indéniables de ce travail renvoie aux éléments repris dans la mise en contexte de ce projet, à savoir le faire de se dire pleinement, dans toute l'épaisseur des mots choisis. Dans le cas des élèves allophones, le fait d'avoir été amené en France, quelles que soient les conditions et les motivations, crée un certain nombre de pressions sur ce public qui a du mal à se réaliser pleinement, au moins dans les premiers temps. Cette transplantation, au sens de Varro (1984), peut être mieux vécue à travers l'usage de sa langue d'origine. En effet, les élèves allophones sont habituellement freinés par la langue française pour exprimer leur pensée dans ses moindres recoins. Leur affect est mis à distance par une langue dont les nuances stylistiques et sémantiques leur échappent encore. À l'inverse, l'usage de leur langue permet d'incarner leur émotions, leur position par rapport à une problématique qui fait appel à leur ressenti tout autant qu'à leur réflexion. Ils sont par conséquent plus à l'aise dans les jeux de langage (Wittgenstein, 1953) tels que « inventer une histoire », « raconter », « faire un mot d'esprit ». . . L'utilisation du français en plus des langues des élèves leur permet d'entrer progressivement dans ces jeux en français car nous n'apprenons pas le sens des mots nouveaux en apprenant des concepts, mais dans la pratique du langage. Au final, ces écritures créatives bi-plurilingues sont un moyen de faire valoir leur identité plurielle (pluriculturelle et plurilingue) mais également de mettre en mots leur pensée en accordant à chaque langue une place selon ce qu'ils veulent dire ou peuvent dire selon les langues.

Ces projets donnent lieu à la rencontre des langues et des cultures dans une dynamique créatrice et collaborative. Dans le cadre du projet *Florilège*, la dimension interculturelle requiert la mise à distance de sa propre langue, pour la mettre à portée de l'Autre. C'est ainsi qu'a été vécue et travaillée la mise en voix des textes. Durant ces séances il a été question de se distancier vis-à-vis de sa langue pour la rendre accessible, en adaptant le débit ou l'articulation. Il était question de faire ressortir la musicalité de sa langue pour qu'elle soit entendue, à défaut d'être comprise. L'altérité s'exprime donc à tous les niveaux : l'Autre, le camarade qui pense autrement, l'Autre, le camarade dont la langue permet de voir et dire le monde autrement. Mais aussi l'autre langue, le français, étrangère à divers degrés (Dabène, 1994) selon les compétences de chacun. Cette rencontre avec l'Autre apparaît nécessairement comme un contrepoids aux représentations (potentiellement) xénophobes ou discriminantes que peuvent avoir les élèves. Elle s'exprime également dans le travail sur soi pour accepter l'Autre dans le respect de son identité sociale. Cela requiert parfois un questionnement sur soi, sur ses préjugés et les motivations à l'origine d'une attitude de rejet. C'est en cela que la mise en débat des textes et de leur contenu en classe a permis de faire évoluer les conceptions de certaines catégories sociales. Le long travail de mise au jour de certaines inconsistances dans le rejet de l'Autre, de conscientisation de l'attitude discriminante en œuvre dans les propos ou les attitudes a permis de mettre à distance ses agissements pour les interroger. Ce questionnement a contribué à modifier l'attitude verbale et non verbale de certains apprenants. Parmi toutes les productions, nous retiendrons l'exemple suivant, qui est édifiant.

Il est difficile de rapporter ici le lent processus de transformation dans l'attitude des auteures de ce texte. Notons tout au moins que les déclarations de ces élèves situaient leur position aux antipodes de celle soutenue dans ces propos. D'aucuns pourraient objecter que le changement dans leur propos et leur attitude n'est que superficiel et répond à

## LES LESBIENNES

*Iman Hamil et Ihsan Sbaay*

Moi je suis comme je suis,

Moi j'aime les filles.

Quand je sors avec ma fiancée ils rigolent de nous.

Quando esco tutti ridono di noi solo perché amo una persona del mio stesso sesso.

Quando salgo de casa y todos hablan de mi, siempre pretengo que no escuche nada.

Moi, toujours à la maison je me demande c'est quoi le problème, moi je suis lesbienne et alors ? ça ne doit pas être important pour les autres.

Quando voy para comprar una cama el hombre me dice que no tiene camas para lesbianas.

Un jour, moi et ma fiancée nous sommes allées dans un magasin arabe et le vendeur m'a dit que si je vais au Maroc, ils vont me tuer parce-que je suis lesbienne.

Tutti ridono di noi, ma io non posso cambiare la mia vita per loro. Mi sento diversa dagli altri. A scuola ho sempre imparato che la discriminazione non va bene e che a volte ferisce i sentimenti delle persone. Da piccola avevo sempre detto « che schifo le lesbiche », ma ora lo sono. Siamo tutti uguali : mangiamo, dormiamo, respiriamo, amiamo, cambiano solo le origini. Tutti hanno diritto di amare, cio che niente e nessuno potrà mai impedircelo.

une injonction scolaire. Or, la force de cette évolution réside notamment dans la prise en charge énonciative d'une identité qu'elles rejetaient quelques semaines plus tôt :

« moi, j'aime les filles »

« Da piccola avevo sempre detto 'che schifo le lesbiche', ma ora lo sono ».

Comme en a témoigné un enseignant à la suite de la lecture publique de ce texte lors de la *Comédie du livre*, cette audace artistique et linguistique a suscité de nombreuses questions chez des élèves, spectateurs-auditeurs de cette présentation. C'est cela aussi la portée de ce travail : faire naître des interrogations. Dé-ranger les idées préconçues.

#### 4 Conclusion

Notre contribution se voulait une présentation de projets pédagogiques menés dans des classes de français (langue première et seconde) de deux établissements héraultais, dans le cadre des événements littéraires organisés par l'Académie de Montpellier : *Europèmes* et *Florilège*. Tous deux relèvent des approches soutenant l'écriture créative plurilingue. Ils rappellent la nécessité de donner la priorité aux tâches d'écriture, en situation et de réécriture avec les écrits intermédiaires qui enrichissent l'ensemble. L'entrée par l'écriture créative est généralement féconde dans l'enseignement-apprentissage du français. Elle n'est ni un supplément d'âme, ni une activité excessivement chronophage. Au contraire, elle peut très efficacement structurer des séquences d'apprentissage et prendre place dans

des projets pédagogiques tissés dans les programmes officiels. Elle peut être menée dans le format habituel du cours ou lors d'ateliers d'écriture, voire en partenariat avec des intervenants extérieurs.

Si les intérêts que nous avons relevés s'intègrent parfaitement dans le travail attendu à l'école, il convient de ne pas négliger ceux qui possèdent une dimension plus identitaire. Que cela soit dans la valorisation des langues de l'école ou de celles des élèves, l'écriture créative plurilingue contribue à considérer les élèves dans les « dimensions sociales, affectives, psychologiques, cognitives » qui les constituent en tant qu'enfants (Daunay, 2011, p.62).

### **Bibliographie**

AUGER, N., TALLAGRAND, R. et TERRADES, O. (2008), "Ateliers littérature et arts pour entrer dans le français langue seconde", *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 147, pp. 339-348.

AUGER, N. (2005), *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'élèves nouvellement arrivés* (DVD), Scérén-CRDP, Montpellier.

AUGER, N. (2010), *Elèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, Editions des Archives Contemporaines, Paris.

BARRE-DE-MINIAC, C. (dir.) (1996), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, INRP, pratiques pédagogiques, Paris.

BARRE-DE-MINIAC, C. (1997), "Apprentissage et usages de l'écriture. Représentations d'enfants et de parents d'élèves", *Repères*, 15, pp. 41-57.

BERTUCCI, M-M. et CORBLIN, C. (2004), *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, L'Harmattan, Paris.

BOUCHARD, R. (2008), "La compétence scolaire comme compétence orographique : une cible décisive pour l'enseignement du français langue seconde aux enfants nouvellement arrivés en France", *Diversité*, 155. Accessible en ligne <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/138608/138608-18193-23546.pdf>.

BUCHETON, D. et CHABANNE, J-C. (2002), *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave édition – CRDP de l'académie de Versailles, Paris.

CANDELIER, M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck Université, Bruxelles.

COSTE, D. (2013), "Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification scolaire des langues et objet de discours dans le champ sociolinguistique et didactique", in BOGOT, V., BRETEGNIER, A. et VASSEUR, M. (dir.), *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*, Editions des archives contemporaines, Paris, pp. 9-18.

COSTE, D. (dir.) (2013), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratique, propositions*, Editions Modulaires Européennes, Bruxelles.

COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

- CUMMINS, J., BISMILLA, V., CHOW, P., COHEN, S., GIAMPAPA, F., LEONI, L., SANDHU, P. et SASTRI, P. (2005), "Affirming Identity in Multilingual Classrooms", *Educational leadership*, 63(1), pp. 38-43.
- DABENE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques*
- DAUNAY, B. (2011), "L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français", *Recherches en Didactiques*, 11, pp. 49-66.
- FORLOT, G. (2009), "Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : des « représentations obstacles » dans l'enseignement des langues en France", *Les cahiers de l'Acedle*, 6(1), pp. 69-91.
- GOODY, J. (2007), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La Dispute, Paris.
- HELLER, M. (1996), "L'école et la construction de la norme en milieu bilingue". *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 7, pp. 71-94. Accessible en ligne <http://aile.revues.org/4910>.
- KERVAN, M. (2012), *Les langues du monde au quotidien*, CRDP Bretagne, Rennes.
- LOVEJOY, K. B., FOX, S. et WILL K. V. (2009), "From language experience to classroom practice. Affirming linguistic diversity in writing pedagogy", *Pedagogy : Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 9, (2), pp. 261-287.
- MOORE, D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- PIERRA, G. et AUGER, N. (2006), *Traverses*, 8, *Arts du langage : construire une transversalité*, PULM, Montpellier.
- REUTER, Y. (2000), *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture*, ESF éditeur, Paris.
- VARRO, G. (1984), *La femme transplantée. Une étude du mariage franco américain en France et le bilinguisme des enfants*, Presses universitaires de Lille, Lille.
- VARRO, G. (1990), "Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants", *Diversité*, 83, Scérén-CNDP, Paris. Accessible en ligne <http://www2.cndp.fr/revueVEI/83/MigFo83-3.htm>.
- TRIM, J., COSTE, D., NORTH, B. et SHEILS, J. (2005), *Le Cadre européen commun pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- WITTGENSTEIN, L. (1953), *Recherches philosophiques*, Gallimard, Paris.

# Écrire un compte-rendu d'expérience en L2 : quel rôle la L1 peut-elle jouer ?

Myriam ABOU-SAMRA

Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3

**Résumé :** Cette communication s'appuie sur deux séances de cours de chimie enregistrées dans une école francophone de l'UNRWA au Liban. On peut ici parler d'enseignement d'une discipline non-linguistique en langue étrangère, dans la mesure où le français est la langue d'enseignement des sciences et des mathématiques, sans pour autant être la langue première des apprenants. Le fait que le français soit véhicule d'enseignement entraîne une nouvelle utilisation de la langue qui implique le recours à de nouvelles compétences : je tacherai donc pour commencer de définir plus précisément ce en quoi consiste le fait d'écrire un compte-rendu d'expérience et, en m'appuyant sur les interactions de classes, à analyser comment l'enseignant accompagne les apprenants dans la production de ce type de texte.

## 1 Introduction

Je me propose de travailler sur la rédaction d'un compte-rendu d'expérience en classe de chimie, discipline enseignée en français, et de me pencher notamment sur le rôle de la L1, en l'occurrence l'arabe, dans la réalisation de cette tâche. Mes analyses s'articulent autour de deux cours de chimie enregistrés dans une école francophone de l'UNRWA<sup>1</sup> au Liban, je m'intéresse donc à une communauté qui n'est pas particulièrement francophone<sup>2</sup> mais qui suit cependant l'enseignement de certaines disciplines non-linguistiques<sup>3</sup> en français – sont ici concernées les mathématiques, la biologie, la physique et la chimie. Les participants à l'interaction partagent deux langues de communication au moins, le français et l'arabe, et ils ont donc la possibilité d'alterner les langues – bien que cela soit officiellement déconseillé. Ma communication s'inscrit donc dans un cadre périphérique à celui d'ELAN dans la mesure où il ne concerne ni l'Afrique, ni les articulations L1/L2 à proprement parler, étant donné que l'on se penche plus sur les articulations L1/L2 pour construire la langue de la DNL. J'imagine néanmoins que ces questions se posent aussi dans les pays concernés par l'initiative ELAN mais je crois surtout que nous partageons un constat, à

---

1. United Nations Work and Relief Agency for the Palestine Refugees in the Near East.

2. Voir *infra*.

3. Désormais DNL.

savoir que la non-maîtrise du français entraîne une difficile compréhension des concepts scientifiques par les élèves et que l'enseignement exclusif en français peut mettre en échec de nombreux élèves lorsque ceux-ci vivent dans un environnement où le français est peu ou pas pratiqué - je me réfère ici à la brochure *ELAN* qui nous a été remise<sup>4</sup>.

Le travail que je vais vous présenter part en effet d'une demande des enseignants qui constatent que s'ils parviennent à faire accéder les apprenants au sens grâce - entre autres techniques - à un recours à la L1, ils éprouvent par contre beaucoup de difficultés à faire produire les apprenants en L2, se retrouvant dans les faits à rédiger eux-mêmes des textes que les apprenants apprennent ensuite par cœur. J'ai donc souhaité me pencher sur un cours consacré à une tâche de production écrite, afin d'avoir accès aux pratiques de l'enseignement bilingue dans le cadre de la mise en œuvre d'une activité en particulier, celle de la rédaction de compte-rendu. Je me suis intéressée plus particulièrement à la nature des objets enseignés, au rôle de chacun des participants dans l'interaction et à l'emploi qu'ils font des langues en présence. Mon objectif est de voir comment l'enseignant accompagne l'apprenant dans la rédaction d'un texte, mais aussi d'entrevoir d'autres pistes qui permettraient aux apprenants d'acquérir une réelle compétence à rédiger un compte-rendu d'expérience. Ces pistes reposent-elles sur un recours à l'alternance codique ? C'est ce que nous tenterons de voir.

Le fait que le français soit véhicule d'enseignement entraîne une nouvelle utilisation de la langue qui implique le recours à de nouvelles compétences, je tâcherai donc pour commencer de définir plus précisément ce en quoi consiste le fait d'écrire un compte-rendu d'expérience et, en m'appuyant sur les interactions de classes, à analyser comment l'enseignant accompagne les apprenants dans la production de ce type de texte. J'analyserai plus particulièrement les formes et les fonctions de l'alternance codique et le format de participation avant de réfléchir au rôle que l'on attribue à l'expérimentation. Cela me permettra de conclure sur des propositions pédagogiques visant à accompagner l'apprenant dans la rédaction d'un compte-rendu. Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, il me semble important d'apporter quelques précisions quant au modèle d'éducation bilingue dans lequel les cours que nous allons analyser s'inscrivent.

## 2 Le modèle d'enseignement bilingue.

Au Liban, l'enseignement bilingue - dans le sens où on le définit comme « l'utilisation de deux (ou plusieurs) langues d'instruction à un moment donné de la carrière scolaire de l'étudiant » (Cummins & Corson, 1997) - est possible mais pas obligatoire. En effet, une loi votée en 1994 permet *le choix* de la langue d'enseignement pour les mathématiques et les matières scientifiques pour le primaire, le complémentaire et le secondaire ; ajoutons la philosophie et les sciences économiques et sociales pour les cycles concernés. Ainsi, pour ce qui concerne la langue d'enseignement, une certaine liberté est laissée aux établissements, les curricula existant officiellement dans les trois langues que sont l'arabe, le français et l'anglais<sup>5</sup>. Dans les faits, la grande majorité des écoliers, collégiens et lycéens scolarisés au Liban effectue néanmoins tout ou partie de sa scolarité dans une langue autre que sa langue

---

4. *ELAN, une offre francophone vers un enseignement bi-plurilingue pour mieux réussir à l'école*, OIF, 2015.

5. Concernant l'enseignement des langues, une loi votée en 1996 impose dans les écoles publiques une répartition à part égale des heures accordées à l'arabe et à la langue étrangère, comprenons ici le français ou l'anglais.

première. En 1994, le projet de restructuration du système éducatif libanais précisait que « les objectifs pédagogiques généraux visent à former un citoyen connaissant parfaitement une langue étrangère au moins, ce qui doit lui permettre de s'ouvrir à toutes les cultures du monde, s'enrichissant ainsi à leur contact et les enrichissant à son tour ». Ainsi, si l'on se réfère à la typologie de Hornberger (1991), qui se propose de définir le modèle d'enseignement bilingue en fonction des objectifs politiques et de l'orientation idéologique qui le sous-tendent, on peut caractériser le modèle libanais comme un modèle visant l'enrichissement et encourageant le développement des langues et le pluralisme culturel.

Une fois clarifiée l'orientation idéologique du modèle d'enseignement bilingue, Hornberger (*ibid*) propose une distinction entre différents « programmes types » d'éducation bilingue définis sur la base de caractéristiques contextuelles et structurales spécifiques. Pour dire quelques mots sur la population scolaire qui nous concerne et l'arrière-plan que représentent les langues, nous pouvons préciser que les Palestiniens constituent au Liban une communauté distincte, actrice du jeu politique et entretenant un passé riche de coopération, mais aussi de conflits, avec la société libanaise (Doraï, 2006)<sup>6</sup>. Au niveau socio-économique, ce sont les restrictions auxquelles elle est soumise qui caractérisent la communauté palestinienne : les Palestiniens sont interdits de vingt professions<sup>7</sup> et de l'accès à la propriété et à l'héritage, ils n'ont par ailleurs pas de droits civiques et ils ne peuvent pas bénéficier de ce qu'offre le service public libanais, notamment en matière de santé et d'éducation. Ceci explique d'ailleurs le rôle majeur que joue l'UNRWA au Liban en offrant à la population palestinienne – qui dépend donc beaucoup de son aide - des services que l'État libanais lui refuse. L'expression de la singularité de la communauté palestinienne passe également par un rapport spécifique aux langues en présence au Liban et le français est ainsi perçu par les Palestiniens comme une langue que seuls les Libanais pratiquent, les Palestiniens lui préférant l'anglais. Dans les faits, on constate effectivement qu'alors que plus de 60% des Libanais choisissent le français comme première langue étrangère<sup>8</sup>, c'est le cas de seulement 2% des Palestiniens scolarisés à l'UNRWA<sup>9</sup>.

Il me reste désormais à me pencher sur la nature du programme bilingue, en interrogeant notamment le type d'utilisation faite des langues. Au niveau des caractéristiques structurales du programme, l'UNRWA s'est aligné sur le modèle mis en œuvre dans les établissements publics libanais. Après un enseignement que l'on peut qualifier d'intensif, de l'arabe et d'une langue étrangère dès la classe d'EB1<sup>10</sup>, les DNL que sont les mathématiques et les sciences (à savoir la biologie, la physique et la chimie) sont enseignées en langue étrangère à partir de la classe d'EB5<sup>11</sup>. L'idée est donc de commencer les cours de DNL en arabe classique et de passer à un enseignement en français lorsqu'on considère que l'apprenant est en mesure de suivre des cours dispensés dans cette langue. Au sujet de l'introduction de l'enseignement en langue étrangère, la typologie proposée par Mackey (1976) nous invite également à prendre en compte non seulement le moment où il est introduit mais également la manière dont il est introduit. Dans notre cas, un

6. Indiquons ici que si l'on comptait 127 600 réfugiés palestiniens immatriculés à l'UNRWA en 1950, les Palestiniens au Liban sont aujourd'hui 450 000, soit environ 10% de la population du pays.

7. Jusqu'en 2005, plus de quatre-vingt professions étaient interdites aux Palestiniens.

8. Statistiques obtenues au CRDP (Beyrouth).

9. Statistiques obtenues au Bureau de l'Ambassade de France au sein de l'UNRWA.

10. 1ère année de l'éducation de base, qui correspond donc au CP.

11. 5ème année de l'éducation de base, qui correspond donc au CM2.



changement brutal s'opère en classe d'EB5 puisque les DNL sont subitement enseignées en langue étrangère alors qu'elles étaient jusque-là entièrement enseignées en arabe. Ainsi, le français qui était uniquement objet d'enseignement devient véhicule d'enseignement, cette nouvelle utilisation de la langue par l'apprenant appelant le recours à de nouvelles compétences – que nous pouvons désormais discuter.

### 3 Qu'entend-on par « écrire un compte-rendu d'expérience » ?

Pour Lepoire, le compte-rendu d'expérience est « un discours de reformulation qui résume, a priori objectivement, le contenu d'un discours initial, en vue d'informer un public ciblé » (Lepoire, 1999 : 136). Il s'agit d'un texte dont les rituels prennent la forme de normes explicites : malgré des nuances possibles on constate qu'il y a une super structure claire qui est régie par un ensemble de règles. Le document que les apprenants doivent compléter présente les entrées pré-définies que sont le but, le matériel, la procédure, les observations et la conclusion. Sa rédaction peut-être plus ou moins complexe selon la nature du discours initial et de la situation d'écriture mais elle sollicite quoiqu'il en soit des compétences que l'on peut qualifier de cognitivo-langagières. Les textes produits par les apprenants se devront en effet d'être conformes à la « culture du domaine » (Beacco, Coste, Ven de Ven, Vollmer, 2010) et pour l'apprenant, il s'agira donc de développer d'une part sa connaissance « des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés » (CECR : 96) - ce que l'on qualifie généralement de « compétence discursive » (*ibid*) - et d'autre part de comprendre la démarche expérimentale conduisant à la résolution d'un problème scientifique et de mettre en langue les informations qu'il a intégrées mentalement (Lepoire, 1999). Il s'agit donc d'un processus complexe qui induit un travail de conceptualisation et l'on voit ici pourquoi l'on peut dire que « les fonctions discursives sont de nature à la fois cognitive et linguistiques et se rapprochent beaucoup du concept de compétences de réflexion » (Beacco, Coste, Ven de Ven, Vollmer, 2010 : 15). Lepoire (1999) précise pour sa part qu'il s'agira pour les apprenants d'effectuer conjointement des activités de transcodage (Peytard & Moirand, 1992) et de codage dans la mesure où l'on passe du discours oral au discours écrit (transcodage), mais aussi d'événements non langagiers qui accompagnaient le discours oral au discours écrit (codage). Ainsi les apprenants seront amenés à « comprendre, mémoriser et linéariser un discours produit oralement » mais aussi à « mettre en mots une succession de faits ou d'actions non énoncés verbalement » (Lepoire, 1999 : 147). La question qui se pose maintenant est de savoir comment l'enseignant accompagne l'apprenant dans la rédaction d'un texte conforme aux principes de la discipline.

### 4 Analyse des interactions de classe

Pour tenter d'y répondre, je vous propose d'analyser une séance consacrée à la rédaction d'un compte-rendu d'expérience. La séance a été enregistrée dans une école de la ville de Saïda, elle se déroule en classe d'EB7<sup>12</sup> et dure 43 minutes et 22 secondes. L'enseignant qui anime le cours est palestinien, c'est un ancien élève de cette même école qui, après avoir obtenu un Master en Chimie à l'Université Libanaise, a bénéficié d'une bourse du CNRS qui lui a permis de faire sa thèse à Mulhouse. Il s'agit donc d'un enseignant qui

12. 7ème année de l'éducation de base, qui correspond donc à la 5ème.

maîtrise à la fois sa discipline et la langue française. Comme nous l'avons d'ores et déjà précisé, il s'agit pour les apprenants de compléter ce qui est appelé une « fiche de compte-rendu ». La réalisation est collective, les apprenants passent au tableau à tour de rôle pour rédiger, sous le guidage de l'enseignant, ce qui est développé par le groupe-classe. Il s'agit d'un cours consacré aux solutions, on va notamment apprendre à distinguer le soluté (la substance qui est dissoute) du solvant (la substance qui dissout) et la solution aqueuse (qui contient de l'eau) de la solution non-aqueuse (qui n'en contient pas). On peut principalement identifier trois objets qui font l'objet d'explications<sup>13</sup> - et qui seront illustrés par les extraits qui suivent :

- les entrées du compte-rendu (à savoir les notions de *but*, d'*observation*, de *procédure*, de *matériaux* et de *conclusion*);
- les aspects morphosyntaxiques qui découlent de la mise en texte de l'expérience;
- la procédure (entendue comme une succession imposée de tâches à réaliser) qui a été suivie lors de la mise en œuvre de l'expérience.

#### 4.1 Les entrées du compte-rendu.

##### **Séquence 4/MR2 : le but**<sup>14</sup>.

++ donc + il faut remplir la fiche + on commence par le but + que veut dire but en arabe?

047 A2 : *el-hadaf*

*le but*

048 Ax : *hadaf*

*but*

049 E : *hadaf tayyeb* + quel était notre but? quel est le but de cette activité? pourquoi nous avons fait CETTE

*but d'accord*

activité? pour montrer quoi? +++ à la fin + à la fin de la cette activité quelle conclusion j'ai tiré? ++ j'ai définir quoi? j'ai donne la définition d'une?

050 A2 : solution

051 Ax : solution

052 E : solution donc quel est le but de cette activité? définir

053 Ax : définir une solution

054 E : une solution + donc définir une solution

13. Nous considérons que l'explication a pour but de faire comprendre quelque chose à quelqu'un, qu'elle met en scène deux locuteurs au moins et qu'elle place entre eux un objet problématique.

14. E : Enseignant ; A : Apprenant ; Ax : Plusieurs apprenants ; O : Observatrice ; D : Directeur ou directrice de l'établissement

055 A1 : une solution +++

056 E : donc but + viens au tableau Ahmad donc but + définir + une + solution  
(A10 va au tableau)

C'est l'enseignant qui ouvre la séquence en demandant ce que veut dire le terme « but » en arabe. On voit que l'enseignant autorise – et même encourage – le recours à la L1, vraisemblablement dans l'idée de lever toute ambiguïté sur le sens du terme. Une traduction est donnée par A2 puis reprise par l'ensemble du groupe-classe avant d'être validée par l'enseignant. On peut dire ici que le sens du terme « but » a alors été expliqué. L'enseignant choisit néanmoins de prolonger la séquence pour s'attarder sur la consigne qu'il va paraphraser : « + quel était notre but ? quel est le but de cette activité ? pourquoi nous avons fait CETTE activité ? pour montrer quoi ? ». L'idée est ici d'expliquer ce qui est attendu des apprenants dans la réalisation de la tâche, l'enseignant essaye de leur expliquer quelle information ils vont devoir fournir et on peut donc dire qu'à ce stade il s'agit plus d'anticiper sur un problème d'ordre cognitif que linguistique. Bien qu'ils aient réussi à expliquer le terme, les apprenants ne parviendront pas à expliquer l'activité qu'il recouvre sans l'aide de l'enseignant. Sans réponse de la part des apprenants, l'enseignant va amorcer la réponse (« j'ai définir quoi ? j'ai donné la définition d'une ? ») que les apprenants parviendront à compléter. On voit ici que nous sommes passés du sens général à une définition contextualisée qui ne s'attache qu'au cas précis de l'expérience qui a été menée. L'enseignant invitera ensuite les apprenants à répéter la réponse qu'ils devront noter sur la fiche du compte-rendu avant de demander à un apprenant de la noter au tableau.

Les séquences consacrées aux entrées de la fiche de compte-rendu permettent aussi de constater que ce type de texte se réalise selon des normes explicites :

**Séquence 17/MR2 : la conclusion.**

262 E : faites attention + la conclusion c'est toujours relié

263 A2 : le but

264 E : très bien ! donc + conclusion reliée au but

265 A3 : but + définir

266 E : le but est définir mais après ça ++ après cette expérience maintenant je peux définir une solution + je peux DONNER la définition d'une solution + 'melthā haydī pour définir une solution + donc la conclusion + il

*je l'ai faite celle-ci*

faut donner + la définition + d'une solution + qui peut donc la conclusion + c'est la définition + quelle est la définition d'une solution ? qu'est-ce que j'ai remarqué ? oui ?

267 A3 : le solution

268 E : la solution

269 A3 : la solution est un mélange homogène

270 A5 : homogène

271 A3 : monophasé

272 E : très bien donc *el/ conclusion + la solu-* la conclusion *šū ʔel'et xxx šū stantağet min ha-l-* expérience ? donc

*la qu'est-ce que ça a donné xxx quel résultat j'ai obtenu grâce à cette*

la solution est un + mélange homogène

273 A2 : monophasé

274 E : MONO-phasé + passe au tableau (**A va au tableau**)

On apprend ici grâce à un échange entre l'enseignant et A2 que la conclusion est toujours liée au but, il s'agit d'une des « règles » de ce genre textuel. Après cette explication la séquence se prolongera pour compléter l'entrée, ce dont se chargeront les apprenants entre les TP<sup>15</sup> 267 et 271. L'enseignant encadrera ce travail par trois explications monogérées de ce qu'est la conclusion : une mise en équivalence avec « donc la conclusion + c'est la définition », une reformulation de la consigne avec « qu'est-ce que j'ai remarqué ? » au TP 266 puis une autre reformulation avec un recours à l'arabe cette fois-ci avec « la conclusion *šū ʔel'et xxx šū stantağet min ha-l-* expérience ? ». On remarque que l'explication se concentre ici uniquement sur les aspects cognitifs d'une éventuelle incompréhension, les explications sont toutes situées, c'est vraiment l'emploi du terme dans ce contexte particulier qui est visé. L'enseignant s'arrête sur les modalités d'écriture, sa remarque permet de voir comment « le discours du savoir est structuré par des formes linguistiques et des techniques d'inscription » (Mondada, 1996). Finalement, on peut dire que l'enseignant consacre une partie de son cours à apprendre aux apprenants à « parler chimie », à produire un texte conforme aux principes du discours de sa discipline. Mais on remarque également que ces pratiques de communication du savoir sont liées à l'élaboration même du savoir et comportent donc une dimension cognitive. Il nous semble important de nous arrêter ici sur le rôle que l'on peut attribuer à l'écrit dans la construction des savoirs scientifiques. A la suite de Catel, on peut en effet envisager l'activité d'écriture au-delà du moyen privilégié qu'elle représente pour exposer des connaissances et l'envisager comme un outil heuristique qui va permettre aux apprenants de construire leurs propres idées (Catel, 2001). Pour Verin, les écrits ne constitueraient ainsi pas un but en eux-mêmes mais joueraient un rôle dans l'évolution de la pensée scientifique de l'apprenant (Verin, 1988). Les séquences que nous avons présentées et analysées permettent on le voit d'envisager la complexité de l'activité d'écriture, à la fois outil de connaissance et objet d'apprentissage.

15. Tour de parole.

## 4.2 Les aspects morphosyntaxiques.

### *Séquence 5/MR2 : deux spatules*

069 E : donc + les matériaux + on passe + aux + matériaux +++ oui Assil oui Amine

070 A2 : spatule euh deux spatules

071 E : deux spatules + passe au tableau on va écrire ça + **(A2 va au tableau)** donc nous avons utilisé deux + spatules ++ spatULE pas spatuRE + /l/ + deux spatules + avec /s/ car deux + oui +

Cette séquence illustre bien le fait que, même en dehors du cours de langue, la centration puisse s'exercer sur le code, sur la maîtrise des formes langagières<sup>16</sup>. Hétéro-déclenchée par l'enseignant suite à une erreur de script de la part d'un apprenant, la séquence concerne un problème réel – l'enseignant n'anticipe pas sur un problème éventuel, il y a un objet qui est problématique et que l'enseignant choisit de ne pas ignorer. Elle sera mono-gérée par l'enseignant qui apportera une explication sans utiliser de terminologie grammaticale (« + deux spatules + avec /s/ car deux + »). On voit ainsi que la langue peut constituer un objet d'apprentissage en cours de DNL au-delà du domaine purement lexical. Le fait que la séquence soit monogérée par l'enseignant est peut-être dû à des raisons d'économie liées au fait que l'enseignant ne considère pas que cet objet soit celui auquel il doit consacrer du temps.

## 4.3 La procédure de mise en œuvre de l'expérience

Cet objet est traité au moment où est complétée l'entrée « procédures » du compte-rendu d'expérience. Il s'agit en effet de restituer la succession des opérations qui ont été nécessaires pour accomplir la tâche que représente la mise en œuvre de l'expérience. La « procédure » renseigne donc sur un savoir-faire plutôt que sur des savoirs et les explications de procédures vont donc porter sur des actions, et plus précisément sur la manière de les accomplir. Dans le cas présent, il s'agit de revenir sur ce qui a été fait et d'expliquer ce qui s'est passé, d'expliquer comment on a réalisé l'expérience. Si l'activité de mise en œuvre de l'expérience pouvait se passer de la parole, dans la mesure où celle-ci était redondante par rapport à l'action qui se déroulait, le discours est ici incontournable puisqu'il s'agit de rendre-compte par le discours de ce qu'on a fait<sup>17</sup>, comme le précise l'enseignant en ouverture de la séquence qui suit :

### Séquence 9/MR2

oui Assil dis moi ! ++++ essaye de parler ++ quelles sont + qu'est-ce que j'ai fait tout d'abord ? j'ai...

16. Il s'agit ici d'une illustration du phénomène de bifocalisation (Bange, 1992) : dans le cadre du cours de langue, la focalisation s'exerce à la fois sur l'objet thématique de la conversation, le contenu, et sur la langue.

17. L'enseignant aurait certes pu choisir de passer par un autre médium comme le dessin par exemple.

086 A9 : j'ai mets d'eau ++ j'ai mets de + méthyle orange

087 E : donc + j'ai + versé de l'eau dans un béccher + contenant du méthyle d'orange + donc verser + de + l'eau + dans un béccher + contenant + du méthyle d'orange + c'est première étape donc + verser + de l'eau + dans un + béccher + contenant du méthyle d'orange + très bien + la deuxième étape ? + qu'est-ce que j'ai fait ensuite ? +

088 A9 : euh

089 E : c'est pour le premier béccher + pour la deuxième qu'est-ce que j'ai fait ?

090 A9 : euh xxx

091 E : non avant avant verser de l'eau

092 A1 : verser de l'eau

093 E : dans un béccher

094 A1 : dans un béccher plus sel

095 E : contenant du sel

096 Ax : du sel

097 E : donc + verser de l'eau dans un béccher contenant + du méthyle orange + puis + verser de l'eau dans un béccher + contenant du... sel

098 Ax : du sel

099 E : après ? qu'est-ce que j'ai fait ? + **(E fait un geste de la main pour indiquer l'action d'agiter)**

100 A2 : *ḥaraknā*

*on l'a agité*

101 E : en français ! +

102 A : puis

103 E : *šū ya'nī ḥaraknā ? a-*

*que veut dire on l'a agité ?*

104 A5 : [aʒ]

105 E : agiter + donc agiter ++ agiter quoi ? qu'est-ce que j'ai agité ?

106 A1 : l'eau

107 A2 : l'eau et le sel

108 E : donc le contenu ! + agiter le contenu dans chaque + béccher + et à la fin laisser reposer +

L'enseignant ouvre la séquence en encourageant une apprenante à prendre la parole (TP 085 : « essaye de parler ») et il va tout au long de la séquence continuer à déployer divers moyens pour encourager la production des apprenants. C'est sans doute dans cet objectif qu'il va découper l'ensemble des procédures en isolant les étapes qui ont permis de réaliser l'expérience et en demandant aux apprenants de les restituer une par une : « qu'est-ce que j'ai fait tout d'abord ? » (TP 085), « qu'est-ce que j'ai fait ensuite ? » (TP 087), « après ? qu'est-ce que j'ai fait ? » (TP 099). En plus de guider l'organisation de l'explication, l'enseignant a recours à des moyens non-verbaux (un geste de la main pour indiquer l'action d'agiter au TP 099) et multiplie les amorces d'énoncés : « j'ai ... » (TP 085), « contenant du ... sel » (TP 097), « a- » (TP 103). Il s'appuie sur les dires des apprenants qu'il valorise avant de demander des compléments d'informations (TP 087 : « très bien + la deuxième étape ? + qu'est-ce que j'ai fait ensuite ? ») ou qu'il reformule de façon à accompagner la production du discours (« dans un béccher plus sel » devenant « dans un béccher contenant du sel », TP 093 à 096). De façon plus générale, on peut dire que l'enseignant intervient pour structurer la parole des apprenants, en témoigne notamment le TP 097 où les deux étapes de la procédure vont être liées par l'adverbe « puis », mais aussi pour enrichir leur répertoire verbal, en est pour preuve l'introduction du terme « contenu » au TP 108. On constate donc que l'enseignant s'appuie ici sur la parole des apprenants qu'il a encouragée, mais en fonctionnant essentiellement par le biais d'amorces, d'énoncés. Il a tendance à encourager des interventions très morcelées, qui prennent souvent la forme de bribes. On voit qu'ici les échanges sont focalisés sur le fond, expliquer la procédure est le but de l'activité et l'enseignant semble privilégier la communication sur la correction de la langue (en témoigne par exemple le fait qu'il accepte l'énoncé « j'ai mets » au TP 086) tout en souhaitant que l'activité se réalise en français (TP 101 : en français ! »). Pour faire honneur à notre titre, il est en effet temps que nous nous penchions plus explicitement sur l'emploi des langues en présence.

## 5 Rôle de l'alternance codique

En travaillant sur ces séquences, j'ai dans un premier temps été surprise par le faible recours à l'arabe ; l'analyse de nombreuses séances m'ayant habitué à un mode résolument bilingue de conversation. Si l'on s'appuie sur les quatre séquences que j'ai analysées dans le cadre de cette communication, on constate que l'arabe est employé dans trois cas, mais de manière assez limitée :

- dans la première séquence c'est l'enseignant qui demande aux apprenants de traduire le terme de « but » pour s'assurer qu'il est connu du groupe-classe<sup>18</sup>,
- dans la deuxième c'est l'enseignant qui explique ce que signifie concrètement « écrire la conclusion » en formulant en arabe ce que l'on peut qualifier de consigne (la conclusion c'est ce que cette expérience m'a permis d'obtenir comme résultat)<sup>19</sup>,
- et dans la quatrième c'est l'apprenant qui répond à une sollicitation de l'enseignant en traduisant le geste qu'il fait par un terme en arabe.

18. L'alternance codique s'exerce ici sur un item.

19. L'alternance codique s'exerce ici sur un segment.

Dans les trois cas, on voit que la L1 est utilisée pour faciliter l'accès au sens. Si dans le premier il s'agit de répondre à un besoin précis rapidement, dans le second il s'agit plus vraisemblablement de s'assurer que l'explication est comprise de tous et dans la troisième, c'est l'apprenant qui se permet de répondre en arabe à une question posée en français, l'emploi de la L1 étant d'ailleurs ici sanctionné. On voit ici la position ambiguë qu'occupe l'alternance codique, tour à tour encouragée et sanctionnée et ce sur la base de critères qui ne sont pas forcément très clairs - pour les apprenants du moins. Je me suis alors demandée pourquoi la L1 ne se manifestait pas plus dans le cadre de la réalisation de cette tâche : était-ce dû au style de l'enseignant ? Sans doute partiellement. Était-ce dû à la compétence travaillée, celle d'expression écrite, le fait que l'on doive écrire en français limitant le recours à la L1 dans la réalisation même de l'activité ? Mais il m'est ensuite apparu que la question ne pouvait pas être posée en ces termes car elle occultait alors une partie du problème. Ne s'agit-il pas plutôt de savoir avant tout pourquoi on écrit un compte-rendu d'expérience ? Et comment on le fait - c'est-à-dire selon quelles modalités de travail ?

## 6 Rôle de l'expérimentation en didactique des sciences.

Il me semble important de savoir dans quel « registre de l'expérimentation » (Astolfi, Peterfalvi, Vérin, 2001 : 110) on se place afin de pouvoir déterminer la fonction que l'on souhaite attribuer au compte-rendu d'expérience. Je me réfère donc ici brièvement à la séance qui a précédé celle qui nous a préoccupée jusqu'à maintenant, une séance qui était consacrée à la réalisation de l'expérience. Précisons que c'est l'enseignant qui a effectué toutes les manipulations, à l'exception de l'une d'entre elles. Ceci interroge donc sur l'objectif que l'enseignant attribue aux deux activités que sont la réalisation de l'expérience et la rédaction du compte-rendu. Lorsqu'il a recours à des manipulations, il s'agit finalement plus pour l'enseignant de faire savoir en faisant voir, que de faire faire ou de faire tester. Il n'est alors question ni d'un tâtonnement empirique (où il s'agirait essentiellement de manipuler), ni de la mise en place d'une véritable démarche expérimentale qui requiert d'« anticiper à titre hypothétique des résultats encore virtuels » (Astolfi, Peterfalvi, Vérin, 2001 : 99). Finalement, l'expérience vise ici à confirmer un savoir déjà acquis et qu'il faut transmettre.

Le compte-rendu est quant à lui à la fois un outil qui permet de revenir sur ses actions (plus exactement sur les actions de l'enseignant), de restructurer *a posteriori* un certain nombre d'apprentissages, et un objet d'apprentissage dans la mesure où il s'agit d'un mode d'expression très codifié qu'il faut apprendre à maîtriser. La séquence consacrée à l'entrée « but » du compte-rendu nous a permis de voir que le travail d'écriture ne portait pas uniquement sur une mise en texte dans la mesure où il contribuait également à mettre au clair les idées que l'on souhaite exprimer, participant ainsi à l'apprentissage conceptuel (Vérin, 1988). Les modalités de mise en œuvre de la tâche me poussent néanmoins à dire que la fonction instrumentale du texte, en tant qu'outil de construction des savoirs et en tant qu'outil de communication, n'est pas valorisée. Il me semble en effet que si le compte-rendu d'expérience doit être un instrument de construction des savoirs, il ne peut pas être déconnecté des investigations empiriques qui permettent de favoriser les avancées conceptuelles. Le fait que l'on demande aux apprenants de se positionner comme acteurs d'une expérience dont ils ont simplement été témoins contribue selon moi à distendre le



lien entre ces deux éléments pourtant constitutifs de la construction du savoir disciplinaire. De la même façon, cela tend à ôter son caractère opératoire à l'activité de rédaction de compte-rendu qui perd ainsi de son sens. Ces séquences nous conduisent ainsi à nous interroger sur la fonction qui est ici attribuée à l'écrit : s'agit-il d'un outil au service de l'apprentissage ou d'un produit fini qui expose un résultat ? S'agit-il de s'approprier des connaissances ou de les restituer en français tel que l'exige le programme officiel ? Il s'agit finalement de savoir si l'on considère le compte-rendu d'expérience comme un écrit de travail, comme un outil heuristique, ou comme un écrit expositif, plus utile à l'évaluation et à la mémorisation qu'à la structuration du raisonnement.

A la suite d'Astolfi, Peterfalvi et Vérin, j'aurais tendance à considérer l'écrit comme une occasion de « structurer ce qui est en voie d'émergence conceptuelle » (Astolfi, Peterfalvi, Vérin, 2001 : 129). Les séquences que nous avons analysées précédemment nous ont en effet permis de montrer que l'activité d'écriture en cours de sciences pouvait recouvrir deux types d'apprentissage. Si d'un côté, écrire permet d'apprendre à maîtriser les formes langagières dans lesquelles s'inscrivent les connaissances (Ribière & Jaubert, 2001), d'un autre côté, écrire permet de comprendre les sciences, de construire les connaissances scientifiques dans la mesure où « il semble bien que, pour le discours scientifique, ce soit la réalisation écrite qui domine, en ce sens qu'elle est la seule qui fournisse à l'esprit humain les conditions psychologiques d'un travail conceptuel tel que l'exige la science » (Granger, 1979 : 27). Ceci étant dit, on voit l'importance qu'il y a à reconnecter mise en œuvre de l'expérience et rédaction du compte-rendu mais aussi à permettre aux apprenants de prendre eux-même en charge ces deux activités.

## 7 Conclusion

Si l'on souhaite maintenant conclure sur des propositions pédagogiques s'appuyant sur les principes que nous avons mis en évidence, visant à renforcer à la fois la maîtrise de l'écrit et la maîtrise des contenus scientifiques, nous aurions tendance à dire qu'il ne s'agit ni de rédiger le texte à la place des apprenants, ni de le faire en L1, mais plutôt de baliser le parcours qui va de l'accès au sens à la production en réfléchissant au rôle que la L1 peut jouer à chacune des étapes – plutôt que de nier sa présence. Pour permettre à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage, il me semble important de connecter la rédaction du compte-rendu aux investigations empiriques et de guider l'apprenant de manière à ce qu'il soit capable d'écrire un texte de façon autonome en fin de parcours. Pour ce faire, on pourrait commencer par travailler sur deux aspects notamment consistant d'une part, à s'appuyer sur les représentations initiales des apprenants, d'autre part à mettre en œuvre de véritables activités d'apprentissage. Nous aurions ainsi tendance à proposer des activités qui s'appuient sur la L1 au moment de la formulation des hypothèses, qui guident ensuite l'apprenant de façon à produire un texte de manière progressive (on commencerait par exemple à remettre un texte dans l'ordre avant de le rédiger librement, on introduirait la rédaction d'écrits intermédiaires) afin d'aboutir en fin de parcours à la rédaction autonome d'un texte en L2. De telles activités ne nous semblent pas incongrues en cours de DNL dans la mesure où nos analyses nous ont montré que la pratique du discours scientifique dans une situation donnée participait à son apprentissage. Pour finir, nous remarquerons que si dans le contexte libanais on ne se pose pas la question de la pratique de la DNL en L1, le cadre de ce colloque nous invite quant à lui, à nous demander s'il ne serait pas

intéressant d'envisager par ailleurs la rédaction du compte-rendu en L1 également (sous entendu ici en arabe classique).

## Bibliographie

- ASTOLFI, J-P, PETERFALVI, B et VÉRIN, A. (1998), *Comment les enfants apprennent les sciences*, Retz, Paris.
- BANGE, P. (1992), "À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)", *Acquisition et interaction en langue étrangère*, <http://aile.revues.org/4875>
- BEACCO, J-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P-H. et VOLLMER, H. (2010), "Langue et matières scolaires, Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums", *Conseil de l'Europe*, [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, collectif, Didier, Paris.
- CATEL, L. (2001), "Écrire pour apprendre ? Écrire pour comprendre ? État de la question", *Ecrire pour comprendre les sciences*, Aster, 33, pp. 17-47.
- CUMMINS, J. et CORSON, D. (Eds.) (1997), *Bilingual education. Vol. 5 Encyclopedia of Language and Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Pays-Bas.
- DORAÏ, M. (2006), *Les réfugiés palestiniens au Liban : Une géographie de l'exil*, CNRS Éditions, Paris, <http://books.openedition.org/editionscnrs/2418>
- GRANGER, G-G. (1979), *Langages et épistémologie*, Klincksieck, Paris.
- HORNBERGER, N. (1991), "Extending enrichment bilingual education : revisiting typologies and redirecting policy", in GARCIA, O., (Ed), *Focus on bilingual education*, Benjamin, Philadelphia, pp. 215-234.
- LEPOIRE, S. (1998), "Aspects cognitifs de la conduite d'un dialogue explicatif", *Pratiques, "Interactions et apprentissage"*, n° 103-104, pp. 173-192.
- MACKAY, W. (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck.
- MONDADA, L. (1996), "Quelques figures spatiales pour l'écriture du savoir", in *Espaces Temps*, 62-63, *Penser/figurer, L'espace comme langage dans les sciences sociales*, pp. 60-75.
- PEYTARD, J. et MOIRAND, S. (1992), *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Hachette FLE.
- REBIÈRE, M. et JAUBERT, M. (2001), "Pratiques de reformulation et construction de savoirs", *Écrire pour comprendre les sciences*, Aster, n° 33, pp. 81-110.
- VERIN, A. (1988), "Apprendre à écrire pour apprendre les sciences", *ASTER, n° 6, Les élèves et l'écriture en sciences*, pp. 15-46.



# Textes de lecture et efficacité pédagogique dans une classe bilingue cilubà - français. Enquête menée à Mbuji - Mayi, RDC.

Musampa Emmanuel KAMBAJA

Université de Mbuji-Mayi

**Résumé :** Dans cet article, j'analyse les textes prévus au programme d'enseignement bilingue cilubà-français, en République Démocratique du Congo. Cette analyse repose sur cinq questions principales relatives aux types des textes, aux objectifs pédagogiques, aux thèmes, à la modernité des contenus, et à la capacité des textes enseignés à stimuler la lecture littéraire dans une approche par compétences. Je voudrais montrer que les manuels de l'enseignement de cilubà contiennent des textes tournés vers la construction de l'identité, tandis que ceux de l'enseignement du français privilégient la culture globale. Au-delà de la différence des méthodes d'enseignement, les différents manuels permettent l'acquisition de l'écriture, si toutes les conditions d'efficacité sont réunies. Toutefois, ces manuels devront être retravaillés en vue de leur donner des contenus modernes, sans sacrifier la construction de l'identité culturelle de l'apprenant. Les manuels de français doivent être aussi complétés. La clé de la réussite de la didactique bi-plurilingue est la formation des enseignants : formation initiale ou continue pour une atteinte des objectifs visés par ce type d'enseignement en Afrique francophone.

**Mots clés :** lecture, manuel scolaire, approche par compétence, doxa, analyse de contenu.

## 1 Introduction

Il est généralement admis que l'apprentissage de la lecture à l'école a une très grande importance non seulement pour la réussite de l'élève en classe, mais surtout pour tout son avenir (Champy et alii 1998 : 634). C'est ainsi que plusieurs recherches psychologiques, pédagogiques, psycholinguistiques, didactiques, ont porté sur la lecture et l'écriture, les deux étant inséparables. Cette étude interdisciplinaire relève des domaines de l'analyse des manuels scolaires et de l'enseignement de la littérature, une matière qui intéresse la théorie de la réception. Elle ne porte pas sur la méthode de lecture (en tant qu'ensemble de démarches et de supports dont la mise en œuvre permet à un enfant d'apprendre à lire), mais se focalise sur les textes utilisés dans les manuels scolaires en usage pour ensei-

gner la lecture et l'écriture dans un contexte bilingue cilubà - français. Chatry-Komarek (2005 : 47) affirme avec raison que les méthodes et les techniques d'enseignement étaient indispensables pour enseigner la lecture et les mathématiques, mais elles restent futiles aussi longtemps que certains choix fondamentaux n'ont pas été faits. J'estime, pour ma part, que l'un des choix incontournables est le choix des contenus des textes à inscrire dans les manuels scolaires ou dans tout autre support pédagogique. Je n'étudie pas les manuels scolaires en eux-mêmes, en tant qu'outils pédagogiques (Gérard, 2010 : 13), mais plutôt nous en étudions le contenu, en relation avec l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Le présent article se propose de répondre aux questions ci-après : (a) Quels types de textes sont enseignés, aux différents degrés de l'école primaire en cilubà et en français ? (b) A quels besoins pédagogiques répondent-ils ? (c) Sont-ils organisés autour d'une thématique commune (d) Quelles informations donnent-ils aux élèves, compte tenu des exigences modernes de la société ? (e) Peuvent-ils permettre de susciter chez l'élève le goût de lecture et développer ses capacités d'écriture ?

Mon postulat de départ est que toute pédagogie efficace dans l'enseignement bilingue doit offrir aux apprenants, en matière d'enseignement des langues en présence, des textes adaptés, structurés autour des thématiques communes sinon proches, cohérents et susceptibles de développer la capacité de lire et d'écrire dans les deux langues. L'appui sur un texte de qualité est un gage de succès pédagogique. C'est bien ce postulat que j'essaie de vérifier dans le contexte d'un enseignement bilingue cilubà – français, en République Démocratique du Congo, pays concerné par le projet ELAN.

Pour le faire, je commence par présenter les manuels concernés et la méthode d'analyse des données dépouillées de ces manuels du cilubà et du français. Ensuite, je présente le contexte de la politique linguistique de l'éducation congolaise, avant d'entamer la présentation des résultats. Celle-ci sera suivie de l'analyse proprement dite des données collectées dans les différents manuels du cilubà et du français. Naturellement, je vais tirer une conclusion consécutive aux résultats d'analyse.

### 1.1 Présentation des manuels étudiés

De prime abord, nous avons dépouillé six manuels d'enseignement du cilubà<sup>1</sup> du cycle primaire, à savoir :

- *Mukândà wa Tshiluba 1*, Editions de l'Archidiocèse, Kananga, 1984.
- *Mukândà wa Tshiluba 2*, Editions de l'Archidiocèse, Kananga, 1980.
- *Mukândà wa Tshiluba 3*, Editions de l'Archidiocèse, Kananga, 1980.
- *Mukândà wa Tshiluba 4*, Editions de l'Archidiocèse, Kananga, 1982.
- *Mukândà wa Tshiluba 2*, Editions de l'Archidiocèse, Kananga, 2007.
- *Mukândà wa Tshiluba 2*, Editions de l'Archidiocèse, Kananga, 1984.

Qu'il nous soit permis de présenter brièvement le cilubà dont nous venons d'indiquer les manuels scolaires. Le cilubà (ou *Tshiluba* selon l'ancienne orthographe) est une langue bantu parlée en République Démocratique du Congo, essentiellement dans les provinces du

1. Je reprends ici les titres des manuels tels que notés par les auteurs. Cependant, il faut écrire : *Mukândà wa cilubà* (et non écrire en orthographe non standard telle que les auteurs des manuels l'ont fait)

Kasaï, par 7.000.000 personnes (<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/fambantou.htm> « »). Il est une des quatre langues nationales du pays. La carte ci-après illustre sa distribution géographique par rapport aux autres trois langues nationales.

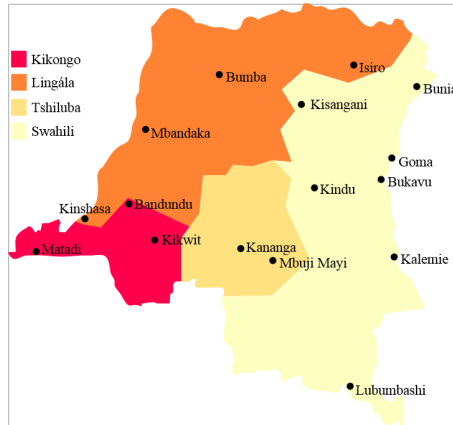


FIGURE 1: Le cilubà en République démocratique du Congo. Source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Tshiluba>)

Classé dans la zone linguistique L31 par Guthrie, il comprend plusieurs variétés dialectales dont les trois principales sont le cilubà des Balubà Lubilànji (L31a), le cilubà de Beena Luluwà (L31b) et le cilubà de Bakwà Luntu (L31c). Pour faciliter l’enseignement et l’orthographe, le parler Bakwà Diishi, proche de ces trois variétés et dont les locuteurs se trouvent à la frontière de ces deux provinces du Kasaï, a été choisi comme forme standard. Voici comment se répartissent ces dialectes sur la carte :

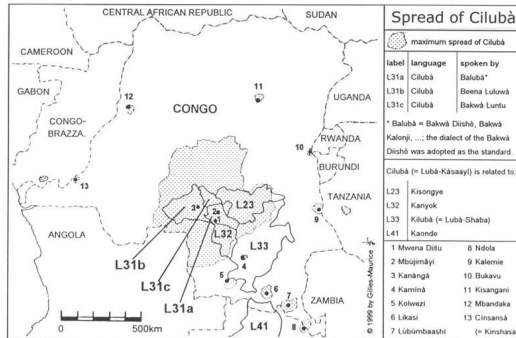


FIGURE 2: (Source : <http://africanlanguages.com/ciluba/>)

Ensuite, nous avons dépouillé six autres manuels d’enseignement du français du cycle primaire :

- Babudaa Malibato, *A la fontaine. Français 1<sup>ère</sup> année primaire*, CRP/Belin International, Kinshasa/Paris, 2008.

- Babudaa Malibato, *A la fontaine. Français 2<sup>ème</sup> année primaire*, CRP/Belin International, AL, Kinshasa/Paris, 2013.
- *Les champions en français. 3<sup>ème</sup> année primaire*, EDICEF, Vanves, 2006.
- *Les champions en français. 4<sup>ème</sup> année primaire*, EDICEF, Vanves, 2006.
- *Pratique du français 5<sup>ème</sup>*, Michel Lafon Éducation, SL, 2006.
- *Pratique du français 6<sup>ème</sup>*, Michel Lafon Éducation, SL, 2006.

S'il faut catégoriser tous ces manuels scolaires dépouillés, je dirai à la suite de Gérard F-M (op. cit., 17) que tous sont à la fois des manuels intégrant la démarche pédagogique et les exercices.

## 1.2 Méthode d'analyse des données

Pour pouvoir répondre aux questions de ma recherche, j'ai opté pour une *analyse de contenu*. Cette approche est tellement diversifiée qu'il est impérieux de préciser ma démarche scientifique. Je mène une analyse thématique des textes sélectionnés pour les différentes classes. Je m'appuie sur deux notions : la première est une notion argumentative, à savoir *la doxa* et la deuxième, une notion didactique : *l'approche par compétences*.

Je me sers de la doxa pour analyser le texte en considérant le savoir partagé, les représentations sociales et les stéréotypes qu'il véhicule. Il sera question d'une analyse pragmatique (pragmatique du discours) qui prend en compte le sens, la référence et le contexte de communication. En d'autres termes, le savoir partagé, les représentations sociales et les stéréotypes constituent le contenu que j'aurai à analyser. Je comparerai le contenu des textes en cilubà à celui des textes en français.

En outre, je ferai une évaluation de l'approche par compétences utilisée dans l'enseignement de la littérature lubà. Je vérifierai si les compétences préconisées sont atteintes par les élèves. L'évaluation de l'approche utilisée dans l'enseignement basé sur les lectures en cilubà et en français n'est pas une critique contre l'approche par compétences. Dans cette perspective, il ne s'agit pas d'évaluer les comportements reproductibles (par les élèves), mais d'évaluer les dispositifs cognitifs mis en action pour pouvoir développer chez les apprenants de la littérature des dispositions à générer des conduites adaptées face à des situations diverses et changeantes.

## 2 Contexte de la politique linguistique éducative en RDC

La politique linguistique éducative de la République Démocratique du Congo se trouve définie dans l'arrêté ministériel N° MINEPSP/CABMIN/00100940/90 du 01/09/1990. L'enseignement national se déroule en français principalement. Toutefois, étant donné que la plus grande majorité des élèves des classes de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> années de l'école primaire ne connaissent pas encore le français, un enseignement bilingue leur est proposé. Selon l'arrêté, la langue nationale parlée dans la province sert de langue d'enseignement pour les deux premières années de l'école primaire. A tous les degrés du secondaire, l'anglais est une matière d'enseignement. Il est enseigné dans quelques écoles primaires privées dès la première année. A partir de la 3<sup>ème</sup> année, l'élève continue la scolarité en français, tout en gardant la langue nationale comme matière enseignée. Mais cette langue congolaise n'est pas inscrite aux épreuves de fin d'études primaires dénommées « Test national de fin

d'études primaires ». Il est nécessaire de préciser que dans la plupart d'écoles privées les langues congolaises ne sont que des disciplines à l'école primaire ; dans ces écoles, la seule langue d'enseignement reste le français à tous les niveaux d'enseignement. D'autres écoles prônent l'enseignement bilingue français – anglais. Cette pratique est tolérée quand bien même elle ne respecte pas la politique linguistique de la RDC en matière de l'éducation.

Cette politique linguistique éducative est conforme à la Constitution de la République Démocratique du Congo qui accorde au français le statut de *langue officielle*, tout en reconnaissant aux quatre langues congolaises le statut de *langues nationales*. Retenons qu'il y a une troisième catégorie des langues que la constitution appelle « les autres langues du pays » (Commission électorale indépendante 2006 : 3). Il s'agit de toutes les langues congolaises hormis les quatre nationales.

À l'université, la langue d'enseignement reste le français. L'anglais sert de langue d'enseignement dans les départements de Langues et Littérature anglaises ou Anglais et culture africaine. Cependant, les langues congolaises ne servent nullement de média d'enseignement, pas même dans les Départements de langues africaines et congolaises des Facultés des Lettres et Sciences humaines. Dans ces départements les langues congolaises sont enseignées comme disciplines. Dans d'autres départements de la Faculté des Lettres, les langues congolaises sont des disciplines. L'étudiant choisit une des langues congolaises qui n'est ni pratiquée en famille, ni étudiée au cours d'une année antérieure.

L'enseignement bilingue introduit dans le système éducatif congolais est soutenu par plusieurs études. Celles-ci en ont montré les effets bénéfiques sur le plan cognitif et sur le plan affectif. Ce que Marie Chatry-Komarek (2005 : 13) note quand elle affirme :

*« La recherche en matière d'éducation montre que les enfants apprennent à lire et à écrire plus aisément quand la langue d'enseignement leur est familière, et ceci au moins durant leurs premières années à l'école ».*

En même temps, nous voyons grandir l'intérêt pour l'enseignement de la langue anglaise. Certaines écoles proposent l'anglais dès l'école primaire, juste comme matière. Au secondaire, le volume horaire consacré à l'apprentissage de l'anglais augmente (4 heures par semaine). Et cette langue figure parmi les matières prévues aux examens de fin d'études secondaires, dénommés « Examens d'Etat »<sup>2</sup>

### 3 Présentation des résultats d'enquête

Ces résultats seront présentés selon les catégories reprenant les cinq questions de la problématique de ma recherche.

#### 3.1 Les types de textes enseignés

Je présenterai les types de textes enseignés par degré d'enseignement. À titre de rappel : l'enseignement primaire en RDC s'organise en trois degrés : le degré élémentaire qui correspond aux deux premières années de l'école primaire (pour les enfants de 6 à 7 ans) ; le degré moyen qui correspond à la troisième et la quatrième année (pour les enfants de

2. L'équivalent du baccalauréat en France



8 à 9 ans); le degré terminal qui comprend la cinquième et la sixième année de l'école primaire.

### 3.1.1 *Le degré élémentaire*

– Les manuels de cilubà

En 1<sup>ère</sup> année primaire, le manuel prévoit d'enseigner d'abord le déchiffrage pour que l'élève identifie les graphèmes. Il dispose les dispose dans l'ordre suivant : o, a, m, u, i, e, t, n, d, nd, l, nt, b, mb, ia, iu, ie, io, uq, ue, ui, j, f, p, s, v, z, w, y, ny, r, g, ng, sh, nsh, tsh, . C'est autour de ces graphèmes que se constituent des syllabes d'abord, puis des mots ensuite des groupes des mots, puis des phrases à qui commencent à la leçon sur le graphème « d ». Il n'y a aucun texte, si court soit-il. En 2<sup>ème</sup> année, le manuel de cilubà propose des récits en prose et des contes traditionnels. Chaque texte reprend en plus grand nombre les occurrences du graphème étudié.

– Les manuels de français

En 1<sup>ère</sup> année (et au degré élémentaire en général) le programme national recommande que le français soit essentiellement discipline ou branche enseignée. Toutefois, la réalité dans les écoles, et surtout dans les écoles privées, est loin de la recommandation officielle. L'activité proprement dite de lecture et d'écriture commence au 4<sup>ème</sup> thème : les vêtements. Tous les textes sont des dialogues entre deux personnages.

### 3.1.2 *Le degré moyen*

– Les manuels de cilubà

En 3<sup>ème</sup> année, le manuel propose des textes narratifs et descriptifs en prose. Ensuite, il y a la fable de Jean de la Fontaine traduite en cilubà et les contes traditionnels. Enfin, le manuel propose aux élèves lubaphones des textes poétiques. En 4<sup>ème</sup> année, le manuel propose des extraits d'essais, des contes traditionnels, des textes narratifs et descriptifs en prose.

– Les manuels de français

En 3<sup>ème</sup> année, le manuel propose des récits de vie et la lecture d'un roman de jeunesse intégral lu par séquences. En 4<sup>ème</sup>, le manuel propose des récits de vie, les contes, les extraits de littérature pour la jeunesse, les affiches sur la santé, les affiches des recettes, les règles de jeux.

### 3.1.3 *Le degré terminal*

– Les manuels en cilubà

En 5<sup>ème</sup> année, le manuel propose des extraits d'essais, contes traditionnels, textes narratifs, poésie, textes descriptifs, récits historiques, fables. En 6<sup>ème</sup> année, le manuel propose les types de textes identiques à ceux de la cinquième année.

– Les manuels en français

En 5<sup>ème</sup> année, le manuel propose les récits, les contes, les extraits des essais, les descriptions, les fables (Jean de la Fontaine), les extraits des romans des auteurs français et, la

poésie. En 6<sup>ème</sup> année, le manuel propose des extraits d'essais, des extraits de romans africains, des extraits de la littérature non francophone traduite en français, des contes, des narrations, des descriptions et de la poésie.

### 3.2 Les objectifs pédagogiques

Comme nous l'avons noté plus haut, les manuels scolaires que nous avons pu étudier sont des manuels qui intègrent la démarche méthodologique et qui sont en même temps des manuels d'exercices. Dans ces manuels intégrant la démarche méthodologique, les auteurs fixent aux utilisateurs des objectifs pédagogiques terminaux de l'enseignement des langues cilubà ou français, selon les différents degrés. Il convient de noter en passant que les auteurs donnent en même temps les étapes de la conduite des leçons, ainsi que la méthode à suivre.

#### 3.2.1 Degré élémentaire

– Les manuels de cilubà

En 1<sup>ère</sup> année, le manuel recommande d'atteindre les objectifs suivants : lire les lettres, puis lire les mots, et enfin les écrire sur une ardoise (ou dans un cahier). En 2<sup>ème</sup> année, lire et raconter ce que l'on a lu, puis continuer avec l'écriture des lettres et de mots de manière maîtrisée.

– Les manuels de français

En 1<sup>ère</sup> et en 2<sup>ème</sup> années : les manuels recommandent d'assimiler le vocabulaire, l'écriture et la lecture des mots.

#### 3.2.2 Degré moyen

– Les manuels de cilubà

En 3<sup>ème</sup> année, le manuel recommande que les élèves sachent lire le texte et rédiger en imitant le contenu étudié. En 4<sup>ème</sup> année, il est recommandé que les élèves parviennent à lire et rédiger un texte personnel.

– Les manuels de français

Pour la 3<sup>ème</sup> année, le manuel recommande que l'apprenant arrive à s'informer et informer, à décrire, à raconter et à exprimer ses sentiments. Pour la 4<sup>ème</sup> année, il recommande que les apprenants deviennent capables de lire tous les types de textes et disposent de stratégies de lecture variées.

#### 3.2.3 Degré terminal

– Les manuels de cilubà

Au terme de l'école primaire, l'élève doit être capable de lire couramment tous les textes en cilubà et d'écrire correctement les textes en cilubà.

– Les manuels de français

Le manuel recommande que l'élève qui termine sa 5<sup>ème</sup> année soit capable de comprendre le contenu du texte et de rédiger à partir de l'histoire racontée. Pour la 6<sup>ème</sup>, il est recommandé d'arriver à la lecture littéraire de tous les types de textes et leur rédaction correcte.

### 3.3 L'existence ou la non-existence des thèmes communs

Les manuels ayant été conçus de manière parallèle et anachronique, il y a seulement quelques thèmes qui se recoupent. Notamment les thèmes de l'école, de la famille et celui des animaux. Sinon, l'organisation thématique est de loin différente. On dirait que l'on n'a nullement à faire à un enseignement bilingue. Il convient de noter que les textes ne sont pas regroupés en thèmes dans les manuels de cilubà. Seuls ceux de français offrent un regroupement des textes selon les thèmes, pour les classes de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, et 5<sup>ème</sup>.

### 3.4 Textes et modernité

Les manuels en cilubà présentent des contenus peu modernes. Ils mettent l'accent sur le conte traditionnel, le religieux, l'agriculture et l'élevage, la bienséance. L'image de l'Afrique qui y est véhiculée est celle uniquement de l'Afrique rurale, l'Afrique du passé.

Les manuels en français présentent des contenus modernes, mais attestent l'absence de certaines données comme le téléphone, à titre d'exemple.

### 3.5 Développement des capacités de lecture et d'écriture

Au regard des textes, nous pouvons affirmer que les textes en cilubà permettent de développer la capacité de lire et d'écrire. D'ailleurs, l'accent est mis sur l'écrit dès la deuxième année. A en juger par le nombre d'exercices de production écrite exigés des apprenants à l'issue de chaque leçon, l'on peut affirmer que les élèves sauront lire et écrire. Mais les contenus des textes sont peu motivants pour des lectures personnelles ultérieures car les thématiques sont déjà connues des lecteurs.

Les textes en français permettent aussi de développer la capacité de lire et d'écrire. Leurs contenus sont intéressants et suscitent chez l'élève le goût des lectures ultérieures.

## 4 Analyse des résultats

L'analyse des résultats prendra en compte deux notions tel qu'annoncé dans la présentation de la méthode d'analyse : la notion de doxa et celle de l'approche par compétences. De prime abord, les manuels de cilubà (la L1 supposée des apprenants)<sup>3</sup> présentent des contenus fortement ancrés dans la culture. Les sources de ces textes, enseignés dès la 2<sup>ème</sup> année de scolarisation sont essentiellement traditionnelles. Il s'agit des contes traditionnels, des récits inspirés de réalités locales. Il y a une construction efficace du profil identitaire de l'apprenant. Maurer et al. (2014 : 103) le recommandent aussi dans ces propos : « l'espace de la classe peut être celui de la mise à l'écrit de formes textuelles relevant traditionnellement de la de la tradition orale : contes, proverbes, épopées, chanson, etc. ».

3. Je l'appelle « L1 supposée » car le cilubà n'est pas la langue première de tous les élèves qui étudient à Mbuji-Mayi.

Ils justifient cette position par le fait qu'il s'agit de genres particulièrement intéressants du point de vue culturel puisqu'ils assurent la construction identitaire de l'élève, dans sa propre culture, souvent méconnue, insuffisamment transmise dans le monde moderne ». Le conte véhicule des savoirs partagés par le lecteur et sa communauté. En effet, le lecteur est toujours membre d'une communauté au sein de laquelle il partage avec les autres un certain nombre de connaissances et de croyances.

Cependant, il convient de reconnaître que les manuels d'enseignement du cilubà n'ont pas été conçus pour un enseignement bilingue, tel qu'envisagé aujourd'hui par ELAN. Ils datent d'avant la réforme des programmes nationaux d'enseignement. Du coup, ils ont très peu de thèmes communs avec ceux de l'enseignement de français. Par voie de conséquence, les apprentissages sont morcelés. Il n'y a donc pas transfert des apprentissages, il y a seulement transfert des compétences linguistiques. Que l'on ne se méprenne pas sur mon vouloir-dire : je suis d'avis qu'il ne faut pas une identité des textes de lecture dans un enseignement bilingue. Comme le confirment Maurer et al. (ibidem) : « faire lire dans les deux langues les mêmes types d'écrit, les mêmes types de texte revient à acculturer les élèves et ne leur permet pas de saisir l'originalité de chaque culture ». Mais il faut des textes qui permettent de construire des savoirs enseignés en L2 à partir des savoirs acquis en L1. Or justement, ces savoirs construits à partir de la L1 ne peuvent pas permettre une pareille construction en L2. C'est bien ce que je souligne.

Rappelons que le transfert d'apprentissage est un processus par lequel l'apprenant fait usage de connaissances qu'il a acquises dans une situation nouvelle ou sur des objets nouveaux. Ce processus, renchérit Noyau (2014 : 179), suppose que l'apprenant ait perçu des similitudes – ait effectué des analogies – entre situations ou entre objets, qui le conduisent à faire usage des connaissances disponibles en élargissant le champ d'application – par un processus de généralisation.

Par ailleurs, il faut quand même moderniser les contenus des textes en cilubà. L'on doit aussi apprendre à apprendre ; et l'enseignement de la littérature dans une perspective de l'approche par compétences voudrait que l'apprenant puisse se servir de ce qu'il a lu dans un autre contexte, devant un problème ou dans une nouvelle situation. D'où la nécessité de tenir compte de la modernité dans laquelle baigne l'apprenant. N'est-il pas vrai que la pratique des textes et de l'écriture s'inscrit alors dans un ensemble de conduites discursives, cognitives, sociales qui en font un outil pour interpréter le monde, élargir et structurer l'expérience, s'approprier des savoirs (Nonnon, 2012 ; 7) ?

En tout état de cause, les textes tant en cilubà qu'en français permettent à l'apprenant d'acquérir des compétences pour lire et d'opérer un transfert linguistique du cilubà vers le français. Cependant, les capacités de lecture ne seraient pas les mêmes. L'élève qui apprend en cilubà développerait plus les compétences de déchiffrage et de lecture scolaire tandis que lorsqu'il apprend en français, il développerait les capacités de lectures des genres variés et les capacités de lecture littéraire. Ce point de vue repose sur le critère de la variété des sources : les textes en cilubà sont issus de peu de sources tandis que ceux inscrits dans les manuels de français proviennent des sources variées et contemporaines (la presse, l'affiche par exemple). A la suite de Maïga Abdoul Kadri Idrissa (2014 : 35) nous considérons le transfert linguistique dans un contexte bi-plurilingue comme étant

« le rapport de deux langues où les connaissances apprises dans la première langue sont réinvesties comme tremplin pour acquérir facilement rapidement la seconde langue ».

Il est proposé en première année de l'école primaire le déchiffrage. A mon avis, en tant qu'étape d'apprentissage, ce déchiffrage est un processus nécessaire. Mais à la suite de Maurer et al. (2014 : 96), notons que cette opération qui consiste à identifier successivement toutes les unités graphiques d'un mot et à leur faire correspondre des sons n'est ni obligatoire, ni suffisante : déchiffrer n'assure pas la compréhension du sens, qui est le but ultime de l'opération de lecture. Au lieu de commencer l'apprentissage par des graphèmes (des lettres), il faut insérer ces dernières dans les énoncés. La langue que l'on enseigne est un outil de communication. C'est donc dans la perspective communicative que l'on enseigne les langues, même lorsque l'on se trouve en contexte bi-plurilingue.

L'apprentissage de la lecture/écriture étant complexe, son efficacité dépend de la combinaison de plusieurs facteurs, en plus de la méthode d'enseignement.

## 5 Conclusion

Ce qui précède plaide en faveur de deux faits : le premier est celui de la modernisation des contenus des textes enseignés en cilubà dans une perspective de transfert des apprentissages. Ils donnent à l'apprenant la possibilité de se construire une identité forte, certes ; mais il ne convient pas de s'y arrêter, la société étant de plus en plus mondialisée. Il faudrait, à tout prix, une ouverture à la culture commune, une culture de la mondialisation. Ces textes seront issus de sources variées, au lieu d'être calqués sur les textes français. Ils devront être authentiques ou rédigés par les maîtres, les éducateurs en général, les écrivains, les usagers pragmatiques de la langue, selon les contextes.

Un deuxième fait est celui de la formation à la didactique bilingue ou bi-plurilingue. Si l'on veut réussir ce modèle d'enseignement, il convient de former en initial comme en continu. De telle sorte que la classe bilingue devienne une classe efficace, une classe de cultures, une classe d'apprentissages des réalités stimulant la production et la productivité hors école. Encore du chemin à parcourir. . .

## Bibliographie et webographie

BELLENGER, L. (1999), *L'argumentation. Principes et méthodes*, Les Editions ESF, Paris.

CALVET, L.-J. (2013), *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*, Éditions Écriture, Paris.

CHAMPY, P., ETEVE, C. et ali, (1998), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2<sup>ème</sup> édition, Nathan, Paris.

CHARTRY-KOMAREK, M. (2010), *Professionaliser les enseignants de classes multilingues en Afrique*, L'Harmattan, Paris.

CHARTRY-KOMAREK, M. (2005), *Langue et Éducation en Afrique. Enseigner à lire et à écrire en langue maternelle*, L'Harmattan, Paris.

CHAUVIGNE, C. et COULET, J.-C. (2010), "L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?", *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 15 juillet 2014, consulté le 05 janvier 2015. URL : <http://rfp.revues.org/2169>

Commission électorale indépendante, (2006), *Constitution de la République Démocratique du Congo*, CEI, Kinshasa.

GERARD, F.-M. (2010), "Le manuel scolaire, un outil efficace mais décrié", *Education et Formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, n° 292, pp. 13-24.

MAÏGA ABDOUL, K-I. (2014), "Transfert d'apprentissage entre et L2 à travers les reformulations du maître : l'exemple d'une leçon de grammaire dans une école bilingue Songhay-français", in *Recherches africaines 2014*, numéro spécial 2014 Transferts d'apprentissage, pp. 31-46.

MAURER, B. (2010), *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action. Rapport général*, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris.

MAURER, B., HAÏDARA, Y. M. et DJIHOUESSI, B. (2014), "Lecture et production d'écrit dans un système bi-plurilingue" in ELAN-Afrique [sous la dir], *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique*, Editions des Archives contemporaines/ELAN/Organisation internationale de la francophonie, Paris.

NONNON, É. (2012), "Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages", *Repères*, n° 45, pp. 7-37.

Organisation Internationale de la Francophonie, (2011), *ELAN. Une offre francophone vers un enseignement bilingue pour mieux réussir à l'école*, Organisation Internationale de la Francophonie, Paris.

PLANTIN, C. (1990), *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*, Editions Kimé, Paris.

POTH, J. (1988), *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école. Comment ?*, sl, Unesco Bureau régional d'éducation pour l'Afrique.

LICHTENBERGER, Y. (2003), « Compétence, compétences », in ALLOUCHE, J. (dir.), *Encyclopédie des ressources humaines*, Vuibert, Paris, pp. 203-215.

MONCHATRE, S. (2008a), "L'approche par compétence", technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec", *Net.Doc*, n° 36, pp. 1-55.

MONCHATRE, S. (2008b), "Compétences, normes et standardisation : les voies de la rationalisation des systèmes de formation professionnelle au Québec", in BERNARD, P.-Y., BURBAN, F. et DUTERCQ, Y. et al. (coord.), *Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus »*. Nantes : CENS et CREN (université de Nantes). Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Monchatre.pdf>> (consulté le 5 octobre 2010).

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/fambantou.htm>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Tshiluba>

<http://africanlanguages.com/ciluba/>



Autres  
terrains  
et  
questions  
similaires





# Comment favoriser le plurilinguisme L1/français à l'école dans la collectivité de Saint-Martin ?

Prisque BARBIER

Laboratoire Dipralang,

Université de Montpellier III, France

**Résumé :** Dans l'académie de la Guadeloupe, la collectivité de Saint Martin présente une situation sociolinguistique et scolaire particulière, notamment du fait de son histoire coloniale, mais également de sa situation géographique. Ainsi, le système scolaire accueille une majorité d'élèves non francophones, alors même que l'enseignement est exclusivement donné en français. Dans ce contexte, se pose alors la question du développement langagier des apprenants et des fonctions jouées par les L1 des enfants lors de leur apprentissage du français, ainsi que celle de la gestion du plurilinguisme dans les classes par les professeurs. Nos observations de classes montrent que face aux réalités du terrain scolaire saint-martinois, les élèves mettent en place de nombreuses stratégies pour s'approprier les codes scolaires, et que les professeurs utilisent différentes approches pédagogiques pour favoriser l'intégration de leurs élèves et gérer le plurilinguisme de leur classe.

## 1 Introduction

Dans l'académie de la Guadeloupe, la collectivité de Saint-Martin présente une situation sociolinguistique et scolaire particulière, du fait de sa partition entre la France et les Pays-Bas. Dans la partie Nord, rattachée depuis 1947 à la Guadeloupe, et devenue Collectivité d'Outre-Mer en 2007, le français a le statut de langue officielle et de scolarisation ; alors que dans la partie Sud, qui faisait jusqu'en 2007 partie des Antilles Néerlandaises, et qui possède depuis 2010 un gouvernement autonome, c'est le néerlandais qui possède ce statut, et joue le rôle de langue de l'école au côté de l'anglais. En outre, du fait de la situation géographique de l'île, dans les deux parties, l'anglais standard est une langue dominante alternative (Calvet, 1999), servant de langue véhiculaire entre la quarantaine de communautés linguistiques présentes sur l'île (108 nationalités officiellement recensées en partie française et 126 en partie hollandaise). Par ailleurs, l'« anglais des îles », le vernaculaire de la majorité des insulaires natifs, est variété « basse », étant nié sur le plan politique et linguistique (Véronique, 2010).

Corollairement, le système scolaire accueille une majorité d'élèves non-francophones, alors même que l'enseignement est exclusivement donné en français. Cependant, ce système se montre peu performant, les résultats aux évaluations d'entrée en 6<sup>e</sup> et au brevet des collèges étant bien inférieurs à ceux de la métropole. Dans ce contexte, se pose alors la question de l'influence de la situation sociolinguistique de Saint-Martin sur la gestion des langues premières dans les classes par les professeurs et sur le développement linguistique des apprenants. Pour comprendre les spécificités du terrain scolaire saint-martinois, nous sommes allés observer des classes, et interroger des professeurs de deux écoles maternelles, deux écoles primaires, et deux collèges situés dans les quartiers de Grand-Case et de Quartier. Ces quartiers se trouvant à la périphérie du centre administratif (Marigot), sont particulièrement représentatifs de la situation sociolinguistique de Saint Martin, leur population étant composée en majorité de Saint-Martinois (anglophones), de Saint-Domingue, de Dominicains (hispanophones), et d'Haïtiens. Nos observations permettent de rendre compte des approches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants pour favoriser l'apprentissage du français, ainsi que des stratégies auxquelles ont recours les enfants pour s'approprier la langue de l'école.

Afin de contextualiser cette étude, nous présenterons tout d'abord le contexte sociolinguistique de l'île, ainsi que le contexte scolaire du côté français. Nous rendrons ensuite compte des résultats de nos observations relatives aux stratégies d'apprentissage des apprenants et aux pratiques d'enseignement des professeurs. Enfin, nous proposerons des pistes didactiques et pédagogiques pour favoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme au sein de la société et des classes.

## 2 Le contexte sociolinguistique et scolaire de Saint-Martin

Dans l'académie de la Guadeloupe, la collectivité de Saint-Martin présente une situation sociolinguistique et scolaire particulière, de par son histoire et sa situation géographique. En effet, dans la partie française, le français est la langue de l'administration et la seule langue d'enseignement, alors que du côté hollandais, la langue officielle et scolaire est le néerlandais. En outre, dans chacune des deux parties, la plupart des insulaires utilisent l'anglais standard comme langue véhiculaire, et parlent l'« anglais des îles » (anglais caribéen) comme langue première. Par ailleurs, l'île « accueille » des immigrés créolophones francophones (Haïti) et des ressortissants des îles néerlandaises et anglophones (Redon, 2006). Corollairement, le système scolaire reçoit donc une majorité d'élèves non-francophones, alors même que l'enseignement est exclusivement donné en français.

### 2.1 Le contexte sociolinguistique

La politique linguistique conduite à Saint-Martin par la France repose, depuis sa Constitution, sur une idéologie diglossique prônant le monolinguisme d'État, et donc la minoration/minorisation des langues régionales (Boyer, 2008). Ainsi, la situation sociolinguistique actuelle de Saint-Martin trouve ses racines tout autant dans son histoire coloniale, que dans la politique appliquée dans les colonies françaises, en ce qui concerne le statut et les fonctions assignées aux langues en présence, en l'occurrence, le français, l'anglais, et le saint-martinois.

Puisque l'île de Saint-Martin fait partie de la République française, la politique linguistique qui y est appliquée tient compte de cette réalité juridique. Ainsi, en vertu de l'article 2 de la Constitution, le français est la seule langue officielle de cette collectivité d'outre-mer : « *La langue de la République est le français* » (Leclerc, 2013). Comme le souligne Sapir (1968, 67) : « *Le problème de la langue s'est trouvé identifié à celui de la nationalité [...]. La langue d'une telle nationalité est en général fondée sur un dialecte local qui acquiert la prééminence dans le domaine culturel et se développe aux dépens d'autres dialectes* ». Du fait de son statut, le français est donc la seule langue enseignée à l'école et utilisée dans l'administration, ainsi que dans certains médias dans la partie française de l'île (Leclerc, 2011).

Du fait de l'histoire et du positionnement géographique de Saint-Martin, c'est l'anglais standard, appelé le *King's English*, qui joue le rôle de langue véhiculaire dans les deux parties de l'île. Nos observations et enquêtes révèlent qu'il sert d'instrument de communication entre les différents groupes linguistiques présents sur l'île (Indiens, Américains, Espagnols, Créoles), notamment lors des échanges commerciaux (magasins, hôtels, ...) (Barbier, 2014). Il est également employé et diffusé par les médias saint-martinois (Internet, télévision, radio, presse écrite), mais l'anglo-américain participe aussi de la dynamique linguistique saint-martinoise, les chaînes de télévision américaines étant captées par presque tous les insulaires (Martinez, 1994).

En outre, dans la partie française comme dans la partie néerlandaise, la majorité des insulaires parle l'« anglais des îles », une variété d'anglais caribéen, comme langue première. Ce n'est pas l'anglais standard, ni l'anglo-américain, ni le « Black English », mais un anglais saint-martinois (en anglais : *West Indian English*), parfois qualifié de *patois* ou d'*English patois*, d'*anglais-pays* et de *broken English*, car caractérisé par de nombreux écarts par rapport à l'anglais standard, sur les plans de la phonétique, de la phonologie, de la morphologie et du vocabulaire (Martinez, 1994).

## 2.2 Le contexte scolaire

L'enseignement public à Saint-Martin se déroule de la même manière qu'en France, et poursuit les mêmes objectifs. Ainsi, l'enseignement tant au primaire qu'au secondaire n'est dispensé qu'en français. Factum Sinton, Gaydu, et Chery (2010, 4) soulignent d'ailleurs que « *En tant que département français [la Guadeloupe], ses programmes scolaires ne sont en rien différents de ceux de la France hexagonale. Et donc comme en France, la maîtrise de la langue française y joue un rôle particulièrement important dans les programmes scolaires* », et par conséquent dans la réussite à l'école.

A Saint-Martin, « *l'école se passe exactement comme si, à la veille de son entrée en classe de maternelle, la réalité de l'enfant en Guadeloupe [à Saint Martin] correspondait à celle d'un petit unilingue francophone* » (Factum Sinton, Gaydu, et Chery, 2010, 7). De fait, comme le souligne Véronique (2010, 167), « *il faut relever la position d'hégémonie du français qui a longtemps ignoré, puis minoré la réalité des langues créoles* ». Pourtant, force est de constater que la majorité des enfants ne peuvent parler le français lorsqu'ils arrivent en classe puisque ce n'est pas leur langue première de socialisation. En effet, les classes sont plurilingues avec 50 % d'anglophones (Saint-Martinois), 20 % d'hispanophones (Saint-Domingue et Dominiquais), 20 % de créolophones (Haïtiens), et 10 %

de francophones (métropolitains). Ainsi, le français est une langue quasi-étrangère pour certains enfants, qui deviendra seconde, lors de son apprentissage consécutif à l'école. Cependant, ce système se montre relativement peu performant, les résultats aux évaluations d'entrée en 6<sup>e</sup> et au brevet des collèges étant bien inférieurs à ceux de la métropole.

Afin de comprendre les spécificités du contexte scolaire saint-martinois, ainsi que les difficultés rencontrées par les professeurs et les élèves, nous sommes allés observer des classes, et interroger des professeurs, dans deux écoles maternelles, deux écoles primaires, et deux collèges situés dans les quartiers de Grand-Case et de Quartier. En effet, ces quartiers se trouvant à la périphérie du centre administratif (Marigot), sont particulièrement représentatifs de la situation sociolinguistique de Saint-Martin, leur population étant composée en majorité de Saint-Martinois (anglophones), de Saint-Domingue, de Dominicains (hispanophones), et d'Haïtiens. Nos observations permettent de décrire les différentes approches pédagogiques mises en œuvre par les professeurs pour gérer le plurilinguisme de leurs classes, ainsi que les compétences des élèves et les stratégies auxquelles ils ont recours pour s'approprier la langue de l'école.

### 3 Résultats de nos enquêtes

Nos observations de classes montrent que face aux réalités du terrain scolaire saint-martinois, les élèves mettent en place de nombreuses stratégies pour s'approprier les codes scolaires, et que les professeurs utilisent différentes approches pédagogiques pour favoriser l'intégration de leurs élèves et gérer le plurilinguisme de leurs classes.

#### 3.1 Les compétences et les stratégies d'apprentissage des apprenants

Comme les Saint-martinois naissent dans un double "bain langagier" (saint-martinois ou créoles – français), ils « *possèdent, donc deux langues quel que soit le degré de maîtrise de chacune d'elle et quel que soit l'usage effectif de celles-ci* » (Genelot, Negro, Peslages, 2006 : 42), et on peut donc les considérer comme des individus bilingues. En effet, on observe que dès leur entrée à l'école, les enfants comprennent les consignes scolaires (par l'intonation), ainsi que celles des exercices, et qu'ils maîtrisent la prononciation du français. Pour Facthum Sainton, Gaydu, et Chery (2010), cette connaissance passive du français par les élèves est certainement due à la situation de contacts fréquents pour certains (Saint-Martinois, Dominicains, etc...), et à la parenté linguistique des langues pour d'autres (Haïtiens).

Ensuite, on observe que, puisque dans le cadre scolaire, c'est-à-dire en contexte normatif, les élèves saint-martinois sont, face au français, en insécurité linguistique (Bavoux, 1996) : en effet ils écoutent mais ne parlent pas entre eux en français, sauf pour répondre aux sollicitations ou aux questions du professeur, mais de façon simple et courte (oui/non). D'ailleurs, selon les recherches sur l'acquisition en Guadeloupe, « *ce qui semble caractériser l'école, c'est le malaise des enfants face au français. Ils arborent un pseudo-mutisme, dès qu'ils sont en situation d'apprentissage* » (Facthum Sainton, Gaydu, et Chery, 2010 : 6).

Nos observations montrent également que les élèves utilisent leur langue maternelle, en classe et dans la cour, pour se parler entre eux, poser des questions, et demander l'autorisation de faire quelque chose (notamment le saint-martinois). En outre, les hispanophones,

créolophones et francophones emploient l'anglais comme langue d'intercompréhension, pour traduire le vocabulaire (à eux-mêmes ou à leurs camarades) ou expliquer des choses au professeur (Barbier, 2013). Cependant, au collège, ils peuvent lire seuls les consignes des exercices et les textes d'accompagnement des leçons, et expliquer les règles de construction dans la phrase (comme les accords dans le groupe nominal, entre le sujet et le verbe, ou l'accord du participe passé, ...). Nous sommes donc ici dans un cas typique de bilinguïté consécutive qui se développe généralement dans les programmes scolaires et qui valorise surtout le développement des habiletés cognitives et celui de la compétence métalinguistique (Hamers, Blanc, 1983).

### 3.2 Les pratiques des professeurs

Nos observations de classes, et nos enquêtes auprès des professeurs montrent très bien l'importance que ces derniers accordent à l'accompagnement des apprenants. Ainsi, ils jouent tout autant le rôle de tuteurs dans l'acquisition des règles scolaires, que dans celle de la langue dans laquelle les enfants doivent et devront suivre leur scolarité, aussi bien durant les activités scolaires que périscolaires (Vygotski, 1985). En effet, le rôle du professeur, notamment à l'école maternelle, pour accompagner les enfants dans leur rencontre avec l'école et sa langue, est dans le contexte scolaire saint-martinois tout à fait fondamental, puisqu'il doit non seulement accueillir les enfants dans un monde nouveau, mais également les accompagner pour favoriser leur premier contact avec la langue française, afin de leur donner le maximum de confiance en eux et ainsi combattre l'insécurité linguistique qu'ils pourraient ressentir face à cette langue inconnue, et pourtant nécessaire à la poursuite de leurs études.

De plus, nous avons observé que l'étagage (Bruner, 1983), par l'utilisation de la langue première des enfants, est l'une des techniques privilégiée par les professeurs enseignant à Saint-Martin, et cela à tous les niveaux de l'enseignement (de l'école maternelle au collège). Pour ce faire, la majorité des professeurs observés ont recours à l'anglais pendant les cours de français (mais également dans les autres matières comme les sciences), puisque c'est la langue comprise par la majorité de la classe : ils s'en servent pour donner les consignes, traduire certains lexèmes, poser des questions de compréhension, et expliquer le sens du lexique des consignes et des textes d'accompagnement des leçons (Barbier, 2013, 2014). En effet, comme le souligne Anciaux (2008), le recours à la langue première offre dans ce contexte une aide à la clarification des consignes et à la mise en pratique des connaissances acquises.

Par ailleurs, comme l'étagage des enseignants passe également par l'écoute attentive des élèves, par un dialogue ouvert, et par un accompagnement bienveillant, par conséquent ils doivent reprendre les énoncés des apprenants avec la bonne prononciation ou la bonne structure, ou faire faire les corrections par les autres élèves, puisque lors de l'apprentissage d'une langue étrangère/seconde, celle-ci subit des transferts positifs, mais aussi négatifs de la part de la langue première (Debyser, 1971). Ainsi, ils font de la pédagogie par la faute, c'est-à-dire de la pédagogie contrastive par comparaison des systèmes en valorisant la L2 au détriment de la L1 (Lambert, 1974).

## 4 Propositions didactiques et pédagogiques

Au regard de nos observations et aussi des propositions des enseignants, face au contexte sociolinguistique et scolaire de Saint-Martin, nous pouvons proposer des pistes pour améliorer la didactique du français et des langues en général en contexte plurilingue diglossique, afin de permettre aux apprenants de développer un bilinguisme équilibré, et aux enseignants de favoriser ce développement au lieu de le brimer. Comme le souligne Verdelhan (2007), « *cette approche se veut plurielle car elle doit s'adapter non seulement aux objectifs scolaires, mais également aux spécificités des apprenants* ».

### 4.1 Développer la langue de scolarisation

En Français Langue Seconde ou de Scolarisation (Vigner, 1992, 2001 ; Verdelhan, 2002), l'accent doit être mis tout autant sur le développement des savoir-faire langagiers et culturels (codes langagiers, conversationnels, éducatifs, ...) en langue cible, que sur celui des compétences spécifiques relatives au lexique des disciplines (mathématiques, ou les sciences de la vie et de la terre) (Cortier, 2007). En effet, cette fonction du français comme langue de scolarisation est bien réelle pour les élèves saint-martinois puisqu'étant scolarisés uniquement en français, ils doivent donc mener parallèlement des apprentissages langagiers, linguistiques et disciplinaires, dans une langue qui leur est quasi-étrangère. Pour une initiation précoce à la langue française, Chaudenson (2007) propose de partir des éléments communs entre les langues (phonétiques, grammaticaux, lexicaux) pour aller progressivement vers les différences.

### 4.2 S'appuyer sur l'approche comparative

En effet, comme nous l'avons souligné plus haut, les contraintes exercées par la langue maternelle sur les apprentissages en langue d'éducation (le français), et donc le contraste qui existe entre la L1 et le français, nécessite l'élaboration, pour les enseignants, d'une méthode particulière de l'enseignement en milieu plurilingue, qui prenne en compte l'importance de la verbalisation en L1 pour la construction des savoirs en langue 2 (Hamers, 2005).

D'ailleurs, dans cette optique, pour valoriser et stabiliser les savoirs des élèves dans leurs langues maternelles, les professeurs proposent de faire travailler le lexique français en parallèle avec le lexique anglais, espagnol et créole, et en grammaire de s'appuyer sur des exemples d'utilisation contrastive de la langue en contexte et de faire pratiquer à l'oral et à l'écrit, notamment les emplois des auxiliaires être et avoir, des prépositions, des connecteurs logiques... qui divergent ou convergent entre le français, l'anglais, le créole haïtien et le saint-domingue.

Cette approche doit permettre de poser les bases d'un bilinguisme additif (Cummins, 2001) en permettant aux élèves saint-martinois, qui sont actuellement exclus de la connaissance, d'atteindre un double seuil de compétence linguistique en anglais et en français, afin de leur permettre d'intégrer les situations scolaires d'apprentissage en sécurité linguistique.

### 4.3 Valoriser et favoriser l'apprentissage des langues maternelles

En effet, l'école devrait permettre aux élèves de développer leurs compétences langagières et linguistiques dans leur langue première afin de favoriser chez eux un bilinguisme har-

monieux (Hamers, Blanc, 1983), par le développement de leurs compétences cognitives consécutives à la maîtrise de plusieurs langues, et ainsi leur permettre de rentrer dans la littérature avec de meilleures chances de réussite scolaire.

Cette approche, répond d'une part aux besoins des enseignants saint-martinois en leur permettant de comprendre les erreurs de leurs élèves, et d'autre part, à ceux des apprenants, en favorisant la maîtrise simultanée de leur langue première (l'anglais ou le haïtien) et du français. Leurs demandes vont d'ailleurs dans le même sens que les propositions faites par Giraud ou Bernabé (2002) qui souhaitent que l'ensemble des ressources langagières et culturelles des enfants soit pris en compte. Par conséquent, ils soutiennent un bilinguisme scolaire et suggèrent une mise en valeur de la diversité linguistique et langagière existante.

## 5 Conclusion

Ce travail nous montre encore une fois combien le rapport du français aux langues régionales est une question renvoyant à la vision hégémonique de la France, et ce rapport est encore plus sensible lorsqu'il s'agit des créoles. D'ailleurs, comme le souligne Daniel Véronique (2013) : « *La question des langues créoles dans leur rapport au français, c'est-à-dire à la langue nationale, porte témoignage des modes contradictoires de penser le devenir de ces sociétés. Elle interpelle les sciences humaines en ce qu'elles taisent, sur leurs a priori et leurs assomptions idéologiques* ». Ainsi, Saint-Martin est un très bon exemple de ce constat puisque, du fait de la frilosité de la France face à l'anglais, jusqu'à récemment la politique linguistique du gouvernement français était simple à Saint-Martin : la langue officielle étant le français, il suffisait d'ignorer simplement la langue locale courante, l'anglais, et subséquemment l'« anglais des îles », dans le cadre de l'administration de l'État et de l'éducation institutionnalisée.

Cependant, face aux spécificités de leurs apprenants, les enseignants ressentent le besoin d'adapter leurs pratiques. On a ainsi observé qu'ils utilisent des pédagogies de FLE (pour développer la compétence communicative en français) et de FLS (pour améliorer les compétences en littérature). En outre, ils militent en faveur d'une meilleure connaissance, prise en compte et reconnaissance des langues premières des élèves pour favoriser chez eux un bilinguisme harmonieux et une construction identitaire équilibrée. En effet, comme le soulignent Clerc et Rispaïl (2009), « *s'appuyer sur les compétences plurilingues des locuteurs et les mettre en valeur dans les processus didactiques permet non seulement la valorisation des langues maternelles et des individus, mais également de faire connaître, comprendre, intégrer le patrimoine local, régional et national, et donc de s'ouvrir aux langues et aux cultures, pour faciliter la construction d'une société respectueuse du plurilinguisme et du pluriculturalisme* ».

## Bibliographie

ANCIAUX, F. (2008), "Alternance codique français-créole en EPS dans la Caraïbe", *Former les enseignants du XXI<sup>ème</sup> siècle dans toute la francophonie*, RIFEFF, pp. 29-41.

BARBIER, P. (2013), "Compétences plurilingues et langue de scolarisation à Saint-Martin", *Actes du colloque : Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada*, Université de Nantes, CREN, 5-7 juin 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

BARBIER, P. (2014), "Les natifs de la collectivité française de Saint-Martin : une minorité linguistique invisible et cachée", *Actes du colloque : Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Université de Montpellier, Dipralang, 28-29 novembre 2013.



- BAVOUX, C. (1996), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Actes de la 2e table ronde du Moufia, L'Harmattan, Paris.
- BERNABE, J. (2002), "Le choix de la complémentarité et le pari de l'excellence", *Outre-mers, notre monde. Entretiens d'Oudinot*, Éditions Autrement, Coll. Mutations 215, pp. 109-113.
- BOYER, H. (2008), *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Lambert-Lucas, Limoges.
- BRUNER, J. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, P.U.F., Paris.
- CALVET, L.-J. (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette littératures, collection Pluriel, Paris.
- CHAUDENSON, R. (2007), "Vers une didactique spécifique du français en milieu créolophone", *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées*, L'Harmattan, Paris, pp. 47-90.
- CLERC, S. et RISPAIL, M. (2009), "Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ?", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 43, Disponible en ligne URL : <http://dhfiles.revues.org/929>
- CUMMINS, J. (2001), *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters, New York.
- DEBYER, F. (1971), "Comparaison et interférences lexicales (français-italien)", *Le Français dans le monde*, 81, pp. 51-57.
- FACTHUM SAINTON, J., GAYDU, A.-J. et CHERY, C. (2010), *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie*, Guide du maître : Guadeloupe, Organisation internationale de la francophonie.
- GENELOT, S., NEGRO, I. et PESLAGES, D. (2006), "Compétences bilingues français/créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais", *Etudes créoles*, 28, pp. 41-66.
- GIRAND, M. (2002), "Antilles : une déception à la mesure de l'espérance scolaire", *Outre-mers, notre monde. Entretiens d'Oudinot*, Éditions Autrement, Coll. Mutations 215, pp. 91-92.
- HAMERS, J. (2005), "Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures", in PRUDENT, L.-F., TUPIN, F. et WHARTON, S. (dir.). *Du plurilinguisme à l'école*, Peter Lang, Bern, pp. 271-292.
- HAMERS, J. et BLANC, M. (1983), *Bilinguisme et bilingualité*, Margada, Bruxelles.
- LAMBERT WALLACE, E. (1974), "Culture and language as factors in learning and education", in ABOUD, F. E. et MEADE, R. D. (Dir.) *Cultural factors in Learning*, Western Washington State College, Bellingham.
- LECLERC, J. (2011), *Sint Marteen/Saint-Martin – Données historiques*, Québec, TLFQ, Université Laval, disponible en ligne [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/%20Antilles\\_St-Martin.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/%20Antilles_St-Martin.htm).
- LECLERC, J. (2013), *Saint-Martin*, Québec, TLFQ, Université Laval, disponible en ligne [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/St-Martin\\_Fr.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/St-Martin_Fr.htm).
- MARTINEZ, P. (1995), *Langues et sociétés aux Antilles : Saint-Martin*, Maisonneuve et Larose, Paris, 223 p.
- REDON, M. (2006), "Saint-Martin/Sint-Maarten, une petite île divisée pour de grands enjeux", *Les Cahiers d'Outre-mer* 234, disponible en ligne <http://com.revues.org/index73.html>.
- SAPIR, E. (1968), *Linguistique*, Editions de Minuit, Paris.
- VERDELHAN, M. (2002), *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, PUF.
- VERDELHAN, M. (2007), "Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches", *Tréma* 28, IUFM, Montpellier, pp. 5-12.
- VERONIQUE, G.D. (2010), "Les créoles français : déni, réalité et reconnaissance au sein de la république française", *Langue française*, 167, pp. 127-140.
- VERONIQUE, G.D. (2013), "Emergence des créoles et rapports de domination dans les situations créolophones", in *Situ Revue des patrimoines* 20, disponible en ligne <http://insitu.revues.org/10209>; DOI : 10.4000/insitu.10209.
- VIGNER, G. (1992), "Le français, langue de scolarisation", *Etudes de linguistique appliquée*, 88, pp. 39-54.
- VIGNER, G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Cle International, Paris.
- VYGOTSKI, L. (1985), *Pensée et langage*, Terrain-Messidor, Paris.

# La diglossie : atout ou handicap pour les apprentissages en contexte multilingue malagache ?

EDANG NNANG

IREDU, Université de Bourgogne, Dijon.

**Résumé** : Cette étude apporte un nouvel éclairage sur les déterminants linguistiques relatifs aux performances scolaires dans un contexte bilingue. Conduite selon une approche sociolinguistique, l'étude s'appuie sur des tests standardisés du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). L'enquête de référence porte sur un échantillon d'élèves malgaches de 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année du cycle primaire. S'il ressort une plus forte contribution de certains domaines de langue à l'issue des évaluations de fin d'année, les conclusions rejoignent celles d'autres recherches ayant souligné l'avantage d'un enseignement de la L1 à l'école et du bilinguisme comme déterminants de la fonction de production éducative. In fine, l'étude remet à jour certains préceptes entourant la problématique des dispositifs linguistiques des pays où la question des langues reste, pour l'essentiel, circonscrite aux débats d'experts et des politiques.

**Mots clés** : langue nationale – éducation - bilinguisme - diglossie – enseignement – sociolinguistique.

## 1 Cadre épistémologique et contexte d'étude

La connaissance de la langue est une condition essentielle à la réussite scolaire. Si le niveau de qualité éducative reste une préoccupation majeure de tout système d'enseignement du monde, le lien entre la ou les langue(s) de scolarisation et les performances scolaires devrait logiquement conduire les responsables éducatifs à s'interroger sur l'importance de son (leur) acquisition dès les premières années d'études. Cette idée fondamentale se trouve renforcée par un ensemble de résultats issus de travaux divers, dont ceux de Lieury (1991), qui a ressorti des corrélations entre réussite scolaire et connaissances lexicales, plutôt qu'entre réussite scolaire et capacités cognitives ; Florin (1999, 2002) et Zazzo (1978) à propos du développement du lexique chez l'enfant, mais aussi des liens entre des compétences en langue maternelle et la réussite scolaire. Dans la même veine, Dickinson McCabe, Clarck-Chiarelli et Wolf (2004) ainsi que Bialystok (1998), cités par Genelot

(2007), ont relevé l'effet positif du bilinguisme sur les acquisitions et, plus proche de notre champ de préoccupation, l'effet conjoint du bilinguisme sur les compétences langagières dans un domaine d'apprentissage précis (Genelot, 2007 ; 1997). Certes, d'autres études adossées aux facteurs sociodémographiques tendent à nuancer ces résultats, allant jusqu'à suggérer l'idée selon laquelle la faible réussite scolaire de certains élèves serait davantage rattachée au contexte et à la structure familiale d'appartenance, qu'aux langues d'origines (Lorcerie, 1999 ; Payet & Van Zanten, 1996 ; Vallet & Caille, 1996) cités par Génelot (2007).

Pour autant, malgré ces apports dans divers domaines de recherche, notamment la sociolinguistique, la sociologie de l'éducation, la psycholinguistique ou la didactique-linguistique, le bénéfice réel du bilinguisme et surtout de la diglossie sur les acquis d'élèves en contexte africain reste encore à prouver, voire peu exploré.

Cela étant, force est de reconnaître que la question des langues, notamment la prise en compte des langues nationales dans l'enseignement est devenue depuis ces derniers temps un sujet particulièrement important dans le domaine des politiques éducatives en Afrique. Ainsi, hormis celles où le bilinguisme est totalement ou en partie assumé dans l'enseignement, nombreuses sont les situations dans lesquelles les dispositifs et les mesures favorables à l'utilisation des langues nationales dans l'éducation sont encore au stade de réflexion, d'intention ou d'expérimentation. La langue seconde internationale, héritée ou langue étrangère (L2/LE)<sup>1</sup> bénéficie systématiquement de ce privilège.

L'objectif de cette étude est de tenter de cerner la part d'explication du bilinguisme, précisément de la diglossie dans les performances scolaires des élèves en Afrique subsaharienne. Le contexte d'investigation se rapporte à la situation particulière des langues d'enseignement à Madagascar. L'une des principales caractéristiques de ce pays est que le malgache ou malagasy, langue nationale dérivée du méridional traditionnel, et le français langue étrangère et seconde sont simultanément outils et objets d'enseignement. La démarche consiste à mettre en évidence, par comparaison, l'impact respectif des différents domaines de langue et l'interaction entre L1 et L2 à l'aune des résultats, saisis en termes de succès pédagogique chez les élèves malgaches du cycle primaire. Le contexte malgache semble particulièrement intéressant au regard du statut et des formes d'emploi des langues, tant dans l'environnement éducatif qu'en dehors de lui. La coexistence, presque inégale, entre la langue méridionale ou malgache moderne et le français présente à ce titre un intérêt heuristique incontestable. En effet, avec des statuts différents, mais complémentaires, les deux langues jouissent des mêmes fonctions dans le domaine de l'éducation. Le malgache, surtout dominant dans les usages sociétaux, reste à la fois langue nationale officielle et langue d'enseignement, facteur de cohésion nationale et unité d'appartenance identitaire. Quant au français, son statut de langue officielle et étrangère de dimension internationale lui confère une valeur particulièrement forte aussi bien dans l'administration, l'enseignement que l'ouverture du pays vers le monde extérieur.

Il faut dire que la variété du paysage sociolinguistique africain tend à complexifier la question fondamentale de la gestion des langues et la définition des politiques linguistiques pertinentes. Celles-ci sont en effet nécessaires à la prise en compte et à une implication

1. Il s'agit naturellement des langues internationales les plus courantes en Afrique subsaharienne (anglais, français, espagnol, portugais). La présence des autres restant marginale (russe, chinois, arabe, etc.).

plus large des langues en éducation. Nombre de pays d'Afrique francophone ont déjà intégré les langues nationales dans leur système d'enseignement, alors que d'autres en sont encore au stade d'expérimentation ou d'introduction progressive (Halaoui, 2003). Dans l'ensemble, quelques uns ont développé pour des raisons socioculturelles, mais également le poids de l'histoire, une longue tradition du bilinguisme, souvent de type transitionnel (Maurer, 2001). Pour autant, en agrégeant les différentes expériences du bilinguisme en Afrique, peut-on aujourd'hui prétendre qu'il existe un modèle abouti au sens où il serait cohérent du point de vue de la gestion, la culture, la didactique et surtout de l'impact sur les apprentissages d'élèves ? C'est la question à laquelle cette étude tente d'apporter quelques éléments de réponses et de nouvelles pistes de réflexion.

## 2 Données et méthodologie

L'analyse porte sur un échantillon de 2284 élèves de 2<sup>ème</sup> année et 1967 élèves de 5<sup>ème</sup> année provenant respectivement de 161 et 180 écoles primaires malgaches. Les élèves ont passé deux séries de tests individuels (début et fin d'année scolaire) dans trois disciplines : le français, le malagasy et les mathématiques. L'objectif principal de ces évaluations était de connaître les niveaux de performances des élèves dans chacune des disciplines testées pour établir des comparaisons en termes de valeur ajoutée éducative. Les caractéristiques métrologiques des tests de langue sont donc aptes à évaluer les compétences des élèves dans différents domaines langagiers. Il s'agit notamment de faire ressortir la contribution, ou l'effet propre de chacun sur les résultats finaux des élèves. Le modèle conduit à faire la lecture de cette contribution en moyenne, ce qui peut évidemment, masquer bien des disparités interindividuelles.

Pour rendre compte des effets des langues d'enseignement sur les apprentissages scolaires chez les élèves malgaches, les données ont été traitées principalement au moyen de la méthode d'analyse de la variance et de la régression multiple. Cette dernière, dont l'une des propriétés est d'autoriser un raisonnement à caractéristiques individuelles et sociales des élèves, est une fonction mathématique qui met en relation le score final de l'élève avec un ensemble de variables explicatives. Pour chacune de ces variables, l'équation de régression estime un coefficient dont la valeur renseigne sur l'effet, sachant que la prise en compte de l'erreur-type de ce coefficient permet de se prononcer sur la significativité statistique de la variable. Ce modèle est assez fréquent lorsqu'on cherche à expliquer statistiquement certains phénomènes sociaux avec des variables continues.

## 3 Les résultats

### 3.1 Des différences de performances selon le domaine

Le premier constat établi, quels que soient le niveau d'études et la discipline, est l'existence de différences significatives, aussi bien entre les langues qu'à l'intérieur de chacune, quant aux domaines évalués.

En 2<sup>ème</sup> année, l'opérationnalisation du modèle initial, où seuls les domaines de langue ont été pris en compte, ressort 44% de variance sur les résultats de fin d'année. Avec un coefficient hautement significatif, le vocabulaire en langue malgache, reste le meilleur prédicteur de cette équation. En effet, 1 point de plus au score initial est assorti de 5.60

<i>Malgache 2<sup>e</sup> année Post test</i>	
<i>Domaine</i>	<i>Objectif</i>
Lecture écriture	- Distinguer des phonèmes proches : t-d et les écrire correctement - Distinguer des phonèmes complexes proches : ts-tr et les écrire correctement
Compréhension de mots	- Identifier l'image correspondant à un mot
Compréhension de phr.	- Compléter la phrase correspondant à l'image - Écrire une phrase à partir des mots proposés en désordre
Compréhension de texte	- Compléter un texte à partir des mots proposés en désordre
Vocabulaire	- Écrire un mot à partir d'une image donnée

<i>Français 2<sup>e</sup> année Post test</i>	
<i>Domaine</i>	<i>Objectif</i>
Compréhension de mots	- Identifier l'image correspondant à un mot
Production d'écrits	- Discriminer une correspondance phonographique simple : t-d - Discriminer une correspondance phonographique complexe : pr-br - Discriminer une correspondance phonographique simple : f-v/p-b
Compréhension de phr.	- Identifier le mot qui donne du sens à une phrase - Écrire une phrase qui ait du sens à partir de mots donnés en désordre - Identifier la préposition qui donne du sens à la phrase à partir d'une image
Conjugaison	- Identifier le pronom personnel qui va avec le verbe conjugué
Grammaire	- Distinguer le singulier et le pluriel des noms
Compréhension du texte	- Compléter le texte avec des mots proposés en désordre

FIGURE 1: Tableau 1 - Domaines et objectifs évalués en langue.

points au résultat final dans ce domaine. On note les mêmes tendances sur les coefficients respectivement associés à la lecture de déchiffrement (4,10) et la production écrite (1,25). Globalement, les enfants ayant obtenu de bons scores en malagasy présentent, en moyenne, aussi de bonnes aptitudes en français.

En 5<sup>ème</sup> année, les coefficients plutôt modestes font ressortir, toute chose égale par ailleurs, une contribution plus élevée des domaines de langue inhérents au malagasy par rapport au français. Parmi les plus importants, on relève la compréhension de textes (4,36), celle des phrases (3,29), la production d'écrits (1,99) et la grammaire (2,01). D'autres domaines tels que la conjugaison (1,37) et l'orthographe (0,69) produisent également des coefficients positifs et significatifs. En français, l'orthographe (1,86) et la compréhension de textes (1,14) sont les principaux facteurs qui rapportent au score global moyen de fin de 5<sup>e</sup> année.

Le graphique ci-dessous met en perspective les coefficients d'estimation associés aux différents domaines de langue sur les deux niveaux d'études.

### 3.2 Effet contrasté de l'utilisation des langues

Dans le second modèle (complet) ont été rajoutées d'autres variables caractérisant l'élève, ses parents, l'enseignant, ainsi que l'environnement scolaire.

En 2<sup>ème</sup> année, on note une légère amélioration du coefficient de régression (environ 3 points). Toutefois, hormis l'alphabétisation du père et le passage de l'enfant en cycle maternel, les autres facteurs, quand ils sont significatifs, tendent à peser sur les perfor-

<i>Malgache 5<sup>e</sup> année Post test</i>	
<i>Domaine</i>	<i>Objectif</i>
Compréhension de phr.	- Identifier la préposition correcte pour que la phrase ait du sens
Grammaire	- Remplacer un groupe de mots par un pronom personnel - Transformer une phrase affirmative en phrase interrogative - Trouver les différentes formes du prédicat verbal pour construire la phrase juste - Trouver la nature du complément - Transformer une phrase à la voix active ou à la voix passive
Compréhension de txt.	- Donner un titre à un paragraphe - Trouver les bonnes réponses à partir du texte proposé - Compléter un texte avec les mots proposés en désordre
Orthographe	- Orthographier correctement [any, an'ny, an'i]
Conjugaison	- Trouver le verbe conjugué à un temps composé
Production d'écrits	- Écrire un petit texte de quelques lignes à partir d'une série d'images
<i>Français 5<sup>e</sup> année Post test</i>	
<i>Domaine</i>	<i>Objectif</i>
Compréhension de phr.	- Identifier la préposition correcte dans la phrase
Grammaire	- Identifier le bon accord du verbe - Compléter la phrase avec le pronom personnel juste - Transformer la phrase affirmative en phrase interrogative - Trouver la nature du complément circonstanciel - Identifier la fonction de l'adjectif - Transformer les phrases en une seule proposition
Compréhension de textes	- Trouver écrire les bonnes réponses à partir du texte proposé - Répondre aux questions à partir des données du support textuel - Compléter un texte avec les mots proposés en désordre
Orthographe	- Écrire une phrase de 2 à 3 mots au moins à partir d'une image
Conjugaison	- Identifier le verbe juste pour donner du sens à la phrase

FIGURE 2: Tableau 1 - Suite

mances finales. Assez curieusement, l'emploi du malagasy en classe semble ne pas profiter aux élèves. L'alternance codique peut-elle expliquer cet étrange phénomène, ou plus simplement ce constat relève-t-il des méthodes d'enseignement des langues et par extension, de la formation des instituteurs ou d'autres facteurs (discrets)? Nulle hypothèse n'est exclue. Ceci étant, on observe qu'en Afrique, peu d'occasions, outre les traductions et transcriptions littérales, conduisent les élèves à mobiliser spontanément les différentes langues du milieu dans la plupart des situations de leur utilisation. C'est soit l'une soit l'autre. Ainsi en est-il du malagasy et du français, où les programmes élaborés n'ont pas clairement défini des activités scolaires complémentaires sur lesquelles les deux langues sont prises en compte. En l'occurrence, l'enseignement fonctionne comme deux systèmes cloisonnés, presque opaques et fermés à toute démarche interdisciplinaire, ce qui est plutôt contradictoire avec les processus cognitifs inhérents à la construction des connaissances, ainsi que la logique d'acquisition des langues, éminemment plus intégrateurs.

Par ailleurs, si les inégalités de contexte penchent toujours en défaveur des écoles situées en zone rurale, le recyclage linguistique du maître ne paraît pas plus bénéfique pour l'élève. A priori, ce facteur entraîne en moyenne, une perte de près de 2 points sur les évaluations finales. Comment expliquer un tel résultat, qui va à l'encontre de ce qu'on a pu noter jusque-là sur les avantages de la formation complémentaire<sup>2</sup>? Finalement, postuler l'existence d'un problème d'asymétrie entre les attentes et les véritables besoins

2. Rapports PASEC (2007); Edang Nnang (2013).

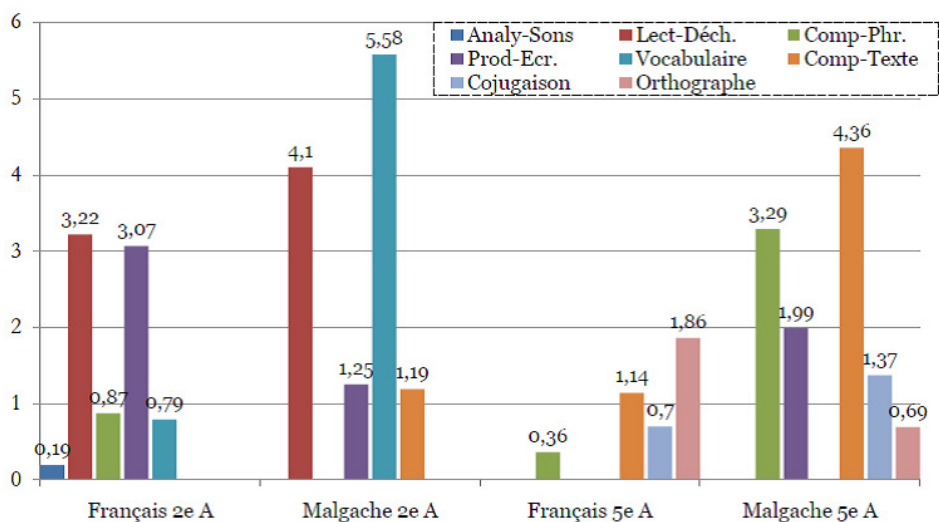


FIGURE 3: Graphique – Modèle initial : variables purement linguistiques. Coefficients à partir du modèle de régression linéaire classique (effets fixes).

en formation des enseignants et leur traduction en objectifs opérationnels reste l'hypothèse la plus plausible.

En 5<sup>ème</sup> année, le coefficient de régression (39%) augmente certes, mais reste modeste après l'introduction des nouveaux facteurs. Ces derniers qui pourraient avoir une incidence sur les performances finales des élèves s'avèrent soit non-significatifs, cas des langues parlées à domicile (français, malgache, autres), soit négatifs, cas de l'âge et du genre de l'élève. Le recyclage linguistique du maître, le fait qu'il utilise la langue locale ou le français en classe, ainsi que la situation géographique de l'école, semblent aussi pénaliser l'élève. Enfin, le niveau d'alphabétisation de chacun des parents reste non-significatif à ce stade d'enseignement.

Enfin, des analyses complémentaires ont fait ressortir d'autres phénomènes intéressants qu'il convient également de signaler.

D'une part, l'apport des langues sur les acquisitions mathématiques a révélé un effet positif et significatif de ces dernières, mais aussi paradoxalement un effet nul des facteurs relatifs aux élèves parlant malgache à domicile ou des maîtres utilisant le français et le malgache en classe, quels que soient la fréquence et le contexte. Une hypothèse est de penser de nouveau à un effet de quelques variables muettes, lesquelles joueraient plus efficacement sur les apprentissages par rapport à l'usage courant des langues à l'école. A moins plus simplement que ce problème vienne de la structure des données. En effet, tout se passe comme si le fait que les enfants parlent malgache ou français à la maison n'ait aucune incidence sur leurs résultats mathématiques. Pire, cet effet serait même pénalisant par rapport à la variable « enseignant » puisque les valeurs qui y sont associées indiquent des tendances négatives. S'il est possible de penser qu'il n'existe véritablement pas de lien

Paramètres	2 <sup>E</sup> ANNEE		5 <sup>E</sup> ANNEE	
	Français	Malagasy	Français	Malagasy
Lecture déchiffrement	3,43***	4,05***		
Vocabulaire	0,64 ns	5,01***		
Production écrite	2,70***	1,12***		1,56***
Compréhension de phrases	0,85 ns		-0,37 ns	3,07***
Compréhension de textes		1,14***	0,55 ns	4,30***
Conjugaison			0,54	1,47***
Orthographe			1,83***	0,86**
Grammaire				2,32***
Scolarité : maternelle	0,79*			
Genre (réf : fille)			-0,33*	
Age			-0,38***	
Langue parlée à domicile : français			0,47 ns	
Langue parlée à domicile : autre	-4,67ns			
Père alphabétisé	1,01**		0,36 ns	
Mère alphabétisée	0,58 ns		-0,19 ns	
Utilisation de la langue locale en classe	-2,10***			
Utilisation du français en classe	0,25 ns			
Formation : recyclage linguistique	-1,92***		-1,80***	
Situation de l'école (ref : rurale)	-1,13***		-1,29***	
Constante	9,74***		15,76***	
$R^2$		0,47		0,39
N		2284		1967

Seuil de significativité des effets fixes : + tendanciel ; p < .10, \* ; p < .05, \*\* ; p < .01\*\*\*

FIGURE 4: Tableau 2 - Modèle de régression complet des performances en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année.

entre la langue parlée à la maison et la langue apprise à l'école, surtout le malgache, il est beaucoup moins compréhensible d'en dire autant du français qui, comme on le sait, constitue un vecteur essentiel tant de la communication que d'apprentissage dans un pays francophone. Au risque de s'exposer à une erreur de seconde espèce, qui suppose la probabilité de ne pas admettre une évidence statistiquement significative bien qu'existante, il convient de nuancer ce résultat.

D'autre part, on a vu que les moyennes agrégées, situées toutes en dessous de 50 points présentent chez les élèves de zone urbaine et périurbaine une supériorité nette par rapport à celles relevées auprès des élèves de campagne. Ce constat peut naturellement renvoyer à un certain ensemble de distorsions en termes d'inégalités tant structurelles que de dotations, assez courantes, entre les villes et les villages.

## 4 Conclusion

Les résultats de cette étude montrent un ensemble de facteurs convergents quant aux performances langagières des élèves malgaches, quel que soit le niveau d'étude. Ceci est cohérent avec les théories qui soutiennent l'existence d'un ensemble de traits sémantiques et pragmatiques universels chez certaines catégories d'enfants bilingues (Genlot & Al. 2006). Ainsi, au-delà des caractéristiques intralinguistiques, on considère que les unités communes dans un cadre d'apprentissage bilingue constituent l'amorce lexicale dans une langue, et la cible pour l'autre. Les écarts de performance enregistrés témoignent, là



encore, des inégalités d'aptitudes individuelles, eu égard au mécanisme de traitement de base du langage.

Par ailleurs, comme on a pu le voir à Madagascar, plus que les habiletés langagières de base, le niveau de compréhension orale reste un bon indicateur et l'un des principaux déterminants de la capacité de compréhension écrite. Dans ce sens, on comprend mieux le léger avantage des performances des élèves en langue malgache par rapport au français. D'ailleurs les résultats ont montré qu'une maîtrise approximative du français ou du malagasy est assortie de faibles résultats aux tests de performances y relatifs. En d'autres mots, si on met de côté des facteurs tels que les méthodes d'enseignement, le temps d'apprentissage en langue, etc., les différences de performances, notées à l'avantage de la langue nationale, seraient dues à une meilleure connaissance orale de cette dernière.

Au final, l'ensemble des résultats montre globalement que loin d'être un handicap, le bilinguisme constitue au contraire, une opportunité du point de vue du développement des capacités cognitives, parce qu'il permet à l'élève de générer un ensemble de connexions, grâce à l'usage simultanée d'outils linguistiques : inférences, identification et différenciation des symboles graphémiques, développement des habiletés métaphonologiques ou des relations graphophonologiques, conscience phonologique, etc. (Kendeou ; Lynch ; van den Broek ; Espin ; White ; & Kremer, 2005).

L'analyse des effets des langues d'enseignement sur les performances scolaires à Madagascar a révélé que les élèves de 2<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> années primaire présentent un niveau de maîtrise du malagasy supérieur à celui du français. Certes, on trouve dans l'échantillon des situations diverses où certains élèves maîtrisent davantage le français mais *in fine*, la langue nationale l'emporte manifestement.

Par ailleurs, ces résultats établis sur la base des données issues des évaluations diagnostiques du PASEC montrent aussi l'influence positive de certains domaines linguistiques précis par rapport à d'autres. Selon le niveau d'études, on observe entre autres que la compréhension de phrases et de textes, la production d'écrit et la grammaire sont en malgache, les domaines de langue les plus favorables aux apprentissages. Quant au français, les domaines linguistiques rentables sont notamment la lecture de déchiffrement, ainsi que la production d'écrits en 2<sup>ème</sup> année, et pour la 5<sup>ème</sup> année, l'orthographe. Enfin, l'introduction d'autres caractéristiques se rapportant à l'élève, son enseignant, ses parents et son environnement scolaire n'apporte que peu d'informations supplémentaires. À l'exception de l'effet positif de l'alphabétisation des parents en 2<sup>ème</sup> année, on fait le constat que l'utilisation des langues à domicile, à l'école par le maître, ainsi que le contexte d'enseignement constituent parfois de sérieux handicaps pour l'élève.

De façon plus détaillée, on a vu qu'en deuxième année, les compétences linguistiques en malagasy avaient plus de poids dans la prédiction des performances moyennes générales. À l'exception de l'analyse des sons, facteur du reste non-significatif, tous les autres domaines contribuent positivement et significativement aux performances générales moyennes de fin d'année scolaire, les plus importants étant respectivement le vocabulaire et la lecture de déchiffrement, suivis de la production d'écrits et de la compréhension de textes. Pour le français, on a pu noter que les compétences qui relèvent des domaines de la lecture

de déchiffrement et de la production d'écrits sont les seules à jouer positivement sur les performances globales moyennes.

L'introduction des autres facteurs dans le deuxième modèle contribue à renforcer, de façon modeste certes, les analyses du modèle initial et atteste de leur robustesse. De plus à la différence de la 5<sup>ème</sup> année, il ressort d'une part, un effet positif de l'alphabétisation des parents, du reste plus marqué chez le père, et d'autre part, une incidence négative du contexte d'apprentissage ainsi que certaines caractéristiques enseignantes (langues utilisées à l'école, recyclage linguistique). De toute manière, la difficulté à cerner l'incidence négative des langues parlées, tant à l'école qu'à la maison, caractérise toute la problématique de la diglossie. En effet, les usages linguistiques diffèrent selon que le sujet parlant se retrouve dans l'une ou l'autre situation d'emploi de la langue. Aussi, va-t-il de soi qu'une maîtrise approximative de chacune des langues puisse produire ce genre d'effet, d'autant que la langue nationale évaluée ici correspond à la forme officielle du malgache. Si tel est le cas, les pratiques langagières s'inscrivent dans une perspective interlectale et de ce fait ne sont pas exemptes d'un mélange des deux codes (Genelot, 2007).

Ces résultats invitent à réfléchir une fois de plus sur le statut des langues nationales, notamment des langues premières dans les systèmes d'enseignement en Afrique francophone. En effet, comme partout ailleurs, on présume aisément que la majorité des enfants africains commence à communiquer au moyen de leur langue maternelle, tôt dès la petite enfance. En même temps, celle-ci constitue l'une des premières expériences parmi les plus importantes de leur processus de socialisation. Ainsi du point de vue pédagogique, il est important de définir les véritables fonctions que l'on assigne à chacune des langues en présence, en priorité celles dont l'utilisation conduit à un épanouissement équilibré de l'enfant et garantit son intégration sociale.

Enfin, cette étude de cas malgache montre d'abord que le développement des compétences linguistiques, notamment la diglossie, n'affecte pas négativement les apprentissages scolaires, qu'elle tend au contraire à renforcer. Ensuite, certains domaines de compétences sont beaucoup plus favorables à la L1 qu'à la L2, sans pour autant entraver les possibilités d'acquisition de l'une par rapport à l'autre. Mieux, le malagasy dispose d'un code linguistique dont la maîtrise semble renforcer certains domaines de compétences du français et inversement, tels que l'orthographe, la lecture de déchiffrement, la production d'écrits et la compréhension de textes. D'ailleurs, la valeur ajoutée du malagasy sur les acquis scolaires ne s'explique-t-elle pas, du moins pour une large part, aux fonctions qui lui sont assignées par son statut dans l'environnement sociolinguistique du pays? Certes, la situation malgache ne correspond pas *stricto sensu* à une hiérarchie établie entre d'un côté le français, et de l'autre une langue officielle exolingue, une langue véhiculaire endolingue et des langues ethniques, en dépit des péripéties politiques, parfois dramatiques qu'a connues ce pays. Cependant, la supériorité du malgache, outre l'importance du nombre de locuteurs, lui vient aussi de la répartition fonctionnelle des variétés linguistiques en usage, définie elle-même par les besoins de communication des locuteurs ou plus précisément, de leur sentiment épilinguistique (Rambelo, 1981). En définitive, les résultats dégagés dans cette étude viennent tordre le cou à nombre de préjugés entretenus autour de l'apprentissage des langues nationales. Mieux, ils démontrent que les langues, tant le français que le malagasy occupent une place importante dans l'environnement socioéducatif malgache,

où elles consolident leur statut de véhiculaire. En même temps, la coexistence de ces deux langues constitue un modèle dont pourraient s'inspirer beaucoup de pays d'Afrique francophone.

## Bibliographie

- BIALYSTOK, E. et MAJMDER, S. (1998), "The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving" *Applied Psycholinguistics*, 19, pp. 69-85.
- BIJELJAC-BABIC, R. et BRETON, R. (1997), *Du langage aux langues*, Gallimard 1, Paris, 128 p.
- BRUNER, J. S. (2012), *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, Paris, (traduction française de « Child's talk, learning to use language », Norton & Compagny Inc., New York, 127 p).
- CALVET, L.-J. (1996), *Les politiques linguistiques*, PUF, Que sais-je ?, 3075, Paris, 127 p.
- COÛETOUX-JUNGMAN, F. (2010), "Du bilinguisme familial chez les enfants", *Revue Hommes et migrations*, N° 1288, novembre-décembre : *Langues et migrations*.
- DEFFEBACH KIM, P., ADAMSON, LAUREN, B. (1994), *Teaching referential and social-regulative word to toddlers : mothers' use of metalingual language*, *First Language*, pp. 14-42, 249-261.
- DICKINSON DAVID, K., McCABE, A., CLARK-CHIARELLI, N. et WOLF, A. (2004), *Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children* *Applied Psycholinguistics*, 25(3), pp. 323-347.
- DUMONT, P. (2004), *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ? : essai sur la méthodologie d'enseignement du français langue étrangère en Afrique noire francophone à travers l'étude de cas du Sénégalais*, L'Harmattan, Paris, 167 p.
- FLORIN, A. (1999), *Le développement du langage*, Dunod, Les Topos Psychologie, Paris, 122 p.
- GENELOT, S., NEGRO, I. et PESLAGES, D. (2007), "Bilinguisme familial et acquisitions scolaires : le cas des départements d'outremer français", *Revue Française de Pédagogie*, 118, pp. 27-42.
- GENELOT, S. (1997), "L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège", *Revue Française de Pédagogie*, 118, pp. 27-42.
- GOMBERT, J. E. (1990), *Le développement métalinguistique*, PUF, Psychologie d'aujourd'hui, Paris, 295 p.
- GOMBERT, J. E. et COLE, P. (2000), "Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme", in KAIL, M. et FAYOL, M. (éds.), *L'acquisition du langage : Le langage en développement au delà de 3 ans*, PUF, (2), Paris, pp. 117-150.
- GAONAC'H, D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, collection Langues et Apprentissage des Langues, Paris.
- HALAOUI, N. (2003), *La pertinence de l'éducation : l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines*, Biennale de l'ADEA, Doc 5.A, Grand Baie, Maurice.
- HAMERS, J. F. et BLANC, M. (1983), *Bilinguisme et bilinguisme*, Pierre Mardaga, Bruxelles, (1), 498 p.
- KAIL, M. (1983), "L'acquisition du langage repensée : les recherches interlangues", *L'Année Psychologique*, (83), pp. 225-258 et 561-596.
- KNAPP, K. et MORTON, B. J. (2013), *Le développement du cerveau et les fonctions exécutives*, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Western University, Canada.
- KENDEOU, P., LYNCH, J.-S., VAN DEN BROEK, P. W., ESPIN, C. A., WHITE, M. J. et KREMER, K. E. (2005), *Developing successful readers : Building early comprehension skills through television viewing and listening*. *Early Childhood Education Journal*, (33), pp. 91-98.
- LORCERIE, F. (1999), "La scolarisation des enfants de migrants : fausses questions et vrais problèmes", in DEWITTE, P. (dir.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, La Découverte, Paris, pp. 212-221.
- MAURER, B. (2001), *Une didactique de l'oral de l'école primaire au lycée*, Bertrand-Lacoste, Paris, 220 p.
- VALLET, L.-A. et CAILLE, J.-P. (1996), "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble", *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, INSEE, (67), MENESUPDEP, Paris, 153 p.
- ZZAZZO, B. (1978), *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*, PUF, Paris, 224 p.
- SAMBO, C. (2001), *Langages non conventionnels à Madagascar*, Préface de Noël Gueunier, L'Harmattan.

RAMBELO, M. (1981), *Contribution à l'étude de la situation linguistique de Madagascar*, thèse de Doctorat sous la direction de Robert Chaudenson, Université Provence Aix-Marseille, (1), Marseille pp. 320-334.



# Enseignement bilingue au Mozambique : entre contraintes et avantages

Amélia LEMOS

Université Pédagogique (Mozambique)

**Résumé** : La présente communication prétend faire connaître une expérience de l'enseignement bilingue au Mozambique, plus concrètement, partager des études qui ont été menées dans la province de Gaza (Sud du Mozambique). Ayant été introduit formellement en 2003 par le Ministère de l'éducation, l'enseignement bilingue a été adopté pour tenter de résoudre le problème d'échec scolaire qui, dans beaucoup d'études, est associé au fait que la langue portugaise est l'unique langue d'enseignement, partout dans le pays, alors que la plupart des élèves, surtout ceux des zones rurales, ne la parlent pas avant d'entrer à l'école. Nous nous servons de recherches qui ont été menées dans le cadre du Centre d'Études Mozambicaines et d'Ethnoscience (CEMEC) à l'Université Pédagogique et l'Unité de Développement d'Éducation de Base (UDEBA)<sup>1</sup>, dont le siège est à Gaza. Les divers témoignages de professeurs, directeurs d'écoles, élèves et parents d'élèves nous seront utiles pour montrer que l'adoption d'un programme d'enseignement bilingue dans certaines écoles primaires ne constitue pas une condition suffisante pour que la réussite scolaire soit garantie.

**Mots clés** : Bilinguisme, monolinguisme, langue mozambicaine, langue portugaise, Exclusion/inclusion.

## 1 Introduction

La langue portugaise en Afrique lusophone était le symbole de la présence coloniale portugaise. Au Mozambique, elle était au départ parlée uniquement par une certaine élite. Avec la guerre de libération nationale, l'attitude des Portugais change et cette langue est obligatoirement enseignée dans les écoles rurales, surtout dans les missions catholiques, avec pour principal objectif que le Mozambique devienne un territoire portugais. Ainsi, avant l'indépendance, la langue portugaise était la langue de colonisation et d'instrumentalisation à travers laquelle on imposait la culture et les mœurs, ce qui plaçait les langues et les cultures mozambicaines en retrait.

---

1. Institution non gouvernementale.

Après l'indépendance, la langue portugaise devient langue officielle et langue de communication à l'échelle nationale. Elle est proclamée alors langue « d'unité nationale », car le Mozambique étant un pays multilingue et pluriculturel, le seul moyen de faire communiquer des Mozambicains issus de langues maternelles différentes, était l'adoption du portugais comme langue d'unité et de cohésion. Il faut remarquer qu'après l'indépendance, les langues mozambicaines n'ont malheureusement pas toujours leur place dans le système éducatif et non plus dans la communication formelle. La valorisation des langues maternelles d'origine bantoues est plutôt encouragée au niveau des relations interpersonnelles, dans la famille et les fêtes traditionnelles, ceci vraisemblablement pour légitimer le fait qu'à l'époque coloniale, il était interdit aux gens et surtout aux enfants de parler les langues mozambicaines, même par les parents à la maison. En dehors de ce contexte, toute tentative de la part des citoyens d'utiliser les langues mozambicaines dans les milieux institutionnels, serait connotée de tribalisme ou de régionalisme. Pour en citer un exemple : si je m'adresse à un fonctionnaire dans un service public, en ronga, ma langue maternelle et qu'il ne partage pas la même langue que moi, il me dira contrarié « *pourquoi vous me parlez dans votre langue, je ne la comprends pas. Il faut me parler en portugais* ». Cette décision d'adopter le portugais comme langue d'unité nationale a permis non seulement d'éviter des querelles entre les différentes régions du pays (Nord, Centre et Sud), mais également d'unir les Mozambicains à travers une langue qui leur était commune.

Dans les années 1990 naît une conscience anti-langue / culture unique dans le système éducatif mozambicain car on commence à comprendre que pour accéder à la langue portugaise il fallait passer par la valorisation des langues / cultures mozambicaines. C'est ce que nous allons essayer d'exposer par la suite.

Notre texte aborde dans une première phase une brève mise en situation linguistique. Nous exposons ensuite quelques expériences de l'enseignement bilingue au Mozambique, en mettant en exergue quelques avantages et contraintes de ce projet. Dans une troisième et dernière partie, nous présentons nos considérations finales en avançant quelques perspectives tracées par l'Université Pédagogique comme contributions pour la mise en place effective de l'enseignement bilingue.

## 2 La langue portugaise à l'école

Le système éducatif mozambicain présente des caractéristiques très hétérogènes (zones urbaines, périurbaines, rurales et frontalières). Les zones urbaines présentent des classes hétérogènes en termes de langues mozambicaines. Très souvent, on trouve des élèves issus des trois zones du pays. Ceci surtout dans la capitale, Maputo. Dans ces contextes urbains, l'enseignement est entièrement assuré en langue portugaise, les langues mozambicaines étant en option depuis 2010. Dans les zones périurbaines, on peut vérifier qu'il y a deux situations : des enfants commencent leur enfance dans une école maternelle, en portugais ; des enfants qui n'ont pas la possibilité de faire la maternelle, qui ne parlent pas le portugais à la maison et qui débute l'école sans la maîtrise de cette langue. Ces enfants mélangés dans une classe à l'école seront sûrement traités de façon homogène, ce qui sera source de problèmes. Dans les zones rurales, le portugais est une langue seconde, et ce pour une petite minorité. Dans certaines zones, le portugais est une langue étrangère, surtout dans les zones frontalières avec le Malawi, le Zimbabwe, la Tanzanie, l'Afrique du Sud et le

Swaziland, pays anglophones. Selon l'Institut National de Statistiques<sup>2</sup>, des 25.727.911 millions de Mozambicains, 17.546.436 millions correspondent à la population rurale et 8.181.475 à la population urbaine (données de 2015). D'après une étude de Ngunga<sup>3</sup> (2014) 87,5% de Mozambicains ne parlent pas le portugais à la maison et la langue portugaise est davantage une langue de mobilité sociale, de prestige et plutôt urbaine. Pour Eliseu Mabasso<sup>4</sup> (2014) « Le portugais n'est pas et n'a jamais été une langue nationale au Mozambique. Le concept de "langue nationale" est lié à une série de facteurs à considérer, tels que les valeurs de nationalisme, authenticité et acceptabilité »<sup>5</sup>. Ce linguiste prend comme exemple, le fait qu'au niveau politique et économique, peu de Mozambicains ont accès aux contenus des discours politiques et aux différentes opportunités de travail et d'affaires car malheureusement celles-ci sont véhiculées exclusivement à travers la langue portugaise.

On peut donc constater que cette langue officielle, de communication, d'unité nationale et d'enseignement, se révèle un facteur générateur de difficultés multiple, surtout en milieu scolaire. De ce fait, il s'avère important que la décision d'introduire des langues mozambicaines d'origine bantoues à l'école ne soit pas prise à la légère, selon Heugh (2011 : 55) « *Les autorités exerçant une influence dans l'éducation (secteur de l'éducation dans les institutions de l'État, donateurs internationaux, consultants externes ou même certains académiciens) très souvent ne le comprennent pas ou proposent des recommandations inadéquates sur l'utilisation des langues maternelles ou d'une langue seconde/internationale dans les systèmes éducatifs* ». Elle ajoute que ce problème est « *commun à tous les pays africains et aussi à beaucoup de pays latino-américains et asiatiques* » (idem). D'ailleurs, nous pouvons également constater que certaines décisions hâtives prises par les autorités éducatives, à un moment ou à un autre, telles que la formation de professeurs de 12<sup>ème</sup> classe<sup>6</sup> en une année, ont de lourdes conséquences pour l'éducation.

Nous pouvons ajouter pour conclure cette deuxième partie que par rapport au système éducatif dans les milieux urbains, un autre constat est fait : les élèves qui débute l'école en ayant le portugais comme langue maternelle ou seconde, éprouvent d'énormes difficultés en lecture et en écriture. Le débat sur ce genre de difficulté est actuel et permanent. On avance même que la solution passe par un renforcement de la langue auprès des professeurs de langue portugaise, ce qui nous amène à conclure que la langue portugaise au Mozambique, en termes effectifs, est loin d'être nationale et langue de communication. Si elle demeure langue d'enseignement, au niveau national, elle devrait être envisagée dans une dynamique multilingue et pluriculturelle afin d'éviter des situations d'exclusion et d'échec scolaire.

2. <http://www.ine.gov.mz/> (07/04/2015).

3. Linguiste au Centre d'Études Africaines (CEA) à l'Université Eduardo Mondlane (UEM). Résultats présentés dans une conférence à L'UP en 2014.

4. Linguiste à la Faculté de Lettres et Sciences Sociales, à l'Université Eduardo Mondlane (UEM).

5. in *A língua portuguesa é um factor de exclusão em Moçambique?* (2707/2014).

6. C'était en 2005/2006, sous le prétexte que la formation universitaire était très longue et qu'elle coûtait cher à l'État, il fallait prendre des étudiants finalistes de l'enseignement secondaire (l'équivalent du Baccalauréat), afin de suivre une formation d'un an pour enseigner à des élèves de la 8<sup>ème</sup> à la 9<sup>ème</sup> classe. Dans la Fonction Publique (plus on fait des études, plus le salaire est élevé).



### 3 L'enseignement bilingue au Mozambique

La question du multilinguisme au Mozambique est semblable à celle qui est vécue par beaucoup de pays africains. L'école apparait comme une institution permettant aux gestionnaires de l'éducation de contribuer à la formation personnelle et professionnelle de l'individu. Parler de l'éducation suppose, à notre sens, de créer des conditions favorables pour que chaque individu puisse contribuer au développement de son pays. Or, le Mozambique étant un pays où la plupart de la population n'a pas encore accès à l'école, à l'eau et l'électricité, l'accès à l'éducation et à la formation à travers l'école est un des paris du gouvernement. Ngunga et al. (2010) affirment que l'éducation doit être au centre de la survie des hommes. C'est ce qui permet de combattre l'analphabétisme, la pauvreté et de créer l'équilibre social. Et cette question d'équilibre s'avère très importante dans la mesure où si l'on n'a pas tous accès à l'éducation et à l'école, il y aura sûrement ceux qui resteront à la marge de la dynamique du pays. Qui ne comprendront pas le système, qui ne pourront ni émettre leurs opinions, ni leurs idées. Et ceci, à notre avis est source d'un déséquilibre qui commence à une grande échelle (dans la société) et se termine à l'école. De là l'idée de l'adoption d'un enseignement bilingue pour essayer d'inclure et d'intégrer ceux qui sont à la marge.

Sur les concepts de multilinguisme, nous emprunterons la définition du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL), à savoir « *la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée* » (2000 :11). Sur le bilinguisme, pour ne pas entrer dans les détails sur les différentes acceptions de bilinguisme, nous allons nous concentrer sur le bilinguisme à l'école. Celle proposée par l'UNESCO (2003 :18) « *Education bilingue et éducation multilingue désignent l'emploi de deux langues, et plus, comme vecteurs de l'enseignement* ». Dans le contexte du système éducatif mozambicain, plus précisément dans l'enseignement primaire, c'est l'usage de la langue maternelle de l'enfant (majoritairement langue bantoue), plus la langue portugaise. Le contexte urbain est multilingue, étant donné que l'on assiste à une hétérogénéité de langues maternelles dans les classes. Généralement, les enfants sont monolingues avant d'entrer à l'école et deviennent bilingues ou trilingues au fur et à mesure que le système évolue (avec l'introduction des langues étrangères).

En 2003, un nouvel objectif est tracé devant les taux d'échec scolaire et les abandons en masse des enfants, surtout dans les zones rurales. Les autorités ont compris qu'il fallait adopter un paradigme permettant l'inclusion et l'introduction des langues maternelles à l'école. La valorisation des langues bantoues suppose également l'inclusion de la culture et de l'expérience des enfants dans leurs processus d'apprentissage, et de ce fait la promotion de l'égalité d'accès à l'école dans des conditions optimales. Pour Chimbutane (2011 :75)

*« Ce changement radical a comme base l'idée que l'enfant apprend mieux à travers une langue qui lui est familière, dans l'occurrence, une langue maternelle (L1), et qu'au lieu de constituer une entrave, le recours à la L1 des élèves dans les cours de/et en langue seconde (L2) constitue un atout car celle-ci facilite la communication, la transmission et l'appréhension des contenus ».*

A ce sujet, Narvez (2001) affirme que le fait de placer « *un enfant très jeune dans un univers bilingue, [on] lui donne davantage de possibilités intellectuelles pour comprendre*

*le mécanisme d'une langue* » Cette idée est assez bien développée par Py (2004 : 147) quand il énonce que :

« [La] L1 doit être prise en compte non pas tant comme obstacle réel ou virtuel, mais comme constituant d'un répertoire bilingue. Ce répertoire est conditionné par les pratiques sociales du sujet, par les tâches verbales qu'il est amené à effectuer, par l'identité de ses interlocuteurs habituels, etc. »

Le Mozambique a adopté un modèle d'enseignement bilingue de transition, pour permettre de passer à un bilinguisme additif. Ce modèle établit que dans les deux premières classes du primaire (1<sup>er</sup> cycle qui comprend les deux premières classes), le processus d'enseignement / apprentissage s'effectue uniquement dans la langue maternelle (L1) de l'enfant. Cette langue et la langue portugaise (L2) constituent des disciplines au programme. Au 2<sup>ème</sup> cycle, (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> classes) commence la transition graduelle de la L1 à la L2 et finalement au 3<sup>ème</sup> cycle (6<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> classes), le portugais est l'unique langue d'enseignement.

L'expérience pilote de l'enseignement bilingue s'est déroulée entre 1992 et 2003. Selon Lafon (2010 : 11) « *l'expérience suscita l'enthousiasme des communautés concernées au point d'entraîner son élargissement initial de 7 à 16 langues d'une part, et de 22 à 32 écoles de l'autre* ». Les différentes expériences menées partout dans le pays ont démontré que les communautés rurales ont adhéré au programme à tel point qu'il est intégré dans les écoles de façon effective et pris en charge par le Ministère de l'Éducation depuis 2011.

L'expérience que nous allons exposer ici, à titre d'exemple, a été menée dans deux écoles primaires au Sud du Mozambique, dans les zones d'Incaia, dont la langue maternelle des enfants est le xichangana, et dans la région de Mungoi, dont la langue maternelle est le cicopi.

Une deuxième expérience est menée en 2006, par l'UDEBA-LAB, à travers un partenariat avec le Ministère de l'Éducation et l'INDE. Ce projet vient en continuité du premier et intègre treize écoles dont sept de la région d'Incaia et quatre de Mungoi, qui viennent s'ajouter aux deux de la première expérience.

En 2010, l'UDEBA-LAB propose un partenariat aux autorités locales de l'éducation et à l'université Pédagogique, à la province de Gaza<sup>7</sup> dans le cadre de l'expansion de l'enseignement bilingue. Outre ces actions, il convient de signaler des recherches effectuées par l'Université Eduardo Mondlane dans ce domaine. Ces expériences ont permis d'assurer le lien entre les différents acteurs (école, parents d'élèves, communautés en générale et les autorités de l'éducation); d'assurer également le recours aux savoirs et aux expériences traditionnels comme tremplin pour l'accès à l'éducation formelle; de développer des activités de formation d'instituteurs, spécifiques à l'enseignement bilingue et enfin, de définir conjointement des stratégies d'enseignement / apprentissage dans le contexte bilingue.

7. Province au Sud du Mozambique, où les expériences pilotes ont été menées.

## 4 Résultats

### 4.1 Avantages

Le résultat de ces expériences pilotes ont permis de souligner un certain nombre d'avantages et de contraintes.

Tableau 1

Nombre d'élèves impliqués			
Année	District de <i>Bilene</i>	<i>Manjacaze</i>	Total/année
2006	536	460	996
2007	803	710	1513
2008	1120	903	2.023
2009	1496	1109	2605
2010	5500	7000	12.500
<b>Total/district</b>	9.455	10.182	19.637

Tableau 2

Évolution du nombre d'instituteurs	
Année	Nombre d'instituteurs
2006	80
2007	100
2008	116
2009	130
2010	668

Les tableaux ci-dessus montrent une évolution par année, aussi bien du nombre d'instituteurs que du nombre d'élèves, ce qui signifie une adhésion massive au projet. On peut ainsi identifier comme avantages pour les instituteurs :

- l'augmentation de la motivation ;
- la réduction du préjugé par rapport à l'enseignement des langues mozambicaines à l'école ;
- la reconnaissance de la part des autorités éducatives et des instituteurs de l'importance des langues maternelles comme garantie d'un apprentissage efficace, rapide et pertinent ;
- l'augmentation des classes dans le système bilingue – beaucoup de parents demandent à ce que leurs enfants soient inscrits dans ce système ;

- l'évidence de l'intégration et de l'assimilation des contenus à apprendre (ex. écriture et calcul) ;
- le travail en équipe/planification conjointe des instituteurs au niveau des ZIP (zones d'influence pédagogique) ;
- la collaboration de certains parents d'élèves ayant une expérience en langues maternelles bantoues écrites (missionnaires de certaines églises, par exemple).

Les élèves se sentent plus sécurisés, ils participent activement aux activités en classe et ne sont pas du tout dépayés car à partir de leur propre langue, ils peuvent mobiliser les connaissances et les expériences qu'ils ont acquises avant d'entrer à l'école. C'est le cas pour le calcul en mathématiques. Un enfant de la zone rurale apprend très tôt à faire des calculs car il est amené à aider les parents ou les grands-parents à garder leur bétail (il faut contrôler le nombre de bêtes), à vendre les produits agricoles, le bois et le charbon végétal (il faut gérer l'argent des ventes et la monnaie) et contribue aux petits travaux ménagers. Il est évident que toutes ces connaissances antérieures mobilisées à l'école en langues maternelles, constituent un grand atout pour l'enfant.

#### 4.2 Contraintes

Parmi les contraintes, on peut noter des fragilités dans la mise en place du projet et surtout par rapport à l'extension dans l'ensemble du pays. Dans un premier volet, on peut signaler des fragilités au niveau :

- de la formation des maîtres en matière d'enseignement bilingue. On constate que les instituteurs et professeurs sont encore analphabètes dans leurs propres langues maternelles. Par ailleurs, l'université forme des linguistes en langue portugaise et non en langue bantoue, sans parler du fait que la plupart des langues mozambicaines ne sont ni écrites, ni normalisées ;
- de la politique d'unité nationale dans la répartition des professeurs par école / zone géographique. On peut citer, par exemple, le cas d'instituteurs avec une langue maternelle différente de celle de leurs élèves ou le cas de classes hétérogènes en termes de langue maternelles ;
- de la méthodologie : la plupart des instituteurs ne sont pas formés pour l'enseignement bilingue et ne sont donc pas préparés pour adopter des stratégies méthodologiques et didactiques favorisant le bilinguisme. On vérifie également un écart entre l'usage / enseignement de la langue et l'univers culturel de l'oralité qui constitue le support des L1 et une mise à l'écart des genres littéraires oraux traditionnels. La tradition orale, très présente dans les communautés, devrait être mobilisée à l'école pour faciliter le passage à la L2.
- institutionnel qui se manifeste par une absence de coordination entre les différents acteurs (écoles, Ministère de l'Éducation, parents d'élèves, associations / ONG et universités) du processus. Il convient de signaler également une absence de socialisation des résultats des expériences déjà effectuées de l'utilisation des langues mozambicaines d'origine bantoue à l'école.
- des ressources matérielles. L'introduction de l'enseignement bilingue non accompagné de ressources matérielles et financières pour équiper les écoles (bibliothèques, livres, manuels, mobilier, etc.) ; former les instituteurs en méthodologie/pédagogie de l'enseignement bilingue ; préparer le matériel pédagogique (ma-

nuels/livres, transcription/orthographe des langues) et étendre ce système partout dans tout le pays constitue un facteur faible pour le projet de l'enseignement bilingue au Mozambique. À ce propos Lafon (2014 : 12) y fait référence en ces termes :

*« Mise en place dans un contexte de pénurie de ressources humaines, logistiques et financières, aggravée par une extension considérable de l'accès à l'enseignement primaire, cette expérience novatrice dut faire face à de nombreuses difficultés. Notons en particulier des contestations autour de l'instrumentalisation des langues – choix des langues et des variétés, décisions orthographiques - et des terminologies; la carence de matériel pédagogique – jusqu'à la rentrée 2010, aucun manuel n'était disponible pour de nombreuses langues, les enseignants devant recourir à des photocopies du manuel pilote partiellement périmé [...] »*

## 5 Considérations finales et perspectives

Les expériences menées au Mozambique, dans le cadre de l'enseignement bilingue montrent que le programme est inclusif et permet, d'un côté, à l'enfant d'accéder aux contenus et aux savoirs sans beaucoup de difficultés et de l'autre côté, à l'instituteur d'intégrer les connaissances et les expériences de l'enfant dans le processus d'enseignement / apprentissage à l'école. Cependant, nous pouvons constater que les autorités de l'éducation, les décideurs, certains professeurs et parents d'élèves et même certains universitaires sont encore très attachés à un héritage colonial. En outre, l'expansion de l'enseignement bilingue est très lente dans la mesure où son introduction n'est pas précédée par la mise en place d'une série de conditions préalables, alors que le projet date de 2003. Une des raisons qui explique ce retard est la limitation au niveau financier, matériel, humain, technico-professionnel et scientifique. L'autre raison est que la politique de soutien à l'enseignement bilingue n'est pas effective. On a l'impression que l'on a mis la charrue avant les bœufs. Quelques exemples : l'université Pédagogique, qui forme des professeurs pour l'enseignement secondaire et pour les instituts de formation pédagogique, vient à peine d'introduire des cursus sur et en enseignement bilingue; Certains parents d'élèves sont d'accord avec l'intégration des langues mozambicaines dans les écoles primaires des zones rurales mais s'interrogent sur leurs capacités d'intégration dans les rôles sociaux? C'est une préoccupation à laquelle les autorités de l'éducation aurait dû réfléchir en amont dans le cadre de la politique linguistique; la plupart des langues d'origine bantoue ne sont ni orthographiées, ni normalisées.

Ce sont là quelques exemples montrant qu'il faudrait un engagement plus fort de la part des décideurs et des autorités de l'éducation en ce qui concerne l'enseignement bilingue.

En fonction de l'ensemble de ces considérations, nous nous posons la question suivante : le projet bilingue sans matériel, sans professeurs et sans techniciens préparés, sans langues développées, sans préparation, ne serait-il pas une UTOPIE ?

*« Imaginons une école où les enfants travaillent beaucoup, ont du succès scolaire et se sentent bien ; où les professeurs travaillent de façon enthousiaste les uns avec les autres, avec les gestionnaires et avec d'autres ressources, pour*

*trouver des moyens encore plus efficaces pour atteindre tous les enfants, où les parents d'élèves, grands-parents sont les champions de l'école et sont engagés à travailler avec les éducateurs pour une mission commune ; où les ressources de la communauté enrichissent les programmes et aident les fonctionnaires »* (Swap, in Pretorius (2006 :135))

L'Université Pédagogique (UP) forme des professeurs, des formateurs et des gestionnaires de l'éducation pour l'enseignement secondaire et pour les instituts de formation de professeurs de l'enseignement primaire. En tant qu'institution de formation, l'UP a une responsabilité et une mission dans la contribution pour la mise en place de l'enseignement bilingue au Mozambique. Dans ce sens, une série d'actions ont été menées depuis 2011. À la Faculté des Sciences du Langage, Communication et Arts (FCLCA) il convient de signaler l'introduction :

- d'un Master en Linguistique bantoue ;
- de modules en langues bantoue (xichangana et xironga dans une première phase) dans le cursus de formation de professeur de langues (portugais, anglais et français) ;
- d'un programme de doctorat en Sciences du Langage Appliquées à l'Enseignement des Langues. Ce programme prévoit un volet en études de langues et en langues bantoues. Nous sommes persuadées que cette initiative permettra de dissiper les préjugés concernant la mise en place des L1 à l'école et d'éveiller l'intérêt pour des études de ce genre. À partir des recherches en ce sens, nous pourrions aboutir à la production de livres, manuels, grammaires et dictionnaires en langues bantoues.

Ces quelques actions peuvent aider non seulement à lancer le débat sur l'importance des langues maternelles dans le développement de l'éducation, mais aussi améliorer l'enseignement du / en portugais et d'autres langues, surtout les langues étrangères. Il est évident que dans les zones urbaines, où l'enseignement est monolingue, l'introduction des langues bantoues serait envisagée comme matières en option, ce qui serait, tout de même, un grand atout.

## Bibliographie

CHIMBUTANE, F. (2011), "O uso da língua materna como recurso no processo de Ensino e Aprendizagem de/em língua secunda", in CHIMBUTANE, F. et STRAUD, C., *Educação Bilingue em Moçambique, Refletindo criticamente sobre políticas e práticas*, Texto Editores, Maputo, pp. 75-84.

HEUGH, K. (2011), "Da língua materna ao uso de uma língua internacional no processo de Ensino e Aprendizagem : As limitações do modelo de transição no sistema escolar em África", in CHIMBUTANE, F. et STRAUD, C., *Educação Bilingue em Moçambique, Refletindo criticamente sobre políticas e práticas*, Texto Editores, Maputo, pp. 53-62.

LAFON, M. (2014), "L'introduction des langues africaines dans l'éducation au Mozambique signale-t-elle le dépassement de l'assimilation ?", in BROHY, C., DU PLESSIS, T., TURI, J. et WOEHLING, J. 12th International Conference of the International Academy of Linguistic Law, Bloemfontein, Nov 2010, Bloemfontein, South Africa, pp. 249-268.

MABASSO, E. (2014), "A Língua Portuguesa é factor de exclusão em Moçambique", in <http://www.publico.pt/culturaipilon/noticia/a-portuguesa-e-factor-de-exclusao-em-mocambique>, (27/07/2014 - 03 :31).

NARVEZ, M. (2001), <http://eduscol.education.fr/cid46630/bilinguisme-et-biculturalisme-l-enseignement-des-langues-vivantes.html>

PY, B. (1997/2004), "Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues", in *Études de linguistique appliquée*, 108, 1997, S. 495- 503. [Reprint in : Gajo, Laurent/Matthey, Marienette/Moore, Da-

nièle/Serra Cecilia (s. l. dir. d.) (2004) : Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, Crédif/Didier, Paris, pp. 139-156.

# Pédagogie bilingue et interculturelle au Mexique : manuels scolaires mazatecs vs. modèles alternatifs et enjeux de la formation des maîtres

Jean Léo LEONARD

Paris-Sorbonne, STIH (EA 45 09)

## 1 Introduction

### 1.1 Contextualisation sociolinguistique

Nous tenterons dans cette communication de montrer que, bien que le projet officiel de l'Etat fédéral mexicain de développer l'éducation bilingue et interculturelle depuis au moins les lois de 2003 déclarant un pluralisme *de jure* de la construction nationale et de l'éducation nationale, ne soit guère satisfaisant de facto, la dimension *de facto* existe tout de même. Il existe à la fois *avec*, *sans* et *malgré* les mesures ou l'inaction gouvernementale et *avec* ainsi que *malgré* les contradictions. *Quand dire abstient de faire* au lieu de *Quand dire, c'est faire*, résume la contradiction entre des dispositions *de jure*, non suivie de réalisations *de facto*. Parallèlement, beaucoup d'agents du développement social et éducatif *font*, *sans trop en dire pour autant*, et ne sont pas toujours vus en train de faire, ni reconnus pour ce qu'ils font. Nous partirons d'observations de terrain dans la région mazatèque, dans l'Etat de Oaxaca, auprès des organisations d'éducation bilingue et alternative, comme la CMPIO. Nous tiendrons aussi compte des réalisations gouvernementales, comme les manuels scolaires en variétés dialectales mazatèques publiés par la SEP (*Secretaria de Educacion Publica*). Pour nous, aussi criticables par certains aspects de forme et de contenu que puissent être ces manuels, ils ont le mérite d'être édités par d'excellents écrivains et linguistes autochtones, et de constituer les prémisses d'une politique d'élaboration polynomique du mazatec, langue dont la variation dialectale est, comme nous allons le voir, a priori incommensurable ou, pour l'énoncer plus superficiellement, difficilement réductible à une norme unifiée. Mais il y a plus : le *gre-mio magisterial*, autrement dit, le milieu enseignant, dans cette région comme ailleurs dans le « Mexique indigène », foisonne de professionnels compétents, excellents locuteurs, politiquement critiques et conscientisés, qui réalisent un travail remarquable malgré les contradictions, les renoncements et la duplicité du système d'intégration, qui persiste



indéniablement à se caractériser comme assimilationniste. Même les cercles évangélistes autour de la S.I.L. (Société internationale de linguistique) apportent une contribution non négligeable et parfois très pertinente à l'œuvre commune de constituer un *corpus didactique* en langues mazatèques. C'est cette créativité que nous allons présenter et décrire dans ses grandes lignes dans la présente communication. Le présent texte a cependant pour principal objectif de contextualiser la situation de l'éducation bilingue et interculturelle – ou de l'éducation alternative – dans cette région que nous connaissons bien pour nos activités de coordination d'initiatives au bénéfice de l'enseignement du mazatec comme langue d'enseignement aux côtés de l'espagnol, dans une perspective polynomique (cf. Léonard, 2013a, b ; Léonard & al. 2013). Notre approche s'enrichit par ailleurs d'une méthodologie d'enquête sur l'implication en sociolinguistique, y compris en Europe (Léonard & Jagueneau, 2013), et d'une perspective tenant compte de la *complexité*, dans le sens aussi bien métaphorique que non métaphorique du terme (Heinsalu & al. 2013). De ce point de vue, notre perspective peut se qualifier comme résolument non postmoderniste, tout en relevant d'une praxis gramscienne, comme critique des hégémonies et construction co-participative des savoirs et des méthodes, pour une linguistique du développement social : un monde fait de mondes multiples égaux et solidaires, au lieu d'un monde hanté par des essentialismes et une déconstruction au premier degré des héritages, au service d'hégémonies prédatrices – d'ordre néolibéral. Traquer les contradictions des hégémonies (gouvernementale, financière, entrepreneuriales, académiques, etc.), chercher les lignes de fuite de la société civile, et observer leur capacité de résilience et de résistance : tel est notre but.

### 1.1.1 et perspectives

Il ne s'agit pas de faire ici de l'angélisme : nous ne disons pas que l'éducation bilingue annoncée officiellement et fondée sur le dispositif des lois en faveur des droits linguistiques autochtones de 2003 fonctionne convenablement au Mexique, notamment grâce à la marge de créativité et d'improvisation qu'elle concède ou encourage à ses marges dans la société civile. Bien au contraire. La tendance de la politique gouvernementale relève à la fois de la forfaiture, de l'écran de fumée, de l'ironie et de la politique du dérisoire et des faux-semblants, du folklorisme, de la duplicité, de l'ignorance et de l'ineptie. La politique linguistique et culturelle n'existe au Mexique comme dans la plupart des pays du monde que *de jure*, et très peu *de facto*. Ce n'est pas de cet aspect-là que nous voulons parler dans ce colloque, mais de la marge de l'acteur face au système (cf. Crozier & Friedberg, 1977). Ce qui est intéressant ici, c'est ce que les agents impliqués dans un processus de réforme (ou de pseudo-réforme) éducative, font avec le cadre dont ils disposent : comment ils s'en servent, comment ils l'interprètent, comment ils le transcendent, comment ils le modifient. Ce qui est intéressant, également, ce sont les compétences de multiples ordres mis en œuvre, qu'il appartient au linguiste et au pédagogue d'évaluer, en connaissance de cause, c'est-à-dire en étant capables de rendre compte des structures et des compétences. Structures linguistiques et qualité de la langue. Compétences linguistiques et savoir-faire pédagogique. Le terrain de l'éducation bilingue n'est pas qu'une façade ni qu'une farce ni qu'un champ de ruines, ni qu'une occasion manquée. C'est aussi une praxis personnelle, extrêmement variable selon les situations et les agents (les individus), parfois adaptative et conformiste, parfois rebelle et révolutionnaire, à sa façon. On ne peut que partir d'un ancrage local, pour observer ensuite comment les savoir-faire se propagent, s'échangent

et se réinterprètent par cercles concentriques dans une zone scolaire, ou par zig zags et ricochets dans un réseau socioprofessionnel. Ce sont aussi des discours, des formes d'aveuglement, de résistance à l'information, d'anti-perception ou de refus de perception, de dénégation (Rosset, 2008 : 324-250), voire de cynisme ou, tout au contraire, d'angélisme. Ou, au mieux, de lucidité. Or, il en va de même pour l'observateur extérieur – notamment le chercheur européen.

Une de nos hypothèses est que notre observation du fonctionnement de l'éducation bilingue en situation postcoloniale est sans doute biaisée par un angle d'approche postmoderniste, qui nous pousse à sous-estimer les avancées et les initiatives des maîtres bilingues et des acteurs du changement socioculturel et éducatif. A force de déconstruire, on ne voit plus que des construits à démonter, mais on ne voit plus non plus le ou les processus de construction. On juge trop vite. On tourne le dos de manière trop impulsive. On manque de patience par idéalisme souvent, de manière déclarée, par orgueil, de manière la plus souvent déniée. On ne parvient pas à accepter l'idée que nous ne pouvons pas changer le monde à notre guise, ni faire pousser nos graines d'utopies ici et ailleurs – et surtout ailleurs, puisque chez nous, nous nous taisons et acceptons toutes les brimades et les humiliations un peu par sens du devoir, beaucoup par lâcheté. Nous avons ainsi trop facilement accepté de voir se dégrader nos conditions de travail dans les universités, aboutissant à un travail en miettes, qui a une grave incidence sur nos activités de recherche. Lorsque les instituteurs bilingues de l'Etat de Oaxaca se sont mobilisés ces deux dernières années contre les réformes éducatives, nous retrouvons dans les dispositifs contre lesquels ils manifestaient des mesures analogues à celles qui déclassent notre travail universitaire depuis 2009. Nous admirions leur capacité de rester mobilisés et lucides contre des réformes qui bradent l'éducation de qualité, pour la remplacer par des ersatz informatiques, et qui manipulent la notion d'évaluation pour contrôler la liberté académique et filtrer les promotions et la gestion des carrières, en renforçant les trafics d'influence et le clientélisme au sein des institutions. Une évaluation par ailleurs tendue vers la disqualification, le déclassement, afin de conforter la compression de personnel, le sous-investissement et le désengagement de l'Etat du système éducatif.

## 2 Le cadre géographique et social : entre attrition et résilience sociolinguistique

Le monde mazatec n'est pas seulement rural. Il est aussi fortement urbain. La région dispose de plusieurs centres recensant une population supérieure à 20000 habitants, dont Huautla et Santa Maria Chilchotla. La figure 1 rend compte de la distribution géographique des populations urbains et rurales : on distingue nettement un agrégat de centres urbains le long de l'axe routier Tehuacán-Tuxtepec – une quasi-conurbation, en réalité – traversant les hautes terres, et dont le centre majeur est Huautla de Jiménez, au centre de ce vecteur, orienté NW-SE. Hors de cet axe, on observe deux ensembles : d'une part les terres moyennes et basses, avec à l'est un maillage de centres urbains de taille moyenne (San Pedro Ixcatlán, Jalapa de Díaz, San José Independencia) ; d'autre part un arrière-pays des hautes terres, dont Mazatlán Villa de Flores est le centre, à l'ouest. La zone des terres basses est coupée par une immense réserve d'eau qui a englouti il y a un demi-siècle désormais une zone de microfundios (petite propriété paysanne), au profit des planteurs de canne à sucre et des éleveurs : le barrage Miguel Alemán. Sur la rive orientale, une

ville nouvelle a été construite pour les ingénieurs et les employés du barrage : Temascal, ville métisse, où les Mazatecs viennent surtout travailler comme domestiques ou comme ouvriers. Les enclaves plus à l'est sont des aires de « reacomodo » - réaménagement sur des terres nouvelles à défricher, ou dans des villages nouveaux construits pour les populations que le barrage a déplacées, le plus souvent de force.

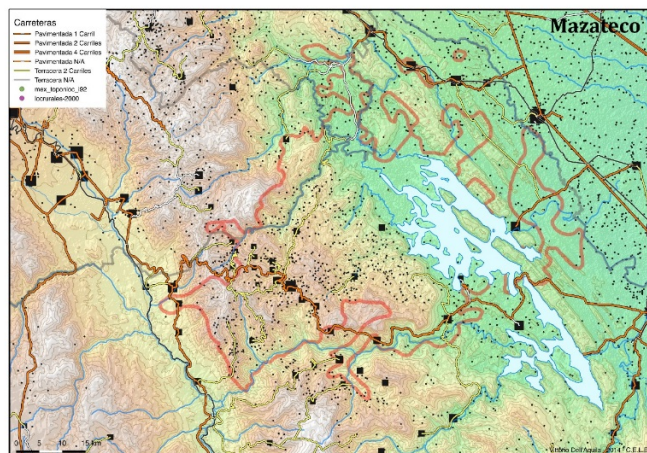


FIGURE 1: Carte 1.1. Population dans la zone mazatécophone (délimitée en rouge), Etats de Oaxaca et de Puebla. Cartographie CELE (Vittorio dell'Aquila). Données officielles (2002).

La figure 2 montre à la fois le relief et la distinction entre les trois biotopes majeurs (hautes terres, terres moyennes et basses et vallée tropicale ou Canyon de Cuicatlán), en relation avec la pratique des langues autochtones : **H** vaut pour Haute vitalité, **L** pour basse vitalité (Low vitality<sup>1</sup>), **mh** (mid-high) pour « vitalité moyennement haute et **ml** (mid-low) pour « vitalité moyennement basse ». Cette distribution spatiale de la vitalité rend bien compte à la fois des dynamiques d'*attrition* et de *résilience* de la langue depuis près d'un siècle, en fonction des avancées de la « modernité ». A l'est, les zones de recul de la pratique du mazatec et d'autres langues autochtones dans la région des barrages Miguel Aleman (versant mazatec) et Cerro de Oro (versant chinantec), dans les basses terres orientales. Un nouveau centre urbain et une myriade de villages nouveaux de réimplantation des populations expulsées par le barrage Miguel Aleman forment un archipel déterritorialisé / reterritorialisé, une zone très hétérogène sur le plan des pratiques bilingues. Cette région porte sur la carte l'index L, pour une rétention basse de la langue – la réalité est en fait bien plus complexe : certains villages nouveaux sont encore très bilingues, d'autres non, en fonction de conditions sociohistoriques locales. A l'Ouest, la région de la Biosphère et de l'axe routier transaméricain Puebla-Oaxaca forment une autre périphérie où le mazatec a beaucoup reculé (Santa Maria Tecomavaca, San Juan de los Cués). Elle est indexée ml sur la carte. Ces zones sont en réalité très peu étudiées sur le plan sociolinguistique (notre

1. Cette carte est extraite de Léonard, 2012, dont le texte a été conçu en anglais, pour un colloque international à Tallinn, Estonie.

équipe au sein du LabEx EFL, opération EM2<sup>2</sup>, développe des projets en ce sens, dont un en cours de réalisation sur la zone occidentale).

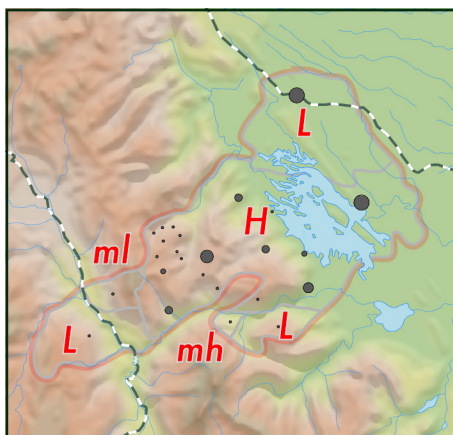


FIGURE 2: Centres urbains et niveaux de vitalité du mazatec. Cartographie CELE (Vittorio dell'Aquila). Données officielles (2002).

La zone **mh** au sud est une zone hautement multilingue : mazatec, mixtec, cuicatec. C'est aussi celle de Chiquihuitlán, le dialecte mazatec le plus décrit et le plus étudié par les linguistes missionnaires évangélistes protestants du SIL (Summer Institute of Linguistics). Elle mériterait aussi une observation sociolinguistique fine. Le mazatec s'y trouve relativement isolé par à la fois le haut degré de différenciation structurale de cette variété dialectale (la plus opaque à tous les autres locuteurs, cf. Kirk, 1970) et par l'orographie (Chiquihuitlán est un village perché sur une aspérité, reliée par une seule route au reste de l'arrière-pays des hautes terres et du Canyon de Cuicatlán ; son ancien pont suspendu qui le reliait à d'autres localités de la Sierra ainsi qu'aux basses terres a été laissé à l'abandon). La figure 2 fait également clairement apparaître le quadrillage de l'espace mazatec par les centres urbains, avec Huautla pour centre dans les hautes terres. On voit également l'effet « zone de refuge » des hautes terres, conforté par la densité du réseau urbain (la semi-conurbation Huautla-Chilchotla-San Mateo-San Jeronimo-San Antonio), qui affiche un haut degré de rétention de la langue. C'est d'ailleurs davantage la dynamique stable sur le long terme de ce tissu urbain et de sa relation aux campagnes et aux hameaux, villages et *agencias* que la langue doit sa survie. La seule perturbation forte a été le brassage induit par l'implantation et l'expansion du système café au milieu du 19<sup>e</sup> siècle – à la différence des basses terres, qui ont été profondément bouleversées dans leur structure démographique par la construction du barrage hydroélectrique dans les années 1950-60. Avec l'essor de l'économie du café, des centres comme San Jeronimo Tecoatl et surtout Santa Maria Chilchotla ont connu une croissance inespérée, tandis que d'anciens centres

2. Voir site de l'opération EM2 du LabEx EFL : <http://axe7.labex-efl.org/node/73> ainsi que <http://axe7.labex-efl.org/em2-description> et [http://axe7.labex-efl.org/em2\\_bilan](http://axe7.labex-efl.org/em2_bilan). Voir les ateliers de grammaire de d'écriture en langues méso-américaines sur <http://axe7.labex-efl.org/taxonomy/term/12>. Voir aussi <http://jll.smallcodes.com/home.page> au sujet du projet de linguistique descriptive et appliquée dans lequel s'insère cette opération (le MAMp, IUF, 2009-14).

ou relais commerciaux, comme San Lucas Zoquiapam ou San Juan de los Cués, se sont vus déclassés.

La figure 3 montre la diversité des sols et de la couche végétale dans l'espace mazatec. En bref, cette carte suggère que trois systèmes se trouvent en relation d'intercomplémentarité mais aussi de concurrence : le système *milpa* (agriculture méso-américaine), les systèmes mercantiles (café, canne à sucre et élevage)<sup>3</sup> et la couche forestière, autrefois en étroite relation par endroits avec le système *milpa*, en raison de l'écobuage (système *roza, tumba y quema*).

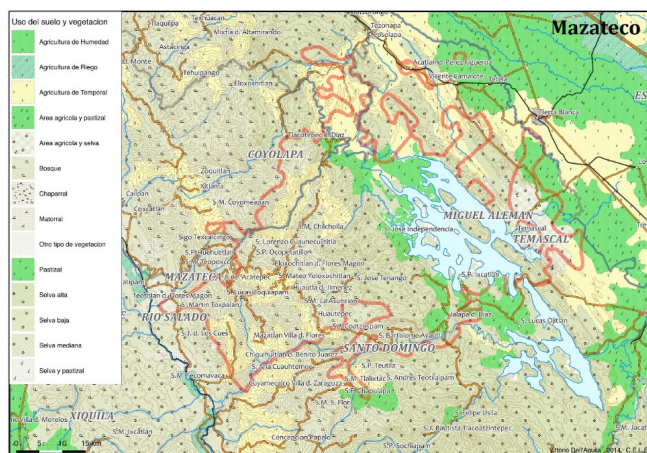


FIGURE 3: Types de sols et substrat agricole dans la zone mazatécophone (délimitée en rouge), Etats de Oaxaca et de Puebla. Cartographie CELE (Vittorio dell'Aquila). Donnée officielles (2002).

On voit que les hautes terres, où se concentre une grande partie de la population, font alterner les zones agricoles (désormais de *milpa*, puisque le café a périclité à partir des années 1980) et la forêt, de manière imbriquée : autour de chaque centre urbain, une de ces aires jaunes au milieu des bois, pour pratiquer une agriculture de subsistance – car désormais, l'essentiel des revenus monétarisés, dans les hautes terres, provient des salaires issus des services, éducatifs, commerciaux et logistiques. En revanche, dans les basses terres, autour de la réserve d'eau, les prés dominent, ainsi que les champs de canne à sucre, ce qui implique que l'agriculture de subsistance ne survit plus que marginalement, et que le degré de dépendance salariale est fort – soit auprès des exploitants agricoles investissant dans l'agro-alimentaire, soit comme dans les hautes terres, à travers le triangle enseignement-transport-commerce, pour ce qu'on pourrait appeler un « salariat de subsistance », tout comme l'économie traditionnelle de la *milpa* a pu constituer et constitue encore pour de nombreux foyers une agriculture de subsistance.

3. Cf. Boege, 1988.

### 3 Prérequis : intercompréhension, réseaux sociolinguistiques

Les gradients d'intercompréhension des figure 4 à 6 sont d'une importance capitale pour comprendre les enjeux de l'élaboration de matériaux pédagogiques. On compte une dizaine de dialectes mazatecs, qui peuvent être considérés comme des langues distinctes (hautes terres centrales, hautes terres occidentales, *poblano*, piémont, basses terres occidentales, basses terres orientales, Mazatlán, Chiquihuitlán). A priori, ces dialectes qui ressortissent à un même diasystème, ne sont pas intercompréhensibles. Les différences non seulement phonologiques mais aussi morphologiques (flexion verbale) et morphosyntaxiques – sans parler du lexique – peuvent être considérables, rappelant quasiment celle entre le portugais et l'italien, ou le wallon et l'occitan. Cependant, les échanges socioéconomiques et les aires d'influence culturelle ou politique ré-agencent ces différences structurales vers l'unité – en outre, tous les Mazatecs, en dépit des différences dialectales fortes, concordent sur leur « identité » mazatèque. La figure 4 montre ainsi que les locuteurs du dialecte de Huautla, au centre des hautes terres, peuvent comprendre quasiment tous les autres dialectes, ou du moins un grand bloc central. Seule la périphérie du domaine – avec laquelle ils ont évidemment moins d'interactions – leur est opaque. Le seul dialecte auquel les Huautecos seraient réfractaires est celui de Chiquihuitlán (point 23 sur la carte), dont nous venons d'évoquer les conditions d'isolement.

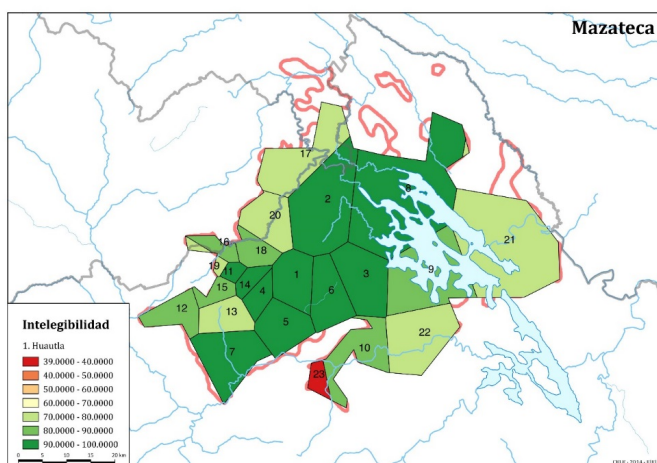


FIGURE 4: Intelligibilité (données de Kirk, 1970), de Huautla vers les autres variétés. Cartographie CELE (Vittorio dell'Aquila).

Huautla présente donc des conditions de convergence structurale maximale, en raison de sa position stratégique : à la fois au centre des hautes terres et centre économique du système café durant plus d'un siècle, mais aussi centre commercial et religieux de longue date. Il n'en va pas de même pour San Felipe Jalapa de Diaz, importante ville moyenne mazatèque du Piémont, à l'entrée des basses terres (numéro 22 sur la figure 5). Son seul arrière-pays est San Pedro Ixcatlán (point 9) en tant que *domaine*, et le dialecte des basses terres orientales (San Miguel Soyaltepec) à l'est (points 8 et 21) en tant que *sphère*. En revanche, tout le centre des basses terres occidentales et la plupart des parlers des hautes



terres forment un puzzle plutôt opaque, et les deux variétés qui encadrent la réserve de la biosphère, à savoir Mazatlán et Chiquihuitlán lui sont totalement réfractaires. On voit ici les effets d'un tropisme vers les basses terres orientales, et une déconnexion vis-à-vis des hautes terres.

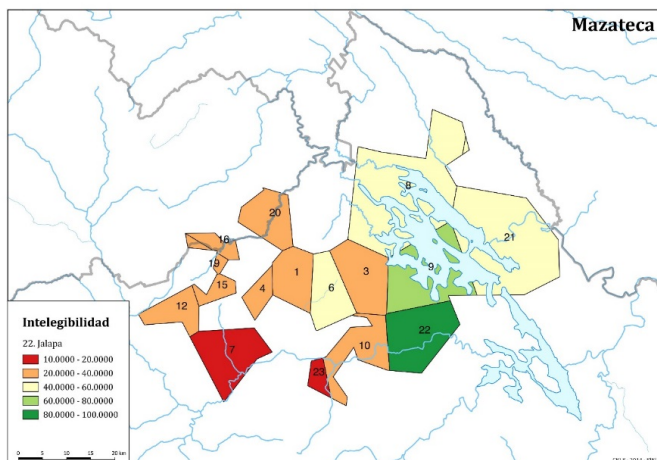


FIGURE 5: Intelligibilité (données de Kirk, 1970), de San Felipe Jalapa de Díaz vers autres variétés. Cartographie CELE (Vittorio dell'Aquila).

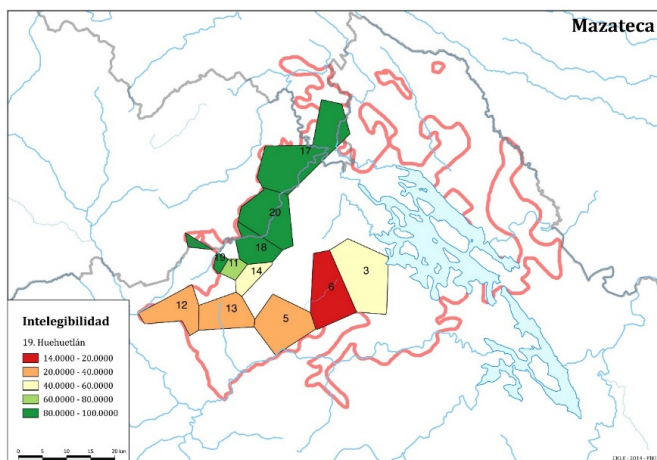


FIGURE 6: Intelligibilité (données de Kirk, 1970), du dialecte Poblano (*an xo'boo*) vers autres variétés. Cartographie CELE (Vittorio dell'Aquila).

La même dynamique de localisme, mais cette fois sans tropisme vers un arrière-pays, est patente dans la figure 6, qui montre le degré d'intercompréhension des parlers des hautes terres pour les locuteurs du mazateco poblano – le plus périphérique des hautes terres.

Le tropisme de cette aire dialectale est en effet orienté vers l'Etat de Puebla, en contact avec une autre langue, génétiquement très différente : le nahuatl. Là, il n'y a pas d'arrière-pays, mais un domaine sans sphère. Alors que pour Huautla, le noyau (point de référence) se confondait à la fois avec le domaine et la sphère d'intercompréhension. Tout comme dans le cas de Chiquihuitlán, c'est à la fois l'isolement géographique et la grande idiosyncrasie structurale (aussi bien phonologique que morphologique et lexicale) du mazateco poblanon qui contribue à cette séparation tranchée vis-à-vis du reste du réseau dialectal. Mais ce résultat des tests d'intercompréhension de Kirk est aussi dû au très faible niveau d'interaction de la population locale avec le reste du réseau sociolinguistique mazatec. Le tropisme est résolument orienté vers le versant de la Sierra Negra nahuatophone et mazatécophone, vers Matzazongo de Guerrero, vers le front pionnier du café sur le versant de Puebla.

#### 4 Dynamique des normes, praxis et conscientisation

On imagine les conséquences de cette dialectique de la convergence et de la divergence pour l'élaboration de supports pédagogiques en mazatec. On voit aussi par cet exemple combien les divergences dialectales ne sont qu'un épiphénomène. On sait que les normes graphiques de langues en situation de diglossie et de dialectalisation sont souvent jugées inconciliables d'un locuteur à l'autre, au sein d'un même parler, et qu'à une diphtongue près, deux villages voisins rejettent avec ténacité un standard supradialectal, y compris au sein du même sous-dialecte. De la même façon que le point de vue crée l'objet, c'est le réseau sociolinguistique et ses tropismes qui favorise la norme ou les normes sinon conciliables, du moins ajustables. Le problème de fond est d'ailleurs moins la norme géolectale ou sociolectale que la forme même des productions écrites – l'oral posant par définition moins de problèmes de mise en forme. C'est littéralement le travail d'édition du texte qui pose problème. En amont, se pose également le problème de la segmentation morphosyntaxique dans le passage à l'écrit.

Tel quel, le texte de la figure 7 s'avère difficilement lisible, tant il pose des problèmes de segmentation et de correction graphémique. Il n'empêche qu'il reste un excellent support d'inspiration pour développer le thème oralement. Les autres posters visibles dans la figure 8 sont des illustrations et des propositions pédagogiques, rédigées tant bien que mal en mazatec, plutôt qu'en espagnol. Le texte présente une grande densité de verbes (semer, alimenter, dormir, penser, parler, etc.), de substantifs (vie, force, corps, mais aussi les noms des animaux qui s'alimentent de maïs grâce à l'homme, et l'alimentent en retour) et d'adjectifs (*blanc, violet, jaune*, pour les couleurs des différentes variétés de maïs). Il consiste en effet en une sorte d'éloge au maïs comme nourriture terrestre qui donne vigueur et santé au corps, mais aussi comme trait d'union entre les générations, jeunes et anciens, et entre les hommes et les animaux. Cette unité didactique s'avère hautement polyvalente : elle permet d'enseigner aussi bien la sélection génétique des variétés de maïs que la chaîne alimentaire et des questions de diététique. Le texte ne fait pas de compromis avec l'angélisme scolaire : il dénonce la dégénération du maïs contaminé par les OGM, « qui perd sa bonté », et il prend les formes d'une dénonciation d'un ordre inégal. S'il peut donner une impression d'essentialisme dans sa partie initiale, il perd vite cette naïveté pour devenir un brûlot, qui pousse à la réflexion et à la conscientisation sur



l'échange économique inégal, tout en respectant le devoir de réserve – il ne prend pas la forme d'un pamphlet pour autant.

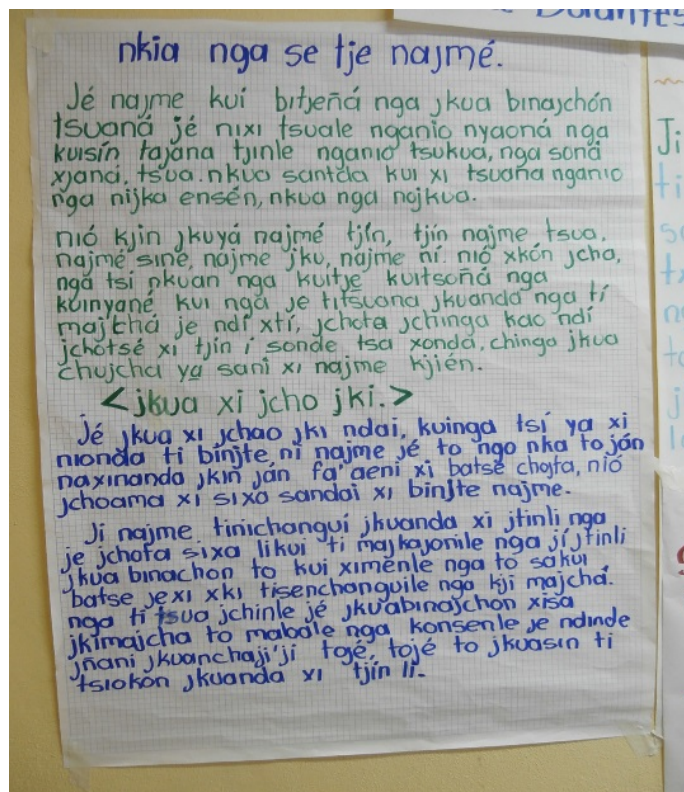


FIGURE 7: Texte pour l'élaboration d'une unité didactique sur le maïs, Santa Maria Chilchotla, juillet 2013 (photo JLL)

Le document suivant, de la figure 3, est extrait d'une simulation de leçon de sciences naturelles et de grammaire à travers des prosopopées (cf. Léonard & al. 2013). On y apprend par le verbe tout ce qu'une vipère peut faire : elle peut mordre, ramper, se suspendre, nager, manger, dormir, étouffer, se cacher, naître, grandir, mourir. Avec cette liste de verbes, il est possible d'aborder les principales classes flexionnelles des verbes mazatecs<sup>4</sup> (les sept conjugaisons principales de cette variété). On peut aussi enseigner la théorie de l'évolution, car il y a là la liste des propriétés retenues par la sélection naturelle pour faire de la vipère un animal puissant et résistant, en dépit de sa petite taille et de ses limites, par rapport à d'autres animaux. On peut envisager une leçon de sciences naturelles aussi bien que de grammaire, sans compter les multiples activités ludiques que peuvent inspirer cette unité didactique.

4. Cf. Jamieson, 1982, voir aussi Pike, 1948 à la fois pour les procédés de composition verbale préverbe+racine polyvalente, et les sept classes tonales des verbes mazatecs.

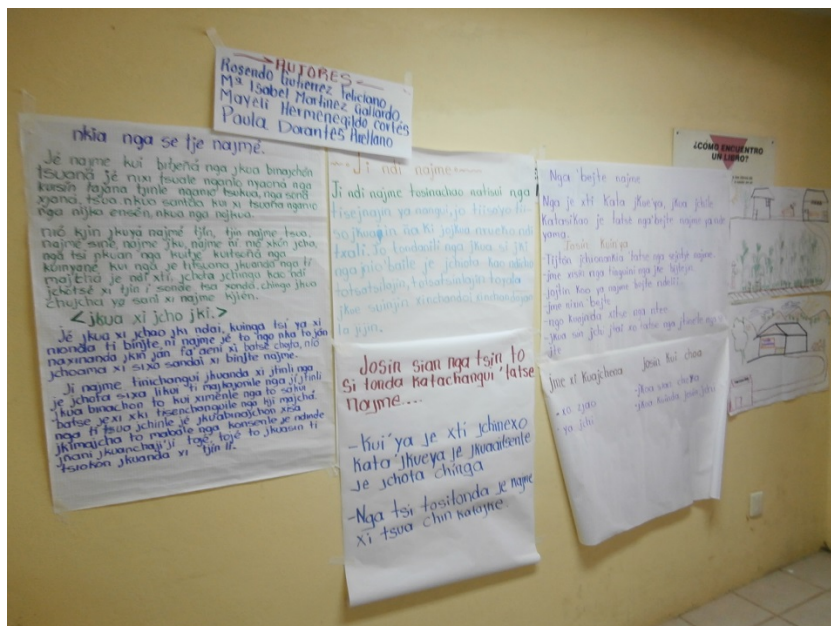


FIGURE 8: Complexe didactique sur la culture du maïs ; atelier d'écriture en mazatec, Santa Maria Chilchotla, juillet 2013 (photo JLL)

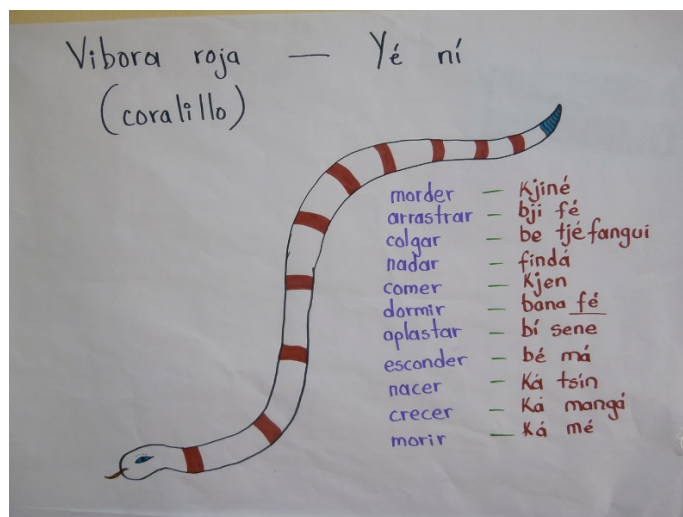


FIGURE 9: Descriptions d'animaux et prosopopées ; atelier d'écriture en mazatec, Santa Maria Chilchotla, juillet 2013 (photo JLL)

La figure 10 rend compte, en espagnol, avec quelques directives traduites en mazatec, de la polyvalence de ces productions réalisées en groupes de travail dans le cadre des ateliers

d'élaboration de matériaux pédagogiques. On y retrouve l'essentiel des idées suggérées plus haut sur comment faire feu de tout bois avec des textes en mazatec sur des réalités constitutives de l'environnement de l'enfant.

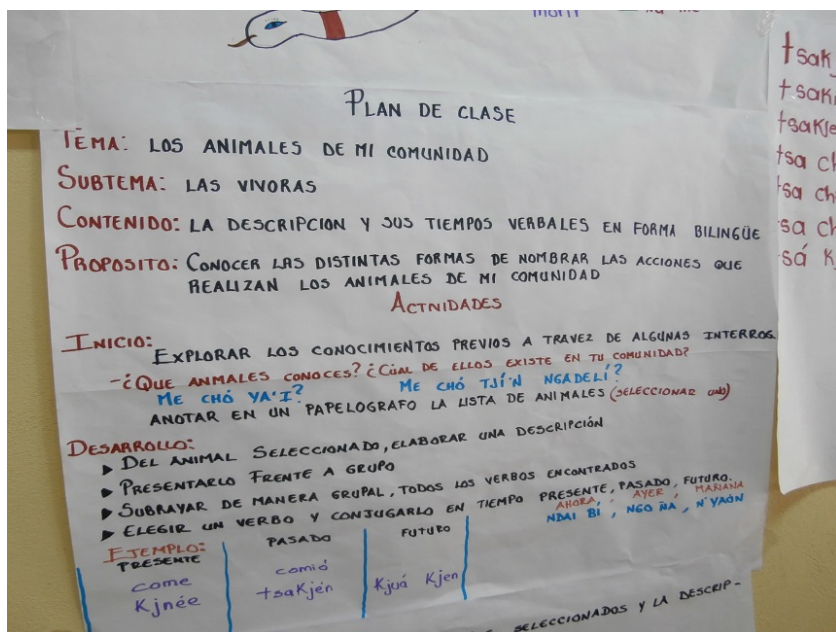


FIGURE 10: Figure 4. Proposition didactique à partir de la vipère.

Ces réalisations sont certes stylistiquement imparfaites. On pourra critiquer la segmentation (les préverbes sont détachés des racines polyvalentes qui leur donne leur valeur verbale), ou un certain conformisme dans les propositions pédagogiques, voire des routines didactiques. Ce serait se méprendre sur le talent de pédagogue de la plupart des instituteurs capables de telles constructions. L'implémentation en classe est souvent encore plus impressionnante que la réalisation sur papier. Or, ces compétences ne sont pas tombées du ciel : il s'agit des mêmes compétences apprises durant leur formation de professeurs des écoles dans le système éducatif mexicain, adaptées à leur langue maternelle, dynamisé et épaissi par une solide pratique de l'enseignement à un public qui partage leur langue maternelle. L'occasion fait le larron, et ces ateliers sont souvent l'occasion de transférer les savoir-faire appris en espagnol vers une didactique en langue maternelle, dans une perspective critique, dialectique, conscientisée au sens où l'entendait Paulo Freire. Est-ce que ces performances seraient possibles sans les manuels publiés par la SEP ? Nous pensons que non, que tous les documents se rétro-alimentent, comme lorsque nous avons vu les instituteurs de Jalapa en 2010 consulter assidument l'excellent recueil de contes et mythes, augmenté d'un non moins excellent glossaire, de Froylan Pérez Moreno (2008), linguiste mazatec formé à UCLA, dont l'apport à sa communauté revêt une valeur inestimable, même s'il appartient à la mouvance évangéliste du S.I.L. Faute d'aménagement linguistique d'envergure, face au régime sec imposé par l'Etat mexicain, en matière de

ressources didactiques, les maîtres d'écoles bilingues font littéralement feu de tous bois, et le font de manière admirable.

C'est ce que nous tenterons de montrer dans notre communication, en ne nous contentant pas d'un « vibrant hommage » : nous tenterons de montrer une *vivante praxis*, de qualité, qui revendique non pas une « langue sans qualité », mais une langue de qualité, une qualité de la langue, et une qualité critique pour une pédagogie citoyenne inventive et intelligente, dans tous les sens du terme.

## 5 Les enjeux

La réalité est que la plupart des langues du monde qui ne bénéficient pas d'un statut de langues officielles ou d'une fonction véhiculaire internationale sont actuellement vulnérabilisées ou en voie de disparition en raison de l'accélération des conditions inégalitaires des échanges économiques sur la planète. La « voie unique » géoéconomique et la financiarisation globale de l'économie qui se sont imposées depuis les années 1980 passent par la spoliation des territoires autochtones et l'accaparement des ressources naturelles, la désertification des campagnes, la paupérisation d'une main d'œuvre toujours plus « flexible », toujours plus pauvre en revenus, mais aussi en temps, comme le fait à juste titre remarquer une économiste mexicaine. Les équilibres locaux et régionaux qui préservaient les formes de bilinguisme hérités des périodes coloniales et postcoloniales dans les campagnes et les villes petites et moyennes de Més-Amérique et d'ailleurs dans les pays en voie de développement ou « émergents » voient aujourd'hui leurs tissus sociaux pulvérisés par la précarité à un tel point que l'assimilation aussi bien par les langues nationales que par l'anglais, langue globale, est devenu un phénomène dévastateur, conforté par des flux migratoires massifs (par exemple, des campagnes mexicaines vers les villes états-uniennes). La situation des langues amérindiennes du Mexique est, à ce titre, exemplaire : c'est depuis une dizaine d'années surtout que l'on voit des générations entières d'enfants qui n'ont pas bénéficié de la transmission des langues autochtones. On voit aussi des villages entiers dont la pyramide des âges est déstructurée par l'émigration clandestine ou l'exode rural. La tendance s'est renforcée récemment avec la montée de la violence et du racket dans les campagnes, ou des phénomènes de pollution irréversible par des cartels industriels bénéficiant d'une totale impunité, laissant en friche des régions agricoles entières – notamment au nord du Mexique. L'Etat mexicain y voit une aubaine inespérée : ce que la répression de la société civile et des syndicats d'agriculteurs et d'ejidatarios ne lui avait pas permis de faire, les cartels criminels et les multinationales polluantes l'ont rendu possible – exproprier les petits et moyens agriculteurs.

Le courage et l'inventivité que nécessitent la résistance et la résilience à autant de forfaitures (cf. Léonard, 2009) ne concernent pas seulement des régions lointaines de la planète. C'est aussi le sort qui attend les sociétés civiles du « premier monde », bien moins conscientes pour le moment des conséquences néfastes d'un réformisme de façade, qui fonde sa politique néolibérale sur une raison cynique, une trahison des clercs, dont les effets commencent à se faire voir : travail en miettes, dispersion et accélération des tâches et du temps de travail (Rosa, 2010), arbitraire et rigidification des protocoles et des procédures évaluatives (Cassin, 2014), aboutissant à une perte d'autonomie et de capacité d'agir sur les processus organisationnels et sur l'avenir des professions et le devenir de la

société. Plus que jamais, il convient, selon le terme de Ken Loach, de *défier le récit des puissants* (Loach, 2014), et les instituteurs mexicains nous donnent, de ce point de vue, une remarquable leçon.

## Bibliographie

- BOEGE, E. (1998), *Los mazatecos ante la nación. Contradicciones de la identidad étnica en el México actual*, Siglo XXI.
- CASSIN, B. (éd.), (2014), *Derrière les grilles. Sortons du tout-évaluation*, Fayard (Mille et Une Nuits), Paris.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système*, Seuil, Paris.
- DEMANGET, M. (2006), *La chair des Dieux est-elle à vendre ? Chamanisme, tourisme et ethnicité en terre mazateque (Mexique)*, Thèse NR, Université Paris 10.
- JAMIESON, C. (1982), "Conflated subsystems marking person and aspect" in *Chiquihuitlán Mazatec verb*", *IJAL*, n° 48, pp. 139-167.
- HEINSALU, E., PATRIARCA, M. et LEONARD, J.L. (2013), "The role of bilinguals in language competition", *Advances in Complex Systems*, World Scientific Publishing Company, pp. 2014-17,
- KIRK PAUL L. (1970), "Dialect Intelligibility Testing : The Mazatec Study", *International Journal of American Linguistics*, 36-3, pp. 205-211.
- LEONARD, J.L. (2009), "L'aménagement linguistique entre paix et conflit : Guatemala des Accords de Paix Ferme et Durable (APFD) et Chiapas insurgé, 1994/96-2009", Giovanni Agresti (ed.), 2011 : Actes du colloque *Diritti Linguistici ; Rovesciare Babele*, Teramo, pp. 225-244.
- LEONARD, J.L. (2012), "Mazatec (Popolocan, Eastern Otomanguan) as a Multiplex Sociolinguistic « Small World »", colloque international *Languages of Smaller Populations : Risks and Possibilities*, Tallinn, 16-17 mars 2012. Cf. <http://www.youtube.com/watch?v=AhqUFzjXI&feature=plcp>.
- LEONARD, J.L. (2013a), "Les communautés invisibles : praxis réflexive de l'imaginaire pour la construction de contenus didactiques endogènes", *Dialogues et culture*, Revue de la Fédération internationale des professeurs de français, 60, numéro spécial : *La scolarisation dans des langues sans tradition scolaire*, 2014, pp. 71-86. Cf. [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/dialogues\\_et\\_cultures\\_n-60.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/dialogues_et_cultures_n-60.pdf).
- LEONARD, J.L. (2013b), "Techniques d'immersion en contexte de bilinguisme inéquitable : tequiu pédagogique au Mexique", texte remis pour le colloque *Immersion, pédagogie et nouvelles technologies*, de l'Institut Supérieur des Langues de la République Française (ISLRF), La Grande Motte. Texte accessible en ligne sur <http://aprene.org/fr/node/2597> voir <http://aprene.org/fr/node/2675>.
- LEONARD, J.L., AVILES, G.K. et GRAGNIC, J. (2013), "Multilingual Policies put into Practice : Co-participative Educational Workshops in Mexico", in HOGAN-BRUN, G. (éd.), *Applied Linguistics, Sociolinguistics/Current Issues in Language Planning : Language planning as a complex practice*, 14, 3-04, pp. 419-435.
- LEONARD, J.L. et JAGUENEAU, L. (2013), "Disparition, apparition et réapparition des langues d'oïl : de l'invisibilisation au nouveau regard", à paraître dans le *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, n° 108/1, pp. 283-343.
- LOACH, K. (2014), *Défier le récit des puissants*, trad. Fce de Florent Barat, Indigènes Editions.
- PEREZ MORENO, F. (2008), *Xujun én ntáxjo. Narraciones mazatecas con glosario Mazateco de Jalapa de Díaz y español*, Instituto Lingüístico de Verano, A.C, Mexico.
- PIKE, K. (1948), *Tone Languages. A Technique for Determining the Number and Types of Pitch Contrasts in a Language, with Studies in Tonic Substitution and Fusion*, University of Michigan Press, Ann Arbor. NB : Rééditions : 1949, 56, 57, 61.
- ROSA, H. (2010), *Accélération. Une critique sociale du temps* (trad. Fce), La Découverte, Paris.
- ROSSET, C. (2008), *L'école du réel*, Editions de Minuit, Paris.

Ces termes désignent les trois principaux cercles concentriques d'une zone de diffusion ou de rayonnement : le noyau (le point de référence ou bien la source en cas de diffusion), puis le domaine et la sphère. Les zones réfractaires autour de ces ondes ou vagues sont appelées « fronts de résistance ».

Regards  
sur  
ELAN



# Dispositifs innovants, artéfacts et catachrèse : quels enjeux pour l'appropriation des programmes ELAN-Afrique / IFADEM en didactique des langues et du Français langue étrangère et seconde (FLES) au Bénin.

Comlan FANTOGNON

Laboratoire Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC),  
Université la Sorbonne Nouvelle Paris3, France.

Blaise C. DJIHOUESSI

Département des Sciences du Langage et de la communication (DSLCL),  
Université d'Abomey-Calavi, Bénin.

Mélissa AIT-AMER

Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale (LAPPS)  
Université Paris 8, France.

**Résumé** : La présente contribution rend compte des premières conclusions d'une étude portant sur la réflexion et l'opérationnalisation d'un modèle théorique d'appropriation des dispositifs de formation par les acteurs bénéficiaires, en contexte plurilingue. Nos explorations, portant sur les projets IFADEM et ELAN-Afrique au Bénin, permettent d'une part, de situer, en théorie, le niveau de contextualisation et d'appropriation du projet IFADEM par les enseignants béninois. D'autre part, il est question, à travers une étude actuellement en cours et dont nous présenterons les premiers résultats, de formuler des échelles de mesure nous permettant d'évaluer de façon effective et à partir des étapes, de formuler à travers notre modélisation, le degré d'appropriation des dispositifs de formation.

**Mots-clés** : Contextualisation – appropriation – modélisation – dispositif de formation – plurilinguisme



## 1 Introduction

*« L'éducation est au cœur de toutes les stratégies d'édification de la paix. C'est par l'éducation que peut être dispensée le plus largement possible une initiation aux valeurs, aux aptitudes et aux connaissances qui fondent le respect des droits de l'homme et de principes démocratiques, le rejet de la violence et l'esprit de tolérance, la compréhension et l'appréciation mutuelle entre individus, groupes et nations. »* (Stratégie à Moyen Terme de l'UNESCO ; 1996-2001)<sup>1</sup>

Cette annonce traduit explicitement l'ouverture du troisième millénaire face au défi de l'accès à l'éducation pour tous. Il s'ensuit une mobilisation internationale et la mise en place d'un programme de sensibilisation et d'appui au secteur de l'éducation dans les pays les plus défavorisés : il s'agit des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD<sup>2</sup>). Ces derniers inscrivent l'Education Primaire Pour Tous (EPT) comme l'une des visées essentielles à atteindre en 2015. Dès mars 2003, se sont tenus à Libreville les Etats généraux de l'enseignement du français<sup>3</sup>. Ils ont révélé la nécessité et l'actualité, pour les pays africains ayant le français en tant que langue officielle et d'enseignement, de réfléchir sur les enjeux de la maîtrise des politiques éducatives et linguistiques en mettant l'accent sur la persistance de pratiques d'enseignement-apprentissage dont les résultats ne correspondent pas toujours aux attentes et objectifs des Etats. Dans cette perspective, il a été décidé de concevoir et de co-construire l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM) et le projet Ecole et Langues Nationales en Afrique (ELAN-Afrique). Ces deux projets s'inscrivant dans l'objectif de l'EPT, l'enjeu principal est celui de rendre compte des modalités qui permettraient l'opérationnalisation optimale des dispositifs de formation. Si les promoteurs du projet ont largement fait preuve de souplesse, grâce à la dynamique de co-construction et de communauté de pratiques entre les différents acteurs concernés, pour exercer le grand-écart (Wieviorka, 2012) indispensable à la coordination du projet entre les niveaux global et local (acclimatement), le passage vers l'appropriation du projet n'en demeure pas moins complexe. L'efficience de l'opérationnalisation des dispositifs de formation sur le terrain ne pourrait donc pas avoir lieu sans appropriation des dispositifs par les acteurs locaux qui en sont bénéficiaires. C'est ainsi que nous nous interrogeons depuis trois ans sur le développement d'un modèle théorique d'appropriation d'un dispositif de formation. L'objet de la présente contribution consiste à présenter les travaux croisés, menés au cours d'une recherche doctorale sur IFADEM, et ceux résultant des conclusions formulées à l'issue d'une enquête portant sur ELAN-Afrique au Bénin.

## 2 Contexte d'intervention des dispositifs de formation

L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), en promouvant l'intérêt de la formation basée sur les Technologies de l'Information et de la Communication en faveur de l'Education (TICE), inscrit le projet IFADEM dans une démarche de professionnalisation des formations enseignantes. Le projet IFADEM répond à trois caractéristiques essentielles : la co-construction, la contextualisation et l'appropriation auxquelles s'ajoutent

1. [http://www.unesco.org/education/ecp/publicat/maqu\\_fre.pdf](http://www.unesco.org/education/ecp/publicat/maqu_fre.pdf)

2. <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>

3. Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone Libreville (Gabon), 17 au 20 mars 2003 <[http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Rapport\\_etats\\_generaux\\_fcs\\_Gabon\\_2003\\_.pdf](http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Rapport_etats_generaux_fcs_Gabon_2003_.pdf)>

une approche de suivi et d'évaluation, l'intégration des TIC dans l'éducation et la prise en compte du plurilinguisme. L'approche de la co-construction d'IFADEM se concrétise sur deux plans : *institutionnel* avec, l'intervention simultanée de l'AUF, l'OIF, l'AFD, du programme DANIDA (Agence Danoise de Coopération et de Développement), de l'Etat béninois et de ses organes de l'éducation (MEMP, l'ENI et la DIP) ; et *didactique – pédagogique* avec une démarche qui consiste à créer, d'une part, un cadre de travail entre didactique institutionnelle et recherche en didactique (Bailly, 1997) ; et d'autre part, une collaboration entre le réseau des experts scientifiques reconnus de l'AUF (linguistes, didacticiens et spécialistes des TIC) et les experts locaux constitués de linguistes, de didacticiens et de spécialistes de la pédagogie, dans le cadre de la conception des supports de formation des enseignants et de la formation des formateurs. La contextualisation suppose une adaptation à la diversité des terrains d'application et des situations linguistiques et d'accès au numérique. Elle se traduit aussi bien sur le plan institutionnel que celui de la gouvernance du projet, des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques. L'appropriation, suppose une adhésion plus soutenue du projet au niveau local. Le projet a très tôt inscrit la question des transferts de compétences et des technologies comme une exigence de la réussite de l'initiative. Enfin, la formation IFADEM s'articule autour des trois axes que sont les programmes de formation d'IFADEM, la formation des formateurs et la formation des enseignants. La mise en œuvre de IFADEM comporte deux points : une phase d'expérimentation – évaluation et une phase de déploiement – évaluation qui ouvrent ensuite sur une phase de généralisation. Pour la plupart des pays, une construction autour de six livrets a été retenue et, quelque soit le pays, les livrets abordent les questions de la formation linguistique des enseignants et les problèmes posés par l'enseignement-apprentissage du et en français en contact avec les autres langues. Dans le cas spécifique du Bénin, il faut retenir que la phase d'expérimentation s'est déroulée entre 2008 et 2011 et le déploiement a eu lieu entre 2011 et 2014.

Le dispositif ELAN constitue une réponse opérationnelle à l'étude LASCOLAF et s'appuie entièrement sur les recommandations formulées par le rapport LASCOLAF en prenant parti pour l'efficacité de l'enseignement bilingue susceptible de contribuer à réduire l'échec scolaire et d'améliorer l'apprentissage du et en français. Le but final de l'initiative est de contribuer à l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne francophone et de promouvoir l'usage conjoint des langues africaines et de la langue française dans l'enseignement primaire, à travers une application organisée en deux phases : phase 1 : créer dans la Francophonie un dispositif international de capitalisation, et de renforcement de capacités (échanges d'expériences, expertise et formation) au service de l'enseignement bilingue dans les pays africains ; phase 2 : renforcer les Ministères de l'Education Nationale pour conduire les réformes nécessaires à l'usage croissant des langues africaines avec le français dans l'enseignement primaire. Depuis la rentrée en octobre 2013-2014, on assiste à l'expérimentation, au Bénin, d'ELAN-Afrique avec l'introduction de six langues dites nationales : adja, baatonum, ditamari, dendi, fon, et yoruba. Leur intégration au sein du système éducatif formel a lieu au niveau du sous-secteur primaire et concerne trente écoles réparties sur toute l'étendue du territoire national, à savoir les 12 départements béninois. Le choix des écoles expérimentales a été réalisé dans le respect des critères retenus par l'atelier des 24-27 juin 2013 qui a réuni, à Porto-Novo (Capitale du Bénin), plusieurs acteurs tels que les Présidents des différentes commissions

des six langues dites nationales, des membres du CNE (Comité National de l'Éducation) et de l'Association des Parents d'Élèves (APE), le Secrétaire Technique Permanent de la Commission Nationale du Pilotage de l'Introduction des Langues Nationales dans le Système Éducatif Formel, le Directeur de la Promotion des Langues Nationales et cadres du MEMP. Cet atelier a permis d'identifier les zones sociolinguistiques retenues pour la phase d'expérimentation. Par la correspondance n° 1538/ MEMP/DC/CAB/IGPM/SP du 27 juin 2013, les DDEMP et les chefs de Circonscription Scolaire (CS) des zones concernées sont instruits pour sélectionner des écoles répondant aux critères susceptibles d'abriter l'expérimentation.

Dans cette perspective, ELAN-Afrique entend mettre en œuvre une articulation avec IFADEM pour la formation des personnels d'encadrement (inspecteurs et conseillers pédagogiques) et des enseignants à l'enseignement bilingue au niveau de la formation initiale et de la formation continue.

### 3 Vers un modèle théorique d'appropriation

Le centre de notre contribution réside en l'identification d'un parcours permettant à un dispositif de formation, tel que IFADEM et ELAN-Afrique, de passer d'un statut d'acclimatation au contexte d'implémentation (le Bénin) à celui d'appropriation par les acteurs locaux bénéficiaires (les enseignants béninois du cycle primaire entre autres). Notre objectif est donc de formuler un modèle hypothétique d'appropriation du dispositif de formation des enseignants en enseignement-apprentissage du et en français langue seconde et enseignement bilingue, en tentant d'objectiver les facteurs et les conditions nécessaires à l'appropriation.

En théorie et selon nous, plusieurs facteurs situationnels et dispositionnels interviennent dans la trajectoire d'appropriation d'un dispositif de formation. Parmi les facteurs situationnels ou contextuels nous postulons en premier lieu l'influence de la culture éducative, de la ou des langues, doublée des discours sur ses dernières, de leurs usages et de la culture didactique ; dans un second lieu, nous formulons également l'effet de l'adhésion et l'engagement des sujets au projet en lui-même, mais aussi de l'ancienneté puisqu'elle concourt à une posture de rigidité face au changement (Huberman, 1989). Ce premier niveau de variables se complète de facteurs dits dispositionnels, c'est à dire propres aux individus (en l'occurrence les enseignants puisque nous concentrons notre étude sur ce profil de bénéficiaires). Ces facteurs dispositionnels sont, selon le modèle hypothétique d'appropriation que nous proposons, au nombre de trois : il s'agit tout d'abord de l'accès, par le sujet, à un processus de subjectivation qui consiste à situer le sujet en tant qu'acteur et autour duquel intervient le locus de contrôle, c'est-à-dire le niveau d'internalité ou d'externalité (Rotter, 1966, 1990 ; Dubois, 1987 ; Gilibert, 2014). Ces deux premières dispositions introduisent d'une part la réflexivité des sujets en tant que capacité à se questionner et à questionner leurs actions ; et d'autre part, le recul ou la responsabilité épistémologique qui confère au sujet l'aptitude à pouvoir réunir les conditions qui lui permettent d'incorporer ses nouvelles connaissances pour mieux faire face aux situations d'urgence et d'incertitude.

La Figure 1 rend compte du parcours d'appropriation qui comporte quatre étapes clefs et plusieurs facteurs modérateurs ou médiateurs. L'appropriation d'un dispositif de formation (artéfact : Rabardel, 1995 ; Rabardel et Pastré, 2005) passe successivement par une étape

de contextualisation (acclimatement : Calvet, 1999 ; affordance : Gibson, 1977, 1979 ; Norman, 1988), d'adhésion au projet, d'engagement et enfin d'appropriation (catachrèse, incorporation). Nous considérons deux facteurs médiateurs : l'adhésion et l'engagement, qui sont des facteurs qui expliquent comment l'appropriation a lieu. C'est parce qu'il y a adhésion au projet qu'il peut y avoir un engagement à l'égard de ce dernier ; et c'est parce que les bénéficiaires s'engagent à l'égard du dispositif qu'il y a incorporation. Nous postulons également l'existence de cinq facteurs modérateurs : la culture éducative (CE), la culture didactique (CD), la subjectivité, la réflexivité et le recul épistémologique, qui sont des facteurs qui vont moduler (accélérer ou freiner) l'appropriation du dispositif. La CE influence la phase de contextualisation et cette relation entre CE et contextualisation est modérée par la CD. La CD, peut, à long terme, faire évoluer la CE. L'adhésion à un dispositif de formation sera d'autant plus grande que le bénéficiaire sera subjectif. La subjectivité se développe et est entretenue par la réflexivité et le recul épistémologique. Il existe une action rétroactive entre la subjectivité et la réflexivité - le recul épistémologique. Autrement dit, plus l'individu est réflexif et dispose de recul plus il est subjectif et vice versa, plus l'individu est subjectif plus il sera disposé à la réflexivité et au recul épistémologique. Le passage de l'adhésion à l'engagement se fera d'autant plus que l'autorité éducative locale (distance par rapport au pouvoir : Hofstede, 1986) incorpore le dispositif. La CE joue à nouveau le rôle de modérateur entre l'adhésion et l'engagement. Cette relation entre CE et adhésion - engagement ne peut se faire que par l'intervention d'un médiateur. Une fois que l'engagement est effectif, l'appropriation peut alors avoir lieu. La relation entre l'engagement et l'appropriation sera d'autant plus forte que l'individu sera réflexif et responsable épistémologiquement. Ces deux derniers facteurs sont donc modérateurs de la relation entre l'engagement et l'appropriation.

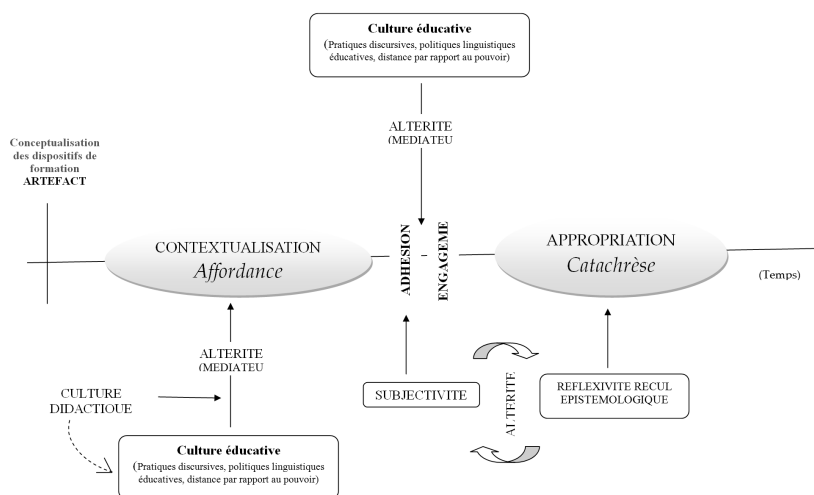


FIGURE 1: Parcours d'appropriation : facteurs en jeu

L'objectif final étant de pouvoir tester et rendre opérationnel notre modèle théorique d'appropriation, nous choisissons d'inscrire notre recherche à court et moyen terme selon la classification à trois niveaux de recherche d'Ellis et Fouts (1993, 2001). Le « niveau

1 » correspond aux recherches de base, c'est-à-dire de « *grounded theory* » (Charmaz, 2006) qui permettent, à partir d'enquêtes quantitatives et/ou qualitatives, de présenter des analyses descriptives voire corrélationnelles. Ces analyses sont susceptibles d'aboutir à des formulations d'hypothèses en vue de mettre en place des études de mises à l'épreuve de ces dernières qui ne peuvent se réaliser qu'avec le « niveau 2 ». Les recherches de « niveau 2 » sont donc celles qui offrent l'occasion d'élaborer des protocoles d'expérimentation et d'analyse d'expérimentation à petite échelle (par exemple dans une école ou une salle de classe). Il s'agit alors de vérifier la pertinence d'un dispositif (IFADEM ou ELAN-Afrique en l'occurrence) ou d'un programme dans un contexte d'enseignement-apprentissage. Ces types de recherche sont toutefois limités car ils n'offrent pas toutes les garanties pour une généralisation des résultats au système scolaire. Le « niveau 3 » est celui de la conception des grilles d'évaluation et d'analyse, tant en ce qui concerne les acquis de la formation que de l'organisation des dispositifs. Il permet d'identifier les critères effectifs de la contextualisation en vue d'une généralisation d'un dispositif, type IFADEM ou ELAN-Afrique. Ainsi, nos choix méthodologiques du premier niveau de recherche qui constitue une phase descriptive et exploratoire et qui ont porté sur le projet IFADEM nous ont permis d'obtenir des résultats à partir desquels nous avons formulé des hypothèses en référence à notre modèle théorique que nous souhaitons tester à travers le projet ELAN-Afrique. L'étude portant sur le dispositif ELAN-Afrique étant actuellement en cours de réalisation, les résultats qui seront présentés correspondent à des résultats d'une phase de pré-test. En définitive, la présente contribution va rendre compte de deux éléments : il s'agit, d'une part, de décrire à un instant « t » où en sont les dispositions qui selon nous concourent à l'appropriation effective du projet IFADEM et donc de prendre la mesure de la souplesse cognitive des sujets enseignants à pouvoir opérer le grand-écart entre des niveaux éloignés d'action et/ou de pensées (savoir d'action, savoir épistémique); et d'autre part, il est question de mettre en place et de tester les échelles de mesure permettant d'évaluer les facteurs qui interviennent dans notre modèle théorique d'appropriation afin d'expérimenter les hypothèses qui découlent de notre modèle théorique et des résultats de notre enquête en phase 1.

#### 4 Méthodologies de recherche

La spécificité de la première étape de notre étude réside dans le fait qu'elle émane d'une demande formulée par la coordination du projet IFADEM. Cette demande avait pour objectif de contribuer à comprendre l'évolution du dispositif et à alimenter les réflexions relatives aux conditions de déploiement et d'appropriation du projet :

*« .../nous avons maintenant besoin que nos recherches s'organisent autour des conditions du déploiement d'IFADEM, des modèles d'appropriation et nous sommes disposés à la faciliter. Si des enseignants-chercheurs, lecteurs de Distance et Savoirs, ont des projets en ce sens qu'ils ne manquent pas de nous solliciter » (Distance & Savoir n° 8 : 503).*

C'est à la lecture de cet extrait, issu d'un article de la revue *Distance et Savoir*, intitulé « Co-construction, contextualisation et appropriation, trois thèmes clefs pour caractériser l'approche mise en œuvre par IFADEM », que nous avons soumis notre proposition de recherche doctorale autour de la mise en place d'un modèle d'appropriation.

#### 4.1 Méthode de recueil et d'analyse de données portant sur le projet IFADEM

Au regard de notre modèle théorique d'appropriation, nous avons choisi d'intervenir sur l'étude de trois paramètres : des représentations socioprofessionnelles (RSP) du métier enseignant, des représentations linguistiques et des pratiques effectives selon une démarche méthodologique triangulaire. Chaque niveau d'étude (RSP, représentation linguistique et pratiques pédagogiques effectives) a donc bénéficié du triple exercice quantitatif - qualitatif - observation. Ces trois paramètres constituent des indicateurs potentiels d'adhésion au dispositif de formation puisque adhérer et surtout s'engager à l'égard d'un dispositif de formation (IFADEM), qui a vocation à être professionnalisant (Wittorski, 2007 ; Bourdoncle, 2003), implique l'ancrage à un système de valeurs donné et donc une perturbation des représentations professionnelles initiales que les sujets ont de leur métier (Wittorski, 2007).

Le recueil de données s'est fait selon trois modalités : un questionnaire auto-administré, des entretiens semi-directifs et d'autoconfrontation, ainsi que des observations de classe. Le questionnaire auto-administré contenait plusieurs exercices : un exercice de tâche d'association verbale qui est une méthode exploratoire des RSP permettant de « faire apparaître les dimensions latentes qui structurent l'univers sémantique et d'accéder au noyau figuratif de la RS étudiée » (Salès, Galand, Cabello et Folcher, 2011). Cette tâche se réalise par la présentation d'un mot inducteur (il s'agit généralement de l'objet de représentation étudié) en invitant le sujet à produire, dans un temps très court (une trentaine de secondes), les mots ou expressions lui venant spontanément à l'esprit. Pour identifier la nature des éléments recueillis, plusieurs indicateurs sont utilisés : la « fréquence citation » (FC) : elle évoque le nombre de mots différents cités et permet donc d'indiquer le degré de partage des mots par la population citée ; la « fréquence d'occurrence » (FO) qui indique le nombre total de mot cités ; Le « rang moyen d'évocation » (RME) ou de « citation » (RMC) ou encore « moyenne de citation » (MC) : ce paramètre précise la position moyenne de citation des mots (mot cité en premier, en deuxième, en troisième. . .) et révèle donc la proximité de l'association (du mot cité) à l'objet de représentation (mot inducteur) ; une tâche de hiérarchisation portant sur les langues en présence dans le système scolaire au Bénin et leur classification selon l'importance qui leur est attribuée lors des pratiques pédagogiques ; et des questions portant sur la connaissance que les sujets ont du plurilinguisme. Les entretiens semi-directifs se sont déroulés sur la base d'une grille d'entretien et avaient pour objectif d'aborder la perception que les enseignants ont de leur métier et de leur formation. Les entretiens d'autoconfrontation avaient pour objectif d'amener les enseignants à questionner leurs pratiques sur la base de films de classe. Enfin les observations de classe reposaient sur une grille d'observation mise en place à partir des pratiques pédagogiques enseignées à travers les livrets de formation.

Les données recueillies à partir du questionnaire auto-administrés ont porté sur un échantillon de 95 enseignants répartis en deux groupes : un groupe ayant bénéficié de la formation IFADEM (G1) et un autre non bénéficiaire (G2). Les deux autres modalités de recueil de données ont concernés un échantillon de 8 enseignants ayant participé à la formation IFADEM.

L'analyse des données s'est respectivement faite à travers des analyses statistiques descriptives à partir du logiciel *Statistica 9* (comparaison des moyennes entre les groupes G1

et G2 afin de relever s'il existe ou non une différence dans la composition et l'organisation des RSP des enseignants selon qu'ils aient bénéficié ou non de la formation); des analyses de contenu (Bardin, 2013) et textuelles à partir du logiciel de traitement automatique des données *Iramuteq 0.6 alpha 3 version 0.1*.

#### **4.2 Méthode de recueil et d'analyse de données portant sur le projet ELAN-Afrique**

L'étude portant sur le projet ELAN-Afrique repose sur le développement et la validation d'échelles mesurant les facteurs intervenant, selon notre modèle théorique, dans le parcours d'appropriation et décrits lors de l'analyse des résultats relative à l'étude sur le projet IFADEM. L'étude portant sur ELAN-Afrique est actuellement dans une phase de pré-test. Il s'agit de diffuser des questionnaires mesurant les facteurs intervenants dans le parcours d'appropriation. A partir de cette phase de pré-test, il sera question de retenir les items les plus fiables et permettant d'obtenir une validité interne des échelles de mesure (items les mieux compris et qui se complètent le mieux). A l'heure actuelle de l'avancée de notre enquête, nous avons diffusé un questionnaire sur les tensions de rôle (Katz et Kahn, 1966; Kahn, Wolfe, Quin, Snoek, et Rosenthal, 1964) qui correspondent à des ambiguïtés ou à des conflits qui apparaissent chez les enseignants lorsqu'ils sont exposés à des demandes contradictoires, voire incompatibles, ou qu'ils ne disposent pas de toutes les informations nécessaires à l'accomplissement de leurs activités pédagogiques. Lors de la consigne, il est précisé aux participants qu'il s'agit d'une phase de pré-test et que l'intérêt de leur participation réside dans trois faits : 1) ils doivent indiquer sur le questionnaire si certains items sont mal compris; 2) une fois le questionnaire parcouru, ils expriment leurs incompréhensions à l'expérimentateur; 3) à partir d'une explication de l'expérimentateur éclaircissant le contenu de l'item, on demande aux participants de reformuler l'item mal compris. Cette méthode permet surtout d'ajuster des échelles de mesure validées en milieu francophone européen ou nord-américain et ne correspondant pas forcément aux expressions qui seraient utilisées pour exprimer le même phénomène en contexte francophone subsaharien. A l'issue de cet exercice, nous avons effectué un entretien groupé portant essentiellement sur la formation ELAN-Afrique, afin de se saisir de la perception que les sujets ont du dispositif. L'analyse des résultats portent actuellement sur une dizaine de répondants tous enseignants ayant bénéficié de la formation ELAN-Afrique.

### **5 Résultats et interprétation des analyses de données**

Nous allons dans un premier temps rendre compte des résultats issus de l'analyse des données de l'étude relative à IFADEM au regard de l'approche triangulaire, puis faire une première estimation sur les données en provenance de l'étude en cours à propos d'ELAN Afrique.

#### **5.1 Résultats et interprétation des données issues de l'étude portant sur IFADEM**

Le Tableau 1 résume les interprétations des résultats issus de l'analyse quantitative, qualitative et d'observation. Il ressort six grands axes d'interprétation :





- Les conditions de travail : il s'agit des conditions de réalisation de l'activité enseignante et de l'encadrement. On constate d'une part l'écart qui existe entre le travail prescrit (échelle macro) et le travail réel (échelle micro) et l'effet de cet écart sur l'activité enseignante à travers les phénomènes de surcharge cognitive, le fait que les enseignants ne parviennent pas à respecter le temps prévu pour chaque enseignement et le ratio enseignant / élève élevé. Ce premier thème inspire à nouveau le caractère de la multifinalité de l'activité enseignante et les tensions de rôle auxquels les enseignants doivent faire face, notamment devant la nécessité d'effectuer de la remédiation phonétique au détriment de l'activité initiale d'enseignement (exemple : mathématiques, lecture oralisée). D'autre part, l'exposition à une double ligne managériale apparaît. Il est notamment question de la distance qui existe entre l'encadrement issu du tutorat et celui issu du conseiller pédagogique positionnant les enseignants dans une situation de tension de rôle par rapport à ce qu'il leur est demandé ou exigé par l'autorité directe d'encadrement. Le rapport culture éducative (micro)-culture didactique (macro) se manifeste à nouveau en ce sens qu'il existe une plasticité de la posture des encadrants (au regard des enseignants). Autrement dit, lorsque l'encadrant, qui a reçu une formation au tutorat pédagogique, adopte la posture de Conseiller Pédagogique (CP), les enseignements issus de la formation au tutorat ne semblent pas interférer l'activité de supervision stricte à laquelle les enseignants ont l'habitude d'être exposés.
- L'impact d'IFADEM sur la culture didactique : cet axe rend compte du renforcement de la culture didactique par l'introduction d'IFADEM. Ce renforcement est notamment exprimé en matière de savoir didactique notamment à travers la remédiation phonétique et en matière d'encadrement avec l'accompagnement à la progression de l'activité enseignante que permet le tutorat.
- Les pratiques langagières en classe et le rapport à l'autorité : cet élément fait d'une part état de la place attribuée au français et aux langues locales dans l'enseignement. S'il apparaît que les enseignants pensent que l'usage des langues maternelles est utile en classe pour faciliter la compréhension, dans les pratiques effectives, il ressort un faible usage du bi-plurilinguisme en classe. Ces données confortent le poids de la culture éducative et institutionnelle, selon laquelle le français est à ce jour la seule langue d'enseignement officiellement prescrite<sup>4</sup> et confirme le respect des normes et de l'autorité renvoyant à la distance par rapport au pouvoir qui est élevé au sein d'un contexte culturel tel que celui du Bénin.
- La culture didactique initiale : cet axe rend compte des représentations que les enseignants ont de leur culture didactique initiale. Il en ressort notamment une insuffisance en matière de formation initiale et de ressources pédagogiques. Cet élément d'interprétation soutient le deuxième axe d'interprétation qui évoque l'apport d'IFADEM au niveau des savoirs didactiques.
- L'enseignant, un sujet-acteur : cette thématique traite des représentations que les enseignants ont d'eux-mêmes, non pas à travers leur métier, mais en tant que sujet. Quatre éléments importants émergent : le premier concerne l'attitude de tolérance à l'incertitude qui correspond à la capacité de répondre positivement

---

4. Les données recueillies datent de 2013, elles ne tiennent pas compte de l'introduction expérimentale du projet ELAN-Afrique. Ce projet expérimente un enseignement bi-plurilingue sur un échantillon restreint représentant une trentaine d'écoles qui n'appartient pas à notre échantillon d'étude.

à des situations d'urgence ou d'imprévu. Cette compétence renvoie à l'énaction (Varela et Maturana, 1994) dont peuvent faire preuve les individus (en l'occurrence les enseignants) et qui consiste à trouver des possibilités d'action face aux contraintes externes et internes au sujet. Si cette disposition est culturellement dépendante, elle constitue une ressource individuelle et se rapproche des éléments constitutifs du processus de subjectivation. En effet ce dernier consiste au développement de l'individu en tant que sujet - acteur pouvant intervenir sur son environnement. Le second élément investit l'idée d'un lien entre subjectivation et ancienneté dans le métier enseignant. En effet, la relation enseignant / apprenant et le fait de positionner l'apprenant comme acteur de son apprentissage est d'autant plus manifeste que les enseignants ont de l'expérience. A l'inverse, les enseignants ayant moins d'expérience investissent davantage leur métier autour des pratiques pédagogiques et des enseignements tirés des formations auxquelles ils sont très réceptifs. On retrouve la question de la subjectivation autour du fait que la perception que les enseignants ont de leurs actions et de la possibilité d'agir sur leur environnement varie selon le niveau d'expérience. Ainsi, les enseignants ayant le plus d'expérience investissent moins d'énergie dans leur activité pédagogique en elle-même du fait d'une confiance acquise en cette dernière au profit des actions à mener sur l'environnement et notamment l'interaction avec les apprenants. Le troisième élément rend compte de la volonté, du désir des enseignants d'accéder à une conscience pré-réflexive. Ces derniers affirment leur engouement pour l'activité d'auto-confrontation. Toutefois, et paradoxalement, le quatrième élément rend compte d'un obstacle épistémologique qui se traduit par un faible niveau de questionnement de l'activité pédagogique lors des entretiens d'auto-confrontation. Cet obstacle épistémologique, d'ordre langagier, exprime le fait que les enseignants n'ont pas coutume de décrire ce qu'ils font. L'idée de ne pas avoir coutume, renvoie à celle d'une habitude, d'un apprentissage confirmant que la pratique réflexive s'acquiert à travers l'expérience.

- La discrimination phonétique : cet axe d'interprétation découle de deux constats : la présence d'une forme de surdité chez les enseignants devant des écarts de prononciation dont ils sont les auteurs et une reconnaissance phonie - graphie incertaine chez les apprenants. Cette thématique soulève la question des insuffisances didactiques en matière d'enseignement-apprentissage oral - écrit renvoyant à l'insuffisance des ressources didactiques initiales évoquée dans lors du troisième axe d'interprétation.

L'analyse nous indique que les enseignants semblent s'ouvrir à une disposition de subjectivation traduite par le fait qu'ils se sentent progressivement acteurs de leurs pratiques et qu'ils concourent à utiliser volontairement à bon escient les ressources issues de la formation IFADEM, allant dans le sens de la promotion du dispositif de formation. Toutefois, l'absence d'identité professionnelle (RSP), l'influence des autorités doublées de la culture éducative freinent l'adhésion et l'engagement effectif des enseignants dans le dispositif. De plus, il apparaît que les instituteurs du programme IFADEM sont à l'heure actuelle, à un niveau d'accès d'information et de reproduction allant davantage dans le sens d'une appropriation perçue (affordance) et moins dans celle d'une appropriation effective du projet tel que nous le postulons dans notre modèle théorique de l'appropriation. En effet,

selon ce dernier, une appropriation effective (catachrèse), n'a lieu que lorsque les individus sont pleinement investis du dispositif à tel point qu'ils le détournent de ses fonctions initiales au profit d'un ajustement des pratiques en fonction des besoins qui émergent de la situation. Toutefois, les enseignants de notre échantillon d'étude ont témoigné d'un entrain à l'activité d'autoconfrontation. De plus, ils ont accueilli la présence du médiateur (le chercheur) dans l'exercice de supervision. Deux indicateurs qui témoignent d'une conscience préréflexive. Or les entretiens d'autoconfrontation nous ont montré que si les enseignants commentent leurs pratiques, les motivations de cette activité (complaisance sociale, évaluation, sanction) ne s'inscrivent pas dans une démarche de responsabilité épistémologique.

Le Tableau 2 résume les indicateurs propres à chaque étape du parcours d'appropriation qui ont émergé de notre analyse croisée des résultats.

Il apparaît de façon globale que le projet s'est acclimaté au contexte puisque les empreintes d'affordance sont nombreuses et qu'il ne semble exister aucun indice allant à l'encontre de ce processus d'affordance. Concernant la subjectivité, l'adhésion, l'engagement, la réflexivité et le recul épistémologique, des marqueurs de ces dispositions se profilent mais rencontrent des freins dans leur déploiement. En effet, les enseignants s'accordent à pouvoir agir sur leur environnement (qualité des pratiques pédagogiques) grâce à l'usage des techniques pédagogiques IFADEM, techniques auxquelles ils semblent adhérer compte tenu de l'usage récurrent qu'ils en font et de la représentation positive qu'ils en ont. De plus, ils font part d'un entrain à l'exercice de supervision via les entretiens d'autoconfrontation. Toutefois, des éléments viennent perturber le développement de ces dispositions, il s'agit notamment de la culture éducative à travers le poids que représente l'autorité de telle sorte les enseignants attribuent, lors des entretiens, le choix qu'ils font dans l'usage de certaines pratiques pédagogiques à une cause externe : l'autorité locale et institutionnelle. A cela s'ajoute le fait que lors des entretiens d'autoconfrontation les pratiques ne sont pas questionnées (mais davantage commentées) comme il devrait l'être lors d'une pratique réflexive ou de recul épistémologique. Ce frein à la réflexivité est doublé de la faible production discursive des enseignants lors de l'exercice d'autoconfrontation. Ce dernier élément de constat confirme l'idée selon laquelle la capacité à la réflexivité se développe au fur et à mesure de l'expérience. Or les enseignants n'ont pas pour habitude (pour ne pas qu'il dire qu'il s'agissait de la toute première fois) d'être en situation d'autoconfrontation. Enfin, le rapport et le lien à l'autorité institutionnelle locale et à la culture éducatives est tel que, même si les enseignants adhèrent individuellement au dispositif de formation dont ils ressentent le bénéfice réel sur la qualité de leur enseignement, ils ne parviennent à passer au stade d'engagement.

En effet, leur engagement à l'égard de l'institution locale est d'ordre affectif puisqu'il rejoint le lien à la culture éducative alors incorporée, tant que l'engagement à l'égard du dispositif IFADEM est d'ordre calculé, voire normatif (Meyer et Allen, 1997). Ainsi pour qu'il y ait engagement affectif de la part des enseignants et a posteriori à l'appropriation du dispositif IFADEM, il faut nécessairement que le dispositif soit incorporé au sein des politiques éducatives locales. Autrement dit, c'est parce qu'il y a la reconnaissance et la validation des pratiques pédagogiques par l'autorité de référence que les sujets - acteurs pourront entrer dans une phase d'engagement affectif à l'égard du dispositif en question

Tableau 2: Synthèses des indicateurs de chaque étape du parcours d'appropriation.

INDICATEURS	AFFORDANCE		CATACHRESE		SUBJECTIVITE		ADHESION-ENGAGEMENT		RECUL EPISTEMOLOGIQUE REFLEXIVITE	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
	<p>Filtere périphérie RSP / Culture didactique Meilleure approche du plurilinguisme (culture didactique) Usage systématique de la remédiation phonétique</p>	NEANT	NEANT	<p>Absence d'incorporation des RSP du métier enseignant (culture éducative / noyau central) Surcharge cognitive et tension de rôle</p>	<p>Usage volontaire à bon escient de l'apport d'IFADEM pour améliorer la qualité des enseignements (action sur l'environnement)</p>	<p>Autorité/ Distance par rapport au pouvoir (Causes externes – LOC externe)</p>	<p>Usage prononcé des techniques IFADEM</p>	<p>l'absence d'identité professionnelle (RSP), l'influence des autorités et de la culture éducative</p>	<p>Entrain à l'activité d'auto confrontation et acceptation de la présence d'un médiateur (le chercheur)</p>	<p>Les pratiques ne sont pas questionner mais commentées lors des entretiens d'auto confrontation Faible production durant l'activité d'auto confrontation</p>

et qu'ils seront dans une démarche de catachrèse. La figure ci-dessous illustre schématiquement le poids de la DIP sur la culture éducative et l'influence d'IFADEM au regard de la culture didactique.

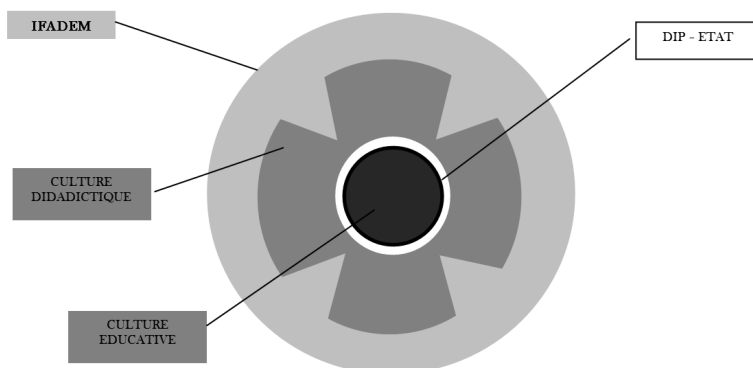


FIGURE 2: Représentation schématique de l'écart entre culture didactique et culture éducative.

### 5.1.1 La culture éducative

Incorporée par les sujets, c'est une structure rigide, stable et difficilement évolutive.

Elle est d'autant plus hermétique qu'il existe un poids hiérarchique pesant de la DIP sur l'ensemble de la structure éducative.

### 5.1.2 La culture didactique

Plus perméable que la culture éducative, elle accueille les informations venant du contexte extérieur de façon à s'ajuster.

### 5.1.3 Initiation d'IFADEM

Apparition, au niveau de la culture didactique, de savoirs didactiques en provenance d'IFADEM. L'incorporation de ces nouvelles connaissances se heurte à l'autorité de la DIP.

### 5.1.4 Exemples de savoirs didactiques nouveaux

- Tutorat, médiation, accompagnement vs. contrôle, sanction, supervision (culture éducative)
- Plurilinguisme, alternance codique vs. cloisonnement (culture éducative)
- Correction phonétique vs. défaut morphologique appareil phonatoire (culture éducative)

On retrouve alors l'écart qui peut exister entre le rythme de transformation de la culture éducative sous l'influence des nouvelles cultures didactiques et le rythme auquel chaque individu en tant que sujet - acteur entre dans le processus d'incorporation des nouvelles cultures didactiques.

## 5.2 Résultats et interprétation des données issues de l'étude portant sur ELAN Afrique

Le tableau 3 résume les premiers résultats issus de la phase pré-test. En caractère gras apparaissent les items ayant eu les scores les plus importants sur une échelle de mesure allant de 1 à 5 et en italique, les ajustements ou les remarques que les participants ont formulés par rapport à la compréhension qu'ils ont eu des items. Il en ressort que, de façon générale, les items portant sur les tensions de rôle ont été compris par les participants. Les quelques remarques qui émergent de ces premiers résultats, bien qu'ils ne puissent être généralisés compte tenu du fait que nous soyons en phase pré-test et de la faible densité de l'échantillon, laissent apparaître trois paramètres qui sont : l'insuffisance de mise à disposition des ressources, un phénomène de surcharge cognitive et une incompatibilité de certaines pratiques pédagogiques. Trois paramètres qui vont dans le sens d'une exposition à des phénomènes de conflit et d'ambiguïté de rôle qui correspondent, rappelons-le, au fait que le sujet ne dispose pas suffisamment d'information ou d'outils pour accomplir ses tâches ou qu'il doit répondre à plusieurs obligations de telle sorte que l'implication dans l'une des obligations rend difficile, voire impossible, l'exécution de l'autre. Cependant, d'autres éléments en provenance de l'entretien groupé permettent de rendre compte du fait que l'introduction des langues nationales locales dans l'enseignement formel, aux côtés de la langue française, est bien accueillie par la population béninoise. En effet, les enseignants affirment que les parents alphabétisés en langues nationales contribuent au développement de leurs compétences langagières, académiques, et même professionnelles, et suivent avec une attention particulière leurs enfants à la maison, les accompagnants dans leur processus d'apprentissage. Certains enseignants témoignent même du fait qu'ils sollicitent des personnes alphabétisées en langues nationales pour des interventions ponctuelles.

Tableau 3: Synthèse des résultats issus de l'analyse des données portant sur ELAN Afrique

PROBLEMES VECUS PAR ENSEIGNANT	QUESTIONNEMENT SOULEVE
<p><i>Je suis dans une école expérimentale où les documents d'accompagnement pour la mise en œuvre de la phase pilote du bilinguisme ne sont pas disponibles. Je sais exactement ce qu'on attend de moi ; mais, on m'attribue une tâche sans les ressources et le matériel adéquats</i> Depuis le début de la rentrée scolaire, il n'y a aucun manuel de lecture et de mathématiques pour les apprenants de la deuxième année L'exécution des tâches pédagogiques à accomplir sont difficiles Autant d'autorités pédagogiques, autant de démarches pédagogiques</p> <p><i>Je fais des choses susceptibles d'être acceptées par les uns et non acceptées par les autres (diversités dans l'appréciation du concept de bilinguisme et de la démarche associées) Un groupe nous avait intimé l'ordre de ne plus recruter les apprenants au CI ; mais après décembre 2014, un autre son de cloche nous demande de recruter. Je dois faire des choses qui devraient être faites autrement Je reçois des demandes incompatibles de deux ou plusieurs personnes</i></p>	<p>Insuffisance de mise à disposition des ressources =&gt; ambiguïté de rôle            Surcharge cognitive            Incompatibilité de certaines pratiques pédagogiques =&gt; conflit de rôle</p>

## 6 Perspectives et implications institutionnelles

A l'issue de notre étude portant sur l'appropriation des dispositifs de formation par les acteurs locaux et spécifiquement les enseignants, plusieurs perspectives peuvent être envisagées :

- une articulation des initiatives en cours (IFADEM et ELAN-Afrique) dans un dispositif didactique et pédagogique bi-plurilingue cohérent afin qu'elles ne se considèrent pas comme deux fleuves dont les eaux ne devraient jamais se rencontrer ;
- une capitalisation des bonnes pratiques enregistrées dans leur mise en œuvre pour une adaptation harmonieuse au contexte ;
- une systématisation de la formation des encadreurs pédagogiques aux innovations bi-plurilingues ;
- une institutionnalisation du tutorat pour un suivi qualitatif de proximité des initiatives ;
- une actualisation des documents de référence ;
- une intégration des modules de formation IFADEM et ELAN-Afrique dans le dispositif de formation des Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) et des instituts ayant à charge la formation des personnels d'encadrement dans un souci d'appropriation et de pérennisation des apprentissages et des acquis, notamment, ceux qui relèvent de la didactique du bi-plurilinguisme ;
- une formation de tous les acteurs des écoles pilotes ELAN-Afrique, aux livrets conçus et élaborés par des experts nationaux et internationaux, notamment, les livrets qui traitent des questions liées à l'enseignement-apprentissage du français en contexte scolaire multilingue ;
- la mise en place d'un dispositif d'accompagnement scientifique des initiatives IFADEM et ELAN-Afrique.

Ces perspectives pourraient s'inscrire autour de six axes d'implications institutionnelles résumées par le tableau 4 : amplifier les négociations avec les autorités locales, garantir l'appropriation institutionnelle ; encourager le développement des organisations apprenantes (semi-autonome) ; améliorer la répartition de la formation continue et des activités pédagogiques ; renforcer le partenariat recherche en didactique / didactique institutionnelle ; et le déploiement des TIC.

### 6.1 Amplifier les négociations avec les autorités locales

Notre étude, qui a permis de décrire et d'explorer le terrain de mise en œuvre d'IFADEM et Elan-Afrique au Bénin, révèle une implication parfois inexistante de certaines structures institutionnelles locales, telle la DIP, qui pourtant jouent un rôle fondamental en matière de culture éducative. Cette absence d'implication constitue un frein à l'appropriation du dispositif de formation par les bénéficiaires directs que sont les personnels enseignant et encadrant. Pour pallier ce phénomène, une solution consisterait à nommer un médiateur.

Ce médiateur aurait pour mission principale la coordination entre les instances politiques locales, les institutions internationales et la communauté scientifique. Il doit donc non seulement connaître les modes de fonctionnement des PTF et comprendre les enjeux scientifiques, mais aussi et surtout avoir une compréhension des cultures éducatives locales, être capable de pouvoir dialoguer avec les autorités locales et d'anticiper les besoins

et les problèmes sous-jacents à la culture éducative. L'intérêt de cette médiation est qu'elle permettrait d'articuler les variations d'échelles c'est-à-dire les écarts entre le niveau macroscopique et le niveau microscopique. Il s'agirait alors de pouvoir concilier les propositions faites à l'échelle macroscopique et les avis ou suggestions formulées à l'échelle locale. L'objectif serait d'optimiser une démarche ascendante dans le déploiement de projets éducatifs en tenant compte des avis de l'ensemble des acteurs concernés. Ainsi, il peut s'agir certes des autorités locales, mais également des représentants syndicaux des métiers de l'éducation, des groupes d'intérêt commun ou encore des leaders d'opinion (chef de village, têtes couronnées..) qui ont une influence sur certaines prises de décision politique. D'autre part, l'un des résultats saillant de notre étude est qu'il semble exister une superposition des dispositifs de formation de telle sorte que les enseignants bénéficiaires ne parviennent pas à coordonner l'ensemble des apprentissages lors de leurs pratiques pédagogiques, ce qui les expose au phénomène de surcharge cognitive. Il y aurait donc un intérêt à mutualiser le contenu didactique proposé par l'ensemble des formations. Le rôle du médiateur trouve à nouveau son sens puisqu'il permettrait, par des actions diplomatiques, d'harmoniser les différentes propositions des PTF et de convaincre les politiques locales du bénéfice d'inscrire progressivement les acquis des dispositifs au sein de la formation initiale.

Ce premier axe d'implication permettrait de renforcer la phase de contextualisation et surtout de médier la relation entre la culture éducative et le déploiement des dispositifs de formation pour permettre l'appropriation de ces derniers. En effet comme nous l'avons vu lors des analyses croisées, le poids de la culture éducative est tel que, dès lors que l'autorité institutionnelle locale n'incorpore pas le dispositif de formation proposé, les enseignants ne parviennent à passer du stade d'adhésion au stade d'engagement à l'égard du dispositif. Ces éléments nous conduisent au deuxième axe d'implication :

## **6.2 Garantir l'appropriation institutionnelle**

Grâce à des actions de médiation, les autorités locales en charge des politiques éducatives seront dans de meilleures dispositions pour reconnaître, valider et progressivement implémenter les contenus didactiques issus des dispositifs de formation tels qu'IFADEM dans la formation initiale et continue des enseignants. On observerait alors une réduction de l'écart du rythme d'évolution qui existe entre la culture éducative et la culture didactique. La réduction de cet écart permet de répondre à la problématique des tensions - rôle qui émerge de nos résultats.

## **6.3 Encourager le développement des organisations apprenantes (semi-autonome)**

Toujours dans l'esprit des divergences culturelles dans les projets internationaux, la nécessité que chacun des acteurs intervenant à l'échelle globale et ou locale s'attache à connaître et à se saisir de leur culture organisationnelle respective est essentielle, afin de garantir la construction d'une organisation dite « apprenante ». Cette dernière a pour caractéristique de favoriser l'apprentissage de ses membres. Il ne s'agit plus de se limiter à des plans de formation, mais de mettre en œuvre un apprentissage mutuel, collectif sur le lieu du travail. Saks et Haccoun (2004) indiquent dans ce sens que l'apprentissage fait alors partie intégrante du processus de changement et il est en cela perçu comme un investissement organisationnel. Ce mode d'apprentissage coopératif est d'autant plus envi-



sageable que nous disposons aujourd'hui des NTIC, et précisément du web 2.0 qui permet aux sujets-acteurs d'être producteurs, gestionnaires de contenu et sources d'information. Autrement dit, il s'agirait notamment d'optimiser le tutorat par les pairs. Cela peut se faire d'une part à travers le développement d'une plateforme de communauté de pratiques autour du partage d'expériences du métier d'enseignant ; et d'autre part via la mise en place d'activité d'autoconfrontation croisée qui consiste à filmer des enseignements et à en partager le contenu autour d'un groupe de travail et de parole afin de questionner les pratiques pédagogiques. Cette activité d'autoconfrontation doit nécessairement être utilisée avec prudence afin d'éviter des dérives pouvant porter atteinte à l'image des individus exposés. Pour cela, il faut envisager la mise en place d'un dispositif de formation et de médiation dans l'activité d'autoconfrontation, afin d'encadrer et d'optimiser son usage. L'encouragement au développement d'une organisation apprenante est de renforcer la subjectivité des individus à travers les pratiques réflexives et de recul épistémologique permis par la verbalisation lors des activités d'autoconfrontation ; et d'autre part l'enrichissement de la cohésion d'équipe. En effet, l'une des caractéristiques des organisations apprenantes est le management de proximité. Illustré par la présence des tuteurs pédagogiques dans le cadre de notre étude, le management de proximité consiste en un encadrement par accompagnement (vs. évaluation, contrôle pour les CP) et soutient l'apprentissage.

Cette pratique ouvre la voix à deux phénomènes : un management participatif qui permet au collectif de se fonder sur les principes d'autonomisation, de communication réciproque et d'un travail en équipe coordonnée. Il s'agit de rechercher un consensus et une efficacité reconnaissant la valeur de chacun, ce qui semble libérer les énergies (*empowerment*, mise en abîme de la subjectivation) ; et une semi-autonomie des équipes de travail qui amène les équipes à se gérer elles-mêmes, à se fixer des objectifs et à évaluer la performance (Morin et Aubé, 2007). Cette semi-autonomie permet également d'accroître les ressources personnelles des individus telles que l'estime et la confiance en soi et l'incorporation de compétences professionnelles telles que la responsabilité des sujets acteurs s'apparentant au recul épistémologique (Savoie, 2007) cher au parcours d'appropriation selon notre modèle théorique.

#### **6.4 Améliorer la répartition de la formation continue et des activités pédagogiques**

Cet axe d'implication propose de répondre à deux problématiques : l'excédent de temps d'enseignement observé dans nos résultats et les freins liés à la différence des besoins en matière de formation en fonction de l'ancienneté.

Il a été constaté un usage systématique de la remédiation phonétique de telle sorte que le temps passé à remédier se faisait au détriment de l'activité pédagogique initiale impliquant une désorganisation du temps de travail. L'idée serait alors de mettre en place des séances dédiées exclusivement à l'activité de remédiation phonétique de telle sorte que cette dernière devienne un enseignement à part entière. Cet enseignement pourrait s'inscrire au CI, CP et CE1 afin d'éviter le phénomène de fossilisation. Pour les apprenants présentant le plus de difficultés (apprenants tardivement scolarisés), cet enseignement pourrait être doublé de séances de soutien scolaire. Concernant les freins liés à la différence des besoins en matière de formation en fonction de l'ancienneté, on a relevé dans notre étude que les enseignants les moins expérimentés étaient plus sensibles à la nouvelle forme d'en-

Tableau 4: Axes d'implications institutionnelles

Nature de l'implication	Description	Objectifs / Finalités
Amplifier les négociations avec les autorités locales	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Nommer un médiateur capable d'articuler les variations d'échelles (macroscopique-microscopique)</li> <li>— Coordonner IFADEM aux autres dispositifs issus des PTF.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Renforcer la phase de contextualisation</li> <li>— Médier la relation entre la culture éducative et le déploiement des dispositifs de formation</li> <li>— Permettre l'appropriation de ces derniers</li> </ul>
Garantir l'appropriation institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Faire en sorte que l'institution éducative locale valide, reconnaisse et implémente les apports des dispositifs au sien de leurs politiques éducatives (réduction écart culture didactique/culture éducative)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Réduire l'écart du rythme d'évolution qu'il existe entre la culture éducative et la culture didactique.</li> <li>— Réduire les tensions de rôle et la surcharge cognitive</li> <li>— Passer du stade d'adhésion au stade d'engagement</li> </ul>
Encourager le développement des organisations apprenantes (semi-autonome)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Optimiser le tutorat par les pairs (autoconfrontation croisée, réseau social pédagogique)</li> <li>— Développer un dispositif de formation à l'exercice d'autoconfrontation</li> <li>— Renforcer le management de proximité (encadrement par médiation, tutorat)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Renforcer la subjectivité des individus à travers les pratiques réflexives et de recul épistémologique permises par la verbalisation lors des activités d'autoconfrontation ;</li> <li>— Enrichir la cohésion d'équipe</li> <li>— Développement des ressources personnelles et des compétences professionnelles</li> </ul>
Améliorer la répartition de la formation continue et des activités pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Redéfinir les critères de sélection des populations bénéficiaires notamment lors de la phase expérimentale</li> <li>— Définir un temps dédié à l'activité de remédiation phonétique</li> <li>— Développer le soutien scolaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Améliorer l'organisation du temps de travail</li> <li>— Mieux orienter les ressources financières et pédagogiques et de limiter la déperdition des ressources</li> </ul>
Partenariat recherche en didactique/ didactique institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Maintenir la coopération et la coordination des deux niveaux de didactique à la fois en amont, au cours et en aval des dispositifs de formation (fracture didactique)</li> <li>— Approche par analyse plurielle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Optimiser les ressources d'étude et d'observation disponibles</li> <li>— Fournir le maximum de recommandations.</li> </ul>
Des TIC au TICES	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Déployer des dispositifs de type MOOC</li> <li>— Développer des applications mobiles (accroître la culture didactique des enseignants)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Exploitation optimale des ressources didactiques matérialisées</li> </ul>

cadrement proposé par le tutorat que les enseignants les plus expérimentés. Autrement dit, il serait question de cibler le déploiement des modules de formation continue en tenant compte des besoins qui varient selon la population d'enseignants. Il peut s'agir de l'ancienneté mais aussi de l'âge, du niveau de formation initiale ou encore de la zone géographique. Cela permettrait de mieux orienter les ressources financières et pédagogiques et de limiter la déperdition des ressources.

### 6.5 Partenariat recherche en didactique/didactique institutionnelle

En ce qui concerne le renforcement du partenariat didactique institutionnel, recherche en didactique, notre regard émergentiste nous amène à préconiser la coopération et la coordination des deux niveaux de didactique à la fois en amont, en cours et en aval des dispositifs de formation. En effet, l'émergence permanente des situations de mise en œuvre de projets et les variations régulières des usages et des pratiques exigent qu'un regard et une analyse continus de l'évolution et de la discontinuité des dispositifs mis en jeu soient permanents. Aussi, une approche par l'analyse plurielle (association d'experts scientifiques de différents champs de recherche et confrontation de leurs analyses respectives) pourrait avoir tout son intérêt afin d'optimiser les ressources d'étude et d'observation disponibles fournissant ainsi le maximum de recommandations.

### 6.6 Des TIC aux TICE

Une des préoccupations fondamentales qui découle de notre recherche est l'exploitation optimale des ressources didactiques matérialisées. Pour cela, l'usage des TIC au bénéfice de l'éducation (TICE) permettrait par traitement numérique des données pédagogiques de rendre accessibles ces dernières au plus grand nombre d'enseignants. C'est qu'IFADEM a commencé à développer notamment à travers la plateforme *Moodle*. Pour renforcer cette initiative deux projets peuvent être envisagés : la mise en place de *MOOC* IFADEM certifiant et la création d'une application mobile permettant à la fois d'accéder au contenu de la plateforme *Moodle*, de recevoir des flux d'informations relatifs à la pédagogie et d'accéder au *MOOC*.

En définitive, la finalité de ses axes d'implication est multiple : optimiser chaque étape du parcours d'appropriation, réduire l'écart entre la culture didactique et la culture éducative, accroître la culture didactique des enseignants et atténuer la fracture didactique en francophonie.

## 7 Conclusion

Notre étude qui est donc pour l'essentiel de nature exploratoire et descriptive a nécessité, un recours théorique pluridisciplinaire afin d'optimiser l'analyse exploratoire d'un contexte pour le moins complexe. Cette complexité apparaît lors de la contextualisation des dispositifs IFADEM & ELAN Afrique à travers notamment la démarche co-constructive à partir de laquelle les projets ont été menés. Cette démarche impliquant une pluralité d'acteurs à l'échelle globale et à l'échelle locale renvoie à la nécessité d'adopter un grand écart afin de coordonner les actions menées par les différents partenaires face aux divergences entre les cultures institutionnelles des PTF et la culture éducative et politique locale. A ce stade, si nous observons un rythme de production et d'ajustement élevé en matière de culture

didactique, il n'est pas évident que les transformations au niveau des cultures éducatives se fassent au même rythme. Cela suppose que le temps de l'incorporation institutionnelle des projets au niveau local semble plus lent. L'exercice de grand-écart se retrouve également auprès des acteurs de terrain que sont les enseignants béninois qui doivent en permanence ajuster leur pratiques en respectant des politiques linguistiques éducatives qui ne tiennent pas toujours compte de la réalité des situations. Il advient que la trajectoire permettant d'accéder à l'appropriation des dispositifs de formation par les enseignants béninois est dépendante d'une appropriation et d'une mutualisation des dispositifs par les institutions éducatives locales, ainsi que du développement d'un certain nombre de dispositions individuelles et de compétences professionnelles par les enseignants qui en sont bénéficiaires.

## Bibliographie

- AUBE, C., ROUSSEAU, V. et MORIN, E. M. (2007), "Perceived organizational support and organizational commitment : The moderating effect of locus of control and work autonomy", *Journal of Managerial Psychology*, 22(5), pp. 479-495.
- BAILLY, D. (1997), *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*, Nathan, Paris.
- BARDIN, L. (2013), *L'analyse de contenu*, PUF, coll. Le Psychologue, Paris.
- BOURDONCLE, R. et LESSARD, C. (2003), "Note de synthèse : Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation", *Revue française de pédagogie*, 142(1), pp. 131-181.
- CALVET, L. J. (2006), *Pour une écologie des langues du monde*, Polity.
- CHARMAZ, K. (2006), "The power of names", *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), pp. 396-399.
- DUBOIS, N. et DOISE, W. (1987), *La psychologie du contrôle : les croyances internes et externes*, Presses Universitaires.
- ELLIS, A. K. et FOUTS, J. T. (1993), *Cooperative learning. Research on Educational Innovations*.
- ELLIS, A. K. et FOUTS, J. T. (2001), "Interdisciplinary Curriculum : The Research Base", *Music Educators Journal*, 87(5), pp. 22-26.
- FANTOGNON, C. (2015), *IFADEM au Bénin : une analyse émergentiste de la relation entre acclimatement, subjectivation, réflexivité et appropriation*, Thèse de doctorat en Didactique des Langues et des Cultures, sous la direction de Jean-Paul Narcy-Combes, Paris, Université Sorbonne Nouvelle.
- GIBSON, C. G. (1979), *Singular points of smooth mappings*, (Vol. 25), Pitman publishing.
- GIBSON, J. J. (1977), *The theory of affordances*, Hilldale, USA.
- GILLET, I. et GILIBERT, D. (2014), "Evaluer une action de formation sous l'angle de la psychologie sociale expérimentale", *Psihologia socială*, (33), pp. 41-62.
- HOFSTEDE, G. (1986), "Cultural differences in teaching and learning, International Journal", *of intercultural relations*, 10(3), pp. 301-320.
- HUBERMAN, M. (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.
- HUMBERTO, M. et VARELA, F. (1994), *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la connaissance humaine*, Ed Addison-Wesley, Paris.
- KAHN, R. L., WOLFE, D. M., QUINN, R. P., SNOEK, J. D. et ROSENTHAL, R. A. (1964), *Organizational stress : Studies in role conflict and ambiguity*.
- KATZ, D. et KAHN, R. L. (1966), *Organizations and the system concept. The social psychology of organizations*, 1, pp. 14-29.
- MEYER, J. et ALLEN, N. (1997), *Commitment in the Workplace : Theory, Research, and Application*, Sage Publications.
- NORMAN, D. A. (1988), *The psychology of everyday things*, Basic books.

- RABARDEL, P. (1995), *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris.
- RABARDEL, P. et PASTRE, P. (2005), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*, octarès, Toulouse.
- ROTTER, J. B. (1966), "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological monographs : General and applied*, 80(1), 1.
- ROTTER, J. B. (1990), "Internal versus external control of reinforcement : A case history of a variable", *American psychologist*, 45(4), 489.
- SAKS, A.M. et HACCOUN, R.R. (2004), *Managing performance through training and development*, ON : Nelson, 3ème édition, Scarborough.
- SALES-WUILLEMIN, E., GALAND, Ch., CABELLO, S. et FOLCHER, V. (2011), "Validation d'un modèle tri-composantiel pour l'étude des représentations sociales à partir de mesures issues d'une tâche d'association verbale", *ahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 91, pp. 231-252.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2010), "Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires", *Revue Éducation et Formation*, 292, pp. 9-20.
- TURVEY, M. T. (1992), "Affordances and prospective control : An outline of the ontology", *Ecological psychology*, 4(3), pp. 173-187.
- WIEVIORKA, M. (2012), *Du concept de sujet à celui de subjectivation/désubjectivation*, FMSH-WP.
- WITTORSKI, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Editions L'Harmattan.

# Enseigner L1 et les LE en Afrique francophone : analyse des expériences de didactique du bi-plurilinguisme de l'initiative ELAN au Cameroun

Louis Martin ONGUENE ESSONO

Centre de Renforcement du Français de scolarisation, (Crefesco)

Université de Yaoundé I

**Résumé :** Différents organismes internationaux bataillent, depuis des années, pour la sauvegarde du patrimoine linguistique africain, dépositaire d'incalculables trésors. Les mauvais résultats scolaires enregistrés semblent s'expliquer par l'exclusion de ces langues à l'école. Cet environnement défavorable provient aussi de l'absence d'enseignants formés en alphabétisation et en développement linguistique. Armes efficaces et familières à l'apprenant, les langues locales constituent, en éducation, un véritable facteur de décollage pour l'Afrique. Un tel moyen devient un facteur clé dans l'amélioration de la qualité et de l'accès à l'éducation en Afrique. L'inefficacité scolaire naît du fait que les enfants affrontent la scolarisation en langues étrangères (LE) mal connues et mal maîtrisées. D'où de fréquents redoublements et des déperditions, sources de l'illettrisme. Mais l'intégration des L1 à l'école entraîne-t-elle forcément des résultats satisfaisants ? L'expérimentation de ces solutions dans certains pays a produits plusieurs types de résultats. On examinera le cas du Cameroun. De nouveaux essais, aux résultats prometteurs, butent sur quelques difficultés dues au manque d'applications réelles et sur des moyens nécessaires à leur réalisation.

**Mots-clés :** bilinguisme français-langues nationales ; bilinguisme anglais-français ; langues étrangères, langues locales, langue de scolarisation, ewondo, bi-plurilinguisme, didactique du bi-plurilinguisme et du culturel, multiculturalisme, statut des langues, transfert.

## 1 Introduction et clarification des concepts

Avec 300 langues en présence, le plurilinguisme camerounais apparaît comme une solution favorisant l'acquisition des items pratiqués dans une même communauté. Souvent assimilé au multilinguisme, le plurilinguisme mérite d'être précisé. Candelier (2008 : 68) confronte les versions francophone et allemande de la didactique du plurilinguisme « à celle d'ap-

*proche plurielle, afin de voir ce qui les rapproche ou les distingue.* » (Maurer, 2011) nuance l'acception et les objectifs européens du plurilinguisme. Ce concept est beaucoup mieux précisé plus tard par de nombreux auteurs Mazunya et Djouehessi (2015), Maurer (2015), Noyau (2015a, b et c), Onguene Essono et Nikiéma (2015).

Sous cet angle, le plurilinguisme offre différentes caractéristiques, car « *l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes* ». Il en résulte une utilisation simultanée des idiomes. Maurer (2010 : 3), corrige cette vision déviante de Chaudenson (1991), le plurilinguisme décrivant « *la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même État* » et le multilinguisme induisant la présence, dans le continent ou dans une de ses régions, « *de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières nationales* ». Pour Maurer, le *plurilinguisme* est national et le *multilinguisme* supranational. Appliqués à l'Afrique subsaharienne, ces concepts se posent différemment à cause de l'absence des L1 des apprenants dans les systèmes éducatifs entraînant un monolinguisme de fait, l'école fonctionnant dans une langue européenne. Dès lors, le plurilinguisme scolaire signifie

*« l'émergence des L1 africaines et, partant, la construction d'une didactique de ces langues comme langues premières, défi auquel les systèmes éducatifs ne se sont pas encore réellement confrontés. » Maurer (op. cit.)*

## 2 Paysage linguistique et enseignement des L1 au Cameroun

Comme dans les pays francophones où il domine, le français, en dehors des villes, n'est véritablement la LM d'aucun groupe humain au Cameroun. Au village, il est une LE pratiquée en classe. Dans toutes les sphères sociales, surtout dans les zones rurales, prévaut l'interlocution en dialecte local. En outre, L1 des jeunes citadins de moins de 30 ans, le français s'insinue dans les familles et demeure, avec l'anglais, langue de la scolarisation, les items locaux étant exclus de l'école. (Onguéné Essono, 2002, 2013a et b).

Prudent *et al.* (2005) examinent cet aspect sur un plan général et conceptuel. Noyau (*supra*) et Maurer (*supra*) montrent l'intérêt de ce sujet dans l'acquisition des langues en Afrique francophone. Lezouret et Chatry-Komarek (2007), comme Brock-Utne et Skattum (2009), l'abordent en contexte multilingue africain. L'emploi systématique des L1, conclusion, impacte positivement l'acquisition des LE. D'où la réflexion sur la formation des enseignants dans les L1 à utiliser lors des premières années de la scolarisation de l'enfant.

Notre contribution examine si les méthodologies prônées au Cameroun pour l'insertion des L1 favorisent l'acquisition des LE et l'enracinement culturel via la technique du transfert. À leur passage, les Allemands avaient utilisé, au cours des trois premières années de l'école, le duala, le bulu, l'ewondo, le basaa, le mungaka et le fulfulde pour enseigner le calcul et la morale, la menuiserie et l'agriculture, la maçonnerie et l'artisanat. Entre 1978 et 2004, l'Université de Yaoundé expérimente l'insertion des langues et leur enseignement dans les trois premières classes du primaire. Avec le rôle des associations privées, des églises, des municipalités, des ONG appuyés par l'actuel arsenal juridique en faveur des L1 à l'école, cette expérience semble avoir révolutionné le système éducatif camerounais. (Tadadjeu, 2012 : 31-38)).

Bitja'a Kody et Ethé (2007), Assoumou (2007) et Mba (2012) analysent les difficultés pratiques pour une didactique particulière en situation plurilingue. Mais si, pour des préparatifs divers pour un enseignement cohérent des langues en présence, la description linguistique occupe encore une place primordiale dans le développement des langues nationales (Mendo Zé et Onguéné Essono, 2013) et Boum Ndongo (2013 : 27-36), des analyses ciblées s'intéressent à l'introduction des L1 à côté de l'anglais et du français dont le statut domine le paysage linguistique (Onguéné Essono, 1999), jardin de 300 dialectes, sans langue endogène véhiculaire nationale, rôle dévolu au français.

Cette approche intègre l'apprenant dans son milieu socioculturel et le moule en douceur dans le monde scolaire. L'acquisition du français langue étrangère s'effectue alors par des liens tissés entre la classe et le vécu quotidien. L'élève y apprend les mécanismes de fonctionnement de sa L1 et les transfère lors de l'apprentissage de la L2. La production et l'acquisition du lexique en L2 dépendent ainsi des connaissances et des procédés développés en L1. Avec cette expérience, l'élève trace le chemin du savoir-communiquer en français et s'y affirme. Les stratégies déployées en L1 se consolident à l'école et autorisent l'acquisition aisée d'une LE. C'est la logique de l'ENS qui forme des enseignants pour le développement des L1 et la production du matériel didactique.

Surviennent cependant des blocages qui entravent ces efforts. La floraison linguistique, le choix des langues à enseigner et le milieu d'expérimentation annihilent plusieurs objectifs. De même les effectifs pléthoriques, la faible formation des enseignants et les aspects pratiques de la didactique affaiblissent l'opération (Nikiema, 1993 et Maurer, 2007). Les apprenants ruraux et urbains baignent enfin dans un contexte linguistique homogène absent des mégapoles où il faut simultanément initier les enfants en L1 et en LE. Pour y remédier, les initiatives privées entrent en jeu, chacune avec sa méthodologie.

### 3 ELAN et la notion du bi-plurilinguisme

Spécifique, notre plurilinguisme s'étend hors de l'école et concerne les adeptes du modèle bilingue d'éducation, avec les L1 comme médium d'enseignement dès les premières années de scolarisation ; suit l'apprentissage du français. C'est *la didactique du bi-plurilinguisme* (ELAN, 2015). Selon Moore (2006 : 252), la didactique du plurilinguisme revisite le concept de bilingue vu comme « *construction théorique dans son ancrage situé dans les pratiques langagières* ». Pour Meissner *et al.*, (2004 :15), cette voie recherche « *l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants et leur sensibilisation aux langues et aux cultures* ». On couple ainsi cette pratique à l'enseignement des cultures. En effet, relèvent Kern et Liddicoat (2008 : 33), l'enseignement de interculturel par le biais de celui des langues « *devra dépasser l'enseignement du seul code linguistique et offrir plus que quelques informations factuelles qui représentent la culture comme entité monolithique* ».

La didactique du bi-plurilinguisme tend ainsi à se doter d'un cadre épistémologique préalable que maîtrisera l'enseignant. Généralement formé sur le tas ou modelé dans une Ecole Normale, il est sensibilisé à l'application de l'éveil aux langues, à l'interculturel, à l'intercompréhension et au développement des compétences partielles. Un tel enseignement et la pratique des langues ressemblent, selon Zarate *et al.* (2008 :174), à une clé ouvrant la porte « *d'un réseau d'échanges sociaux marqués par la diversité des codes, des usages et des visions du monde, non seulement à l'école, mais dans toute la société* ».



Cette approche, écrit Lemaire (2012 : 209), ne vise pas que « *la maîtrise de compétences en langue cible et la maîtrise de savoirs et de savoir-faire culturels* ». Qualitative et subjective, elle sert aussi à « *communiquer de manière optimale (savoir se conformer ou s'adapter aux supposées normes de la culture d'Autrui, posée comme différente, pour bien communiquer)* ». Préceptes encore flous et imperceptibles dans nos écoles où est privilégié la culture française alors que demeure bafouée, écartée et ignorée la langue locale.

Le couplage des cultures et des langues impactent l'assimilation, la compréhension et les compétences ciblées. La didactique ainsi conçue devient un espace d'action et de responsabilité politique. Pour Zarate *et al.* (2008 : 31), le plurilinguisme transforme et élargit « *la collection de pratiques linguistiques et culturelles que chaque individu possède et qu'il doit exploiter comme locuteur / acteur social* ». Par ce transfert culturel, l'enseignement d'une LE intègre la culture que véhicule la langue. Celle-ci enracine l'apprenant dans sa propre culture et à la découverte d'autres cultures. À travers le français par exemple, l'apprenant découvre d'autres réalités culturelles francophones.

Pour atteindre ces objectifs, ELAN<sup>1</sup> adopte les plans d'action nationaux pour l'insertion des L1 à l'école, l'apprentissage de la lecture / écriture via un bilinguisme additif articulant la L1, le français et les autres disciplines, selon une répartition préalable<sup>2</sup>. Pour favoriser l'imprégnation du bi-plurilinguisme, ELAN offre l'appui technique et forme les acteurs éducatifs développant la nouvelle pratique, l'implication de l'État camerounais constituant un critère fondamental largement utile à la population même en phase expérimentale initiée en juin et août 2013.

#### 4 L'Initiative ELAN au Cameroun

La convention de 2012 avec le Cameroun a retenu quatre langues, le fulfulde, l'ewondo, le bassa et le ghomala, suite à un choix multicritériel : le développement avancé des L1, l'existence de supports et de manuels didactiques, la présence d'enseignants qualifiés, l'expérimentation antérieure et l'accessibilité à la zone et la véhicularité de l'item. Pour les 50 écoles choisies réparties dans 150 classes, sont ciblés 134 enseignants pour 13 000 élèves. La phase de la première l'expérimentation finie, 88 instituteurs encadrent 9 000 élèves.

Dans ces écoles-pilotes, équitablement choisies en zones urbaine et rurale, l'on a relevé, avant Noël 2013, que l'attitude des apprenants devient un facteur déterminant de leur apprentissage. En zones rurales est observé un engouement inattendu. Émerveillés, les enfants s'étonnent de voir "*les choses du village*" servir en classe pour "*faire l'école*". Surpris en effet de voir leur langue pratiquée en classe ; selon eux, "*ça fait un genre*"<sup>3</sup>. Citadins et villageois ne manifestent guère de différence pour apprendre les deux langues.

Cette attitude a surpris le chercheur. L'hypothèse initiale étant que tous les élèves rejetteraient la L1, l'ewondo, rarement pratiquée en ville au bénéfice du français. Pour les apprenants urbains, la construction du lexique français et de l'ewondo s'effectue quasi simultanément, le niveau d'utilisation du français étant largement supérieur à celui de

1. Cf. ELAN, (2015) *Approches didactiques du bi-plurilinguisme*. Paris : E.A.C., Coll. Elan.

2. Cf. *Le référentiel Élan*, conçu avec la contribution technique du Ministère de l'Éducation de base, prévoit une répartition équilibrée.

3. C'est bizarre ! calque des LM.

l'ewondo, dont la pratique est approximative, mais affective. Noyau (2003), Gartner et Ongué Essono (2002 et 2013) montrent les difficultés cognitives d'apprenants dans cette action. La L1 restant « *la langue de grand-mère* », le français, lui, investit l'environnement quotidien : école, marché, église, médias, situations informelles, etc. et assume, pour les parents et les apprenants, la voie de la réussite sociale. Socialement opératoire, il s'enseigne et s'apprend, les programmes scolaires étant confectionnés en et pour le français.

Les prestations et la motivation de ces jeunes paraissent donc surprenantes au titre de cette enquête sur la pratique de la L1 dans les écoles dédiées. Âgés de 5 à 8 ans au plus, originaires de la Région du Centre par au moins un des parents, 180 apprenants des deux sexes ont été ciblés. Ils déterminent précisément la *langue du village*, notamment, dix variantes, sauf le búlù, ayant l'ewondo pour acrolecte et classées A.70 chez Guthrie.

En cinq jours non consécutifs, aidés des enseignants, on a rencontré les répondants, pendant la récréation et à la sortie des classes pour obtenir des réponses spontanées. L'expression et la compréhension étaient meilleures en français qu'en L1 pourtant connue de certains, qui hésitaient à l'utiliser au sein l'école. Le sondage devait circonscrire les occasions favorisant la pratique de la L1, dans les seules écoles du centre urbain.

Tableau 1: Pratique de l'ewòndò

Lieu de pratique	Tu parles l'ewòndò avec	Effectif	%
À la maison	papa	00	00,00
	maman	04	02,22
	tes frères et tes sœurs	00	00,00
À la récréation	le maître	00	00,00
	tes camarades	00	00,00
En classe	le maître	00	00,00
	tes camarades	00	00,00
À l'église	tes amis	00	00,00
	tes frères et tes sœurs	00	00,00
	le pasteur/ le prêtre/la sœur	32	17,77
Sur la route	tout le monde	00	00,00
À la boutique	le boutiquier	00	00,00

Tableau 2: Pratique du français

Lieu de pratique	Tu parles français avec	Effectif	%
À la maison	papa	100	55,56
	maman	95	52,78
	tes frères et tes sœurs	137	76,11
À la récréation	le maître	125	69,44
	tes camarades	140	77,78
En classe	le maître	138	76,66
	tes camarades	148	82,22
À l'église	tes amis	145	80,55
	tes frères et tes sœurs	140	77,78
	le pasteur/ le prêtre/la sœur	120	66,67
Sur la route	tout le monde	146	81,11
À la boutique	le boutiquier	148	82,22

Ces chiffres révèlent la prédominance du français sur la L1 dont l'insertion favorise l'enracinement et le transfert culturel qui s'effectuent très bien dans ces écoles. En février 2014 et 2015, à la journée internationale des langues maternelles, les prestations des pupilles ont été élogieuses, l'interaction maître-élève toute la journée s'est exclusivement réalisée en ewondo. Inspirés des chansons traditionnelles, les encadrants ont imaginé l'apprentissage de l'alphabet de l'ewondo. La fugue musicale, moulée dans la mélodie traditionnelle, révèle que l'on accompagne volontiers au champ une mère munie de tous les outils de travail et de la nourriture. L'énumération de chacun des outils se remplace par une des 23 lettres de l'alphabet ewondo. Chacun des élèves énonce, en chantant, une des lettres et la dépose dans la hotte de la cultivatrice. Outre cet exercice qui plonge (ou révèle) l'enfant dans son univers culturel, les contes, les devinettes et les paraboles se succèdent avec le même objectif. Les enseignants confirment ainsi les impressions émises en novembre 2013 auprès de Mme Von Mende, formatrice OIF-ÉLAN. Ces opinions resurgissent dans l'interview des enseignants à la télévision nationale. Voici deux interventions parmi d'autres :

**M.1**« Les enfants étaient très contents d'apprendre en ewondo. La SIL avait déjà été scindée en deux avant mon arrivée. Après deux semaines, une maman est venue enlever l'enfant car il ne parlait pas la langue maternelle, que le français. C'est le seul cas de ce genre. J'ai été confrontée au problème du matériel ; Il me faut plus de manuels. Les enfants commencent à écrire quelques mots. Ils maîtrisent l'alphabet en ewondo et en français. Les élèves semblent mieux comprendre les textes en français grâce à l'apprentissage en langue maternelle. Je ne peux pas vraiment expliquer pourquoi. J'ai aussi été très sollicitée par la classe de maternelle. Les enseignants se demandaient pourquoi on n'a pas commencé par eux. Ils veulent que j'aie leur montrer comment on fait ».

**M.2** « On a pris tous les élèves dont les parents voulaient bien la langue maternelle. Puis il en est arrivé encore plus et je les ai tous pris. J'enseigne les trois langues, ewondo, français et anglais et les élèves réussissent très bien. En fait, ils réussissent si bien que je fais de la remédiation dans les autres langues pour toute l'école en me servant de l'approche ELAN et que les enfants rattrapent facilement le temps perdu. Les autres enseignants veulent tous apprendre alors ils viennent dans ma classe et observent les techniques utilisées ».

## 5 Analyse de l'expérience

Les chiffres indiqués et les résultats obtenus avant la fin de l'année ne coïncident pas toujours avec la méthodologie proposée. En fait, l'expérimentation ELAN concerne en priorité les écoles rurales linguistiquement homogènes auprès des élèves et des enseignants, locuteurs natifs de la L1. La maîtrise de cette L1 dans laquelle ils exécutent des tâches quotidiennes devait aider à l'acquisition de la L2.

Or, le milieu d'enquête est différent. L'enquête se déroule dans les écoles urbaines où se rencontrent des élèves de L1 différentes certes, mais aussi où les élèves ne pratiquent pas cette L1. Il est curieux que des résultats soient largement positifs comme ceux que nous avons. De même, après quelques mois de formation, les maîtres semblent avoir intériorisé l'approche bi-plurilingue au point de produire ces résultats. Dix de ces enseignants ont confirmé n'être pas locuteurs natifs de l'ewondo. Une institutrice, locutrice du fulfulde, avait été retenue pour enseigner la L1 de Yaoundé.

La volonté de réussir et l'intérêt pour la langue semblent avoir fortement opéré des miracles auprès des maîtres et des élèves

Cette attitude favorable à la langue, à la culture qu'elle véhicule et à la communauté où elle se parle implique une forte motivation pour l'enseignement et devient en un gage de réussite. Au contraire, une attitude négative produirait des résultats médiocres. La latente inquiétude peut, elle, subvenir auprès des administratifs sans une politique linguistique affirmée. En effet, au Cameroun, on note des résistances réelles, Kilanga (2009) et Kwesi Kwaa (2009). L'Adea (2010 : 45) confirme que « *les langues africaines constituent des outils éducatifs efficaces et que l'enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle facilite l'acquisition d'une langue non familière* ».

Au Cameroun, ELAN a permis la mise en œuvre effective des politiques linguistiques avec les L1 à l'école. Vivaces se révèlent pourtant les oppositions d'ordre pratique, psychologique et technique décrédibilisant ainsi les choix initialement opérés. La loi sur l'égalité des langues et l'actuelle phase expérimentale n'empêchent pas la frustration des locuteurs des langues mineures ou des langues ponctuellement écartées. Une bonne opération de sensibilisation s'impose car le choix de quatre langues seulement ne semble pas convaincre l'imaginaire populaire la politique linguistique nationale prévoyant, à terme, l'enseignement de toutes nos langues. Cette sensibilisation attestera que, les langues choisies étant véhiculaires, on ne vise guère à phagocyter les autres. En contexte urbain cosmopolite comme Yaoundé où se côtoient 200 dialectes, peu de parents les pratiquent et demeurent réticents et sourcilieux sur ces questions. C'est à ces moments d'apprentissage des L1 qu'ils se rendent compte que la langue véhicule la culture, et même ; selon Cavalli et al. (2003 : 100) « *identité, sentiment d'appartenance, adhésion à des valeurs commu-*

*nautaires, affectivité [...] étrangeté, sentiment d'exclusion, rejet de ces mêmes valeurs communautaires, hostilité ».*

Les municipalités, les structures locales et régionales de décentralisation, les conseillers municipaux, les députés et les sénateurs, etc. joueront alors un rôle crucial pour la réussite de cette initiative appelée à s'étendre, en cohérence avec le plan d'action national.

La deuxième interrogation concerne la durée de formation des formateurs. Les *Programmes d'Études des Écoles normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général* (2013) prescrivent la formation d'une « *nouvelle génération d'Instituteurs plus professionnels* » capables de mettre en pratique les thèmes relatifs aux domaines de l'enseignement des langues nationales. Ces programmes prévoient (p.113-115), en trois ans et pour tous les trois niveaux, élèves-maîtres titulaires du Brevet d'Études, du Probatoire ou du Baccalauréat, 22 heures annuelles de didactique des LM avec, comme ressources, les concepts de langues nationales, d'alphabets des langues camerounaises, des grands ensembles linguistiques du Cameroun, de la phonétique et de la grammaire appliquée aux langues camerounaises, des considérations psychopédagogiques relatives à l'apprentissage / enseignement des langues nationales.

Mais, quelques obstacles empêchent la pleine réalisation de ces objectifs. En effet, le profil professionnel des acteurs constitue un paramètre important à analyser. Si tous les acteurs enrôlés dans l'Initiative ELAN ont tous été dans une ENI ou à l'ENS, il est crucial de signaler que la formation linguistique favorable à la compréhension et à l'exploitation des concepts demeure nettement insuffisante. Il est impératif que tous ces personnels en charge de ce nouveau programme soient commodément formés en linguistique générale, qu'ils maîtrisent les concepts de phonologie et de phonétique. La morphologie et la syntaxe étant couplées en bantou, leur manipulation didactique exige des connaissances minimales qui font défaut dans les classes observées.

La terminologie et la néologie constituent, pour leur part (Maiga, 2015), des points essentiels, insuffisamment développés en approche bi-plurilingue. Enfin, dans l'élaboration des documents pédagogiques, si l'expérience compte, la compétence importe davantage et débouche sur des produits efficaces et utiles aux apprenants. Or, en peu de temps et avec de la volonté, et malgré les insuffisances signalées, on est parvenu à enseigner toutes les disciplines en L1 malgré une terminologie et un métalangage difficiles à stabiliser.

La formation ponctuelle qu'offre Élan mérite d'être renforcée au plan national avec, en prime, l'initiation à la didactique du bi-plurilinguisme qui consolide les approches par la compétence en vigueur depuis 2013 au Cameroun. La formation des formateurs et la formation initiale sont un préalable pour évacuer

*« la résistance des enseignants principalement due à un manque de formation ou d'expérience concernant la place et le rôle des langues dans l'éducation, ainsi qu'à un manque de méthodes d'enseignement centrées sur les apprenants (acquisition de la langue, alphabétisation et méthodologies d'enseignement) ».*

Comme le suggérait Chatry-Komarek (2005) citée dans la *Note de sensibilisation* déjà évoquée, ces principes seront généralisés dans l'enseignement maternel et primaire offrant une

architecture pédagogique des langues africaines en vue de leur intégration réussie dans l'enseignement. Méthodologiquement, l'enseignant recourt encore à l'approche convergente. Dans cette approche, l'enseignant s'appuie sur les convergences, les différences et les acquis de l'élève en L1 et les difficultés constatées dans les deux langues, au moyen du transfert culturel et du transfert des connaissances impliquant tous types d'articulations entre les deux langues et prévoyant des activités qui éveillent l'élève à des comportements simples et ponctuels, relatifs au plan phonique, grammatical et culturel. C'est l'une des difficultés majeures des enseignants de Yaoundé. Les exemples proposés révèlent le degré d'assimilation théorique et pratique de cette notion.

Le transfert dans les écoles africaines (Noyau, 2011) concerne des situations où l'élève déploie ses savoirs et ses savoir-faire disponibles pour agir ou produire dans une nouvelle situation. Par ressemblance, il étend à la L2 ce qu'il applique dans la L1 déjà connue. Le *Guide d'orientation* peut aussi précisément déterminer le contenu de la nouvelle approche didactique et la manière d'articuler, avec la répartition horaire adoptée, l'enseignement de la rédaction, de la grammaire, du vocabulaire, de la lecture, du calcul, etc.

Ce référentiel utilise un cadre épistémologique préalable appliquant l'éveil aux langues, l'interculturel et l'intercompréhension. Il s'appuie sur le développement de compétences partielles, des pistes pour la formation initiale et continue devant dorénavant être imaginées pour l'enseignement du français à l'école aux côtés de la L1 de l'enfant. Outre celles qu'a évoquées Napon (1998 : 202), les résistances à un enseignement bilingue proviennent du manque d'informations et des confusions subséquentes. Certes, l'étude de la lecture et de l'écriture en L1 est transitoire, mais on peut se demander si les jeunes apprenants ne peuvent pas totalement commencer tout leur apprentissage en L1, réservant la LO dans les classes suivantes. L'enseignement des L1 vise les apprentissages fondamentaux chez les jeunes enfants pour rendre plus aisée l'acquisition d'une LE. Ces L1 ont ainsi une grande influence sur leur développement cognitif et affectif. Le recours au bi-plurilinguisme permet finalement de réduire l'échec scolaire, la mise en œuvre d'une didactique spécifique des langues maternelles avant les LE étant un préalable utile et efficace.

Noyau (2012) et Maurer (2012) reconnaissent à cet effet que cette approche renvoie à des systèmes éducatifs capables en eux-mêmes de s'analyser comme bi-plurilingues. Ce concept renvoie, avec le préfixe *bi-*, au point de vue de l'apprenant, qui sera exposé à deux langues lors de sa scolarité. Le deuxième préfixe *pluri-* réfère à un point de vue social et à l'ensemble du système éducatif, susceptible de gérer plus de deux langues. Il s'agit d'agir en amont, en nous adressant aux universitaires, spécialistes des langues africaines pour les amener à assimiler et à appliquer la didactique du bi-plurilinguisme pour la démultiplier auprès des étudiants susceptibles d'aller enseigner dans les établissements secondaires et primaires.

Selon Maurer, cette notion n'est pas porteuse de « *représentations sur les options pédagogiques et didactiques développées* », ne décrivant que « *la situation du système éducatif* ». Les autres appellations, « didactique convergente », « didactique de la convergence », « didactique adaptée » ou « didactique intégrée » sont soit trop marquées par des pratiques précises, soit trop liées à des contextes particuliers, historiquement et géographiquement situés. On la rapprochera donc de celle de la *didactique du plurilinguisme* évoquée précédemment. La pratique à faire acquérir par les enseignants formateurs est

d'éviter que l'enseignant prive l'élève de la connaissance d'une autre culture susceptible d'enrichir la sienne, par la comparaison ; qu'il enlève à la L1 ce qu'elle doit véhiculer comme contenu culturel spécifique. L'enseignant ne se contentera pas simplement de faire de la traduction au lieu de procéder au transfert face à un conte camerounais traduit en français. La notion de transfert culturel exige une stratégie et des pratiques particulières à exploiter si l'on veut atteindre les objectifs poursuivis. Pour opérationnaliser tous ces vœux, les enseignants formateurs devront apprendre à contextualiser les alphabets dans les langues locales, inventer des moyens pour produire des comptines chantées en ces langues, s'initier à la production des activités contextualisées de langage.

Parce que ce sont les universitaires qui forment les enseignants des lycées, il leur faut un renouvellement épistémologique sur l'enseignement bi-plurilingue. Cette mesure rendra efficace la pratique de cette approche. Ainsi que l'atteste le *Guide d'orientation au bi-plurilinguisme ELAN*, il peut arriver au maître, lors des séances de lecture, de travailler en français sur des sujets et des textes déjà vus en L1. Cette pratique nécessite :

1. l'initiation des universitaires à la compréhension et à l'imprégnation au bi-plurilinguisme ;
2. l'application et l'insertion dans les pratiques de la *didactique des cultures* ;
3. l'intégration des paramètres culturels locaux dans l'enseignement ;
4. l'harmonisation des méthodologies de transcription linguistique ;
5. l'initiation des enseignants et des formateurs à l'enseignement et à la pratique des langues devenues d'après Zarate, Lévy et Kramsch (2008 : 174), « une des clés qui ouvrent la porte d'un réseau d'échanges sociaux marqués par la diversité des codes, des usages et des visions du monde, non seulement à l'école, mais dans toute la société » ;
6. l'insertion de la contextualisation et des TIC pour intégrer les L1 à l'école avec le recours de l'univers culturel local dans la création des contenus et des curricula ;
7. l'expérimentation dans les écoles rurales pour vérifier l'efficacité de l'approche ;
8. la généralisation de cette pratique dans des contextes multilingues, à L1 différentes ;
9. la mise en œuvre institutionnelle / juridique de la didactique du bi-plurilinguisme ;
10. la démultiplication des pratiques enseignantes aux acteurs de terrain à partir des notions réellement transmises et comprises.

Ces solutions pourraient s'accompagner de propositions administratives salutaires pour relancer plus puissamment encore cette opération extensible à l'ensemble du territoire national en fonction du plan d'action élaboré par l'État. On pourrait par exemple créer et consolider une structure nationale qui fédère toutes les actions entreprises pour le développement des langues nationales.

Des missions particulières seraient alors assignées à cette nouvelle instance qui n'entraveraient aucunement les structures ministérielles éparses et sans cohérence dans les actions. Elle renforcerait la formation initiale des enseignants et lien avec la conception et la réalisation des programmes de formation, veillerait à l'application des mesures, la conception et la réalisation des ouvrages pédagogiques à partir des standards nationaux qui auront

été auparavant élaborés, la conception et la réalisation des méthodes et des méthodologies endogènes et complémentaires à celles qui pourraient leur être proposées par des partenaires.

La formation sur / dans nos langues constitue désormais une réalité. Cependant, elle doit être l'objet d'un programme mûrement réfléchi et débouchant sur la mise en place d'un système complet. La répartition actuelle des programmes, favorables aux L1, permet d'attester la capacité de ces L1 à véhiculer les concepts scientifiques et abstraits comme le montrent les anciens ouvrages rédigés en ces langues. Avec l'abondante littérature sur la politique éducative nationale, l'effet novateur donnerait au maître des directives pédagogiques, des programmes actualisés et un outillage méthodologique qui l'oriente dans une entreprise pédagogique en suscitant en lui l'envie de parfaire sa formation et d'améliorer sa pratique pédagogique. En didactique du bi-plurilinguisme, le maître ne raisonne plus en termes d'apprentissages cloisonnés. Le renouvellement épistémologique relatif à l'enseignement des langues s'impose, car l'enseignant apparaît ici comme le moteur et le pivot du changement. Au total, l'attitude de l'apprenant demeure un point important. L'observation de la pratique expérimentale rend compte de l'attitude positive, synonyme de motivation à l'apprentissage et gage de réussite. Il est vrai que la diversité des aires linguistiques et culturelles ne permet pas de globaliser ces résultats ; toutefois, ils pourraient s'étendre sans difficulté majeure à d'autres contextes. Nos apprenants et nos enfants méritent, pour la survie de nos cultures, de nos langues et la maîtrise de la L2, la formation effective en nos langues et une pédagogie adaptée à la réalité qui s'impose. La réussite de cette politique éducative repose sur une meilleure opération de sensibilisation et la formation des formateurs.

## Bibliographie

- ASSOUMOU, J. (2007), "Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun", in *AJAL*, n° 5, pp. 5-31.
- BITJAA KODY, Z. et MESSINA, E. J. (2007), "Langues et Cultures nationales dans les écoles primaires en milieu urbain camerounais", *The Journal of West African Languages*, vol. XXXIV, n° 1, pp. 71-83.
- BLANCHET, Ph. (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, E.A.C., Paris.
- BOUM NDONGO, M-A. (2013), "Le paysage linguistique du Cameroun" in MENDO ZE, G. et ONGUENE ESSONO, L. M., Clé, Yaoundé, pp. 27-36.
- BROCK-UTNE, B. et SKATTUM, I. (2009), *Languages and Education in Africa. A comparative and transdisciplinary Analysis*, Symposium Books, United Kingdom.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* Conseil de l'Europe, Les Éditions Didier, Paris.
- CAMBRONE, S. (2004), "Contact de langues en milieu scolaire, l'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ?" in *Actes de l'Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano-caraïbe*, IRD, Fort-de-France.
- CANDELIER, M. (2008), "Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre" in *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, pp. 65-90.
- CAVALLI, M. et MATTHEY, M. (2009), "Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue : point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines" in *Lidil*, n° 39, pp.97-114.
- CHAUDENSON, R. (1991), *La francophonie : représentations, réalités et perspectives*, Aix-en-Provence, Institut d'études créoles et francophones de l'université de Provence.
- COSTE, D. (2010a), "Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle" in *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n° 1, Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes, pp.141-165.



- COSTE, D. (2010b), « L'éducation plurilingue et interculturelle. » In *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 7, numéro 1, *Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes*, pp.141-165.
- CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- DABENE, L.(1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DUVERGER, J. (2007), "Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL", *Tréma*, 28, pp.81-88.
- ELAN, (2015), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme*, E.A.C., Coll. Elan, Paris.
- ADEA, (2010), *Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs*.
- KERN, R. et LIDDICOAT, A. J. (2008), "De l'apprenant au locuteur/acteur", in ZARATE, G., LLEVY, D. et KRAMSCH, C. (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*.
- KILANGA MUSINDE, J. (2009), *Langue française en Francophonie*, L'Harmattan, Paris.
- KWESI KWAA, P. (2009), "Mother Tongue Education in Africa for Emancipation and Development : towards the intellectualization of African languages" in *Brock-Utne Brigit and Skattum*, Ingse, pp. 83-104.
- LEMAIRE, E. (2012), "Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures", in *Francophonies, interculturalité, cultures et stratégies*, Revue internationale d'études canadiennes, n° 45-46, pp. 205-218
- LEZOURET, L.M. et CHARTRY-KOMAREK, M. (2007), *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*, L'Harmattan, Paris.
- LÜDI, G. et PY, B. (2001), *Être bilingue*, Peter Lang, Berne.
- MAURER, B. (2004). "De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue au Mali : les transformations du modèle de la pédagogie convergente" in *Penser la francophonie : Concepts*.
- MAURER, B. (2007b), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*, L'Harmattan, Paris.
- MAURER, B. (2010), "Réponse à Daniel Coste Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone" in *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n° 1, pp. 167-179
- MAURER, B. (2004), "De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue au Mali : les transformations du modèle de la pédagogie convergente" in *Penser la francophonie : Concepts, Actions et Outils linguistiques*, AUF/Éditions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 425-438.
- MAURER, B. (2007a), "<http://www.erudit.org/revue/rum/2007/v/nrum2172/017702ar.pdf>" in *Revue de l'Université de Moncton*, pp. 9-22.
- MAURER, B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris.
- MAURER, B. (2015), "Bi-plurilinguisme" in *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique*, Elan, pp. 129-132.
- MAZUNYA, M. et DJHOUESSI, B. (2015), "Aspects didactiques du bi-plurilinguisme" in NOYAU, C., *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique*, Elan, pp. 17-26.
- MBA, G. (2012), "L'enseignement des langues et cultures nationales au Cameroun : leçons d'aujourd'hui, semences de demain" in FONKOUA, P., *Principes et modalités de l'enseignement des langues et cultures africaines*, Paris, L'Harmattan.
- MEISSNER, et al., (2004) *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Shaker-Verlag, Aachen.
- MENDO ZE, G. et ONGUENE ESSONO, L.M. (2013), *Langues nationales en situation. Réflexion pour la revalorisation des langues premières*, Clé, Yaoundé.
- Ministère des Enseignements secondaires, (2013), *Programmes d'Études des Écoles normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général*, Yaoundé.
- MOORE, D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- NAPON, A. (1998), "La place des langues nationales en Afrique noire francophone" in *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines* n° 28, Ucad, Dakar, pp. 193-205.

- NIKIEMA, N. (1993), *Les langues nationales et intérêts de classe au Burkina Faso. État des lieux et perspectives*, Ouagadougou, pp. 131-144.
- NOYAU, C. (2009), *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*, OIF / Le Web Pédagogique Eds, Paris.
- NOYAU, C. (2011), "Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue" in KARSENTI, Th. et al, (eds.), *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*, AUF / RIFEFF, Montréal, pp. 183-192.
- NOYAU, C. (2015a), "Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme" in *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique, Elan*, pp. 63-72.
- NOYAU, C. (2015b), "Répertoire bi-plurilingue" in *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique, Elan*, pp. 171-174.
- NOYAU, C. (2015c), "Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme" in *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique, Elan*, pp. 175-182.
- ONGUENE ESSONO, L.M. (1999), « Les statuts du français au Cameroun : essai de description des situations réelles du français au Cameroun », in MENDO ZE, G. (dir.) *Le français langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie*, Publisud, pp. 285-299.
- ONGUENE ESSONO, L.M. (2002), "Expression de l'espace immédiat et acquisition linguistique de la référence spatiale chez les élèves camerounais du cours élémentaire" in *Revue des sciences de l'éducation*, Université de Montréal, Canada, Vol. XXVIII, n° 3, pp. 507-535.
- ONGUENE ESSONO, L.M. (2013), "Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : Analyse écologique et propositions méthodologiques" in *Glottopol* n° 22, pp. 136-150.
- ONGUENE ESSONO, L.M. et NIKIEMA, N. (2015), "Langues de scolarisation et école en Afrique francophone" in *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique, Elan*, pp. 161-170.
- PRUDENT, L.-F. et al. (Eds) (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne.
- RANAIVO, V. (2014), <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&isbn=978-2-343-00681-9>, *Dela mixité des langues*, L'Harmattan, Paris.
- VERONIQUE, C. (2010), "Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre . Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité" in *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n° 1, pp 181-207.
- WAMBACH, M. (2001), *La méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue*. <http://www.modyco.fr/corpus/transferts/docsgeneraux.php>, Ciaver, Bruxelles.
- ZARATE, G, LEVY, D. et KRAMSCH, C. dir. (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Éditions des archives contemporaines, Paris.



# Conception d'une enquête pour évaluer le niveau de français des instituteurs

Vincent FOLNY

CIEP, DEC, CQE : Centre international d'études pédagogiques,  
Département évaluation et certifications, Cellule qualité et expertise

**Résumé** : Dans le cadre de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) au Burundi, le CIEP a aidé l'Agence universitaire francophone (AUF) et les autorités burundaises à développer une enquête afin de mesurer le niveau de français des instituteurs et à faciliter la mise en place de leur formation continue. Il s'agissait de mettre à la disposition des autorités burundaises un outil de mesure de la compétence en langue française des instituteurs et des personnels éducatifs. Cet outil devait correspondre à des normes de qualité propres aux outils d'enquête. Toutefois, il devait rester facilement administrable. L'expertise du CIEP devait s'orienter vers le transfert de compétence lorsque cela était nécessaire, utile et faisable. Les résultats de l'enquête devaient pouvoir être facilement utilisables et le travail d'appropriation par les autorités éducatives locales être facilité. *In fine*, il s'agissait de fournir un indicateur sur le niveau de français des personnels éducatifs économe, efficace, fiable et pertinent pour aider à l'optimisation de la formation continue.

**Mots clés** : enquête, linguistique, langue française, test, Rasch, évaluation, édumétrie, psychométrie, CECRL, Burundi, francophonie

## 1 Introduction

Le CIEP a été sollicité par l'AUF en 2010 pour mettre au point une enquête à destination des instituteurs burundais et des personnels administratifs du Ministère de l'éducation nationale au Burundi. Il s'agissait d'évaluer le niveau de maîtrise en langue française des agents de l'état burundais afin d'obtenir une image claire de leur niveau actuel de compétence, mais aussi des résultats d'actions de formation entreprises dans le cadre de l'IFADEM. Cette enquête devait :

- avoir des propriétés techniques et scientifiques en accord avec son ou ses utilisations prévues ;
- s'inscrire dans un contexte national, celui du Burundi ;

- utiliser la variété locale de la langue française ;
- être l'occasion de procéder à un maximum de transferts de compétences.

La demande de l'AUF portait sur un outil permettant d'accompagner l'IFADEM. Le projet devait associer les autorités burundaises, l'agence AUF (à Paris et à Bujumbura) et le CIEP (Centre international d'études pédagogiques). L'objectif final était de mettre à la disposition des autorités burundaises un outil de pilotage du système éducatif. La création d'un outil adapté à la demande burundaise s'est donc avérée être indispensable. S'il existe sur le marché des outils permettant de faire reconnaître son niveau de français (DELFDALF, TCF), ces outils ne sont pas prioritairement conçus pour des usages spécifiques répondant à des questions formulées dans un contexte local. Les outils d'évaluation linguistique disponibles sont soit « locaux », soit « internationaux ». Les outils internationaux répondent à de forts enjeux dépassant l'échelle locale. Eventuellement, ils peuvent répondre à des usages locaux : évaluation du niveau de français dans les universités, les entreprises, octroi de bourses, . . . Souvent, ils répondent à des normes et des standards internationaux (normes ISO, label qualité d'ALTE, codes de bonnes pratiques d'EALTA, d'ILTA, d'ICT). Leur développement demande une forte professionnalisation. Les outils d'évaluation locaux, eux, répondent à des besoins géographiquement limités. Ils s'inscrivent dans des normes locales, voire internationales. Le plus fréquemment, ces outils sont conçus avec un niveau d'expertise « moins » exigeants, des ressources plus « limitées ».

Au Burundi, il s'agissait de concevoir un outil ayant un niveau de qualité proche des standards de conception utilisés dans les enquêtes internationales (PISA, PIRL, PASEC). Cet outil devait répondre à des questions inscrites dans le contexte burundais. Si l'enquête était conçue pour constituer un indicateur du niveau de français des instituteurs burundais, elle demandait donc un niveau de qualité important. Il s'agissait d'assurer la validité des inférences faites à partir des résultats et la qualité de mesure de la compétence en langue française. L'enquête devait refléter la langue française telle qu'elle est utilisée dans le système scolaire burundais. Autrement dit, elle devait correspondre une variété de langue française utilisée par les locuteurs burundais et s'inscrire dans les pratiques des professionnels du monde de l'éducation.

## 2 Méthodologie pour la conception de l'enquête

### 2.1 Etude des besoins au Burundi

Au démarrage du projet, les experts de l'Université du Burundi à Bujumbura orientaient le travail vers la constitution d'un corpus de la langue française utilisée dans l'éducation au Burundi. Vu l'ampleur d'un tel projet, il a finalement été décidé de procéder à une étude des besoins. L'expérience de l'IFADEM au Burundi et l'expertise de l'Université du Burundi a permis de faire émerger les besoins suivants :

- L'échantillon devait être représentatif de la population des instituteurs burundais. L'enquête serait administrée en milieu urbain et rural. Il s'agissait d'assurer la faisabilité de l'enquête dans des contextes parfois peu facilitants.

- L'enquête devait pouvoir évaluer les instituteurs des niveaux A1 à B2. Le niveau B2 a été considéré comme étant le niveau minimal pour assurer un cours en français, l'évaluation des niveaux C n'était donc pas nécessaire.
- Les compétences de réception et production orales et écrites devaient être évaluées car elles sont toutes mises en œuvre dans les activités d'enseignement et / ou administratives.
- Le transfert de compétence étant conséquent, il nécessitait de nombreuses ressources.
- L'enquête ne serait administrée qu'une seule fois mais elle devait pouvoir être réutilisée avec de nouvelles cohortes de candidats (nouveaux instituteurs, nouveaux personnels administratifs).
- L'enquête devait aider à la mise en place des actions de formation continue des instituteurs.

## 2.2 Objectifs affichés

L'étude des besoins a permis de faire émerger des objectifs et d'assurer le pilotage de l'ensemble du projet. Les objectifs tels qu'ils ont été définis ont servi de fil conducteur durant la phase de développement.

L'objectif prioritaire était de développer un outil afin de mesurer la compétence en langue des instituteurs burundais, en veillant à assurer la qualité de mesure et de contenu de l'enquête. Les contenus devaient autoriser l'évaluation du français langue générale, mais aussi le français tel qu'il est utilisé par un instituteur burundais en contexte professionnel. Enfin, l'enjeu consistait à développer un outil « local » avec des standards de qualité « internationaux ». Si l'enquête serait difficilement utilisée en dehors du contexte burundais, elle n'en devait pas moins avoir un niveau de qualité suffisant pour assurer à la fois sa pertinence et son utilité. Dès le début du projet, l'AUF avait décidé que la méthodologie mise en place devait être modélisante. Il devait être possible de transférer cette méthodologie dans un autre pays, dans un autre contexte.

## 2.3 Rédaction des construits et des spécifications

Le construit se réfère à un trait latent, attribut ou dimension supposés être sous-jacent dans un ensemble d'items (Bond & Fox, 2007). Le trait latent n'étant pas directement observable, par conséquent, il n'est pas non plus directement mesurable. Ce constat fait, il est nécessaire de définir le construit car il est peu probable qu'un test, une enquête n'ait aucun lien avec la compétence visée (Sireci, 2009). Dans l'évaluation en langue, le construit se définit en fonction d'un contexte d'utilisation langagière (Bachman & Palmer, 1996).

Pour l'enquête, la définition de la compétence en langue retenue est celle proposée par Lyle Bachman (Bachman, 1990 ; Bachman & Palmer, 1996 ; Bachman & Palmer, 2010). C'est aussi celle utilisée dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001) et dans un nombre important d'examen de langue en Europe et ailleurs. Le CECRL, qui reprend la définition proposée par Lyle Bachman, décrit cette compétence comme étant composée de trois composantes : la compétence

linguistique (organisationnelle : grammaticale et textuelle); la compétence pragmatique (fonctionnelle) et la composante sociolinguistique.

Si cette définition pose un cadre général, elle ne constitue pas une définition contextualisée des construits devant être évalués en réception, production orales et écrites. Pour ce faire, il a été décidé de rédiger des définitions garantissant la faisabilité des inférences établies à partir des résultats de l'enquête. L'équipe d'experts à Bujumbura a donc décidé de privilégier des définitions centrées sur la description des compétences dans leur contexte d'utilisation. Les items et tâches proposés aux candidats devaient se rapprocher le plus possible de situations vécues par les instituteurs et de leurs compétences professionnelles. Ceci étant, c'est bien la langue française que l'on cherchait à évaluer. On ne voulait ni évaluer la compétence professionnelle des instituteurs, ni exclusivement une variété « locale » du français. Les experts de Bujumbura ont ainsi tenu à rappeler que les instituteurs ne sont pas uniquement des locuteurs en français langue d'enseignement dans sa variété burundaise, mais aussi des locuteurs participant à la francophonie. Un professionnel de l'éducation est donc aussi un être qui cultive sa compétence professionnelle au contact d'une sphère francophone plus large et diverse. L'enquête devait être suffisamment contextualisée, mais laisser aussi une place importante à la généralisation des résultats. Il était primordial de pouvoir généraliser la compétence en langue française au-delà d'items ou de tâches particuliers. La même enquête avec des items et des tâches différentes devrait aboutir à des résultats comparables (Bachman, 2009).

### 2.3.1 *Construit de la réception orale*

La compétence de réception orale est la compétence qui permet à un individu en position de « spectateur / acteur », de comprendre des contenus délivrés dans une situation de communication (plus ou moins prévisible) où sont présents un ou plusieurs interlocuteurs ayant différents statuts, que les discours soient spontanés ou bien écrits et prononcés à voix haute. La compréhension porte aussi bien sur des discours concrets qu'abstraits. Elle appartient au domaine personnel, public, éducationnel ou professionnel (Conseil de l'Europe, 2001). La compétence de réception orale se singularise par la nécessité pour l'auditeur de comprendre les contours globaux et les informations essentielles des discours et par une moindre capacité à analyser en détail le discours des autres (Song, 2008).

### 2.3.2 *Construit de la réception écrite*

La compétence de réception écrite est la compétence qui permet à un individu de comprendre des contenus linguistiques exprimés dans un ensemble d'écrits diversifiés et adaptés à la situation de communication dans laquelle ils s'inscrivent. Ces écrits peuvent être composés par un ou des scripteurs ayant un statut variable (frère, amie, collègue, élève, supérieure hiérarchique, ...), que le discours soit spontané ou bien encore différé. Les écrits peuvent être concrets ou abstraits et appartenir au domaine personnel, public, éducationnel ou professionnel. La compétence de compréhension écrite se singularise par la nécessité pour le lecteur à comprendre non seulement les contours et les informations essentielles des discours, mais aussi par une capacité à analyser dans le détail les textes (Song, 2008). L'évaluation de la réception écrite doit permettre de faire des inférences sur la capacité d'une personne à lire pour acquérir de l'information, du savoir, des compétences, pour interagir, pour évaluer / commenter des écrits ou encore pour répondre à des

consignes. Toutes ces compétences décrites dans le CECRL sont utiles à des instituteurs et les professionnels du secteur de l'éducation.

### 2.3.3 *Construit de la production et interaction orales*

L'interaction orale est la résultante de la performance de deux ou plusieurs individus ayant des statuts symétriques ou asymétriques qui « co-construisent » un discours ou, dit plus simplement, construisent un discours se développant au fil des échanges verbaux. L'interaction orale a pour singularité d'être au carrefour de la compétence en langue de deux ou plusieurs individus qui interagissent de manière peu prévisible au cours de leurs échanges. En aucun cas, l'interaction ne modifie la compétence en langue de chacun des acteurs participant aux échanges verbaux (Bachman, 2007). En revanche, elle a bien un impact sur la performance finale, sur le résultat de l'interaction. La production orale s'inscrit dans une démarche « actionnelle », c'est-à-dire qu'elle est dirigée vers un but de communication. Elle est une activité qui peut être indépendante (courte présentation), mais peut aussi être intégrée ; elle peut faire appel à d'autres compétences comme la production orale et écrite (lecture d'une copie/travail d'un élève pour une correction ; prise de notes pour préparer une prise de parole, ou préparation écrite servant à donner un cours). L'interaction entre pairs (ici, deux instituteurs) sera évaluée avec des candidats de niveaux similaires, même si la recherche n'a pas réussi à démontrer qu'une différence de niveau impactait la performance des candidats (Csépes, 2009 ; Iwashita, 1996 ; Nakatsuhara, 2004).

### 2.3.4 *Construit de la production et interaction écrites*

La production écrite peut-être une communication différée ou bien un mode de communication en présentiel. Elle a pour objectif de communiquer des informations ou bien des commentaires sur des informations à des destinataires. Elle s'inscrit dans une démarche « actionnelle », c'est-à-dire qu'elle est dirigée vers un but de communication. Elle est une activité qui est indépendante (rédaction d'un court message) mais peut aussi être intégrée ; elle peut faire appel à d'autres compétences comme la réception orale et écrite (prise de notes / conception d'un cours à partir de documents audio, vidéo, visuel, textuel). La production écrite se distingue de l'interaction écrite par le fait que la situation déclenchant le besoin d'écriture n'est pas interactive. Par exemple, une prise de notes faite à partir d'un document écrit – article de presse, document pédagogique – n'est pas interactive puisque le scripteur lorsqu'il a écrit le texte initial n'envisageait pas la prise de note. L'interaction écrite est la résultante de la performance de deux ou plusieurs individus ayant des statuts symétriques ou asymétriques qui « co-construisent » un discours ou, dit plus simplement, construisent un discours se développant au fil des échanges. En aucun cas, l'interaction écrite ne modifie la compétence de rédaction des acteurs participants aux échanges. En revanche, elle a bien un impact sur la performance finale, sur le résultat de l'interaction. L'interaction écrite est conçue comme étant un écrit produit en réaction à un document écrit ou oral. Que le document soit écrit ou oral, l'interaction écrite correspond à une situation dans laquelle le scripteur écrit en réaction à un discours produit pour susciter de l'écrit. En fonction de la situation de communication, du rôle présumé des acteurs de l'interaction, le scripteur réagit à un écrit qui lors de sa rédaction initiale supposait une interaction. On peut penser ici à une réaction d'un instituteur / directeur d'école, à une demande administrative faite à l'écrit, mais aussi à des commentaires faits à partir d'une



activité écrite d'un élève. A l'oral, on pensera à un cours donné à un élève qui présuppose que les élèves / étudiants vont prendre des notes en réaction au discours et en fonction de ce qui est attendu du scripteur.

## 2.4 Spécifications de l'enquête

### 2.4.1 Spécifications générales

L'enquête se compose de 80 items, questions à choix multiple (QCM) et de 3 tâches de production orale et écrite (Tableau 1).

Tableau 1: Spécifications générales de l'enquête

Deux épreuves de réception 80 Items 1 h30	<b>Réception orale</b> 40 items (QCM 4 choix de réponse) 30 minutes
	<b>Réception écrite</b> 40 items (QCM 4 choix de réponse) 60 minutes
	<b>Production orale</b> 3 tâches 20 minutes par candidat, enregistrements numériques des passations
	<b>Production écrite</b> 3 tâches, 60 minutes

Les items de réception orale et écrite ont été choisis et répartis dans la version finale selon trois critères :

- la fonction langagière visée (cf. échelles du CECRL) ;
- le domaine ;
- le niveau du CECRL prévu pour l'item.

Pour plus de clarté, un exemple de cette répartition est fourni en annexe (Annexe 1). L'idée générale était d'évaluer les domaines publics et privés majoritairement aux niveaux A1 et A2 et les domaines éducationnel et professionnels aux niveaux B1 et B2. Les fonctions langagières évaluées à l'oral visaient à proposer des items portant à la fois sur la compréhension d'interactions, mais aussi de monologues, d'émissions et de films. Pour l'écrit, il s'agissait de proposer des items attestant de la compétence des instituteurs à « lire des instructions, comprendre la correspondance et lire pour s'informer et discuter ». Aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, il s'agissait de cibler des compétences utilisées dans des contextes professionnels mais pas exclusivement. Trouver des documents pour les niveaux A1, A2, B1 et B2 n'étant pas chose aisée, il a été décidé de rédiger des descripteurs afin d'aider les rédacteurs d'items dans leur tâche. Lorsqu'il n'était pas possible de trouver des documents bruts extraits des médias burundais ou d'autres sources locales, il a été demandé aux rédacteurs de respecter des principes d'authenticité situationnelle et interactionnelle pour la création des documents (Bachman, 1990 :301). Enfin, la nature des documents devait varier en fonction du niveau CECRL visé mais aussi du domaine (tableau 2).

Tableau 2: Exemple de descripteurs portant sur la sélection des supports

	Domaine éducationnel	Domaine public	Domaine professionnel	Domaine personnel
	<b>Document non-enregistrés ou non créés pour le test</b>	<b>Document non-enregistrés ou non créés pour le test</b>	<b>Document non-enregistrés ou non créés pour le test</b>	<b>Document non-enregistrés ou non créés pour le test</b>
B2	Documentaires radiodiffusés (longueur moyenne, type argumentatif) et enregistrements de la vie scolaire (ex : discussion pédagogique au cours d'une réunion)	Documentaires radiodiffusés (longueur moyenne, type argumentatif) et enregistrements de la vie publique (discussion entre deux personnes au sujet de l'augmentation des prix)	Documentaires radiodiffusés (longueur moyenne, type argumentatif) et enregistrements de la vie professionnelle. (discussion entre deux ou plusieurs personnes sur des enjeux professionnels)	Documentaires radiodiffusés (longueur moyenne, type argumentatif) et enregistrements de la vie privée (discussion entre deux ou plusieurs amis, membres d'une même famille sur des enjeux familiaux)

Pour la production et l'interaction orales et écrites, les tâches ont été conçues afin d'évaluer :

- la capacité du candidat à prendre contact avec plusieurs interlocuteurs / lecteurs ;
- la capacité à utiliser la langue française pour évaluer le travail d'un élève ;
- la capacité à exposer des contenus à un public dans le but de susciter un apprentissage.

Chacune des tâches de production devait pouvoir évaluer des niveaux de performance différents. Il s'agissait de pouvoir évaluer à trois reprises la compétence des candidats et donc de pouvoir généraliser la compétence de production au-delà de la seule réalisation d'une tâche isolée. Comme cela est référencé dans la littérature (Bachman, 2002 ; Somers, 2015), le travail de production du candidat et la difficulté des tâches résultent de l'interaction entre les caractéristiques des tâches, celles des candidats et l'interaction entre les deux. Chacune des tâches étant utilisée pour évaluer des niveaux de performance différents, les études pilotes ont permis de calibrer les contenus attendus en fonction des tâches et des niveaux du CECRL. Ces pilotes ont montré que, pour une même tâche, les experts burundais sont en mesure d'évaluer des niveaux de performance différents avec un niveau de fidélité suffisant (cf. partie analyses ci-dessous).

### 3 Analyse des caractéristiques techniques de l'enquête et validation scientifique

#### 3.1 La fidélité de l'outil

##### 3.1.1 Les items de réception

Pour les épreuves de réception, 2 pré-tests pour l'oral et pour l'écrit ont été organisés. 160 items ont été prétestés auprès d'un échantillon de 360 instituteurs, soit 180 par prétest. Autant que faire se peut, l'échantillon est représentatif de la distribution territoriale, urbaine et rurale des instituteurs.

La cohérence interne des quatre pré-tests des items de réception écrite et orale, autrement dit l'estimation de la fidélité (Bertrand, Blais, & Raïche, 2004 :50), oscille entre 0,78 et 0,82 (coefficient de l'alpha de Cronbach). Pour les outils utilisés dans le cadre de procédures de recherche, une valeur minimale de 0,70 est attendue. Pour les examens à forts enjeux (ALTE, 2011 ; Kline, 1970 ; Nunnally, 1978), une valeur minimale de 0,90 est attendue. Pour ce qui est des candidats, pour les 4 prétests, le niveau de l'indice de fidélité indiqué par le logiciel WINSTEPS (Linacre, 2015) se situait entre 0,77 et 0,79. Le minimum recherché est de 0,8 (Linacre, 2015). Pour les items, pour les 4 pré-tests, l'indice de fidélité indiqué par le logiciel se situait entre 0,97 et 0,98. Le minimum recherché est de 0,9.

Ces indices attestent d'un niveau de qualité suffisant des propriétés de mesure de l'échelle de compétence créée à l'issue des pré-tests. Dans la mesure où les versions finales sont composées des « meilleurs » items issus des pré-tests, il ne fait aucun doute que leur niveau de fidélité suffit largement à évaluer la compétence des instituteurs dans de bonnes conditions.

Une analyse de la dimensionnalité des items, analyse en composantes principales (ACP), a montré qu'un facteur dominant dans chaque pré-test explique environ 30 % de la variance (variance unique). Les facteurs secondaires, pris isolément, expliquent peu de variance (les valeurs propres sont toutes inférieures à 2). Ces résultats signalant un bon niveau d'unidimensionnalité, les candidats et les items peuvent être placés sur une même échelle de mesure. L'échelle de compétence a de bonnes propriétés d'additivité. La difficulté des questions et de la compétence des candidats ayant été calibrées concomitamment avec le modèle de Rasch, le niveau d'unidimensionnalité étant suffisant, la sélection finale des items permettra de mesurer avec précision les différentes compétences des candidats. La validité de l'interprétation des résultats en sera grandement améliorée.

### 3.1.2 *Les items de productions*

Les épreuves d'expression orale et écrite ont été pilotées auprès de 30 instituteurs (pour vérifier le fonctionnement des épreuves). Pour faire les analyses portant sur la fidélité des évaluateurs, 8 candidats de niveaux significativement différents ont été corrigés systématiquement par 11 évaluateurs. Les 11 évaluateurs ont corrigés systématiquement 8 tâches, évaluées à partir de 9 critères de performance différents. Au total, les études ont été menées à partir de 792 observations ( $11 \times 24 \times 9 = 792$ ). Pour procéder aux analyses, un modèle de Rasch à multifacettes (Linacre, 2013) a été utilisé. Ce modèle permet d'estimer la fidélité des évaluateurs, le fonctionnement des critères d'évaluation et de pondérer les résultats des candidats en fonction du niveau de sévérité ou de générosité des évaluateurs (Eckes, 2011).

Pour la production orale, les analyses ont montré que le taux d'accord exact entre les 11 évaluateurs est de 45,2%. Pour l'écrit, ce taux est de 48 %. Si le taux minimal d'accords attendus devrait être plus proche des 70 % (Stemler & Tsai, 2008), il semble que dans le contexte d'épreuves de langue ce taux soit « normal ». D'autres études, notamment celles faites pour les examens d'allemand du TestDaF (Kecker & Eckes, 2010), ont montré des taux d'accords exacts de 30 à 40 % pour des épreuves de production écrites et orales.

Tableau 3: carte des évaluateurs et des candidats de l'épreuve de production orale

Mesur	-éval uateurs	+Candi dats	CECRL
4	<b>Sévères</b>	<b>Forts</b> Copie 10 Pascal ine Copie 07 Syl vestre Copie 09 Euphémi e	(B2)
3			
2		Copie 03 Espérance	---
1	éval 1 éval 2	Copie 04 Domi ne copie 01 Agnes Copie 06 Janvi ère	B1
0	éval 9 éval 3 éval 4 éval 6 éval 10	Copie 02 Candi de Copie 05 Céci le Copie 08 Gaudence	---
-1	éval 5 éval 8 éval 7		A2
-2	<b>Généreux</b>	<b>Fai bl es</b>	(A1)
Mesur	-éval uateur	+Candi dats	CECRL

Les analyses des corrections faites par les évaluateurs burundais signalent que pour la production écrite (tableau 3), un seul évaluateur a un nombre important d'évaluations idiosyncratiques, statistiquement différentes de celles des autres évaluateurs. D'un point de vue statistique, les jugements de cet évaluateur s'écartent significativement de ceux des autres évaluateurs. Pour l'oral (Tableau 4), aucun des évaluateurs ne s'écarte significativement de l'ensemble des évaluations portées par les autres évaluateurs. Cependant, on observe que leurs niveaux de sévérité sont loin d'être homogènes. Pour l'oral, il reste un nombre non négligeable d'évaluateurs qui, sporadiquement, portent des jugements qui sont fortement déviants. Cela s'explique d'une part par des différences réelles quant au niveau de sévérité des évaluateurs (tableaux 3) et, d'autre part, par des jugements sporadi-

quement idiosyncratiques. Dans ces conditions, même si les évaluateurs sont généralement d'accord sur le classement des candidats, il est illusoire de croire que le niveau estimé de chacun des candidats ne risque pas d'être affecté par le niveau de sévérité de l'évaluateur.

Ces constats ont permis de réaffirmer le choix initial qui avait été fait, de procéder à des doubles corrections afin d'assurer un bon niveau de fidélité pour les épreuves de production. Les doubles corrections en aveugle (sans connaissance de la note attribuée lors de la première correction) peuvent pallier les difficultés rencontrées par les évaluateurs. Dans l'ensemble, si les évaluateurs sont consistants, ils ne sont pas suffisamment précis au moment d'attribuer un niveau aux candidats.

A l'écrit, comme à l'oral, la procédure de double-correction donnera l'occasion de repérer les anomalies et d'y remédier.

Tableau 4: carte des évaluateurs et des candidats de l'épreuve de production orale

Mesur	-évaluateurs	+Candidats	CECRL
4	<b>Sévères</b>	<b>Forts</b>	(C1)
		Cécile	
3		Sylvestre Domine Déo Euphémie	---
2			B2
1	éval 10    éval 5 éval 7    éval 8	Espérance	
0	éval 11    éval 3    éval 4 éval 6 éval 2 éval 9		---
-1		Candide Gaudence	B1
-2	<b>Généreux</b>	<b>Faibles</b>	(A2)
	éval 1		
Mesur	-évaluateur	+Candidats	CECRL

### 3.2 Processus de sélection des items de la version finale de réception

Afin d'assembler la version finale pour l'évaluation de la réception écrite et orale, un processus itératif de sélection des items a été mis en place (figure 1).

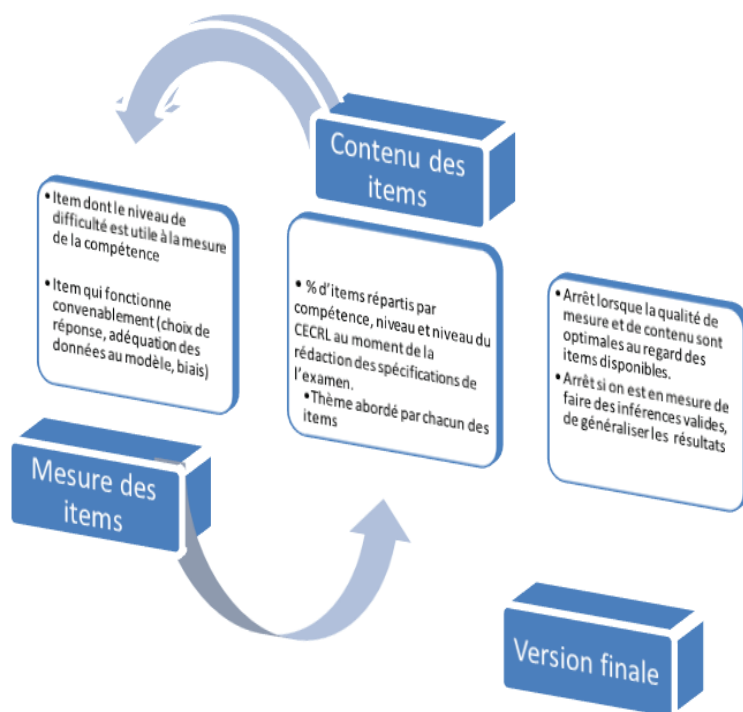


FIGURE 1: processus de sélection des items pour les versions finale des épreuves de réception

Tout d'abord, les items ont été choisis pour leur qualité de mesure. Pour ce faire, la mesure de l'item calculée en logit par le modèle de Rasch (difficulté de l'item modélisée), les indices d'adéquation des données au modèle (indices infit / outfit) mais aussi les corrélations point - bisériale, l'erreur de mesure standard ont été utilisés (De Ayala, 2009). Les valeurs d'indices utilisés pour la sélection des items sont ceux retenus dans le cadre d'examens à forts enjeux. Autrement dit, les items ont été sélectionnés s'ils présentaient des indices du fit compris entre 0,75 et 1,35 (carrés moyens de l'infit et de l'outfit), un indice de corrélation point - bisériale supérieure à 0,20 et inférieure à 0,65 et une erreur standard de mesure comprise en 0,10 et 0,30 (Bond & Fox, 2007). Par ailleurs, chacun des distracteurs des questions à choix multiple devait être choisi par au moins 5 % des candidats et ils devaient avoir un indice de corrélation point - bisériale négatif. Une fois cette première sélection faite, les items étaient triés en fonction de leur niveau de difficulté et des impératifs en termes de contenu. Le processus de sélection des items s'arrêtait lorsqu'il n'était plus possible de trouver de meilleurs choix que ceux qui avaient été faits.

### 3.3 Qualité de contenu de la version finale des épreuves de réception : contenus attendus et observés

A l'issue de cette sélection, la qualité des versions finales a été vérifiée. Parce qu'il serait trop long d'étudier la qualité de contenu des versions finales, l'épreuve de réception orale servira à illustrer le propos (tableau 5). Comme on peut le constater, pour certains domaines (éducatif, personnel), les objectifs ont été tenus. Pour d'autres (professionnel et public), les choses ont été plus difficiles. Le même constat peut être fait pour la répartition des items en fonction de leur appartenance aux échelles du CECRL. En réalité, il n'y a pas lieu de s'inquiéter de ces écarts car les objectifs initiaux avaient été établis pour donner un « profil » aux épreuves. Les écarts entre ce qui était attendu et ce qui est observé ne sont que la résultante du processus de calibration des items. Trouver des items qui soient satisfaisants, tant du point de vue de la mesure que de leur qualité de contenu (domaine, appartenance à une échelle du CECRL, identification claire avec les niveaux du CECRL), n'est pas chose aisée. S'il avait été décidé de respecter scrupuleusement les objectifs initiaux, il n'est pas exagéré de dire qu'il aurait probablement été nécessaire de doubler les ressources allouées au projet. Ce choix n'aurait pas été raisonnable et aurait sans doute été interprété comme un signe d'utilisation inadéquate des ressources. Au final, les caractéristiques de l'enquête sont relativement proches de celles qui étaient attendues.

Tableau 5: composition de la version finale de l'épreuve de réception orale

Version finale réception orale	A1	A2	B1	B2	Total général	Objectif initial
<b>Educationnel</b>	67%	31%	33%	50%	38%	37,5%
<b>Personnel</b>	33%	15%	17%	0%	15%	15,0%
<b>Professionnel</b>	0%	15%	28%	33%	23%	12,5%
<b>Public</b>	0%	38%	22%	17%	25%	35,0%
<b>Total général</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Annonces / instructions</b>	33%	23%	17%	0%	18%	30,0%
<b>Comprendre comme auditeur</b>	0%	8%	28%	67%	25%	22,5%
<b>interaction locuteur natif</b>	67%	69%	39%	17%	48%	30,0%
<b>Radio/enregistrements</b>	0%	0%	17%	17%	10%	17,5%
<b>Total général</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%

#### 3.3.1 Analyses textuelles des items

Afin de vérifier la qualité du contenu de l'épreuve, une analyse textuelle plus globale a été menée. Cette analyse a été faite à partir d'un outil de traitement quantitatif des mots

composant la version finale des épreuves de réception orale et écrite. Des procédures plus sophistiquées de validation des contenus auraient pu être mises en place, mais elles auraient sans doute dépassé les ressources disponibles. Par ailleurs, les procédures de conception et de validation de l'enquête ne laissent pas présupposer de difficultés majeures pour la validité de contenu. Ces dernières analyses avaient surtout pour objectif d'apporter des indices globaux quant à la qualité du contenu textuel des épreuves. Nous renvoyons le lecteur intéressé par une analyse plus fine des contenus textuels à la lecture de Richards (2009) et Schmitt (2010).

L'épreuve de réception écrite servira à illustrer la démarche qui a été mise en place. Le logiciel en ligne Lextutor<sup>1</sup>, développé par l'Université du Québec à Montréal (UQAM), permet, entre autres choses, de faire les analyses textuelles « courantes ». Il a surtout l'avantage de proposer une analyse de corpus de texte à partir des 25 000 mots les plus fréquents en français.

L'analyse des textes composant l'épreuve de réception écrite fait ressortir que les candidats se voient proposer la lecture de 3612 mots (tokens) dont 1088 mots différents (type). Le ratio entre le type et le token est de 0,30 et le nombre moyen de tokens par type est de 3,32. Concernant la fréquence des mots, 79 % des mots (tokens) composant la version appartiennent aux 1000 mots les plus fréquents en français (type). 95 % des mots appartiennent aux 9000 mots les plus fréquents. 5% des mots sont des mots appartenant aux listes des 10000 à 25000 mots les plus fréquents.

L'épreuve durant 60 minutes, il est peu probable que les candidats aient tous le temps de lire et comprendre les textes. La présence importante de mots parmi les plus fréquents de la langue française était attendue puisque nombre d'items de la version finale sont des items de niveau A1, A2 et B1. La présence de 21 % de mots moyennement fréquents à peu fréquents laisse supposer que les textes permettront de discriminer les candidats en fonction de leur compétence de lecture. En effet, comme le rappelle Charles Alderson (Alderson, 2005), l'accès au sens d'un texte se fait lorsque le lecteur comprend 95% du lexique de ce texte. Au vu de la distribution de la fréquence des mots, il est raisonnable de croire que les textes proposés permettront de discriminer des niveaux de lecture différents.

L'analyse fait encore ressortir un nombre important de mots appartenant au champ lexical de l'éducation (tableau 6). Ces mots se répartissent sur des niveaux de fréquence significativement différents. On remarque la présence importante de mots associés à l'hygiène. Les experts burundais ayant développé les items la présence de ces mots correspond sans doute aux préoccupations et aux intérêts des instituteurs burundais.

## 4 Retours d'expérience

L'élaboration d'une enquête sur les niveaux de langue des instituteurs au Burundi est un projet qui est venu enrichir utilement l'expertise de la Cellule qualité et expertise (CQE) du Département évaluation et certifications (DEC) au CIEP. Cette collaboration a permis d'élaborer des procédures aidant à la création d'outils d'évaluation correspondant à une utilisation locale et demandant une technicité importante. Une vraie réflexion a été entamée sur le transfert des compétences. Le transfert de certaines compétences

---

1. <http://www.lexutor.ca/>



Tableau 6: Lexique lié à l'éducation et/ou au contexte burundais dans l'épreuve de réception écrite.  
Légende : [2]= deux occurrences du mot dans le corpus. K14 = mots dont la fréquence se situe entre les 14000 et 14999 mots les plus fréquents en français.

K 5	carnet_[1] certificat_[1] [1] consignes_[2] diplôme_[1] diplômes_[1] dispensées_[1] instituteur_[1] instruire_[1] requête_[1] stage_[3] titulaire_[1]
K 6	éducatif_[1]
K 7	diplômés_[1] hygiène_[1] infantile_[2] lauréats_[2]
K 8	avancement_[1] concourent_[1] concourir_[1] surveillants_[1]
K 9	orthographe_[1] vaccination_[1]
K 10	notice_[1] piqûre_[1] recteur_[1]
K 11	brouillon_[1] gommer_[1] préservatif_[1]
K 12	conjugaison_[1] diarrhée_[2] ponctuation_[1] scolarisation_[1] vacciné_[1] vaccinés_[1]
K 13	
K 14	cordialement_[1]
K 15	intègre_[1] salutations_[1]
K 16	internat_[1] retardataires_[1]
K 17	
K 18	facilitateur_[1]
K 19	
K 20	contraceptives_[2]

spécialisées n'a pas posé de difficulté : rédaction et validation des items, organisation des pré-tests, organisation des sessions « pilotes » des épreuves de productions. En revanche, le transfert lié aux compétences psychométriques ou encore à la définition des construits s'est avéré plus délicat. Trouver du personnel qualifié capable d'assimiler les formations n'a pas été en soi un problème. En revanche, maintenir les compétences acquises est plus problématique car ces compétences sont peu utilisées. Souvent, pour des raisons légitimes, dans les projets Nord-Sud, le choix est fait de privilégier le transfert de compétences. L'ennui, c'est qu'en Afrique comme ailleurs, le transfert de compétence ne vaut que s'il est accompagné par une mise en œuvre régulière des compétences nouvellement acquises. Il est utile de poser la question du transfert de compétence lorsque le savoir-faire à transmettre est hautement spécialisé et peu fréquemment utilisé. En Europe, certains organismes certificateurs en langue, ont ainsi fait le choix de solliciter une expertise extérieure pour pallier cette difficulté.

Initialement, ce projet a été conçu pour être reproductible. Au vu des résultats obtenus (l'enquête a été administrée avec succès en 2014), les procédures mises en place pourraient bénéficier à d'autres pays. Étant donné le coût de ce type d'opération, il semble important, comme l'avait envisagé l'AUF, de mutualiser et partager tout ce qui peut l'être (définition des construits, spécifications, organisation des équipes de rédacteurs...). Cette mutualisation des ressources pourrait se faire à l'échelle de différents pays mais aussi au sein d'un même pays. Lorsque la langue française est évaluée, il est probable que le travail effectué bénéficie à d'autres langues surtout lorsque plusieurs langues d'enseignement sont présentes au sein d'un même système scolaire. Utiliser le travail effectué pour la langue française à d'autres langues, voire d'autres compétences, permettrait de faire des économies d'échelle mais aussi de trouver un moyen d'ancrer les nouvelles compétences acquises et de pérenniser leur transfert.

## 5 Conclusion

La conduite de ce projet a certainement été une aventure fructueuse pour les commanditaires de l'enquête, les instituteurs au Burundi, mais aussi pour l'expertise du CIEP. Le niveau de technicité mis en œuvre a permis de concevoir un outil adapté au besoin des commanditaires et répondant à des normes de qualité élevées. Ce point est important car l'évolution de la francophonie passe probablement par une vision réaliste de la maîtrise de la langue française dans les pays francophones. Des actions ciblées, plus nombreuses, amenant à produire des indicateurs pertinents pour le pilotage de la francophonie sont souhaitables. Les enseignements du projet mené au Burundi dans le cadre des activités IFADEM devraient être utiles pour mener à bien d'autres projets, dans d'autres contextes.

## Bibliographie

- ALDERSON, J. C. (2005), *Assessing reading*, Univ. Press, Cambridge.
- ALTE, (2011), *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue*, Conseil de l'Europe, éd., Strasbourg.
- BACHMAN, L. F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, University Press, Oxford.
- BACHMAN, L. F. (2007), "What is the construct?" In FOX, J. D. (éd.), *Language testing reconsidered*, University of Ottawa Press, Ottawa.
- BACHMAN, L. F. (2009), "Generalizability and research Use Arguments", In ERCIKAN, K. et ROTH, W.-M. (éd.), *Generalizing from educational research*, Routledge, New York, pp. 127-148.
- BACHMAN, L. F. et PALMER, A. S. (1996), *Language testing in practice : Designing and developing useful language tests* (Vol. 1), Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F. et PALMER, A. S. (2010), *Language assessment in practice : developing language assessments and justifying their use in the real world*, Oxford Univ. Press, Oxford.
- BERTRAND, R., BLAIS, J.-G. et RAÏCHE, G. (2004), *Modèles de mesure l'apport de la théorie des réponses aux items*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.
- BOND, T. G. et FOX, C. M. (2007), "Applying the Rasch model : fundamental measurement" in *the human sciences* (2nd ed), MAHWAH, N.J, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- CSEPEs, I. (2009), *Measuring oral proficiency through paired-task performance*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- DE AYALA, R. J. (2009), *The theory and practice of item response theory*, Guilford Press, New York.
- ECKES, T. (2011), *Introduction to many-facet Rasch measurement : analyzing and evaluating rater-mediated assessments*, Peter Lang, Frankfurt am Main.

- IWASHITA, N. (1996), *The validity of the paired interview format in oral performance assessment*, Melbourne papers in Language Testing., 5(2), p. 51-66.
- KECKER, G., et ECKES, T. (2010), "Putting the Manual to the test : the TestDaF-CEFR linking project", In *Aligning Tests with the CEFR, reflection on using the Council of Europe's draft Manual* (Cambridge University Press, Vol. 33, p. 50-79), UCLES, Cambridge.
- KLINE, P. (1970), *Psychometrics and psychology*, Academic Press.
- LINACRE, J. M. (2013), *A User's Guide to FACETS Rasch-Model Computer Programs*, Program Manual 3.71.2.
- LINACRE, J. M. (2015), *A User's Guide to WINSTEPS MINISTEP Rasch-Model Computer Programs*, Program Manual 3.90.0.
- NAKATSUHARA, F. (2004), *Conversational Styles in Group Oral Tests : How is Conversation Co-constructed ?*, (Mémoire Non publiée), University of Essex.
- NUNNALLY, J. C. (1978), *Psychometric theory (2d ed)*, McGraw-Hill, New York.
- RICHARDS, B. J. (Éd.). (2009), *Vocabulary studies in first and second language acquisition : the interface between theory and application*, Palgrave Macmillan, New York.
- SCHMITT, N. (2010), *Researching vocabulary : a vocabulary research manual*, Palgrave Macmillan, New York.
- SIRECI, S. G. (2009), "Packing and unpacking sources of validity evidences", In LISSITZ, R. W. (éd.), *The concept of Validity : Revisions, New Directions and Applications* (p. 19-38), Charlotte, NC.
- SOMERS, A. Q. (2015), *Reporting test scores and the Cambridge English Scale*, Research notes, (59), p.23-31.
- SONG, M.-Y. (2008), *Do divisible subskills exist in second language (L2) comprehension ? A structural equation modeling approach*, Language Testing, 25(4), p.435-464.
- STEMLER, S. E. et TSAI, J. (2008), *Best practices in interrater reliability : Three common approaches*, Best practices in quantitative methods, p.29-49.

## Annexe 1 : répartition des items de de réception orale

**Répartition échelle / niveau CECRL**

<b>RO</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
Comprendre une interaction entre locuteurs natifs	2	6	6	0	14	35%
Comprendre en tant qu'auditeur	1	0	6	3	10	25%
Comprendre des annonces et des instructions orales	3	6	0	0	9	23%
Comprendre des émissions de radio et des enregistrements	3	0	2	5	10	25%
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>
<b>%</b>	<b>15%</b>	<b>30%</b>	<b>35%</b>	<b>20%</b>		

**Répartition échelle / domaine CECRL**

<b>RO</b>	<b>Domaine éducationnel</b>	<b>Domaine Public</b>	<b>Domaine professionnel</b>	<b>Domaine privé</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
Comprendre une interaction entre locuteurs natifs	5	4	1	2	12	30%
Comprendre en tant qu'auditeur	5	2	3	1	11	28%
Comprendre des annonces et des instructions orales	2	4	1	3	10	25%
Comprendre des émissions de radio et des enregistrements	2	5	0	0	7	18%
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>
<b>%</b>	<b>35%</b>	<b>38%</b>	<b>13%</b>	<b>15%</b>		



# Évaluation du dispositif ELAN-Afrique : Aspects méthodologiques et bilan d'étape

Isabelle NOCUS, Philippe GUIMARD, Agnès FLORIN

Centre de recherche en Education de Nantes (CREN, EA 2661)

Université de Nantes

**Résumé :** L'évaluation vise à mesurer l'impact des méthodes d'apprentissage de l'écrit du programme ELAN, au cours des deux premières années de l'école primaire (cours préparatoire 1 (CP1) et cours préparatoire 2 (CP2)), dans 8 pays, sur les performances langagières orales et écrites en langue africaine (une langue par pays) et en français. Il s'agit aussi d'évaluer si ELAN permet de faire émerger chez l'élève des effets de transferts interlangues entre la L1 (langue africaine) et la L2 (français). 3199 élèves de CP1, dont la moitié est issue de classes pilotes ELAN et l'autre moitié de classes témoins, sont évalués 3 fois en 2 ans (début et fin CP1, fin CP2) à l'aide d'épreuves standardisées mesurant des compétences langagières en L1 et en L2. Les résultats des deux premières sessions de 6 pays (Bénin, Burundi, Cameroun, Mali, RD Congo et Sénégal) montrent que les élèves pilotes ont significativement plus progressé que les élèves témoins dans plusieurs compétences liées à la maîtrise de l'écrit. Les évaluations de fin CP2 permettront de confirmer ou non ces résultats.

**Mots clés :** programme ELAN, évaluation, enseignement bilingue, langage oral, langage écrit

## 1 Fondements théoriques et objectifs de l'évaluation du programme ELAN-Afrique

L'évaluation du programme ELAN-Afrique<sup>1</sup> répond à deux objectifs complémentaires. Le premier est de mesurer l'impact des méthodes d'apprentissage de la lecture-écriture du programme ELAN, au cours des deux premières années de l'école primaire (CP1 et CP2), dans les 8 pays impliqués, sur les performances en langue africaine et en français à l'oral comme à l'écrit. L'effet positif du dispositif est attendu en accord avec les résultats des recherches internationales qui, depuis les années 1950, montrent des effets positifs du bilinguisme sur le développement cognitif de l'enfant et le bénéfice apporté par les

---

1. L'évaluation est placée sous la responsabilité scientifique de I. Nocus (Université de Nantes, CREN) en collaboration avec P. Guimard (Université de Nantes, CREN) et avec l'appui de A. Florin (Université de Nantes, CREN).

programmes d'enseignement bilingue sur la langue introduite, sans effet négatif sur la langue principale de scolarisation (pour une revue, voir Adesope, Lavin, Thompson, et Unglerleider, 2010 ; Bialystok, 2001 ; Cummins, 2000). Ces attentes s'appuient également sur les résultats encourageants obtenus dans nos études sur les dispositifs pédagogiques bilingues à l'école primaire mis en place en Nouvelle-Calédonie entre 2003 et 2012 (dispositif Langues et Culture Kanak, 2003-2005 et ECOLPOM, 2009-2011) et en Polynésie française entre 2005 et 2014 (dispositif Langues et Culture Polynésienne, 2005-2008 ; ECOLPOM, 2009-2011 ; ReoC3, 2011-2014). En effet, les élèves ayant bénéficié pendant plusieurs années d'un dispositif valorisant la langue locale sont devenus, au final, aussi performants en français que ceux du groupe contrôle et bien meilleurs que ces derniers en langue locale (Nocus et al, 2007 ; Nocus et al, 2011 ; Nocus et al, 2012 ; Nocus et al, 2014). Ainsi, le renforcement de l'enseignement des langues locales (drehu et ajië pour la Nouvelle-Calédonie et tahitien pour la Polynésie française) à l'école primaire a permis de consolider les compétences linguistiques des élèves en langue locale et de renforcer la maîtrise du français écrit, facteur de réussite scolaire.

Le second objectif est d'évaluer si ce dispositif bilingue permet de faire émerger chez l'élève des effets de transferts interlangues entre la L1 (langue première - langue africaine) et la L2 (langue seconde - le français). En référence aux travaux de Bialystok, Luk et Kwan (2005), nous supposons que l'apprentissage simultané de la lecture-écriture dans deux langues (bilittératie) favorise le développement des compétences métalinguistiques dont on sait l'importance pour la réussite dans la maîtrise précoce de l'écrit (voir Gombert et al, 2000), et les transferts interlangues. Par ailleurs, les langues africaines ciblées et le français ont la particularité d'avoir un système d'écriture alphabétique, transparent pour les premières (stricte correspondance grapho-phonémique) et plus opaque pour le second, et de partager un certain nombre de phonèmes et de graphèmes. Or, des études, comme celle de Mann et Wimmer (2002), montrent que la régularité orthographique d'une langue (la langue allemande dans leur étude) permet un apprentissage rapide des correspondances grapho-phonémiques et facilite la compréhension du principe alphabétique, les correspondances étant régulières. De ce fait, l'apprentissage d'une langue à système d'écriture transparente faciliterait celui d'une langue à système d'écriture opaque (l'anglais dans l'étude de Mann et Wimmer, 2002). Ces effets de transferts interlangues entre la langue locale et le français à l'écrit ont été systématiquement retrouvés dans nos propres travaux menés en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française (Nocus et al, 2007 ; Nocus et al., 2012 ; Nocus et al, 2014).

Toutefois, ces effets positifs nécessitent certaines conditions : Cummins (2000) propose une *hypothèse d'interdépendance développementale et de double seuil de compétence bilingue*, selon laquelle les compétences en langue seconde (L2) sont partiellement déterminées par les compétences déjà atteintes en langue maternelle (L1), au moment de l'exposition à L2. Un premier seuil de compétence doit être dépassé en L1 pour éviter que l'exposition intensive à L2 ne conduise au bilinguisme soustractif. De plus, si un deuxième seuil de compétence langagière est dépassé à la fois en L1 et en L2, le bilinguisme a des effets notables sur les compétences cognitives et sur la réussite scolaire. Ainsi, lorsque la langue d'origine n'est pas suffisamment pratiquée, les élèves ne peuvent atteindre le premier seuil de compétence, leur permettant d'exécuter des tâches exigeantes sur le plan

cognitif (tâches scolaires). Le second seuil exigerait donc que les deux langues soient pratiquées aussi intensivement l'une que l'autre.

## 2 Méthodologie de l'évaluation du programme ELAN-Afrique

### 2.1 Participants

L'évaluation a porté initialement sur un échantillon total de 3199 élèves de CP1 ou CI (1<sup>ère</sup> année d'apprentissage) qui seront suivis jusqu'en fin de CP2 (2<sup>ème</sup> année d'apprentissage). La moitié des élèves est issue de 10 classes pilotes, par pays impliqué dans ELAN, et l'autre moitié des classes témoins de ces mêmes pays. Pour chaque pays, environ 400 élèves (moitié pour le groupe témoin et moitié pour le groupe pilote) sont évalués par 10 évaluateurs formés à la passation et à la saisie de données.

### 2.2 Principes généraux de l'évaluation

Plusieurs principes guident l'évaluation du programme ELAN-Afrique. Premièrement, une langue africaine par pays est ciblée pour l'évaluation : le fongbe (Bénin) ; le mooré (Burkina Faso) ; le kirundi (Burundi) ; l'ewondo (Cameroun) ; le swahili (RD Congo) ; le haoussa (Niger) ; le bamanan (Mali) ; le wolof (Sénégal).

Deuxièmement, l'étude repose sur la comparaison entre un groupe témoin recevant un enseignement « classique » et un groupe pilote bénéficiant du programme ELAN. Début CP1, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès des familles sur le contexte de vie familial et linguistique de l'enfant afin d'apparier les deux groupes selon divers facteurs (âge, sexe, milieu socio-économique, pratiques linguistiques familiales).

Troisièmement, le protocole d'évaluation utilisé est longitudinal, puisque les mêmes élèves sont évalués 3 fois en 2 ans (début CP1/CI, fin CP1/CI et fin CP2/CP). Comme dans toute étude longitudinale, l'effectif initial des participants se réduit au cours du temps pour diverses raisons : refus des familles, maladie, hospitalisation, déménagement ou abandon de l'école. Cette perte d'effectif pouvant être problématique pour les traitements statistiques, elle a été anticipée en recrutant un nombre élevé d'élèves (cf. 2.1).

Quatrièmement, la batterie d'évaluation est standardisée pour tous les pays. Elle est également bilingue : les consignes de certaines épreuves ont été traduites en L1 et certaines épreuves entièrement adaptées en L1. Les épreuves mesurent des compétences langagières à l'oral et à l'écrit dans les deux langues ; leur choix a été effectué en référence aux approches cognitives actuelles de la lecture (cf. point suivant). Par ailleurs, pour chaque pays, les deux groupes (pilote et témoin) ont été soumis aux mêmes épreuves, en passation individuelle d'une quarantaine de minutes fractionnables en deux séances. Une partie des épreuves en français est issue de l'évaluation EGRA (évaluation des premiers pas des élèves dans l'apprentissage de la lecture, Sprenger-Charolles, 2009). Les épreuves prennent en compte les spécificités des contextes où elles sont administrées (choix du vocabulaire, par exemple).

Enfin, les résultats sont traités statistiquement afin de tester, tout d'abord, si les deux groupes progressent significativement, cette progression exprimant l'effet attendu du développement normal des compétences et de l'instruction scolaire. Ensuite, un effet positif



du dispositif ELAN doit se traduire par un écart de progression entre les deux groupes en faveur du groupe pilote au fil des sessions d'évaluation (les deux groupes ont le même niveau de compétences initial, puisqu'ils sont théoriquement appariés) comme l'illustre la figure 1. En fin d'étude, des analyses de régression multiple permettront de tester l'impact de l'appartenance au dispositif expérimental et du niveau en langue L1 à l'oral et/ou à l'écrit sur les performances en lecture en français de fin CP2.

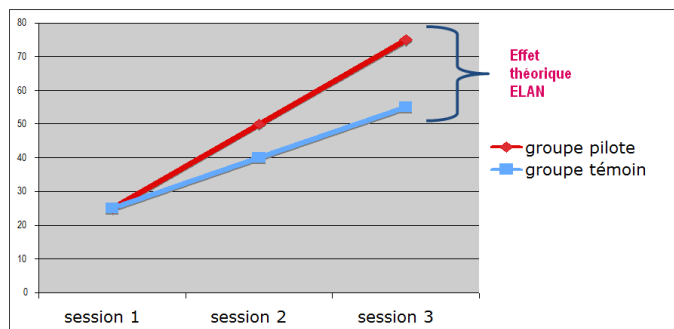


FIGURE 1: Résultats attendus

### 2.3 Choix et justification des épreuves d'évaluation

Une batterie d'évaluation a été créée pour évaluer les effets du dispositif ELAN sur la maîtrise de l'écrit en tout début d'apprentissage. Celle-ci comporte des épreuves en français faciles à adapter en langue africaine afin d'obtenir une évaluation bilingue (langue africaine-français), standardisée, adaptée au contexte africain, peu coûteuse en temps de passation, accessible pour des évaluateurs ayant peu d'expérience de l'évaluation et, surtout, valide psychométriquement et au regard des objectifs théoriques visés.

Début CP1, il était impossible d'évaluer directement les compétences en lecture et en écriture en début d'année. Plusieurs épreuves évaluant des compétences ayant un impact sur la maîtrise des mécanismes de base de l'écrit ont donc été choisies : connaissance du monde de l'écrit, connaissance des lettres de l'alphabet, vocabulaire, compétences phonologiques, compréhension orale.

L'objectif de l'épreuve de *connaissance du monde de l'écrit* est d'évaluer les connaissances implicites précoces de l'enfant dans le domaine de l'écrit : unités de la langue écrite (lettres, mots), début et fin d'une phrase, présentation matérielle et marques de surface à l'écrit. Selon les recherches sur l'acquisition initiale de l'écrit, l'apprentissage scolaire de l'écrit est influencé par les apprentissages préscolaires et une part de la réussite en lecture paraît se jouer avant que l'enseignement ne commence (Snow et al., 1998). Apprendre à lire et à écrire repose donc sur un certain nombre de connaissances implicites précoces sur les caractéristiques de l'écrit.

La seconde épreuve évalue *la connaissance du nom des lettres en français et en langue africaine*. Les langues africaines ciblées dans ELAN sont toutes des langues alphabétiques partageant avec le français un certain nombre de lettres, mais présentant également des

graphèmes spécifiques. Les lettres sont des signifiants graphiques propres aux systèmes d'écriture alphabétique, dont la fonction principale est de représenter les phonèmes de la parole. Il en résulte que reconnaître les lettres (leur nom) et leur valeur phonémique (leur son) est indispensable pour apprendre à lire et à écrire une langue alphabétique (Adams, 1990). Des études récentes montrent que la connaissance des lettres est déjà fortement impliquée dans l'acquisition de l'écrit avant même l'apprentissage formel de la lecture (Foulin, 2005 ; Treiman, 2006). Par ailleurs, la connaissance du nom des lettres contribue chez les prélecteurs au développement initial de l'orthographe et à l'apprentissage du son des lettres (Ellefson et al., 2009 ; Share, 2004). Le niveau d'identification des lettres en fin de période préélémentaire est également un puissant prédicteur de l'apprentissage de la lecture (Scarborough, 1998).

La troisième épreuve évalue le niveau de *vocabulaire* des élèves. Les études montrant la relation interactive entre le niveau de vocabulaire et le niveau atteint en compréhension et en production écrite sont nombreuses (Gombert et al, 2000) : le vocabulaire influence le décodage et la compréhension en lecture, d'une part, et savoir lire développe le vocabulaire, d'autre part.

Le protocole d'évaluation prévoit également deux *épreuves phonologiques* de type métalinguistique, l'une portant sur l'unité syllabe, l'autre sur l'unité phonème. Pour apprendre à lire dans un système d'écriture alphabétique, les enfants doivent comprendre le principe alphabétique, c'est-à-dire que les lettres (graphèmes) de l'écrit représentent les sons (phonèmes) de l'oral. Pour cela, ils doivent concevoir que les mots parlés sont constitués d'unités phonologiques et développer une conscience phonologique de l'oral (i.e., la capacité d'identifier et de manipuler de manière consciente les unités phonologiques des mots parlés, Gombert, 1990). L'acquisition de la lecture sollicite donc, à la fois, des compétences métalinguistiques et une connaissance des lettres de l'alphabet. Selon les recherches sur le rôle de la conscience phonologique dans l'acquisition de la lecture, il existe un lien causal et réciproque entre la conscience phonologique et les compétences en lecture. Ainsi, les enfants qui ont précocement un bon niveau de conscience phonologique manifestent ultérieurement de bonnes performances en lecture (Casalis et Louis-Alexandre, 2000). Inversement, de faibles compétences en lecture seraient associées à un faible niveau de conscience phonologique (Morais et al., 1979).

Enfin, la batterie d'évaluation comporte également une épreuve de *compréhension orale*. Il est aujourd'hui largement établi que la lecture repose sur des aptitudes plus larges (traitements sémantiques, syntaxiques, morphologiques, pragmatiques) qui sous-tendent tout autant la compréhension orale que la compréhension écrite (Gombert et al, 2000). Ainsi, un enfant qui dispose de bonnes capacités d'identification des mots comprend un texte écrit aussi bien que si celui-ci était énoncé à l'oral.

Bien que lire implique d'identifier les mots d'un énoncé et de le comprendre (Gough et Tunmer, 1986), seule l'identification de mots écrits a été évaluée fin CP1, l'évaluation de la compréhension écrite étant prévue pour fin CP2. Bien que non suffisante, la reconnaissance des mots conditionne toute l'activité de lecture car elle est un préalable à la compréhension (Demont et Gombert, 2004). Pour les systèmes d'écriture non transparents, la capacité à identifier les mots écrits repose sur deux types de procédures (*dual route*, Coltheart, 1978) : une *procédure analytique* qui met essentiellement en jeu des ca-

pacités de décodage grapho-phonémique (voie d'assemblage) et une *procédure lexicale* qui repose essentiellement sur l'activation en mémoire de la forme orthographique des mots déjà rencontrés (voie d'adressage). Dans la présente évaluation, l'utilisation de ces deux procédures est testée à travers une tâche d'identification de mots écrits dans laquelle on demande à l'élève de reconnaître un mot écrit parmi des distracteurs qui lui ressemblent orthographiquement ou phonologiquement. Toutefois, il ne suffit pas que ces procédures soient correctement opérées pour savoir lire, il faut également que la reconnaissance des mots soit automatisée. C'est la raison pour laquelle l'évaluation intègre une épreuve de *rapidité de lecture* (lecture en une minute).

Enfin, en début CP1, une enquête par questionnaire est proposée aux familles afin d'apparier le groupe témoin et le groupe pilote sur les aspects socioéconomiques et linguistiques, ainsi que sur les représentations des parents à propos du plurilinguisme. En effet, de nombreuses enquêtes montrent que les variations de performances au cours de la scolarité s'expliquent par des différences liées aux caractéristiques des familles. Elles montrent aussi que l'importance accordée par la société ou les parents à la L1 et le degré de maîtrise de cette langue contribuent fortement au degré de maîtrise par l'enfant de la langue d'enseignement (L2). Ce questionnaire a été élaboré pour les besoins de l'étude en s'inspirant de questions posées dans des contextes analogues (Nocus et al, 2014) et de quelques questions du protocole EGRA (Sprenger-Charolles, 2009). Les parents, aidés si nécessaire par les directeurs d'école ou les évaluateurs, doivent renseigner 22 questions. Sont ainsi collectées des informations sur la situation socioculturelle ou socio-économique de la famille, le degré de bilinguisme dans lequel est immergé l'enfant et les représentations des parents quant à l'enseignement des langues locales à l'école. Ces questions appréhendent également les pratiques langagières familiales et culturelles des parents (importance des grands-parents dans la transmission des langues et des cultures, routines langagières bilingues, médias, etc.). Ce questionnaire est rédigé en français et en L1, pour une meilleure compréhension, et les parents ont la possibilité de répondre dans l'une des deux langues.

#### **2.4 Procédure et accompagnement**

Afin de mener à bien cette évaluation, deux superviseurs, cadres de l'éducation, ont été désignés pour chaque pays. Trois ateliers de formation, encadrés par l'équipe du CREN (Centre de Recherche en Education de Nantes), ont eu lieu à Dakar (Sénégal) du 30 septembre au 5 octobre 2013, à Porto-Novo du 14 au 18 avril 2014 et à Dakar (Sénégal) du 26 au 30 avril 2015 avec les 16 superviseurs des 8 pays participants. Leur objectif était de former les superviseurs des pays d'Afrique subsaharienne impliqués dans le programme ELAN afin qu'ils puissent piloter l'évaluation dans leur pays. Ces superviseurs avaient également pour tâche de former et superviser des évaluateurs et de saisir les données. Par ailleurs, l'instrument provisoire en français a été analysé et discuté avec tous les participants afin de l'adapter en L1.

Au moment des évaluations, des accompagnants ont été désignés dans chaque pays pour visiter les équipes de superviseurs et d'évaluateurs lors de la phase d'évaluation et de saisie des données. Le cahier des charges définissant les missions des accompagnants comportait en particulier les points suivants :

- témoigner de la qualité du travail réalisé par les équipes de terrain (superviseurs et évaluateurs), notamment pour les préparatifs de la logistique, les relations avec le Directeur et l'enseignant, les conditions de passation, la récupération des documents, la saisie des données ;
- soutenir les équipes en fonction des difficultés rencontrées ;
- rédiger un rapport sur la mission, mettant en évidence les réussites, les difficultés repérées et suggérant quelques recommandations pour les phases d'évaluation suivantes.

La liste des épreuves de chaque session est présentée dans la figure 2. Début CP1, en plus du questionnaire famille, les épreuves de vocabulaire, de connaissances de lettres, de phonologie, de compréhension orale et de connaissance du monde de l'écrit ont été proposées. Fin CP1 ou début CP2, les épreuves et la procédure sont les mêmes qu'en début d'année, mais les épreuves de lecture de mots (lecture en une minute en français et en langue africaine ; identification de mots écrits dans les deux langues) ont été ajoutées. Fin CP2, les épreuves qui satureront seront supprimées du protocole et des épreuves de compréhension écrite et d'orthographe seront ajoutées.

De manière générale, lorsque l'épreuve évalue des compétences en L1, les consignes sont données en L1 et, lorsqu'elle évalue le français, elles le sont en français. L'épreuve de familiarisation de l'écrit n'évaluant pas à proprement parler le niveau dans une des deux langues, la consigne est donnée dans la langue où l'enfant est le plus à l'aise. Pour les épreuves de compréhension orale en L1 et en français, les consignes et le texte sont donnés dans chacune des deux langues. Toutefois, lorsque l'enfant répond correctement dans la langue qui n'est pas sollicitée, sa réponse est considérée comme correcte. Le temps de passation est d'environ 40 minutes, fractionnables en deux fois. Il varie selon les consignes d'arrêt et la rapidité de la réponse de l'élève.

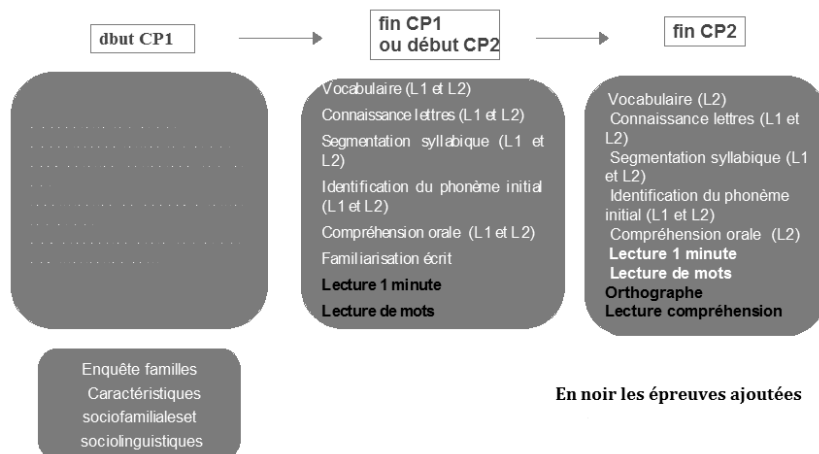


FIGURE 2: Liste des épreuves en fonction des 3 sessions d'évaluation

### 3 Premiers résultats obtenus en début et fin CP1, début CP2

Malgré quelques problèmes logistiques (par exemple : écoles changées à la dernière minute, erreurs d'impression sur certains cahiers, lieux pour l'évaluation pas toujours adéquats), l'évaluation de début CP1 s'est déroulée dans de bonnes conditions. En effet, tous les élèves ont accepté les passations et les évaluateurs ont appliqué le protocole de manière satisfaisante. Par ailleurs, la logistique et la saisie des données ont été globalement bien assurées. Cette perception est confirmée par l'étude des propriétés psychométriques des évaluations : les épreuves saturent peu dans l'ensemble, les indices psychométriques sont bons, voire très bons, pour la très grande majorité des épreuves et les tendances développementales sont conformes à la littérature (par exemple, l'identification de phonèmes est plus difficile que la segmentation syllabique). L'enquête réalisée dans les familles montre des taux de réponses très élevés. Elle indique des différences très importantes entre les pays du point de vue socioéconomique et des pratiques langagières familiales. Il en résulte que les appariements entre les groupes pilotes et témoins sur ces indicateurs sont loin d'être systématiques. Ces différences indiquent que les pays présentent des contextes très différents qui ne permettent pas de comparer les effets du dispositif ELAN entre pays. On note enfin que, dans certains pays, les différences entre le groupe pilote et le groupe témoin sont en faveur du groupe pilote dès cette première évaluation, ce qui peut suggérer un effet à très court terme du programme ELAN ou un biais d'échantillon.

Rappelons que l'évaluation a porté sur un échantillon total de 3 199 élèves, soit 1 565 élèves pour les classes pilotes et 1 634 élèves pour les classes témoins au début CP1 ou CI (1<sup>ère</sup> année d'apprentissage). Les données longitudinales (début CP1/fin CP1 ou début CP2) montrent une baisse globale des effectifs de 11% environ entre les 2 premières sessions. L'effectif global est ainsi de 2778 élèves, répartis comme suit : 1386 pour le groupe témoin et 1392 pour le groupe pilote.

La mesure de l'impact à court terme du dispositif ELAN n'a pu être réalisée que sur 6 pays (Bénin, Burundi, Cameroun, Mali, RD Congo et Sénégal), grâce à la mise en place de la deuxième évaluation de fin CP1 ou de début CP2 (Bénin et Cameroun). Pour les deux autres pays (Burkina et Niger), on ne dispose pas de données longitudinales, la seconde phase d'évaluation n'ayant pu avoir lieu. Par ailleurs, les données de début CP1 recueillies au Niger ne sont pas exploitables actuellement, en raison d'un problème de saisie des données. Les résultats du Burkina en début de CP1 montrent que les groupes pilotes et témoins sont comparables sur l'ensemble des caractéristiques sociologiques mais que, dans les deux langues, les performances cognitives et langagières du groupe pilote sont souvent supérieures à celles du groupe témoin.

Les résultats de l'impact à court terme du dispositif ELAN pour chacun des pays sont résumés dans le tableau ci-dessous. On constate de manière générale que sur les 64 progressions testées, 27 (soit 42%) sont significatives et 37 (58%) sont neutres (cases vierges dans le tableau). Parmi ces 27 progressions, 18 (67%) sont en faveur du groupe pilote (en gris foncé dans le tableau) et 9 (33%) en faveur du groupe témoin (en gris clair dans le tableau). Les progressions en faveur du groupe pilote concernent 61% des épreuves en L1 et sont légèrement plus marquées sur les épreuves de connaissances des lettres en L1, de phonologie en L1 et de familiarisation avec l'écrit dont la passation a été réalisée en L1. Par ailleurs, 7 des 9 relations « négatives » concernent des épreuves en français,

la compréhension orale en particulier (3 occurrences sur 7). Enfin, le vocabulaire en L1, qui présente des scores plafonds, est la seule épreuve pour laquelle aucune progression en faveur ou en défaveur du groupe pilote n'est observée.

Tableau 1: Synthèse de l'impact à court terme du dispositif ELAN en fonction des pays et des épreuves d'évaluation

	Con. Lettres		Phonologie				Famil. Ecrit	Vocab.		Comp. Orale		Lecture			
	L1	L2	Syl L1	Syl L2	Pho L1	Pho L2		L1	L2	L1	L2	LUM L1	LUM L2	IME L1	IME L2
Bénin					■	■	■				■				
Burundi	■	■					■					■		■	
Cameroun	. ?	■	■		■	■					■				
Mali	■	■									■	■		■	
RDC	■	. ?	■	■	■	■	■	■							
Sénégal	■			■				■	■	■					

■ : progrès du groupe pilote □ : neutre ■ : progrès du groupe témoin ? : données non interprétables ou non disponibles

Syl : tâche de segmentation syllabique ; Pho : tâche de suppression du phonème initial ; LUM : lecture en une minute ; IME : identification du mot écrit

Les résultats obtenus dans les 6 pays pour lesquels on dispose de données longitudinales sont globalement encourageants. Ils montrent que les progrès du groupe pilote s'observent plutôt sur les compétences en L1 et que les effets négatifs concernent plutôt les épreuves en français. Toutefois, l'interprétation des progressions, qu'elles soient ou non en faveur du groupe pilote, demeure complexe. Plusieurs facteurs sont à prendre en compte. On peut d'une part considérer que les progressions dépendent en partie de la culture de l'enseignement bilingue de chacun des pays ; en effet, les effets « négatifs » sont plutôt retrouvés dans les pays qui démarrent l'enseignement bilingue, soit ici le Bénin, le Cameroun et le Sénégal. Toutefois, ce n'est pas le cas de la RD Congo qui obtient des résultats plutôt positifs dans un contexte de démarrage de l'enseignement bilingue. Ce point est à donc approfondir. Les progressions sont également à interpréter au regard de la qualité de l'appariement sociolinguistique et sociodémographique des deux groupes. Les résultats des enquêtes auprès des familles montrent de ce point de vue que les groupes ne sont que partiellement appariés ; on ne peut pas exclure que ces différences contribuent à expliquer les progressions constatées. Des analyses complémentaires sont donc à envisager afin de mieux contrôler le poids de ces variables sur les performances et les progressions des élèves. Les pratiques d'enseignement bilingues dans les classes et, plus généralement, les conditions de mise en oeuvre de ces pratiques sont également à considérer. Les informations obtenues par l'équipe ELAN en charge du volet didactique du programme ou recueillies

lors des visites de classe et des stages de formation des enseignants permettraient de suggérer des hypothèses sur les variations des progressions observées. Soulignons enfin que les résultats sont à interpréter au regard des connaissances actuelles sur les facteurs impliqués dans la lecture/écriture, ce point concernant spécifiquement les compétences du CREN. Actuellement, il n'est pas encore possible de proposer une interprétation cognitive cohérente des résultats. Ainsi, en République démocratique du Congo, on pouvait s'attendre à ce que les progrès du groupe pilote dans les précurseurs de l'écrit en L1 (connaissances des lettres et phonologie) favorisent leurs compétences en lecture (LUM et IME) en L1. Les résultats ne démontrent pas cette relation. De même, au Burundi, le groupe pilote a de meilleures performances en lecture que le groupe témoin. Pour autant, les 2 groupes ne se différencient pas sur certains prédicteurs de la lecture, la phonologie notamment. Ces décalages peuvent s'expliquer par le fait que les compétences en lecture et une partie de celles associées à cet apprentissage ne sont pas encore suffisamment développées à ce stade de l'expérimentation.

#### 4 Conclusions provisoires et perspectives

En définitive, ces résultats doivent être accueillis avec précaution. Par ailleurs, il est encore trop tôt pour conclure à des effets du programme ELAN sur les apprentissages des élèves. Selon diverses recherches, l'impact de dispositifs pédagogiques sur la maîtrise des langues est susceptible de varier au cours du temps. Les résultats de fin CP2 permettront de confirmer ou non les tendances observées fin CP1. De plus, les effets interlangues seront étudiés à l'issue de la dernière évaluation de fin CP2. Fin CP2, seront introduits également d'autres indicateurs (compréhension en lecture et orthographe) de maîtrise de l'écrit. Il conviendra également de s'interroger sur les raisons de la chute des effectifs d'élèves qui a été observée entre la session 1 et la session 2. Il serait utile de connaître le taux de redoublement observé entre CP1 et CP2 pour l'ensemble des pays.

#### Bibliographie

- ADAMS, M.J. (1990), *Beginning to Read : Thinking and Learning about Print*, MIT Press, Cambridge, MA.
- ADESOPE, O. O., LAVIN, T., THOMPSON, T. & UNGERLEIDER, C. (2010), *A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. Review of Educational Research*, 80(2), pp. 207-245. doi : <http://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654310368803>
- BIALYSTOK, E. (2001), *Bilingualism in Development : Language, Literacy and Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BIALYSTOK, E., LUK, G. & KWAN, E. (2005), *Bilingualism, biliteracy, and learning to read : Interactions among languages and writing systems. Scientific Studies of Reading*, 9(1), pp. 43-61. doi : 10.1207/s1532799xssr0901\_4
- CASALIS, S. et LOUIS-ALEXANDRE, M. (2000), *Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French : a longitudinal study. Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal* 12, pp. 303-335.
- COLTHEARTH, M. (1978), "Lexical access in simple reading tasks" In UNDERWOOD, G. (Ed.), *Strategies of information processes*, Academic Press, Londres, pp.151-216.
- CUMMINS, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- DEMONT, E. et GOMBERT, J.-E. (2004), *L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite, Enfance*, 3, vol 56, pp. 245-257.
- ELLEFSON, M.R., TREIMAN, R. et KESSLER, B. (2009), *Learning to label letters by sounds or names : A comparison of England and the United States*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, pp. 323-341.

- FOULIN, J.N. (2005), *Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read. Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal* 18, pp. 129–155.
- GOMBERT, J.E. (1990), *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris.
- GOMBERT, J.E., COLE, P., VALDOIS, S., GOIGOUX, R., MOUSTY, Ph. & FAYOL, M. (2000), *Enseigner la lecture : apprendre à lire au cycle 2*, Nathan Pédagogie, Paris.
- GOUGH, P.B. et TUNMER, W.E. (1986), *Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education*, 7, pp. 6-10.
- MANN, V., WIMMER, H. (2002), *Phoneme awareness and pathways into literacy : A comparison of German and American children. Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 15(7-8), pp. 653-682. doi : <http://psyc-net.apa.org/doi/10.1023/A:1020984704781>
- MORAIS J., CARY, L., ALEGRIA, J. et BERTELSON, P. (1979), *Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously. Cognition* 7, pp. 323–331.
- NOCUS, I., FLORIN, A., GUIMARD, P. et VERNAUDON, J. (2007), *Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral / écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie. Bulletin de psychologie*, 60 (491), pp. 471-488.
- NOCUS, I., GUIMARD, P., VERNAUDON, J., COSNEFROY, O., PAIA, M. et FLORIN, A. (2012), *Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia. Teaching and Teacher Education*, 28(1), pp. 21-31. doi :10.1016/j.tate.2011.07.001
- NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M. (2014), *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- NOCUS, I., VERNAUDON, J., GUIMARD, P., PAIA, M. et FLORIN, A. (2011), *Effets de dispositifs pédagogiques bilingues sur le développement langagier et la réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'outremer. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, n° 115, pp. 494-501.
- SCARBOROUGH, H.S. (1998), *Early identification of children at risk for reading disabilities : Phonological awareness and some other promising predictors. In : Shapiro, B.K., Accardo, P.J., Capute, A.J. (Eds.), Specific Reading Disability : A View of the Spectrum*, York Press, Timonium, MD, pp. 75–119.
- SHARE, D. (2004), *Knowing letter names and learning letter sounds : A causal connection. Journal of Experimental Child Psychology* 88, pp. 213–233.
- SNOW, C.E., BURNS, M.S., GRIFFIN, P. (1998), *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, National Academy Press, Washington DC.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (2009), *Manuel pour l'évaluation des compétences fondamentales en lecture*. Préparé pour le Bureau pour la croissance économique, l'agriculture et le commerce (EGAT/ED) Agence américaine pour le développement international (USAID). Retrieved from [http://toolkit.inesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1089/Early\\_Grade\\_Reading\\_Assessment\\_Toolkit\\_FR.pdf](http://toolkit.inesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1089/Early_Grade_Reading_Assessment_Toolkit_FR.pdf)
- TREIMAN, R. (2006), "Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling". In JOSHI, R.M., AARON, P.G. (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy*, Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 581–599.





En  
conclusion



# La prise en compte des normes endogènes : le français une langue africaine ?

Pierre DUMONT  
Président du CSI d'ELAN-Afrique  
Université des Antilles

**Résumé :** C'est par la prise en compte des normes endogènes du français, désormais langue africaine, que les systèmes éducatifs permettront à leurs apprenants de s'approprier une langue qui devrait enfin devenir un instrument d'insertion sociale, économique, linguistique et politique.

**Mots clés :** norme, appropriation, insécurité linguistique, interculturalité.

Le thème de la diversité culturelle et linguistique a été l'occasion pour de nombreux spécialistes de s'interroger sur les conséquences positives ou négatives, nées de l'avènement d'une langue française aux normes plurielles, à géométrie variable.

Dans ce domaine, l'AUF a joué un rôle capital. C'est ainsi que le réseau *Étude du français en francophonie* (EFF) a permis de publier des dizaines de travaux universitaires sur les français d'Afrique noire, du Maghreb, de l'océan Indien, des Caraïbes et de l'océan Pacifique avant d'accueillir les équipes du *Trésor des vocabulaires francophones* représentant la Belgique, la Suisse, la France et le Québec. La publication du *Dictionnaire universel francophone* qui, dans sa préface, « présente sur un pied d'égalité avec le français dit « standard » les mots et les expressions du français tel qu'on le parle sur les cinq continents » a fourni une première description globale du français de la francophonie, apportant la preuve que la question de la norme est d'abord associée au travail lexicographique, qu'il s'agisse d'inventaires ou de dictionnaires, souvent confondus dans les représentations des locuteurs. Le plus bel exemple de ce type de confusion étant fourni par Ahmadou Kourouma qui, dans son roman *Allah n'est pas obligé*, fait de l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* un outil de légitimation des usages africains du français.

En conclusion de l'entretien qu'il accorda à Michèle Zalesky en 1988 dans le numéro 7 de la revue *Diagonales*, Ahmadou Kourouma, auteur du plus grand roman d'après les indépendances africaines, *Les Soleils des indépendances*, (1968) déclarait :

« Les Africains, ayant adopté le français, doivent maintenant l'adapter et le changer pour s'y trouver à l'aise, ils y introduiront des mots, des expressions, une syntaxe, un rythme nouveaux. Quand on a des habits, on s'essaie toujours à les coudre pour qu'ils moulent bien, c'est ce que vont faire et font déjà les Africains du français. Si on parle de moi, c'est parce que je suis l'un des initiateurs de ce mouvement.

La francophonie intègre maintenant beaucoup de néologismes originaires d'Afrique, tient compte de notre usage du français comme le prouvent ces dictionnaires du français d'Afrique, ces dictionnaires pour la francophonie, etc. que je vois paraître de plus en plus nombreux. Pour nous, cela est très important : le fait d'entrer dans ces dictionnaires confère une légitimité à notre usage de la langue et nous libère en quelque sorte. Considérez le cas du portugais et de l'espagnol et voyez combien l'usage que font les Latino-américains de ces langues leur a permis de se développer et de se générer ».

Douze années plus tard, Ahmadou Kourouma nous livre donc un nouveau chef-d'œuvre, *Allah n'est pas obligé*, (Prix Renaudot 2000) dans lequel l'enfant soldat, Birahima, au terme d'une aventure toujours aux frontières de l'indicible, de l'indescriptible et de l'inexprimable, nous révèle son plus grand secret :

« Pour raconter ma vie de merde, de bordel de vie dans un parler approximatif, un français passable, pour ne pas mélanger les pédales dans les gros mots, 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 et surtout à les expliquer. Il faut expliquer parce que mon blablabla est à lire par toute sorte (sic) 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* pidgin à tout francophone qui ne comprend rien de rien au pidgin ».

Que le lecteur francophone non africain ne se méprenne pas : les « gros mots » dont parle Kourouma ne sont pas des mots grossiers, mais tout simplement, « comme dit *Inventaire* » des mots savants et recherchés. L'ambiguïté s'installe déjà, dès les premières lignes du roman. Français d'Afrique? Dérision? Humour? Auto-dépréciation? Provocation? Révolte? Tel est le secret de l'artisan de la langue qu'il nous prend ici envie de percer à jour, à la suite de Birahima, personnage irréel de naïveté, de cruauté, de barbarie et de vérité. En réalité, c'est l'amour des mots qui va pousser Ahmadou Kourouma à faire de ces quatre dictionnaires les comparses, mais aussi les amis et les inspireurs de l'enfant soldat.

C'est donc bien d'abord le lexique qui, dans une langue, fait qu'une norme standard peut être remise en cause. L'importance considérable des emprunts et des néologismes qui « envahissent » le français, notamment en Afrique noire, est de nature à interroger l'observateur.

Pourquoi? Parce que c'est à travers les mots qu'il emploie qu'un locuteur exprime sa vision du monde et qu'il adhère, ou non, aux valeurs symboliques qu'ils expriment. La

description des africanismes et d'une façon plus générale des régionalismes à laquelle se sont livrés un peu partout dans le monde linguistes, sociolinguistes, lexicologues, lexicographes et didacticiens francophones au cours des trente dernières années ne permet plus de douter aujourd'hui d'un phénomène centrifuge qui, il faut bien le reconnaître, peut *a priori* ressembler à un éclatement, d'autant plus que, comme on l'a vu, ces travaux, quel que soit leur statut (inventaires ou dictionnaires, sans parler des « lexiques » comme *Le Lexique du français du Sénégal* publié dès 1979) ont toujours tendance à légitimer les usages régionaux de leurs lecteurs et utilisateurs.

Les auteurs de ce *Lexique* précisent bien, dans leur préface, que tous les enseignants de français au Sénégal, dès cette époque, sont confrontés au même problème, celui de l'acceptation ou du refus des formes propres à un usage social, en l'occurrence l'usage sénégalais. L'ouvrage se veut donc la description d'une réalité linguistique qu'on ne peut plus ignorer, « fût-ce à l'école », parce qu'il correspond à celui de la vie quotidienne. Mais ce point de vue, purement descriptif, n'exclut pas la prise en compte de préoccupations normatives, comme l'attestent les auteurs dans leur préface :

« Par ailleurs, nous souhaitons que ce *Lexique* puisse être utile à ceux qui auront, comme il est prévu, la charge redoutable de légiférer sur la langue. Pour descriptif que nous ayons voulu cet ouvrage, nous n'avons pu échapper au problème de la sélection des entrées : celle-ci s'est effectuée en fonction de critères objectifs. Ce sont ces critères (linguistiques, sociologiques, statistiques) qui, seuls, peuvent déterminer l'acceptabilité d'une entrée, et non le recours à une norme ici infondée. »

Pourquoi infondée ? Parce que, à l'époque, aucune instance officielle ne s'était encore prononcée sur la question de l'acceptation ou du refus de l'africanisme. Le seul moyen, très pragmatique, auquel les auteurs du *Lexique* eurent recours pour aider les enseignants à résoudre les problèmes auxquels ils devaient faire face quotidiennement dans leurs cours, fut d'enrichir leur *Lexique* d'une seconde partie dans laquelle ils firent figurer, sur des pages roses, le sens franco-français des mots qui, au Sénégal, avaient pris un sens autre. C'est ainsi, par exemple, que le mot « chambre », répertorié dans la première partie du *Lexique* en tant que sénégalisme, dans le sens de « pièce d'habitation », figure dans la seconde partie, celle des pages roses, avec son sens « français », celui de « pièce où l'on couche ». Quel était donc le but poursuivi par les auteurs du *Lexique* ? Fournir aux apprenants apprentis les moyens de mesurer eux-mêmes l'écart existant entre leur propre usage (répertorié en première partie dans les pages blanches selon des critères scientifiquement établis) et celui des Français, répertorié, lui, dans les pages roses. Mais aucune règle n'était instaurée. Le temps de légiférer en matière de norme linguistique n'était pas encore venu.

Ce *Lexique* fut suivi d'autres ouvrages à caractère non pédagogique, portant sur le vocabulaire du ou des français d'Afrique et, plus spécifiquement, sur les particularités du français en Afrique noire francophone. Le plus connu d'entre eux fut *L'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, (*IFA*), publié sous l'égide de l'AUFPEL dès 1983, réédité et enrichi à plusieurs reprises jusqu'en 1998. Cet ouvrage constitue la première description systématique de ce que l'on appelé les « africanismes ». En réalité, à partir d'un fichier de 13 000 entrées, l'*IFA* offre une vue synoptique du français en Afrique dans une perspective synchronique descriptive, c'est-à-dire non normative, et

différentielle à un double titre. D'une part parce que l'*IFA* se fonde sur une typologie de l'écart puisque sont recensés les traits linguistiques qui représentent un écart fonctionnel significatif par rapport au français, tel qu'il est reflété par les dictionnaires de la langue générale contemporaine. C'est ainsi que sont prises en compte les particularités lexématiques (néologies de forme et emprunts aux langues locales avec lesquelles le français est en contact), sémantiques (néologies de sens, dénotation et connotation) et, enfin, les particularismes correspondant à des écarts d'un autre niveau : écarts morphosyntaxiques, écarts dans le maniement des registres de langue, écarts de fréquence, etc. Par ailleurs, l'*IFA* aborde également la question sous un second angle différentiel, d'un point de vue interafricain, puisqu'il s'agit d'une espèce de pré-dictionnaire interclassant les usages en langues de douze pays africains différents, en définissant des variations à l'intérieur de cet espace.

C'est cette approche très pratique, sans aucune visée normative au départ, qui a permis, peu à peu, d'attirer l'attention des usagers, enseignants, apprenants apprentis, didacticiens du français langue seconde et décideurs, sur les grands domaines de la nomenclature des dictionnaires en usage, qui apparurent de plus en plus inadaptés aux besoins de leurs usagers et dont on comprit qu'il fallait impérativement les modifier pour qu'ils rendent compte de la réalité de la langue-culture dans tous ses habitats, géographiques et culturels.

Cette prise de conscience d'une langue-culture francophone plurielle, qui peut aujourd'hui paraître banale du point de vue de la francophonie du Nord (encore que cette prise de conscience ne soit pas si lointaine, même dans un pays comme le Québec), reste un problème important pour la francophonie du Sud, où, le plus souvent, les travaux comme ceux de l'*IFA* constituent la première description d'une réalité dans un contexte où la recherche et l'accès à la documentation sont extrêmement difficiles.

Après la première publication de l'*IFA* (1983), certains enseignants, mais aussi certains décideurs, ne manquèrent donc pas de poser la question du sort réservé à ces régionalismes, recensés par milliers selon des critères bien proches de ceux qui justifient l'acceptabilité d'un mot dans un dictionnaire de langue et pas simplement dans un « inventaire » : fréquence, répartition géographique, importance référentielle, importance culturelle, productivité sémantique et morphologique, etc. Était donc posée, *de facto*, la question de la norme à prendre en compte, non pas dans la justification de ses causes, qui, elle, est du ressort de la politique linguistique, mais dans le traitement pragmatique du phénomène, désormais indéniable. Le français d'Afrique existait bien, on l'avait rencontré, et il fallait étudier, non *pourquoi* le prendre en compte, mais *comment*, compte tenu de sa richesse et de sa complexité. C'était le tout début de l'émergence du concept non encore explicité de langue-culture en didactique du français langue seconde.

Même s'il est réel, le risque de l'éclatement doit donc être pris. En effet, la domination du modèle français à norme unique induit une représentation élitiste qui place le français dans une position difficile. La mise en place d'une norme plurielle est en elle-même une stratégie de développement qui tient compte des besoins de tous les locuteurs du français, quel que soit son statut. Le premier avantage de cette légitimation des usages régionaux ou nationaux ayant acquis *de facto*, c'est-à-dire du point de vue des fonctionnements sociaux, le statut de standards dans les différentes communautés francophones, serait de faire disparaître l'insécurité linguistique.

La reconnaissance, la prise en compte et même la valorisation des normes endogènes s'inscrivent désormais dans la définition d'une réelle interculturalité. Mais il faut encore aller plus loin. En effet, l'émergence et la reconnaissance officielle de nouvelles normes sont de nature à remettre en question certaines données traditionnelles de l'enseignement, que ce soit en France même où l'on connaît de plus en plus souvent des situations plurilingues et pluriculturelles, ou hors de France, en Afrique francophone particulièrement et, d'une façon générale partout où le français est une langue seconde, voire de scolarisation.

Les recherches déjà conduites par les universitaires dans le domaine de la description des français régionaux demandent à être approfondies, en particulier pour tout ce qui touche aux déplacements de sens témoignant d'une réelle appropriation de la langue française par tous ses locuteurs (production de sens en néologie : innovation référentielle et implication en discours ; mise en place et fonctionnement de nouveaux champs sémantiques, mise à jour des fonctionnements rhétoriques propres à tel ou tel environnement culturel, distinction entre oralité et oraliture, etc.).

C'est ainsi qu'on peut constater, en exploitant l'*IFA*, que le français en Afrique présente des exemples très intéressants de réappropriation de champs sémantiques. C'est le cas, par exemple, du mot « bouche. » En français, il désigne d'abord, chez les humains, la cavité buccale et il entre en opposition, dans cet emploi, avec les termes « bec » et « gueule » réservés aux animaux. On note toutefois que pour certains d'entre eux (bêtes de somme, grenouilles et quelques poissons) c'est également le mot « bouche » qui est utilisé. À partir de cet emploi premier, issu du latin, on assiste à une extension sémantique permettant à « bouche » de désigner des lèvres exclusivement (avoir la bouche en cœur) et toujours par extension, n'importe quelle sorte d'orifice (bouche d'égoût, bouche d'aération, etc.). On note également des emplois métonymiques de « bouche » dans le sens d'être humain (bouche à nourrir), plus ou moins gourmand (faire la fine bouche), la bouche étant le siège du goût (avoir l'eau à la bouche). Le terme « bouche » n'est qu'accessoirement retenu comme symbole de la parole dans des expressions populaires comme « ouvrir la bouche » ou encore « avoir l'insulte à la bouche ». Dans ce sens, c'est plutôt sur la bivalence du mot « langue » que joue le français : avaler sa langue, être mauvaise langue, prendre langue, donner sa langue au chat, etc.

La situation se présente tout à fait différemment en français d'Afrique où l'on assiste à une véritable réorganisation du champ sémantique de « bouche » à partir de deux valeurs fondamentales : la parole et l'autorité. La bouche, en français d'Afrique comme dans beaucoup de langues africaines, symbolise la parole et l'autorité qui émane de celle-ci, caractéristiques de l'être humain. Exemples :

- « être bouche à bouche » : être face à face
- « parler en bouche à bouche » : s'exprimer de vive voix

La bouche symbolise à la fois la parole, l'autorité et l'être humain dans ses relations sociales, comme le prouvent les exemples suivants :

### 1. La parole

#### a. son rythme

- « avoir la bouche chaude » : parler vite
- « avoir la bouche lente » : être lent à répondre



- « avoir une grande bouche » : être bavard
- « diminuer sa bouche » : se taire
- b. sa qualité
  - « avoir la bouche qui marche beaucoup » : avoir la langue bien pendue
  - « avoir la bouche sucrée » : être beau parleur
  - « avoir une mauvaise bouche » : être mauvaise langue
- 2. L'autorité
  - « nier la bouche de quelqu'un » : refuser d'obéir
  - « recevoir la bouche de quelqu'un » : accepter d'obéir
  - « respecter la bouche de quelqu'un » : accepter d'obéir
  - « sa bouche est bonne » : il a raison
- 3. Les relations sociales
  - « garder sa bouche chez soi » : ne pas se mêler des affaires des autres
  - « serrer sa bouche » : nier
  - « mettre sa bouche dans les affaires de quelqu'un » : se mêler des affaires de quelqu'un
  - « donner sa bouche » : souhaiter bonne chance
  - « chercher la bouche de quelqu'un » : le provoquer, le mettre en colère

La bouche, en français d'Afrique, symbolise donc non seulement la parole et l'autorité que confère sur les autres la maîtrise de la langue, mais également l'ensemble des relations sociales fondées sur la communication verbale. Rien de tel dans l'usage central du mot « bouche » qui reste soit concret, soit péjoratif dans ses emplois métonymiques. On assiste là, par le biais de la langue populaire, la plupart des expressions citées ici étant des calques de langues africaines maternelles utilisés par des locuteurs non lettrés ou peu lettrés, à une véritable appropriation de la langue française par le locuteur africain.

Mais cette liberté sans laquelle le français ne peut que s'étioler est-elle porteuse d'anarchie comme le craignent encore certains ? Les chercheurs se sont trop souvent contentés de décrire et d'analyser les variétés de français en usage dans les diverses régions de la francophonie, sans s'intéresser à la dynamique du rapport entre ces variétés de langue imbriquées dans des situations de plurilinguisme, généralement d'une très grande complexité. Il faut désormais analyser les forces qui militent en faveur de l'équilibre des normes en concurrence, au sein d'une même communauté sociale ou langagière, comme entre communautés distinctes. On sait déjà, par exemple, qu'au sein de chaque communauté francophone l'usage promu au rang de standard, et, par conséquent, de modèle académique (quelles que soient les structures éducatives) sera toujours celui qui se situe au sommet de la hiérarchie socioculturelle. Ce n'est ni le français Moussa, ni le nouchi, ni le joual, ni le verlan qui vont être érigés en norme standard. Dans ces conditions, se pose de manière nouvelle non la question de l'éclatement du français, mais celle de la véritable intercompréhension entre francophones.

Reste une question primordiale à aborder. C'est celle de la responsabilité liée aux choix en matière de norme, choix qui ne se limitent pas au système linguistique proprement dit. Du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage des langues cette responsabilité échoit aux politiques. Quels sont, ou quels seront, les choix des grammairiens et des auteurs de méthodes, eux-mêmes « inspirés » par les décideurs en matière éducative puisque l'on

sait que dans de très nombreux États les manuels autorisés font l'objet de listes officielles imposées aux enseignants? Quelle(s) variété(s) linguistique(s) sera (ont) « proposée(s) » dans l'enseignement primaire et secondaire? Quels modèles de prononciation seront soumis à l'écoute et à la répétition des apprenants? Quelle sera la place respective de la littérature française et des littératures francophones dans les programmes? Toutes les cultures de la francophonie seront-elles un objet d'enseignement? Les évaluations pédagogiques prendront-elles en compte les variétés régionales du français? Le premier travail consistait à repérer les écarts entre systèmes et variétés. Ce fut celui des universitaires et des chercheurs. Ils l'ont fait, et très bien fait. Le second est désormais celui des politiques dont les décisions relatives à la mise en place de programmes bilingues et à la prise en compte des facteurs sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage du français seront lourdes de conséquences. Or, une langue, pour être bien vivante, ne doit pas être le simple reflet de son passé, surtout lorsque celui-ci est marqué au fer de l'assimilation culturelle et politique. Elle doit aussi être celui de son présent, de son quotidien, du vécu de ses usagers, d'où la nécessité du métissage qui permettra à chacun de se retrouver dans sa langue, tout en se faisant comprendre de l'Autre, seule façon de se comprendre soi-même.

Entre le IX<sup>ème</sup> *Sommet de la Francophonie*, celui de la *Diversité linguistique et culturelle*, et le X<sup>ème</sup>, celui de Ouagadougou (novembre 2004), dont le thème fut *Francophonie et développement durable*, se sont tenus à Libreville (Gabon) en mars 2003 les premiers *États généraux de l'enseignement du français en Afrique francophone*. Le mémorandum signé par les treize ministres de l'Éducation et chefs de délégations présents à Libreville (Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Centrafrique, Congo, RDC, Gabon, Guinée, Mali, Niger, Rwanda, Sénégal et Tchad) a rappelé que le principe du partenariat des langues en francophonie impliquait « l'enrichissement lexical des langues en présence, le respect de la prise en compte des normes endogènes pour ce qui est des français régionaux, le refus de l'inféodation systématique à un modèle normatif ».

Il est bien clair que la question du choix de la norme du français à enseigner est bien du ressort des décideurs éclairés par les chercheurs et les didacticiens en contact direct avec les usagers. Ce sont donc les mesures prises par les responsables des systèmes éducatifs, en Afrique comme ailleurs, qui devront assurer la cohérence de l'enseignement et préserver ce potentiel d'intercompréhension sans lequel le français ne sera plus, bientôt, qu'une langue éclatée. À Libreville, ce sont des objectifs bien précis qui ont été assignés aux systèmes éducatifs devant répondre à la question posée : quel français enseigner?

Parmi les mesures concrètes énumérées et consignées dans le rapport de synthèse des dits *États généraux*, les trois suivantes peuvent être retenues. Elles n'ont rien de spécifique au domaine africain et pourraient donc servir de « modèle » à l'ensemble de la communauté des didacticiens et éducateurs francophones :

- Production de nouveaux manuels adaptés aux besoins et aux goûts des apprenants.
- Programmes réellement adaptés.
- Amélioration de la formation des enseignants.

Cette mise en forme politique et éducative des normes du français est-elle vraiment suffisante pour préserver cette langue de l'implosion partout dans le monde? Par delà la question du statut didactique du français à enseigner (français langue étrangère ou fran-

çais langue seconde) qui appartient au discours politiquement correct du décideur et dont le chercheur ne peut se contenter, apparaît désormais très clairement la nécessité, partout où le français est enseigné, de promouvoir une Parole, c'est-à-dire une expression discursive, rhétorique et communicative authentique. Il s'agit en réalité de montrer et de démonter les obstacles cognitifs et linguistiques rencontrés par les enseignants lors de la transmission des savoirs, en insistant sur la dimension de la reformulation dans les échanges avec les élèves, tout en tenant compte des niveaux d'exigence attendus par ceux-ci dans la compréhension et l'exploitation de ces reformulations. On peut citer ici, à titre d'illustration, les recherches conduites en Haïti, bien mises en relief lors du colloque organisé en 2006 par l'ISEF (Institut supérieur d'études francophones) de l'UAG (Université des Antilles et de la Guyane), portant sur *La Coexistence du français et du créole en Haïti et ses implications didactiques*. Une des intervenantes haïtiennes a mis l'accent sur la nécessité, pour redynamiser les cours de français en Haïti, de pratiquer une pédagogie interactionniste donnant enfin la parole à l'apprenant pour favoriser sa compréhension des textes auxquels il est confronté, allant même jusqu'à parler d'une co-construction du sens impliquant l'apprenant lecteur, l'auteur et l'enseignant.

Ces exigences passent, au plan linguistique, par la reconnaissance d'une langue française enfin adaptée aux spécificités de ses locuteurs (linguistiques, culturelles, identitaires, etc.), comme à leurs exigences en matière de modernité. C'est le seul moyen de débarrasser le locuteur de son insécurité linguistique et, peut-être, de lui redonner le goût de l'apprentissage de la langue française quand il a disparu. Cette nouvelle norme ne doit pas se limiter aux seuls emprunts et néologismes lexicaux, mais s'étendre à la syntaxe et à la sémantique du français, langue de l'expression de soi et du lien avec l'Autre. C'est par une attitude de tolérance raisonnée et intelligente à l'égard de tous les phénomènes d'appropriation-linguistique que la didactique du FLE et du FLS permettra à l'apprenti apprenant de se réapproprier la langue française pour s'exprimer en tant que sujet parlant énonciateur, de gommer son inquiétude et de croire véritablement en l'interculturalité, définie ici comme le seul moyen d'accès démocratique à une langue française intercommunautaire. Cette approche renouvelée de l'interculturalité, notamment grâce à la reconnaissance du droit d'exister aux normes dites endogènes, a des implications directes sur les nouvelles pratiques pédagogiques à mettre en œuvre. Ces pratiques doivent non seulement être proposées dans les nouvelles méthodes de FLS, mais aussi, au-delà du simple enseignement-apprentissage de la langue en tant qu'outil de communication, d'une nouvelle approche didactique des textes littéraires, nouvelle illustration très pertinente du concept d'interculturalité, revu et corrigé par les didacticiens.

Quels sont les problèmes à résoudre et les directions vers lesquelles engager les recherches futures ?

- Faire en sorte que les décideurs pédagogiques acceptent les propositions des linguistes relatives à l'émergence d'une norme endogène. Il ne s'agit pas de proposer une méthode mais de sensibiliser les responsables de l'Éducation en Afrique à cette nouvelle approche de l'enseignement du français en prenant en compte les réalités linguistiques, le vécu de l'apprenant et en prônant une attitude faite de tolérance plus que d'impératifs, ce qui suppose que l'enseignant lui-même soit parfaitement informé sur la norme.

- Prendre conscience que l'émergence de la norme endogène correspond à une nouvelle mission du français en Afrique qui consiste à permettre l'engagement du locuteur africain dans sa parole. Cette conception nouvelle renvoie à l'organisation de rapports sociaux nouveaux et, en particulier, à une conception nouvelle de l'insertion de l'école dans le milieu social africain.
- Éviter de tomber dans le travers qui consisterait à hiérarchiser les normes mais, au contraire, donner accès à la diversité des usages.
- Ne pas oublier toutefois que le français demeure pour beaucoup et dans la plupart des situations africaines un instrument de catégorisation sociale.
- Réussir à se libérer de la domination de la norme écrite en repensant la distinction oral/écrit très lourde de conséquences pédagogiques en Afrique, contrairement à ce que pensent de nombreux méthodologues occidentaux. En effet, à une rhétorique de la disposition à laquelle est familiarisé l'enseignement traditionnel du français (par la pratique d'exercices académiques comme la dissertation, le commentaire composé ou le résumé-discussion qui continuent de prévaloir partout en Afrique) doit être opposée une rhétorique de l'élocution fondée sur l'étude du fonctionnement de l'oral africain dont on ne peut faire l'impasse au moment du passage à l'écrit. C'est ainsi, par exemple, que des études sur la ponctuation dans les textes français écrits par des locuteurs africains seraient très certainement riches d'informations sur les modalités de fonctionnement du discours africain endogène.
- Insister sur la nécessaire perception de la variation des registres, dimension jusque là absente des systèmes éducatifs africains par trop conservateurs et centralistes du point de vue de l'usage normé ou prétendu tel.
- Définir les deux pôles extrêmes du continuum qui constitue l'usage africain du français : la conceptualisation d'une part et la pratique basilectale de l'autre, ce que d'aucuns nomment la valeur d'usage et la valeur d'échange comme dans l'exemple suivant où l'on se trouve en présence d'un fonctionnement sémiotique endogène parfaitement acceptable puisqu'il reflète une conceptualisation particulière et non nécessairement un usage défaillant, c'est-à-dire une production spécifiquement africaine de sens : Ex. : « Il a marié une teint clair » .
- Prendre en compte, du fait de la différence de statut accordé à la parole dans les sociétés occidentales et africaines, une autre distribution des fonctions du langage dans les sociétés à tradition orale où, par exemple, la fonction phatique joue un rôle beaucoup plus important que dans les autres, et qui dépasse largement le seul discours oral. Il ne faut pas se cacher les difficultés soulevées par la mise en place d'une politique éducative se fixant pour objet (entre autres) une nouvelle définition des normes pédagogiques qui conditionnent, dans une large mesure, le visage de l'école africaine du XXI<sup>ème</sup> siècle : une école mieux insérée dans son milieu social, économique, linguistique et politique. La tâche la plus urgente est peut-être la formation des maîtres qui sont actuellement les vecteurs inconscients de cette norme endogène, référence de plus en plus obligée de l'enseignement-apprentissage du français en Afrique noire francophone. Elle consiste à remplacer une norme (exogène) par une autre, ce qui est toujours périlleux. Il s'agit, en réalité, de permettre aux apprenants, et à leurs formateurs, de passer d'un usage spontané à un usage contrôlé, autrement dit d'être capables de prendre conscience des usages du français, de tous ses usages, par la prise de mesure des écarts qui

les différencient, d'une région à l'autre, d'un pays à l'autre, d'un groupe social à l'autre, etc. Tous les outils méthodologiques qui verront le jour en Afrique dans les années à venir devront donc tenir compte :

1. de l'existence d'un usage social qui peut servir de point d'appui à une pédagogie évolutive du français modulable en fonction des situations de plus en plus complexes auxquelles l'apprenant va se trouver confronté.
2. de la permanence des phénomènes de contact entre langue maternelle et langue seconde mais aussi entre culture maternelle et culture étrangère.
3. de la nécessité de gérer cette réalité complexe en termes de complémentarité et non de conflit.

Cette prise en compte des normes endogènes du français par les systèmes éducatifs devrait être beaucoup plus clairement définie qu'elle ne l'est aujourd'hui parmi les priorités établies dans le cadre de la mise en place, dans huit pays d'Afrique francophone, du programme ELAN-Afrique (*École et langues nationales en Afrique*) qui s'inscrit dans la suite du programme LASCOLAF (*Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone*) qui a été mené conjointement, de 2007 à 2010, par la direction générale de la Mondialisation, du Développement et des Partenariats (DGM) du Ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE), l'Agence française de développement (AFD), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Or, à ce jour, aucune action spécifique n'a été recensée concernant la prise en compte de l'émergence de français régionaux dans les pays concernés par l'initiative ELAN-Afrique. De nombreuses études ont montré qu'il existait presque partout, surtout dans les pays où le français assume une fonction institutionnelle, une espèce de distorsion entre status et corpus, c'est-à-dire entre le plus ou moins haut degré d'officialité accordé au français et la relative faiblesse, tant qualitative que quantitative, de son usage réel. C'est pour lutter contre cette rupture, néfaste au développement des pays engagés en Francophonie, souvent par le simple fait de l'Histoire, que le français doit être vécu AUTREMENT, aussi bien dans les représentations qu'il suscite que dans toutes les modalités de ses utilisations, professionnelles, personnelles, quotidiennes, occasionnelles, individuelles ou collectives. Le français, décidément, n'appartient à personne, mais bien à tous ceux qui le parlent, qui le vivent, qui s'en servent pour travailler ou pour se distraire, pour rêver ou s'éduquer, pour se sentir bien AUTREMENT.

## Bibliographie

- BLONDE, J., DUMONT, P. et GONTIER, D. (1979), *Le Lexique du français du Sénégal*, EDICEF, Paris.
- DUMONT, P. (1990), *Le Français langue africaine*, L'Harmattan, Paris.
- DUMONT, P. (2008), *La Francophonie autrement, héritage senghorien ?*, L'Harmattan, Paris.
- IFA (1983), *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, EDICEF, Paris.
- N'DIAYE-CORREARD, G. (Dir.), (2006), *Les Mots du patrimoine : le Sénégal*, EAC, Paris.

# Table des matières

Préface <i>Adama OUANE</i>	i
Introduction. ELAN et la didactique des langues en Afrique francophone subsaharienne : une Initiative pour la qualité de l'enseignement à travers le partenariat linguistique <i>Bruno MAURER</i>	iii
<b>I Transferts de compétences</b>	<b>3</b>
Construction des premières compétences linguistiques en langues négro-africaines de la famille Oti-Volta comme langues premières dans une perspective de transfert vers la langue française comme langue seconde d'enseignement <i>Bendi Benoît OUOBA</i>	3
Construire une représentation juste des langues et de leur enseignement grâce à une approche intercompréhensive <i>Marion DUFOUR</i>	13
Quelles considérations pour une autonomisation de l'apprentissage du fls/bfls en milieu plurilingue camerounais ? <i>Geneviève Sandrine AVOA MEBENGA, Ernest NDIBNU FOKUNANG, Barnabé MBALA ZE</i>	27
Poser les jalons d'un transfert entre compétences en L1 et en L2 <i>Mohammed Jawad TOUMI</i>	43
Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens <i>Colette NOYAU</i>	55

## II Formation des enseignants au bi-plurilinguisme 85

La question de la formation des enseignants de l'éducation bilingue : nouveaux enjeux liés au continuum primaire/post-primaire  
*Arouna DIABATE* 85

Burundi : vers des formations continues accélérées des enseignants à la didactique du bi-plurilinguisme scolaire  
*Maurice MAZUNYA* 101

Compte rendu des actions de réflexion, de sensibilisation et de formation des formateurs et des enseignants en Didactique Convergente au Maroc  
*Abdelkhaleq HAMMOUTI* 109

## III Curriculum 121

Présentation d'un programme *dual language* et du modèle GLAD (*Guided Language Acquisition Design*)  
*Roberto TERRASI* 121

Etude comparative des curricula du primaire arabe/français dans l'optique de la didactique convergente  
*Rachid EL GANBOUR* 127

## IV Ressources 141

Les activités périscolaires dans des approches bi-multilingues  
*Sid Ali SAHARAOUI* 141

Rôle des CLIC dans l'enseignement et apprentissage du français à Madagascar : structure et pratiques linguistiques, cas des CLIC de Fenerive est, Marovoay et Lokomby  
*Andrianjaka Hasina M. RAONISON* 155

Supports et matériaux didactiques pour un enseignement plurilingue dans le contexte scolaire algérien  
*Nawal CHIKHI* 165

Enseignement en langues nationales au Bénin : la question de la qualité des manuels scolaires  
*Clarisse NAPPORN* 173

Le conte comme support de conceptualisation des notions des langues nationales au français : cas du bisa (langue de type mandé du Burkina Faso) <i>Mariam GUEBRE BAMBORE</i>	181
L'édition solidaire, une nouvelle approche du livre bilingue. <i>Sophie BAZIN-RAVALOSON</i>	195
<b>V Pratiques</b>	<b>207</b>
L'échec de l'enseignement bilingue au Mali : analyse des pratiques pédagogiques et didactiques <i>Mamadou DIA</i>	207
Les constructions des savoirs en lecture/écriture en situation plurilingue au Cameroun : se dirige-t-on vers les classes idéales du 21 <sup>e</sup> siècle ? <i>Ethé Julia NDIBNU-MESSINA</i>	225
Pour un bilinguisme langues nationales-français à l'école primaire au Togo : s'inspirer de l'expérience anglophone ghanéenne ? <i>Koffi Ganyo AGBEFLE</i>	239
Approche plurilingue autour du vocabulaire à la Réunion : l'enseignement/apprentissage du Français en milieu créolophone. <i>Thierry GAILLAT</i>	251
Les apports de l'écriture créative bi-plurilingue en classes de FLS/FL1 <i>Brahim AZAOUI, Frédéric MIQUEL</i>	271
Écrire un compte-rendu d'expérience en L2 : quel rôle la L1 peut-elle jouer ? <i>Myriam ABOU-SAMRA</i>	283
Textes de lecture et efficacité pédagogique dans une classe bilingue cilubà-français. Enquête menée à Mbuji-Mayi, RDC. <i>Musampa Emmanuel KAMBAJA</i>	297
<b>VI Autres terrains et questions similaires</b>	<b>311</b>
Comment favoriser le plurilinguisme L1/français à l'école dans la collectivité de Saint-Martin ? <i>Prisque BARBIER</i>	311



La diglossie : atout ou handicap pour les apprentissages en contexte multilingue ? <i>EDANG NNANG</i>	319
Enseignement bilingue au Mozambique : Entre Contraintes et Avantages <i>Amélia LEMOS</i>	331
Pédagogie bilingue et interculturelle au Mexique : manuels scolaires mazatecs vs. modèles alternatifs et jeux de la formation des maîtres <i>Jean Léo LEONARD</i>	341
<b>VII Regards sur ELAN</b>	<b>357</b>
Dispositifs innovants, artéfacts et catachrèse : Quels enjeux pour l'appropriation des programmes ELAN-Afrique / IFADEM en didactique des langues et du Français langue étrangère et seconde (FLES) au Bénin ? <i>Comlan FANTOGNON, Mélissa AIT-AMER, Blaise C. DJIHOUESSI</i>	357
Enseigner L1 et les LE en Afrique francophone : Analyse des expériences de la didactique du bi-plurilinguisme de l'initiative Élan au Cameroun <i>Louis Martin ONGUENE ESSONO</i>	379
Conception d'une enquête pour évaluer le niveau de français des instituteurs <i>Vincent FOLNY</i>	393
Évaluation du dispositif ELAN-Afrique : Aspects méthodologiques et bilan d'étape <i>Isabelle NOCUS, Philippe GUIMARD, Agnès FLORIN</i>	411
<b>VIII En conclusion</b>	<b>425</b>
La prise en compte des normes endogènes : le français une langue africaine ? <i>Pierre DUMONT</i>	425

# Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)

Dans le contexte mondial de l'« Éducation pour tous », le continent africain doit relever plusieurs défis, parmi lesquels celui d'améliorer l'accès à l'école de tous les enfants en âge d'être scolarisés, tout en leur garantissant un enseignement de qualité.

L'Initiative ELAN-Afrique, mise en œuvre par l'Organisation internationale de la Francophonie en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie, l'Agence française de développement et le ministère français des Affaires étrangères et du Développement international, accompagne les pays qui le souhaitent sur la voie d'une articulation entre les langues des élèves (langues premières, langues africaines) et la langue française qui, cinquante ans après les indépendances, demeure très majoritairement la langue de l'école africaine francophone.

Les contributions réunies dans cet ouvrage sont des actes de colloque issus d'une manifestation scientifique internationale qui a rassemblé à l'université Paul-Valéry Montpellier une cinquantaine de contributeurs autour de ces questions. Elles sont organisées autour de sept thématiques pour une meilleure lisibilité : le lecteur pourra ainsi aborder la question des « transferts » (de compétences linguistiques ou cognitives), les chantiers de la formation des enseignants et des écritures curriculaires, se documenter sur les ressources pour l'enseignement multilingue et sur les pratiques pédagogiques effectives, mais aussi compléter ses connaissances à travers les éclairages émanant d'autres contextes éducatifs (Amérique latine, Caraïbe, Afrique australe, Maghreb, Liban). Il s'agit là d'un ensemble d'informations sur l'utilisation conjointe des langues africaines et du français pour la scolarisation en Afrique, qui intéressera aussi bien les étudiants, les chercheurs, les enseignants que les cadres éducatifs, les experts et les organismes bailleurs de fonds impliqués dans le processus complexe d'introduction d'approches bi-plurilingues à l'école.

Avec les contributions de Myriam ABOU-SAMRA, Koffi Ganyo AGBEFLE, Mélissa AIT-AMER, Geneviève Sandrine AVOA MEBENGA, Brahim AZAOUL, Prisque BARBIER, Sophie BAZIN-RAVALOSON, Nawal CHIKHI, Mamadou DIA, Arouna DIABATE, Blaise C. DJIHOUESSI, Marion DUFOUR, Pierre DUMONT, EDANG NNANG, Rachid EL GANBOUR, Comlan FANTOGNON, Agnès FLORIN, Vincent FOLNY, Thierry GAILLAT, Mariam GUEBRE BAMBORE, Philippe GUIMARD, Abdelkhaleq HAMMOUTI, Musampa Emmanuel KAMBAJA, Amélia LEMOS, Jean Léo LEONARD, Maurice MAZUNYA, Barnabé MBALA ZE, Frédéric MIQUEL, Clarisse NAPPORN, Julia NDIBNU-MESSINA ETHE, Isabelle NOCUS, Colette NOYAU, Louis Martin ONGUENE ESSONO, Bendi Benoît OUOBA, Andrianjaka Hasina M. RAONISON, Sid Ali SAHARAOU, Roberto TERRASI et Mohammed Jawad TOUMI.

Prix public : 49 euros  
ISBN : 9782813001955



9 782813 001955

