

ACTES DU SÉMINAIRE INTERNATIONAL
APPRENDRE-ELAN

Restitution scientifique
des projets de recherche

« Enseignements-
apprentissage
bilingues »

Dakar (Sénégal)
27-28-29 juin 2022



ACTES DU SÉMINAIRE INTERNATIONAL APPRENDRE-ELAN

Restitution scientifique
des projets de recherche

**« Enseignements-
apprentissage
bilingues »**

Les points de vue exprimés et les propos
contenus dans ce document n'engagent
que leurs auteurs.

Table des matières

1. Remerciements	p.9
2. Introduction et résumé	p.11
3. Les contributions des porteurs de projet de recherche APPRENDRE-ELAN	p.13
A. Contribution de Moufoutaou ADJERAN et Mathieu ADJERAN – Enseignements-apprentissages bilingues au Bénin : un point de situation. Projet porté à l’Université d’Abomey-Calavi.	p.13
Introduction	p.14
1. Démarche méthodologique	p.14
2. Résultats	p.15
3. Discussion des résultats en guise de conclusion	p.18
4. Références bibliographiques	p.20
B. Contribution de Bangre Yamba PITROIPA – Pratiques des enseignants dans les écoles bilingues. Projet porté à l’Université Norbert Zongo, Burkina Faso.	p.21
Introduction	p.21
1. Démarche méthodologique	p.21
2. Résultats obtenus	p.22
3. Discussions et résultats	p.23
Conclusions	p.24
Bibliographie	p.25
Annexes	p.25
C. Contribution de Oumar LINGANI Activités langagières communicatives et transposition dans un contexte scolaire bilingue fulfulde-français – Projet porté au Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CNRST) Burkina Faso	p.29
Introduction	p.29
1. Cadre conceptuel	p.30
2. Méthodologie	p.33
3. Choix de la population observée et recueil des résultats.	p.33
4. Analyse des résultats et vérification des hypothèses	p.33
5. Formulation de propositions d’un modèle de transposition didactique interne adapté aux classes bilingues : mise en place d’un dispositif de formation . . .	p.36
Conclusion	p.38
Bibliographie	p.38

D. Contribution de Judith NDAYIZEYE et Pierre NDUWINGOMA L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi – Projet porté à l'Université du Burundi	p.40
Introduction	p.40
1. Méthodologie	p.40
2. Résultats obtenus	p.41
3. Discussion des résultats	p.42
Conclusion	p.44
Bibliographie	p.44
E. Contribution de Gabriel Mba et alii – Représentations sociales des langues enseignées (nationales et officielles) et incidences sur l'acquisition et le transfert de compétences interlangues : cas du Cameroun. Projet porté à l'Université de Yaoundé	p.46
Introduction	p.46
1. Méthodologie, cadre théorique de la recherche et objectifs de l'étude	p.46
2. Résultats de l'étude	p.48
3. La discussion des résultats de l'étude	p.52
Conclusion	p.53
Références bibliographiques	p.53
F. Contribution de Minlippe Martin GANGUE et alii : Etat des lieux sur l'éducation bilingue français/langues nationales auTogo : une recherche prospective pour le succès de l'enseignement bilingue langues africaines/français au cours primaire. Projet porté à l'Université de Lomé	p.55
Introduction	p.55
1. Méthodologie	p.56
2. Résultats	p.56
3. Discussion	p.58
Conclusion	p.58
Bibliographie	p.59
4. Les contributions des partenaires invités lors du séminaire	p.61
A. ARED – Le programme innovant d'enseignement bilingue d'ARED au Sénégal	p.61
B. BIE-UNESCO : Améliorer la qualité de l'enseignement bilingue par une meilleure formation des enseignants : les orientations de l'UNESCO-BIE	p.64
La formation des enseignants : attentes et profils	p.65
C. Observatoire de la Langue Française : la gestion de l'hétérogénéité linguistique des classes : que disent les enquêtes ?	p.66

D. UCAD-FASTEF : Considérations générales sur le bi- plurilinguisme scolaire en Afrique au Sud du Sahara : recherche et formation à la recherche	p.67
Introduction	p.69
4. Au début de l'École, il y avait des réflexions sur le bi-multilinguisme scolaire	p.70
5. De nos jours, un combat pour le bilinguisme scolaire	p.70
6. Catégorisation de la recherche	p.71
7. Moment des ruptures épistémologiques inévitables	p.72
8. Infrastructures de recherche : des revues entre besoin d'innovation et de réforme	p.72
9. Renforcement de la recherche sur le bi- plurilinguisme scolaire : une opportunité locale et internationale	p.72
10. Conclusion	p.73
11. Bibliographie	p.74
5. Synthèse des tables rondes	p.75
A. Table ronde n°1 : Évaluation bilingue des acquis scolaires	p.75
1. Interaction entre les acteurs du débat	p.75
2. Discussion et questions	p.76
B. Table ronde n°2 : Les contenus de la formation initiale et continue en matière	p.77
C. Table ronde n°3 : La gestion de l'hétérogénéité linguistique des classes ..	p.79
D. Table ronde n°4 : Qu'est-ce qu'une recherche-action en matière de bilinguisme scolaire, et comment les pouvoirs publics peuvent-ils y contribuer ?	p.80
E. Table ronde n°5 : la formation à la recherche action, et la contribution des universités au développement des recherches action en matière de bilinguisme scolaire	p.82
6. Communications de secrétaires généraux de ministères partenaires	p.85
A. Contribution du Professeur Ibrahima SANON, Secrétaire général au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales – Burkina Faso	p.85
B. Contribution du Professeur Frédéric BANGIRINAMA, Secrétaire Permanent au Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique – Burundi.	p.86
C. Contribution du Professeur Barakpété AHIYA, Secrétaire général du Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire, Technique et de l'Artisanat – Togo	p.89

7. Perspectives pour le déploiement de l'enseignement bi-plurilingue intégrant l'usage scolaire des langues africaines	p.91
8. Annexes	p.95
A. Annexe 1 : Programme du séminaire	p.95
Lundi 27 juin	p.95
Favoriser et valoriser la recherche en matière de bi-plurilinguisme scolaire dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone	p.95
Mardi 28 juin	p.96
S'engager pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage bilingue des fondamentaux dans les systèmes scolaires en Afrique francophone	p.96
Mercredi 29 juin	p.98
Méthodologie, bonnes pratiques et outils pour la recherche dans l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue	p.98
B. Annexe 2 : Présentation du Programme APPRENDRE	p.100
C. Annexe 3 : Présentation du Programme ELAN	p.106
Portée de nos actions	p.106
Nos actions	p.106
Coup d'œil sur notre impact	p.107
Nos services numériques en appui à l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue	p.107
Aperçu de quelques témoignages sur l'approche ELAN	p.107
Nous contacter	p.108

Remerciements

L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEF), à travers les programmes APPRENDRE et ELAN remercient tous les contributeurs à la préparation, l'édition et la publication des [Actes du 4^e séminaire international : Restitution scientifique des projets de recherche APPRENDRE-ELAN « Enseignements-apprentissages bilingues »](#) qui s'est tenu à Dakar du 27 au 29 juin 2022 :

- Les équipes nationales de recherche qui ont présenté leurs travaux lors du séminaire et fourni les synthèses de leurs travaux.
- Les secrétaires généraux des ministères en charge de l'éducation présents à l'atelier international.
- Les animateurs des tables rondes du séminaire international.
- Les institutions qui ont apporté leurs témoignages lors des tables rondes.
- Les référents scientifiques qui ont supervisé la réalisation des études sélectionnées dans le cadre du 3^e appel à projets de recherche APPRENDRE-ELAN « Enseignements-apprentissages bilingues.
- Les membres du Conseil scientifique d'APPRENDRE et les experts scientifiques du Programme ELAN Afrique, notamment ceux qui ont coordonné la préparation et la réalisation du séminaire, puis participé à la préparation des Actes :
 - pour le Conseil scientifique d'APPRENDRE, Mohamed Miled, Professeur émérite à l'Université de Carthage (Tunisie) et Sophie Babault, Maître de conférences habilitée à diriger des recherches de l'Université de Lille (France)
 - pour l'expert du Programme ELAN AFRIQUE : Jean-Emile Gombert, Professeur émérite des classes exceptionnelles (France).
- M. Papa Demba Dieng et M. Sidy Mockhtar Ndao, Doctorants à l'Université Cheick Anta Diop (Sénégal), pour leur prise de notes exhaustive et qualitative des échanges et des présentations réalisées au cours du séminaire « Enseignements-apprentissages bilingues ».

AVERTISSEMENT

Les communications présentées dans ce document sous la responsabilité de leurs auteurs ne reflètent pas nécessairement la position du Programme APPRENDRE ou de l'Agence Universitaire de la Francophonie, ni celle du programme ELAN ou de l'IFEF.

Introduction et résumé

Le présent volume constitue les actes du séminaire de Dakar (organisé en juin 2022), lequel a été consacré à la restitution des travaux d'un ensemble de mini recherches-actions initiées par un appel à projets et accompagnées au plan scientifique par les programmes APPRENDRE (AUF) et ELAN (IFEFOIF), et menées par six équipes nationales de l'Afrique subsaharienne portant sur la thématique « des enseignements-apprentissages bilingues¹ ». Il rassemble aussi d'autres interventions diversifiées, sous forme de synthèses de tables rondes, de contributions de responsables des ministères de l'éducation engagés dans le processus du bilinguisme, ainsi que d'exposés de partenaires œuvrant dans le domaine du bilinguisme scolaire.

L'intérêt de l'ensemble des textes réside dans la concrétisation des orientations suivantes :

- leur référence à une diversité des contextes sociolinguistiques, culturels et éducatifs où le bilinguisme est mis en place ;
- le partage d'expériences et d'innovations en matière de bi-plurilinguisme scolaire ;
- le cadrage conceptuel, méthodologique et opérationnel relatif à l'enseignement-apprentissage bilingue ;
- l'illustration d'interactions, même si parfois polémiques, entre chercheurs, décideurs institutionnels et partenaires techniques et financiers.

Le premier volet de ces actes est consacré à une présentation synthétique des recherches conduites dans six pays de l'Afrique subsaharienne francophone : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Sénégal et Togo. Dans le double souci d'éclairer les responsables des ministères de l'éducation et de promouvoir des études contextualisées sur le bi-plurilinguisme scolaire, chacune des équipes présente

les contours, le cheminement, l'approche méthodologique, les principaux résultats de sa recherche et les exploitations possibles de celle-ci par le système éducatif du pays concerné, sous forme de recommandations.

Les thèmes des recherches portent sur des problématiques complémentaires prenant appui sur des assises théoriques correspondantes :

- les représentations des langues (L1/L2) ;
- l'évaluation des compétences linguistiques des élèves bilingues ;
- l'analyse des pratiques enseignantes et le niveau d'appropriation effective d'une didactique du bilinguisme ;
- l'enseignement des disciplines non linguistiques en langue africaine et en français ;
- le recours au processus du transfert linguistique d'une langue première vers le français ;
- les difficultés d'une mise en œuvre de qualité de l'éducation bilingue.

Aussi, ces recherches interviennent-elles à un moment crucial de la tendance de plusieurs pays africains à introduire les langues nationales dans leurs systèmes éducatifs, à côté d'une langue seconde, et à explorer/expérimenter les dispositifs institutionnels, pédagogiques et financiers appropriés à leurs contextes. En cela, ces recherches peuvent constituer un éventuel levier pour les actions des ministères en charge de l'éducation nationale. Elles s'inscrivent aussi dans la lignée des études académiques sur les fondements épistémologiques et conceptuels du bilinguisme scolaire, sur la plus-value de l'apprentissage d'une langue première et sur une didactique du bilinguisme mise à l'épreuve du terrain et des pratiques enseignantes.

1 Dans ce document « enseignements-apprentissages bilingues » renvoie aux pratiques d'enseignement à l'école primaire fondées sur l'usage d'une langue africaine (L1) pour les premiers apprentissages puis d'une langue officielle internationale (L2) (dans les pays francophones : la langue française).

Ces contributions ne doivent pas être considérées comme des articles scientifiques aboutis ; mais comme des productions écrites répondant aux normes de publication d'actes de séminaire. Rédigées sous la responsabilité de leurs auteurs dans un format limité contraint, elles constituent des comptes rendus des grandes lignes des recherches rapportées et de leurs principaux résultats ; un exposé plus exhaustif de ces derniers peut être sollicité auprès des auteurs. Il n'en reste pas moins que ces textes invitent à poursuivre et à approfondir ces recherches et devraient être prises en considération par les responsables des politiques publiques.

Le second volet de la présente publication reproduit des synthèses de cinq tables rondes regroupant un spécialiste en bilinguisme, un responsable ministériel, un porteur d'un projet de recherche, et un partenaire technique et financier. Les thématiques choisies sont essentiellement articulées aux problématiques des recherches restituées et aux témoignages des cadres institutionnels. Ces synthèses permettent d'apporter des éclairages conceptuels innovants alimentés par des analyses de cas.

a. « L'évaluation bilingue des acquis scolaires ».

On estime qu'il n'y pas de continuité à ce niveau ; mettre en place un enseignement bilingue et procéder à des évaluations monolingues est quelque peu incohérent. Il est proposé de préconiser des évaluations certificatives en langues nationales, d'élaborer une grille d'évaluation de compétences bi-plurilingues, et de renforcer l'évaluation formative des enseignements bilingues.

b. « Les contenus de la formation initiale et continue en matière d'enseignement bilingue ».

On mentionne l'intérêt de former à une didactique du bilinguisme qui ne se réduit pas aux transcriptions des langues nationales ni à une didactique séparée des langues premières et de la langue seconde. Il convient de concevoir ou de réviser les référentiels de compétences des enseignants en y intégrant une dimension bilingue, et de former à l'élaboration de curriculums bilingues conçus selon une démarche holistique qui opérationnalise la politique éducative

linguistique (par exemple, l'action du BIE-UNESCO).

c. « La gestion de l'hétérogénéité linguistique des classes ».

L'enseignement bilingue est souvent mis en œuvre dans des contextes multilingues où des élèves de la même classe ont des langues premières différentes. Cette situation d'hétérogénéité est rarement traitée. Il s'agit de retenir la langue majoritaire du milieu comme langue d'enseignement, et de différencier certains apprentissages selon les groupes de langue. Des expériences de gestion pratique de cette hétérogénéité sont menées dans certains contextes (par exemple, par ARED au Sénégal et par l'Observatoire du français de l'OIF).

d. « Qu'est-ce qu'une recherche-action en matière de bilinguisme scolaire, et comment les pouvoirs publics peuvent-ils y contribuer ? »

Une faible implication des ministères dans certains projets, ainsi que des passerelles limitées entre le monde de la recherche et celui de la pratique sont constatées. Or, dans une logique de recherche-action, selon une approche inclusive et participative, l'analyse des pratiques de terrain de l'enseignement bilingue et la collaboration entre chercheurs/cadres éducatifs/praticiens peuvent inspirer un plan d'action décliné en perspectives d'amélioration.

e. « La formation à la recherche action, et la contribution des universités au développement des recherches action en matière de bilinguisme scolaire ».

Il est important que les politiques linguistiques (bi-plurilingues) soient accompagnées et soutenues par des recherches didactiques appropriées et que soient créés des réseaux de communication entre l'université et le système éducatif. On met en évidence les rôles de l'université dans l'accompagnement des recherches-actions en matière de bilinguisme scolaire : l'outillage des langues africaines, les approches didactiques, une capitalisation des publications et leur visibilité auprès des instances éducatives, ainsi que l'accompagnement scientifique des initiatives et des dispositifs d'enseignement bilingues.

Les contributions des porteurs de projet de recherche APPRENDRE-ELAN



A. Contribution de Moufoutaou Adjéran et Mathieu Adjéran
**Enseignements-apprentissages bilingues au Bénin :
un point de situation.** Projet porté à l'Université d'Abomey-Calavi.

Pr Moufoutaou Adjéran,
Université d'Abomey-Calavi. Bénin,
moufoutaou.ajeran@uac.bj

M. Mathieu Adjéran, Doctorant,
Université d'Abomey-Calavi. Bénin,
abinibiniagba@gmail.com

Introduction

Parmi les pays francophones d'Afrique, le Bénin offre un terrain d'études particulièrement riche et complexe aux (socio)linguistes : riche étant donné le nombre de langues qui y sont parlées et complexe car le locuteur, qui peut posséder dans son répertoire verbal deux, trois et parfois même quatre à cinq langues, va se servir des différentes langues et variétés de langues dont il dispose pour marquer son ou ses positionnements dans une interaction donnée. C'est dans ce contexte que se trouve le français, langue officielle et médium des enseignements-apprentissages.

La France a exporté sa politique linguistique et éducative. Cette politique a engendré une situation de colinguisme entre le français et les langues nationales. D'une manière générale, les langues ne vivent pas isolées dans des univers clos, mais sont toujours en situation de coexistence-compétition avec d'autres systèmes linguistiques, internes ou externes à la communauté sociolinguistique de référence. Ces facteurs sont renforcés par les politiques linguistiques du Bénin qui ont adopté la langue de l'ex-colonisateur comme langue officielle au détriment des langues nationales, produisant un effet de diglossie qui consiste, selon F. Gadet et R. Ludwig (2015 : p.51), en la disparité des fonctions sociales qui se tiennent dans deux ou plusieurs langues coexistant sur un territoire. L'adoption de la langue française comme médium exclusif de l'enseignement-apprentissage a montré ses limites au fil des années. Les difficultés qui caractérisent le système

éducatif béninois résultent en partie du choix peu adéquat d'une politique éducative monolingue engendrant un cloisonnement didactique des langues dans un pays multilingue comme le Bénin.

L'objectif de la recherche est de mettre en lumière les représentations des élèves, des enseignants et des parents, leurs sentiments réels (attirance ou réticence) à l'égard du français et des langues nationales, les implications de leurs représentations pour la mise en place d'enseignements-apprentissages bilingues innovants et l'analyse des matériaux didactiques élaborés dans le cadre du projet ELAN à partir de l'exemple des manuels du yorùbá.

Il est largement démontré, depuis quelques années, que la motivation pour l'apprentissage d'une langue donnée reste préalablement conditionnée par les représentations que les élèves se construisent de ladite langue. Apprendre une langue suppose d'avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire et surtout de son utilité (Adjéran, 2016). Chaque élève a donc une représentation de la langue cible, et cette représentation engendrera plus ou moins de motivation, dès qu'il est question d'enseignement-apprentissage.

La problématique résumant l'ensemble de notre réflexion peut être traduite par les interrogations suivantes : dans un pays multilingue comme le Bénin où les langues ne disposent pas du même statut, et

encore moins des mêmes fonctions sociales, quels types de représentations les élèves, les enseignants et les parents construisent-ils à l'égard du français et des langues nationales ? Quelles sont les implications de ces représentations dans des enseignements-apprentissages bilingues innovants ?

A partir de ces interrogations, nous formulons les hypothèses suivantes :

- dans un pays multilingue comme le Bénin où toutes les langues ne disposent pas du même statut, encore moins des mêmes fonctions sociales, les élèves, les enseignants et les parents construisent des représentations variées à l'égard du français et des langues nationales ;
- leurs représentations ont des implications dans des enseignements-apprentissages bilingues ;
- la politique éducative monolingue a montré ses limites. Les enseignements-apprentissages bilingues se révèlent aujourd'hui comme la meilleure alternative pour renforcer l'efficacité du système éducatif béninois.

Pour rendre compte de notre étude, nous avons adopté une structuration tripartite. La première présente la démarche méthodologique qui fonde notre analyse. La deuxième traite des résultats obtenus. La troisième propose une discussion subséquente aux

résultats obtenus.

1. Démarche méthodologique

Nous avons procédé à une enquête semi-directive constituée de questions ouvertes sur la base d'un questionnaire préétabli dans le milieu scolaire (l'enseignement primaire) d'une part, et dans les familles d'autre part. Les échanges avec les divers acteurs de l'école (enseignants et élèves) et des parents permettront de cerner les constructions des représentations et les discours associés au français. Etant donné qu'il s'agit d'une recherche qualitative de terrain, la taille de l'échantillon des informateurs est relativement limitée. Dans notre cas, elle est égale au minimum à cinq individus par cible identifiée indépendamment de la taille de la population parente (autorité, institution publique ou privée). Les informateurs sont choisis suivant les critères ci-après :

- a. âge et sexe (échantillonnage par quotas, à répartir entre âgés et moins âgés sans distinction de sexe) ;
- b. choix de l'informateur par les responsables de la recherche (pas d'informateurs clés de départ pour orienter, pour fournir des noms de personnes et institutions pouvant faire partie de l'échantillon) ;
- c. volontariat des personnes interrogées (critère

Le détail de notre échantillon est synthétisé dans le tableau ci-après :

Tableau 1 : Echantillonnage

Départements	Communes	Langues nationales choisies	Echantillon relatif aux observations de classe (01 ex-école pilote, 01 école monolingue) : 13 ex-écoles pilotes et 15 écoles monolingues	
			Ex-écoles pilotes	Ecoles
Alibori	Malanville	dendi	Guéné	09 écoles (privées et publiques en milieux urbains : dans les centres villes des communes)
Atacora	Natitingou	ditammari	Koundata	
Atlantique	Ouidah	f n	Agbanou/A	
Borgou	Nikki	baat num	Ouroumon	
Collines	Savè	yorùbá	Diho	
Couffo	Azovè	aja	Kinkinhoué	
Donga	Djougou, Kérou, Copargo	dendi fulfuldè yom	Batoulou/A Toudakou Tanéka-Koko	
Littoral	Cotonou	f n	-	06 écoles (privées et publiques en milieux péri-urbains)
Mono	Athiémé	g n	Athiémé-Centre	
Ouémé	Porto-Novo	gun	Djègan-Kpèvi	
Plateau	Ifangni	yorùbá	Kokoumolou/A	
Zou	Abomey	f n	Gbècon-Hounli/A	
Total : 12	14	10	13	15

à utiliser en combinaison avec les autres dans des cas bien identifiés).

Il résulte du tableau ci-dessus que les dix langues nationales et treize écoles pilotes sur les cinquante retenues dans le cadre du projet ELAN ont été prises en compte dans les observations de classes. Les observations ont concerné quatre disciplines (français, mathématiques, éducation sociale, morale et dessin). Il y a eu quatre-vingt-quatre séances d'observations couvrant toute l'étendue du territoire national, soit les douze départements et quatorze communes. En complément de ces écoles, nous avons choisi de façon aléatoire quinze écoles pratiquant l'enseignement monolingue (privées et publiques dans les zones urbaines et péri-urbaines) dans lesquelles nous avons fait des observations de classes (45 observations faites dans les 15 écoles dont 3 observations par classe en français, en mathématiques et en Education Sociale (ES) morale ou dessin). Au total, nous avons donc mené des observations dans vingt-huit écoles situées dans les douze départements.

L'analyse critique des matériaux didactiques existants repose essentiellement sur leur confection : la qualité de la langue utilisée ne reflète pas toujours le niveau académique de leur concepteur, les documents didactiques en langues nationales ayant été réalisés par des étudiants. Nous n'interrogeons évidemment pas les contenus notionnels ni les contenus pédagogiques mais plutôt la qualité des langues utilisées pour restituer les différents contenus. Les documents qui sont conçus dans ces langues peuvent en effet faire l'objet de critiques. A partir de la collecte des différents manuels scolaires confectionnés dans le cadre du projet ELAN et de l'inventaire des fautes relevées dans les manuels examinés, nous proposerons des pistes de solutions visant à améliorer la qualité. Il est évident que la qualité des manuels scolaires influe sur la qualité des pratiques de classes avec lesquelles elles entretiennent un lien itératif. Nous retenons un échantillon de deux manuels en yorùbá pour fonder nos analyses.

Les cibles identifiées sont les enseignants, les élèves et leurs parents. Pour ce qui est des enseignants, notre échantillon n'intègre que ceux en situation de classe soit six enseignants par département pour un total de soixante-douze sur l'étendue du territoire national. Les enseignants sont impliqués à double titre : en tant qu'acteurs associés au processus de la

recherche et en tant que bénéficiaires des résultats de la recherche. En ce qui concerne les élèves, notre échantillon est également de soixante-douze et prend en compte des élèves des deux sexes des classes de CM1 et de CM2 dont l'âge varie entre neuf et douze ans. Les élèves ciblés sont représentatifs du niveau scolaire de leurs camarades. L'échantillon est également de soixante-douze pour ce qui est des parents des élèves. Il intègre les parents des deux sexes choisis de façon aléatoire dans les milieux retenus pour la collecte des données. Un seul parent bénéficie de la passation du questionnaire dans un ménage identifié.

2. Résultats²

Les résultats obtenus ont permis de mettre en évidence, d'une part, les représentations des élèves, des enseignants, des parents à l'égard des langues nationales / français, les contacts interlangues et leurs implications dans des enseignements-apprentissages bilingues innovants puis, d'autre part, les incongruités qui caractérisent les manuels conçus dans le cadre du projet ELAN à partir des manuels en yorùbá.

Les élèves ont une représentation positive quant à l'utilisation conjointe du français et des langues maternelles pour leur expliquer les leçons ou les exercices. De l'analyse des réponses à la question suivante qui leur a été posé : « Tu as dit que tu aimes que le maître utilise aussi bien le français que ta langue maternelle pour t'expliquer les leçons ou les exercices en classe, penses-tu que l'Etat doit autoriser les maîtres à utiliser les deux langues à l'école ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? » ; ils sont unanimes sur la pertinence des enseignements-apprentissages bilingues.

En revanche, leur choix entre le français et les langues maternelles comme unique médium d'enseignement n'est pas unanime. Sur soixante-douze élèves, soixante-sept ont fait le choix du français comme médium d'enseignement soit 93.06% contre cinq élèves qui préfèrent leur langue maternelle comme médium d'enseignement soit 6.94%. Le premier groupe d'élèves (93.06%) fonde son choix sur le fait que la maîtrise du français se révèle d'une grande nécessité dans le domaine scolaire et professionnel. Le deuxième groupe d'élèves soit 6.94% conçoit qu'il est impératif de conférer le statut de médium d'en-

² Note du Conseil scientifique APPRENDRE : Il serait important de comparer les écoles pilotes pratiquant ou ayant pratiqué officiellement l'enseignement bilingue avec les autres écoles qui pratiquent essentiellement un enseignement en français.

seignement à une langue qu'ils comprennent : leur langue maternelle ; pour eux, les enjeux s'inscrivent dans un projet à court terme, celui de l'acquisition du savoir à l'école.

Les enseignants sont, à 92%, favorables à l'utilisation des langues maternelles en classe pour expliquer les leçons ou bien les exercices aux élèves. Ils ont, à l'unanimité, rejeté l'usage unique des langues maternelles comme médium d'enseignement. Il ressort de leurs explications que les dispositions législatives actuelles ne sont pas favorables à l'utilisation des langues maternelles des élèves comme vecteur des enseignements-apprentissages. Le français est la seule langue officielle d'enseignement dans les écoles. Ils soutiennent toutefois que la reconnaissance officielle de l'utilisation des langues maternelles aux côtés du français permettrait, à coup sûr, aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats à l'école.

Les parents ont, à 80.56%, rejeté l'usage unique des langues maternelles comme médium d'enseignement pendant que 13.88% se sont abstenus sur la question. Il ressort de l'explication de la majorité des parents que la langue maternelle à elle seule n'est pas suffisante pour accompagner la scolarisation des élèves, d'une part, et que les langues maternelles n'ont pas une envergure internationale, situation qui enferme les enfants dans leur environnement immédiat et limite leur compétitivité, d'autre part. Par contre, ils sont unanimement favorables à l'usage des langues maternelles aux côtés du français pour faciliter la compréhension des contenus enseignés aux élèves.

Les résultats des pratiques déclarées et observées confirment que l'enseignant s'exprime difficilement avec ses élèves en utilisant le français. Il s'exprime peu en français lorsqu'il déroule ses enseignements en mathématiques, d'ailleurs l'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant lorsque l'enseignant l'aide avec sa langue maternelle. La langue maternelle est présente dans les compétences langagières des élèves et des enseignants et facilite l'adaptation de l'élève à la vie de la classe et du groupe. Le dosage mesuré de cette pratique produit des effets positifs et améliorent les enseignements-apprentissages dans les classes observées. Les pratiques pédagogiques bilingues se révèlent bénéfiques particulièrement en mathématiques qui les requièrent impérativement pour faire comprendre et faire apprendre.

Cette approche est adaptée au contexte béninois

caractérisé par un multilinguisme et bénéficie des représentations positives auprès des élèves, des enseignants et des parents contrairement aux représentations institutionnelles dominées par le cloisonnement des langues à l'école. Les compétences linguistiques des enseignants et des élèves les prédisposent à la mise en œuvre des enseignements-apprentissages bilingues. L'implication des langues maternelles des élèves facilite leur mise en activité cognitive par l'enseignant sur des tâches ouvertes et plus complexes, les mathématiques en l'occurrence.

La qualité des manuels scolaires en langue nationale yorùbá est décevante. Les deux manuels concernés par notre critique ont pour titres :

- **Mon premier livre de mathématique en yorouba (iwe akoko mi fun ishiro ni ede yoruba) ;**
- **Mon premier livre de lecture-écriture en yoruba (iwe kika ni ede yoruba).**

Deux remarques s'imposent à partir de l'observation des titres des deux manuels : le manuel est en langue yorùbá et il n'était nullement nécessaire d'ajouter un titre en français ; les titres proposés en yorùbá manifestent une absence de la transcription des tons, préjudiciable à la lecture et à la compréhension du titre au regard du caractère distinctif des unités suprasegmentales dans la langue convoquée. Plus déconcertant encore, le titre du manuel de mathématiques propose deux graphies du glossonyme yorùbá qui ne riment à rien dans la langue (yorouba et yoruba). Les variations graphiques induites par l'absence ou la mauvaise transcription des tons, ainsi que des constructions syntaxiques inintelligibles caractérisent les deux manuels examinés, leurs titres compris (Adjeran, 2021).

Le tableau ci-après facilite la lecture des incongruités qui mettent en exergue la qualité décevante des manuels en langue yorùbá mis à la disposition des enseignants et des élèves depuis 2013 jusqu'à la suspension du projet le 12 février 2018 par courrier du MEMP³.

3 Cf Courrier n°0202/MEMP/DC/SGM/DAF/DPP/DIIP/SP

Mon premier livre de mathématique en yoruba (iwe akoko mi fun ishiro ni ede yoruba) Ìwé ìshírò kínní fún ilé- k alá k b r au lieu de iwe akoko mi fun ishiro ni ede yoruba				
Les variations graphiques induites par l'absence ou la mauvaise transcription des tons	Sens dans la langue	Bonnes graphies	Sens attendu en contexte	Pages dans le manuel à titre d'exemples
yíò, yòó et yio	aucun sens	yóò	marqueur du futur	pp.2-3 et p.6
riro	aucun sens	rírò	réfléchir	p.5
nà	qualité du travail, art	nà	route, voie	p.5
w	aucun sens	w	main	p.2
sori	aucun sens	sórí	sur, au-dessus de	p.2
ìrànw	aucun sens	ìrànl w	aide	p.6
g g	aucun sens	g g	exactement	pp.6-7
kika	aucun sens	kíkà	à lire, la lecture de	p.7
kik	aucun sens	kík	à écrire, l'écriture	p.7
aworan	aucun sens	àwòran	image	pp.9-10 ; p.12 ; p.22 ; p.25 ; p.29
àworan	aucun sens	àwòran	image	p.8 ; p.11 ; p.13 ; p.31
akokp	aucun sens	àkókp	l'ensemble	p.14 ; p.18 ; pp.20-21
àkókp	aucun sens	àkókp	l'ensemble	p.18 ; p.22
di	aucun sens	dí	peu	p.13
nj	aucun sens	j	est-ce que	p.16
kere	aucun sens	kéré	petit	p.17
naa	aucun sens	náà	concerné	p.27
id gba	aucun sens	ìd gba	égalité	p.31
melo	aucun sens	mélòó	combien	p.32
yí	tourner	yíí	celui / celle	dans tout le manuel
w nyí	aucun sens	w nyíí	ceux / celles	dans tout le manuel
báyí	aucun sens	báyíí	de cette manière	dans tout le manuel

Mon premier livre de lecture-écriture (IWE KIKA ni ede Yoruba) Ìwé kíkà kíníní au lieu de IWE KIKA ni ede Yoruba				
Les variations graphiques induites par l'absence ou la mauvaise transcription des tons	Sens dans la langue	Bonnes graphies	Sens attendu en contexte	Pages dans le manuel à titre d'exemples
bi	aucun sens	bí	famille	de la p.2 à la fin du manuel
ibeere	aucun sens	ibéèrè	question	dans tout le manuel
iwe	aucun sens	ìwé	livre	p.9
san	aucun sens	sán	à midi, en cours de journée	pp.24-25
g d	aucun sens	g d	banane	p.22
bàbà	aucun sens	baba	père	pp.22-23 ; p.27
fila	aucun sens	filà	bonnet, chapeau	p.22
lle	aucun sens	ilé	maison	p.24
imu	aucun sens	imú	nez	p.24
agbado	aucun sens	àgbàdo	maïs	p.28
k k r	aucun sens	k k r	clé	pp.28-29
m de	aucun sens	m dé	enfant	pp.36-37
b lu	aucun sens	b lù	ballon	p.43
yio	aucun sens	yóò	marqueur du futur	dans tout le manuel

A partir de l'observation des deux tableaux, nous notons que les manuels comportent de nombreuses incongruités inhérentes aux variations graphiques induites par la mauvaise transcription ou la non transcription des tons, des mots dépourvus de sens, des contre-sens en Yorubá. La mauvaise transcription ou la non transcription des tons est très présente dans les manuels examinés et semble constitutive des incongruités observées.

Les incongruités relevées ont handicapé les processus des enseignements-apprentissages chez les en-

seignants et leurs élèves, et corroborent les incriminations des enseignants au sujet de la qualité des documents mis à leur disposition. Ils interpellent les autorités afin qu'elles impliquent ceux de droit, qui conviennent, qui maîtrisent les langues dans le sens de l'amélioration de la qualité des manuels. Ils ont précisé que certains noms de concepteurs y sont à titre figuratif. Au cours de l'expérimentation, ceux qui étaient indiqués n'étaient pas impliqués ont-ils ajouté. Les enseignants soulignent la nécessité de corriger les manuels.

3. Discussion des résultats en guise de conclusion

La problématique de l'enseignement-apprentissage

bilingue au Bénin a été toujours abordée par tous les régimes politiques depuis 1960 à aujourd'hui. Si sa pertinence ne fait pas l'ombre d'un doute, sa mise en œuvre pose toujours problème. Au nombre des problèmes qui handicapent la bonne exécution de l'enseignement-apprentissage bilingue figure en bonne place le déficit d'implication des acteurs de l'école, les enseignants et les élèves d'une part et les parents des élèves d'autre part. Il en résulte diverses résistances, d'abord de la part des parents qui n'appréhendent pas toujours la pertinence de cette pratique, ensuite des enseignants qui ne se sentent pas concernés parce que souvent mis devant le fait accompli et enfin les élèves désarmés par les nouvelles pratiques pédagogiques. On pourrait dire qu'à chaque changement de Président de la République du Bénin se font jour de nouvelles convictions sans un programme d'enseignement-apprentissage bilingues conséquent qui fédérerait toutes les parties du milieu éducatif.

La littérature sur les pratiques pédagogiques au Bénin révèle qu'aucun travail portant sur les représentations des enseignants et des élèves d'une part et des parents d'autre part n'a jamais été réalisé avant la mise en œuvre des programmes d'enseignement-apprentissage bilingues. Le présent travail présente donc un caractère inédit. Les représentations révélées dans le cadre de ce travail sont d'une importance indéniable pour l'évolution des pratiques d'enseignement-apprentissage bilingues puisqu'il concerne les représentations des cibles bénéficiaires à la fois sur le français, médium d'enseignement-apprentissage, et sur le contact de cette langue médium d'enseignement avec les langues maternelles des élèves. Les personnes interrogées sont unanimes quant au maintien du français comme médium d'enseignement et quant au rejet des langues maternelles des élèves comme seule langue médium d'enseignement-apprentissage. En revanche, elles soutiennent la nécessité et la pertinence d'utiliser les langues maternelles des élèves dans les pratiques d'enseignement-apprentissage afin de leur faciliter l'acquisition du savoir.

Les langues maternelles sont reconnues comme des leviers de compréhension indispensables à la réussite des apprentissages chez les élèves. La compréhension est primordiale pour la réussite de toutes les activités d'apprentissage. Les langues maternelles s'imposent donc comme un point d'ancrage du succès scolaire des élèves. Les parents émettent le vœu que cette pratique soit officiellement autorisée puis encadrée pour garantir sa réussite. Les présents

résultats ouvrent sur de nouvelles perspectives de recherche relatives aux enseignements-apprentissages bilingues innovants mais informels dans des environnements multilingues comme le Bénin où le seul médium d'enseignement, le français, n'est pas la langue maternelle des élèves.

Une telle évolution permettrait de mobiliser les capacités créatives et innovantes des enseignants qui pratiquent l'enseignement-apprentissage bilingues non formels à l'insu des autorités politiques et des acteurs en charge de la supervision des activités pédagogiques, les Conseillers Pédagogiques et les Inspecteurs du premier degré en l'occurrence. Bien qu'informelles, leurs pratiques pédagogiques dénotent d'une prise de conscience des réalités de terrain d'une part et de la responsabilité qui leur incombe dans l'atteinte des objectifs pédagogiques : comprendre et faire apprendre. La formalisation de cette pratique passerait par l'élaboration des manuels scolaires adéquats exempts d'amateurisme. Ils doivent être de bonne qualité pour éviter de revivre des expériences identiques à celles vécues avec certains des manuels conçus dans le cadre du projet ELAN.

Cette pratique suppose, de notre point de vue, autorisation donnée aux enseignants de permettre aux élèves de compter dans leurs langues maternelles dans les champs de formation tels que Education Sociale (ES) et Education Artistique (EA) dans toutes les classes, du Cours d'Initiation au Cours Moyen deuxième année. Dans ces champs de formation, un domaine de compétences est réservé aux langues nationales mais elles ne sont pas mises en valeur. Les intitulés systématiquement en français des situations d'apprentissage sont illustratifs de ce constat :

- Cours d'Initiation (CI) : Je vis en famille ;
- Cours Préparatoire (CP) : J'apprends à compter dans ma langue maternelle ;
- Cours Élémentaire 1 (C.E.1) : Interprétation du patrimoine culturel de son milieu et de sa région ;
- Cours Élémentaire 2 (C.E.2) : Interprétation du patrimoine culturel de son milieu et de sa région ;
- Cours Moyen 1 (C.M.1) : Pratique de la langue maternelle ;
- Cours Moyen 2 (C.M.2) : Interprétation du patrimoine culturel de son milieu et de sa région.

Les échecs massifs qui caractérisent le système éducatif béninois manifestent la non pertinence du choix d'une politique éducative monolingue et du cloisonnement qui s'ensuit des langues dans un pays multilingue comme le Bénin. Les résultats montrent toutefois que les pratiques enseignantes

sont contraires aux discours officiels qui confortent le cloisonnement des langues en toute ignorance des compétences linguistiques des écoliers. La réalité des classes oblige les enseignants à convoquer les compétences linguistiques des écoliers pour gérer les situations pédagogiques et les interactions au quotidien dans leurs classes. Ces enseignants ont réalisé que le plurilinguisme des écoliers constitue une véritable ressource pour faire apprendre et pour apprendre (Adjeran, 2023). Il est donc urgent de formaliser et de didactiser cette pratique.

En tirant leçon des ratés des manuels scolaires en yorùbá conçus dans le cadre du Projet ELAN, dont la piètre qualité a handicapé les processus d'enseignements-apprentissages bilingues chez les enseignants et leurs élèves, il convient de veiller à la qualité des documents à mettre à la disposition des écoles. Les autorités sont vivement interpellées afin qu'elles impliquent les experts et les spécialistes des langues dans l'amélioration de la conception et de la qualité des manuels, implication qui sera un gage du succès des enseignements-apprentissages bilingues.

Il ressort des constats faits, la nécessité d'entreprendre de nouvelles recherches sur la didactisation

des pratiques enseignantes actuelles dont le mérite sera de les harmoniser à l'échelle nationale pour éviter des jeux de cache-cache observés entre les Conseillers Pédagogiques et les enseignants d'une part, les Inspecteurs et les enseignants d'autre part.

4. Références bibliographiques

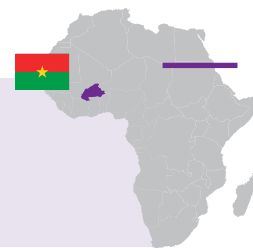
Adjeran M. et al. (2023), « Enseignement-apprentissage bilingues informels au Bénin, pertinence dans l'amélioration des résultats des écoliers du cours primaire ». In Genevoix N. (éd.), *Bilingualism and its Benefits*. New York : Nova, pp. 33-53.

Adjeran M. (2021), « Représentations des langues nationales / français, et effets de leurs contacts chez les élèves, les enseignants et les parents : implications pour les enseignements-apprentissages bilingues innovants », *Revue des Sciences du Langage et de la Communication (ReSciLaC)* 13, pp. 10-35.

Adjeran, M. (2016). « Approche terminologique et ébauche d'une description des représentations à l'égard du français dans trois villes du Bénin ». *Revue*

Algérienne des Sciences du Langage, N°3, pp.6-16.

Gadet, F. et Ludwig R. (2015). « Le français au contact d'autres langues ». Paris : Ophrys.



B. Contribution de Bangré Yamba Pitroipa **Pratiques des enseignants dans les écoles bilingues.**

Projet porté à l'Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

Contribution du Professeur Bangre Yamba Pitroipa, Laboratoire de Linguistique (LABOLING), Université Norbert ZONGO (UNZ), pitby2003@yahoo.fr

MEMBRES DE L'ÉQUIPE :

Dr Etienne Ouedraogo, Ministère de l'éducation nationale et de la promotion des langues nationales, (MENAPLN), etioued@yahoo.fr

Pr Maxime Z. Somé Université Norbert ZONGO (UNZ), maxsome@gmail.com

M. Lazare M. Bagre, Ministère de l'éducation nationale et de la promotion des langues nationales, (MENAPLN), lazbagr@yahoo.fr

M. Noufou Pitroipa, Ministère de la Fonction Publique du Travail et de la Protection Sociale (MFP-TPS), pit_nou1@yahoo.fr

M. Issouf Tapsoba, Ministère de la Fonction Publique du Travail et de la Protection Sociale (MFP-TPS), n9ufit@gmail.com

Introduction

Le présent article est rédigé à partir d'une recherche sur les pratiques enseignantes dans les écoles primaires bilingues du Burkina Faso, notamment dans les classes ELAN bilingues, français/dioula et français/mooré du Burkina Faso. Le champ géographique de l'étude couvre les écoles primaires bilingues des communes de Loubila et de Dapélgo pour ce qui concerne le plateau central, berceau des écoles bilingues, et les écoles primaires bilingues de la commune de Bobo Dioulasso, notamment les CEB n° 4, 5, 8 dans les Hauts Bassins.

Cette nouvelle approche est en expérimentation dans le système éducatif burkinabé pour répondre au besoin d'efficacité et de rendement au côté du système classique d'enseignement où la langue française est la principale langue d'enseignement au primaire, au secondaire et au supérieur.

Le contenu de cet article présente successivement la démarche, les résultats obtenus et la discussion des résultats de la recherche.

1. Démarche méthodologique

1.1). La démarche d'ensemble

L'adoption d'une démarche rigoureuse garantit la qualité et la crédibilité d'une étude. Dans cette

perspective, pour atteindre l'objectif général qui est d'interroger les pratiques enseignantes en situation d'enseignement bilingue en vue de tirer des enseignements sur l'efficacité des enseignements/apprentissages, des hypothèses de recherche de l'étude ont été formulées.

Des données de nature quantitative et qualitative ont été récoltées au cours de l'enquête de terrain. Ces données relatives aux pratiques enseignantes ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire adressé aux enseignants et d'un guide pour les entretiens (Annexe B) conduits auprès des élèves et des chefs d'établissements.

Il s'agit de mettre en évidence les aspects liés à la gestion didactique, à l'organisation pédagogique, au climat relationnel et aux activités hors classe dans les pratiques enseignantes.

1.2). Le terrain d'étude

Notre recherche a été menée dans quatre écoles bilingues français/mooré et de quatre écoles bilingues français/dioula. Il s'agit des écoles bilingues Bangrin, Nounou, Silmiougou, Gambastenga et des écoles Kua-B, Moussobadougou, Dafinso, Lafiabougou- B.

Les quatre écoles mooréphones sont situées en zone rurale dans la province de l'Oubritenga, berceau des écoles bilingues et les quatre autres écoles dioulaphones sont dans la province du Houet. Sur les huit (8) écoles qui sont concernées par l'étude, deux sont en zones urbaines et les six autres en zones rurales. Celles situées en milieu rural sont moins favorisées par rapport aux écoles urbaines où les élèves sont plus en contact avec le français, même hors des établissements scolaires. Par contre, en milieu rural, l'école est le seul lieu où l'élève a l'occasion d'entendre parler ou d'apprendre le français.

1.3). Le dispositif de collectes de données

Notre échantillon est constitué d'enseignants, de directeurs d'écoles et d'élèves. Au total, 32 enseignants ont répondu au questionnaire d'enquête sur les 40 visés et 7 directeurs d'écoles ont répondu au questionnaire sur les 8 visés et nous avons eu des entretiens semi-directifs avec 35 élèves. La participation des directeurs d'écoles à l'enquête est liée à leur statut et au fait qu'ils sont responsables de la gestion des écoles et de l'application des politiques éducatives dans les établissements.

Les enquêtes ont concerné les classes de quatrième année dans chaque école car l'approche s'arrête en troisième année conformément au modèle de bilinguisme majoritairement appliqué dans les écoles au Burkina Faso. Il faut souligner qu'en plus de ce modèle il y en a un autre appliqué dans une trentaine d'écoles où la L1 et la L2 sont maintenues jusqu'à la fin du cycle primaire.

Les élèves concernés par les entretiens ont entre 10 et 11 ans. La langue première majoritairement parlée par les élèves à l'Oubritenga est le mooré et celle des élèves du Houet est le dioula.

1.4). Les questionnaires (Annexe A)

Les questionnaires d'enquête que nous avons élaborés sont relatifs à la gestion didactique, à la gestion pédagogique, à l'organisation pédagogique, au climat relationnel et aux activités hors classe. Ces questionnaires ont été administrés auprès des enseignants des classes Elan et de leurs directeurs dans les écoles bilingues visées par l'enquête de terrain.

1.5). Les entretiens

Notre objectif était de recueillir des données quantitatives et qualitatives afin de décrire et analyser les pratiques enseignantes.

Nous avons opté pour l'entretien semi-directif. Les

questions ont été élaborées par l'équipe des chercheurs et validées par l'équipe des experts au niveau de l'AUF. Certains entretiens ont été enregistrés avec un appareil téléphonique et notés dans des cahiers de bord. Les entretiens ont duré entre 9 et 12 minutes. Les questions qui n'avaient pas été bien comprises en français sont reprises dans la langue de l'élève. Les entretiens se sont déroulés lors du passage des enquêteurs dans les écoles retenues pour l'étude.

2. Résultats obtenus

II.1). Les pratiques d'enseignement-apprentissage en classe

Le climat relationnel, la gestion didactique et l'organisation pédagogique constituent les variables observées. (ALTET, M. 2003).

II.1.1). Le climat relationnel

Le climat relationnel inclut entre autres, des dimensions comme l'accueil des élèves par l'enseignant, la convivialité, les aménités, les interactions verbales, la détente du climat de travail (OPERA, 2015). Dans les classes CE et CM, il est positif mais dans les petites classes (cours préparatoires et cours élémentaire première année), c'est très difficile selon les observations des chefs d'établissements. Selon ces acteurs, les élèves de ces classes viennent d'intégrer l'école et leur socialisation est en construction. Ils n'ont pas encore intégré les règles de fonctionnement des classes, ce qui affecte le climat relationnel à leur niveau. Les enseignants confirment ce propos également. La gestion des relations est souvent problématique quand les classes ont de gros effectifs. Dans ces classes, les enseignants déploient beaucoup de techniques pour instaurer la discipline dans leurs classes. Ils mettent en pratique les procédés suivants : la responsabilisation des élèves dans toutes les activités, l'instauration de la pédagogie différenciée et le tutorat, la motivation en début de chaque classe, l'application stricte du règlement intérieur.

A certains moments les enseignants octroient des cadeaux aux élèves qui font des efforts, ils font ovationner ceux qui répondent correctement aux questions ou trouvent de bonnes réponses aux exercices. Les meilleures productions des élèves sont affichées et leurs auteurs sont récompensés.

En résumé, en dépit des difficultés, le climat d'apprentissage est bon dans les classes de façon globale. En effet, les élèves participent aux apprentissages, répondent aux questions des enseignants. La communication verticale et horizontale est présente dans les classes, ce qui témoigne d'un climat favo-

rable aux apprentissages.

II.1.2). La gestion didactique

Selon les déclarations des enquêtés, l'écriture guidée est bien respectée dans sa mise en œuvre. Il en est de même de la pratique de « la nouvelle de la classe », de l'application de l'écriture inventée et de la lecture guidée.

Au regard du taux de réponses positives sur la démarche didactique (30 enseignants contre 2), on peut affirmer que les enseignants ont de manière générale une bonne appréciation de la démarche ELAN : le découpage et la compréhension sont compris dans la lecture guidée et non disjointes.

II.1.3). L'organisation pédagogique

Ce point concerne les temps de travail, les matériels pédagogiques, et l'organisation des élèves pour les apprentissages.

De manière unanime, les enseignants trouvent que le temps d'apprentissage est insuffisant. La disponibilité du matériel pédagogique va de « quasi inexistant » à « presque inexistant » pour certains enseignants alors que d'autres se réjouissent d'avoir la mallette pédagogique qui du reste ne vient généralement pas en temps et en heure et bien que beaucoup de matériels restent à bricoler. A priori, la disponibilité du matériel pédagogique ne trouve pas un consensus dominant chez les enseignants. La disponibilité du matériel n'est pas effective à tous les niveaux, ni dans toutes les écoles et cela pose un réel problème pédagogique.

Selon les réponses obtenues, les pratiques sont divergentes entre les enseignants dans la mise en œuvre de la diversification des groupes d'apprentissage. Certains enseignants gardent des groupes fixes d'autres recomposent les groupes selon la séance pédagogique.

II.2). Les activités hors classe

Les activités hors classe concernent le programme de formation continue des enseignants, leur auto-formation, la collaboration entre enseignants, le soutien pédagogique dont ils bénéficient, les difficultés réelles qui entravent la mise en œuvre efficace de l'enseignement bilingue dans les classes, les suggestions à apporter pour améliorer les pratiques d'enseignement bilingue dans les écoles (Marcel, J-F., 2002).

II.2.1). Programme de formation continue des enseignants

D'une manière générale, il n'existe pas de Programme de formation continue harmonisée et organisée des enseignants dans l'ensemble des écoles bilingues. Plus de la moitié des enseignants affirment qu'ils ne bénéficient d'aucune formation continue dans leurs écoles respectives. Ceux qui affirment avoir des formations continues n'arrivent pas à dire clairement les périodes et les thématiques abordées. Il apparaît alors un déficit de formation continue réelle dans les écoles bilingues. C'est là un défi à relever.

II.2.2). La collaboration entre enseignants des écoles bilingues

En termes de collaboration, les enseignants affirment ceci : « Nous entretenons de bonnes relations avec les autres collègues parfois ils nous approchent pour avoir quelques techniques de l'approche⁴ afin de l'appliquer dans leurs classes et cela constitue une source de partage et de certification de nos connaissances pédagogiques ». La bonne collaboration, la collégialité et les relations humaines sont privilégiées ainsi que les échanges d'expériences.

II.2.3). Le soutien pédagogique des enseignants de la part des encadreurs

Les enseignants affirment qu'ils bénéficient d'un soutien pédagogique qui se résume par des visites de classe, d'écoles, des échanges et conseils pratiques, des suivi-conseils, etc. C'est-dire que globalement, les enseignants ne sont pas laissés à eux-mêmes dans l'exercice de leurs fonctions.

3. Discussions et résultats

III.1). Les aspects les plus marquants ou les plus inattendus

La démarche ELAN n'est pas maîtrisée par tous les enseignants : 21 affirment la maîtriser contre 29 qui déclarent qu'ils ne la maîtrisent pas. La non-maîtrise de l'approche a un effet négatif sur l'achèvement du programme à temps.

Les élèves éprouvent quelques difficultés en ce qui concerne la production en français : il s'agit des interférences linguistiques/graphiques et des difficultés en écriture. En effet, dans cette dernière discipline, certains élèves confondent l'écriture cursive et script. En lecture, certains élèves confondent souvent certains sons communs à la L1 et la L2 dont la graphie est différente telle

4 Il s'agit de l'approche ELAN de l'enseignement bilingue

que le « u » en mooré et le « ou » en français. La non-maitrise de la L2 empêche la compréhension des notions par les élèves. Cela démotive et ne facilite pas les apprentissages.

III.2). L'apport à la connaissance de l'enseignement bilingue au Burkina Faso

Les élèves et les enseignants sont unanimes à affirmer qu'en termes d'acquisition de savoirs, c'est la L1, la langue maternelle (mooré ou dioula) qui est mieux maîtrisée par les élèves que la L2, le français. Se pose alors un nécessaire rééquilibrage des programmes afin d'améliorer le niveau des élèves en français, tant au niveau de la lecture qu'à celui de l'écriture. Il est alors préconisé par les acteurs de revoir le contenu des livres de lecture avec des textes adaptés à chaque niveau. Il convient aussi de mettre à la disposition des élèves du matériel comme des feuilles, des feutres, des cahiers et des livres pour leurs activités d'apprentissage. Cela soulève le problème du réel manque de fournitures pour tous dans ces écoles.

Au vu des analyses des acteurs de l'enseignement bilingue au Burkina Faso, le programme de formation bilingue appliquant l'approche ELAN est une chance pour l'école burkinabé. Son opérationnalisation et son dynamisme manquent toutefois de soutiens conséquents tant au niveau des infrastructures, de la formation du personnel, des dotations en matériels didactiques et des prises en charges des enseignants.

III.3) Propositions au MENAPLN⁵

III.3.1). La formation initiale des enseignants

Il conviendrait que le MENAPLN introduise systématiquement l'éducation bilingue (transcription et didactique) dans la formation initiale des élèves professeurs des écoles.

Chaque élève professeur choisirait une langue nationale qu'il comprend suffisamment pour recevoir la formation. Cette action conduirait à former environ sept-cent professeurs des écoles chaque année sur l'approche ELAN sans compter les inscrits à titre privé. Resterait la formation continue des enseignants déjà en poste.

III.3.2). La formation continue

De concert avec la Direction Générale de l'Encadrement Pédagogique, de la formation initiale et continue, la Direction du Continuum de l'Education multilingue se chargerait d'assurer la formation continue des enseignants en classe de sorte à ce qu'ils soient

à mesure de tenir les trois niveaux couverts par l'approche ELAN (1^{re}, 2^e et 3^e années du cycle primaire) et afin de renforcer leurs capacités en didactique des langues nationales. Une telle formation devrait être planifiée sur plusieurs années.

III.3.3). Les manuels et matériels didactiques

La résolution de la question de manuels et matériels didactiques suppose de confier à la Direction de l'Allocation des Moyens Spécifiques de l'Education (DAMSE) la mission de faire reproduire : les fiches en français et dans les différentes langues introduites par l'approche ; les guides de l'enseignant ainsi que les documents pour la formation initiale et continue à savoir la boîte à outils du formateur, les guides du formateur et le référentiel de l'éducation bilingue (approche ELAN). Par ailleurs, le processus d'adaptation du matériel dans les nouvelles langues devrait se poursuivre afin d'améliorer la qualité de l'environnement pédagogique.

III.4). Les perspectives de recherches ultérieures

Les recherches ultérieures pourraient s'intéresser aux thématiques suivantes :

- La place de la langue nationale dans les activités métacognitives des pratiques réelles de classe.
- L'évaluation formative dans les pratiques des enseignants des classes bilingues
- L'intégration des savoirs endogènes dans les pratiques enseignantes des écoles bilingues

Conclusions

La recherche a permis de mettre en lumière les pratiques réelles des enseignants dans les classes bilingues et hors des classes. Le climat relationnel est en général positif et les enseignants s'évertuent à appliquer les techniques appropriées pour la gestion didactique de leurs classes.

Il existe une bonne collaboration entre les enseignants, mais, les formations continues ne semblent pas suffisamment intensives pour les pratiques des enseignants même si ces derniers bénéficient du soutien des encadreurs pédagogiques.

La démarche d'ensemble d'ELAN n'est pas maîtrisée par tous les enseignants. De plus, les élèves éprouvent des difficultés en lecture et en écriture. La L1 est mieux maîtrisée par les élèves au détriment du français d'où la nécessité d'équilibrer ces acquisitions.

⁵ Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales

Plusieurs actions sont à entreprendre par le MENAPLN pour améliorer l'efficacité des pratiques enseignantes dans les écoles bilingues. Quelques thématiques sont également envisagées pour des recherches ultérieures dans ce champ.

Bibliographie

ALTET, M. (2003), « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation ». In TUPIN, F. (dir). Les Dossiers des Sciences de l'Education : de l'efficacité des pratiques enseignantes ? Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, n° 10, décembre, pp. 31-42.

Marcel, J-F. (2002), Mémoire pour une Habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen.

AUF (2015), Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves (OPERA).

Annexes

A) QUESTIONNAIRES

Questionnaire d'enquête à l'attention des enseignants titulaires des classes/ELAN.

Ce questionnaire intervient dans le cadre d'une recherche sur les pratiques classes Elan de la lecture/ écriture. Pour ce faire nous sollicitons votre collaboration à travers votre réaction aux différentes questions. Nous vous promettons la confidentialité et vous rassurons que les informations fournies seront exploitées dans le seul cadre suscité. Vous êtes libres de mentionner votre nom ou pas ;

Nom(s) et prénom(s) :

Titre de capacité

Ancienneté générale dans le corps enseignant

Ancienneté dans l'enseignement bilingue

Compétences/connaissances linguistiques dans les différentes langues (parlé et écrit) :

.....

à préciser :

Mooré /Français Dioula/Français Autres langues (à préciser) :

Ancienneté dans l'approche ELAN

Sexe : F M. Année de formation :

I. Gestion didactique

Au cours des sept années scolaires écoulées, vous avez été affecté-e-s dans une classe ELAN et pour ce faire, vous avez reçu une formation sur les démarches y relatives et vous les avez mises en œuvre dans vos classes bilingues, Présentez-nous de façon détaillée la manière dont vous avez utilisé ces démarches en précisant les points forts relevés dans la progression des élèves en L1, et L2, dans les deux langues :

a) Ecriture guidée.

.....

b) Nouvelle de la classe

.....

c) Ecriture inventée

.....

d) Lecture guidée.

.....

Pensez-vous que ces démarches permettent à vos élèves d'apprendre dans les deux langues ?

oui Non

Pouvez-vous nous citer quelques éléments qu'ils ont appris ?

.....

1. Pouvez-vous nous citer quelques éléments qu'ils ont appris ?

2. Maîtrisez-vous ces démarches nouvelles ? Oui Non

3. Quels éléments pouvez-vous nous présenter

4. En quoi cette approche se distingue de l'ancienne manière d'enseigner dans les classes ?

5. Entre la L1 et la L2 laquelle semble plus satisfaisante en termes de maîtrise chez les élèves ?

6. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'application de l'approche ?

7. Est-ce que les niveaux des élèves en lecture et en écriture/production d'écrits sont-ils satisfaisants ?

8. Quelles sont les difficultés que vos élèves rencontrent-ils dans les apprentissages ?

9. Quelles suggestions avez-vous à faire pour améliorer son application sur le terrain

II. Organisation pédagogique

Dites-nous pour chaque séance, le temps prévu vous suffit-il ?

Le matériel pédagogique mobilisé vous permet-il d'atteindre les objectifs d'apprentissages ?

Diversifiez-vous les regroupements des élèves par séance d'apprentissage ?

L'espace classe vous permet-il d'organiser efficacement les élèves par activité d'apprentissage ?

Tous les élèves sont-ils impliqués dans les interactions de classe ?

III. Climat relationnel

Comment faites-vous pour instaurer la discipline dans vos classes ?

Comment faites-vous pour motiver ou encourager vos élèves pendant les séances d'enseignements/apprentissages ?

Les élèves interagissent-ils entre eux pendant les activités pédagogiques ?

IV. Activités hors classe

Avez-vous un programme de formation continue sur l'enseignement bilingue ? si oui, précisez la périodicité et les thématiques abordées ?

Quels éléments prenez-vous en compte dans votre autoformation ?

Quel lien peut-on établir entre votre autoformation et vos missions d'enseignement ?

Quel type de collaboration entretenez-vous avec vos collègues enseignants de l'enseignement bilingue ?

Quel type de soutien pédagogique bénéficiez-vous de vos encadreurs pédagogiques/formateurs dans vos classes ?

De façon générale, déterminez vos difficultés réelles qui entravent la mise en œuvre efficace de l'enseignement bilingue dans vos classes ?

Avez-vous des difficultés spécifiques qui impactent vos activités pédagogiques ?

Avez-vous des suggestions à apporter pour améliorer les pratiques d'enseignement bilingue

B) GUIDES D'ENTRETIEN

i) Guide d'entretien (chef d'établissement)

Au cours des sept années scolaires écoulées, vous avez reçu une formation sur des démarches ELAN pour l'enseignement bilingue avec vos collaborateurs titulaires de classe. Nous avons besoin des informations relatives à la mise en œuvre de ces démarches.

I. Gestion didactique

Avez-vous déjà apporté une aide à un de vos enseignants ?

Quelle a été la forme d'aide ?

Quelle appréciation faites-vous des enseignements-apprentissages de vos collègues ?

Vos collègues organisent-ils des remédiations en faveur des élèves en difficulté ?

II. Organisation pédagogique

Les enseignants respectent-ils les temps assignés aux séances d'enseignement ?

Mettez-vous du matériel pédagogique à la disposition de vos collègues ?

Etes-vous satisfait des regroupements des élèves que vos collègues mettent en place pour les séances d'apprentissages ?

III. Climat relationnel

Estimez-vous que vos collègues réussissent-ils à instaurer la discipline dans leur classe ?

Etes-vous satisfaits du climat d'apprentissage qui règne dans les classes ?

Y-a-t-il un cadre d'échanges entre enseignants à l'école ? Quelles sont les thématiques abordées ?

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'encadrement de vos collaborateurs ?

Quelles sont les difficultés rencontrez-vous dans la gestion des écoles bilingues ?

IV. Activités hors classe

Avez-vous un programme de formation de vos collaborateurs ? si oui, précisez la périodicité et les thématiques abordées ?

Quel accompagnement bénéficiez-vous de vos encadreurs ?

De façon générale, quelles sont les difficultés qui entravent la collaboration entre enseignants à l'école ?

Avez-vous des suggestions à apporter pour améliorer les pratiques d'enseignement bilingue ?

ii) Guide d'entretien (élèves)

Au cours des sept années scolaires écoulées, vous avez reçu une formation sur des démarches ELAN pour l'enseignement bilingue avec vos collaborateurs titulaires de classe. Nous avons besoin des informations relatives à la mise en œuvre de ces démarches.

I. Gestion didactique

Qu'est-ce que tu apprends avec ton maître en classe ? Peux-tu me dire ce que tu apprends en L1, Peux-tu lire et écrire en L1 et en L2 ?

II. Organisation pédagogique

La séance de lecture dure combien de temps ?

Avez-vous des manuels pour les apprentissages ? Lesquels ?

Dans la classe comment vous êtes organisés pendant les apprentissages ?

III. Climat relationnel

Est-ce que tu comprends les leçons données par votre maître en classe ?

Poses-tu des questions si tu ne comprends pas ? Le maître prend-il le temps d'expliquer ?

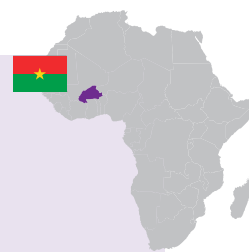
IV. Activités hors classe

Votre maître vous donne-t-il des exercices de maison ?

Est-ce qu'il les corrige en classe avec vous ?

Après la classe, qu'est-ce que tu fais comme apprentissage ?

Es-tu satisfait des apprentissages dans cette école bilingue ? Pourquoi ?



C. Contribution de Oumar Lingani
Activités langagières communicatives et transposition dans un contexte scolaire bilingue fulfulde-français.
 Projet porté au Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CNRST) Burkina Faso :

Contribution du Professeur Oumar Lingani, Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique, Institut des Sciences des Sociétés, olingani@yahoo.fr

Résumé

La présente recherche, menée en marge du projet « Amélioration de l'enseignement-apprentissage des mathématiques dans les écoles bilingues mooré-français et fulfulde-français du Burkina Faso », porte sur la mise en place du volet communicationnel du modèle de transposition didactique de Chevallard (1991) dans une classe bilingue fulfulde-français. Malgré une certaine compétence dans leur langue de communication première, un certain nombre d'apprenants rencontrent encore d'énormes difficultés dans cette langue, lors des séquences de mathématiques. Ce qui occasionne des situations de blocage quand il s'agit de s'exprimer et de prendre la parole devant l'enseignant. Cette recherche qualitative réalisée lors d'une séquence de mathématiques vise deux objectifs : (i) répertorier les postures langagières de l'enseignant quant à son implication dans le déroulement du dispositif d'enseignement ; (ii) décrire les réactions des élèves en réponse aux sollicitations de l'enseignant en lien avec les pratiques sociales de référence en lien avec les savoirs utilisés en mathématiques. Une analyse de contenu a été réalisée à partir du cadre conceptuel. Les analyses ont mis en évidence les différentes postures communicationnelles de l'enseignant et des élèves.

Mots clés : fulfulde, français, transposition, communication, pratiques sociales de référence

Abstract

The present research, conducted on the sideline of the project «Improvement of the teaching-learning of mathematics in the moore-french and fulfulde-french bilingual schools of Burkina Faso»,

focuses on the implementation of the language component of the didactic transposition model of Chevallard (1991) in a bilingual moore-french class. Despite a certain competence in their primary language of communication, a number of learners still encounter enormous difficulties in this language, during the mathematics sequences. This causes situations of blockage when it comes to expressing oneself and speaking in front of the teacher. This qualitative research carried out during a sequence of mathematics has two objectives: to list the language postures of the teacher as to her involvement in the course of the teaching system; describe the pupils' reactions in response to the teacher's requests in relation with the social practices of reference related to the knowledge used in mathematics. A content analysis was carried out from the conceptual framework. The analyses highlighted the different communication postures of the teacher and the pupils.

Keywords : moore, français, transposition, communication, social practices of reference

Introduction

L'un des principaux devoirs qui s'impose à toute société est celui de concevoir une école conforme aux aspirations des générations présentes et futures. L'histoire des politiques éducatives au Burkina Faso est marquée par plusieurs tentatives de réformes de l'éducation qui n'ont pas connu les réussites escomptées. Plus particulièrement en ce qui concerne l'école du Burkina Faso, elle a été et continue parfois à être influencée par le schéma de l'ex-système colonial, tant au niveau du contenu de son enseignement ainsi qu'à celui de sa structuration. Chaque société

ayant son école, c'est ainsi qu'après moult péripéties, des langues nationales ont pris place dans l'arène scolaire aux côtés de la « toute puissante » langue française.

Malgré leurs avantages avérés, des difficultés persistent quant à l'utilisation de ces langues nationales. Ce qui impacte la motivation des apprenants car, « en général, un élève est motivé s'il perçoit l'intérêt ou l'utilité de l'activité qu'il doit accomplir ; s'il en doute, il y a de fortes chances qu'il soit démotivé. » (R. Viau, 1999, p.35). Cette réalité interpelle quant à la nécessité que l'apprenant connaisse et perçoive la communication car « l'importance de l'acte de communication était déjà établie, mais se préoccupait plus de la capacité de communication de l'apprenant lui-même que de l'attitude de son interlocuteur, bien que l'importance de celle-ci dans la situation communicationnelle ne fasse pas de doute » (J. C. F. Bergmann, 2009, p.121-122).

Plusieurs recherches en rapport aux mathématiques montrent que les premiers apprentissages en mathématiques jouent un rôle cardinal « dans le fait d'éprouver ou non des difficultés dans cette discipline, et aussi que les habiletés précoces en mathématiques sont un important prédicteur de la réussite scolaire » (I. Deshaies et M. Boily, 2021, p.86), surtout que la communication met tout l'être humain en jeu. Dans un contexte de classe bilingue fulfulde-français, quatrième année, les apprentissages en mathématiques se mènent dans la langue de communication première de l'apprenants et en faisant le médium d'enseignement par le truchement de la transposition didactique. Malgré les dispositions institutionnelles, à travers l'approche ASEI-PDSI⁶ en vigueur dans les écoles burkinabè pour l'enseignement/apprentissage des mathématiques et des sciences, la transposition didactique interne ne se déroule pas toujours convenablement.

Cette situation suscite la question principale suivante : ne conviendrait-il pas de questionner les pratiques de communication langagière quand elles sont transformées en objets d'enseignement ? De cette question principale découlent deux questions secondaires : n'y a-t-il pas un décalage entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné ? Les pratiques sociales de référence sont-elles prises en compte lors des apprentissages ?

Notre recherche a pour double objectif de répertori-

er les postures langagières de l'enseignant quant à son implication dans le déroulement du dispositif d'enseignement et de décrire les réactions des élèves en réponse aux sollicitations de l'enseignant en lien avec les pratiques sociales de référence éveillées vers les savoirs utilisés en mathématiques.

Dans cette étude qui s'inscrit dans la perspective des sciences du langage, après avoir décliné le cadre conceptuel et la méthodologie, il sera fait une analyse suivie d'une discussion des résultats. Enfin des suggestions pour une meilleure prise en compte des aspects langagiers lors des séquences de mathématiques viendront conclure cet écrit.

1. Cadre conceptuel

1.1. La communication langagière

Pour S. Guimond (2010, p.175) citant Clément et Noels, la communication peut se définir dans un sens large comme « l'ensemble des comportements et des processus psychologiques qui permettent de transmettre et de recevoir des informations ». De manière plus spécifique, la communication se traduit pour Barrette, Gaudet et Lemay (1996, p. 138) cités par S. Guimond, (2010) par « une relation qui s'établit entre des personnes à partir des significations communes qu'elles attribuent à des mots ou à des intonations (communication verbale) ainsi qu'à des gestes, des attitudes corporelles... des positions dans l'espace (communication non verbale) ». L'accent sera mis dans cette étude sur la notion de compétence à communiquer langagièrement car pour C. Baylon et al. (2000a p.05),

« communiquer, ce n'est pas seulement parler pour donner des informations ; c'est avant tout « être ensemble » et agir les uns sur les autres : l'affectivité joue un rôle capital. Développer l'autonomie de l'apprenant et prendre en compte les différents modes d'apprentissage sont les conditions indispensables pour que l'apprentissage d'une langue soit efficace. Connaître une langue, c'est être capable d'agir et réagir dans une situation de communication. Cette capacité s'acquiert par la pratique que l'on arrive à connaître et reconnaître les règles de prononciation ou de grammaire, les mots et les associations de mots possibles, qui vont permettre de s'exprimer ».

L'activité langagière joue un rôle prépondérant dans la communication, surtout qu'elle fait intervenir la compréhension orale et l'expression orale. Ainsi, mener une réflexion sur la communication langagière,

6 ASEI/PDSI : Activity Student Experiment Improvisation/ Plan Do See Improve- Méthode pédagogique active : Activity (Activités), Student (Apprenant), Experiment (Expérience, manipulation), Improvisation (Initiative, Adaptation...)- Plan (Planifier), Do (Faire), See (Voir, Observer, Evaluer), Improve (Améliorer, Remédier)

c'est à la fois s'intéresser aux phénomènes langagiers, aux interactions ou à toute forme de communication humaine dans ses aspects multimodaux et ce, dans une démarche scientifique.

La compétence à communiquer langagièrement peut faire l'objet de trois approches : linguistique, socio-linguistique et pragmatique. Apprendre une langue, qu'elle soit seconde ou étrangère, c'est d'abord acquérir une certaine compétence de communication (D. Hymes, 1971), dans cette langue.

La notion de compétence est ici définie sous l'angle des sciences du langage, selon lesquelles, la compétence communicative est un « ensemble des savoirs individuels (savoirs, savoir-faire, savoir-être) impliqués dans la communication verbale » (Legendre, 2005, p. 255) et la compétence langagière comme « la connaissance qu'a un individu d'une langue ou son habileté à l'utiliser en contexte » (R. Legendre, 2005, p. 256). Toutefois, comme le souligne E. Bautier (1983, p.88) « quelles que soient les situations à enseigner, l'on ne peut parler globalement d'incompétence de communication ». E. Bautier (1983, p.89-90) précise :

« la compétence de communication peut encore être définie comme l'aptitude de la part du locuteur à «comprendre» une situation d'échange linguistique et à y répondre - linguistiquement ou non - de façon appropriée. Comprendre est synonyme ici de conférer une signification, non seulement en termes référentiels, sémantiques, de contenu de message, mais aussi, peut-être surtout, en termes d'acte, d'activité illocutoire et perlocutoire, de but. Il est à noter, qu'en ce sens, la réponse «appropriée» est celle que le récepteur croit devoir pouvoir fournir, celle-ci ne correspondant pas obligatoirement à celle que l'émetteur voudrait lui voir faire. Nous touchons là un des problèmes méthodologiques de l'enseignement : le lien entre production et réception. »

Le volet communication langagière, dans cette étude, concernera l'habileté des acteurs à user de la L1 dans le processus d'acquisition et de transmission des savoirs lors d'une séquence de mathématiques. Toutefois, la communication en classe ne se présente pas comme une simple transmission d'information, mais d'une relation mise en place entre les participants (A. Saint-Yves, 1986). Et comme, il l'affirme, « on ne se préoccupe pas seulement de communiquer des choses à quelqu'un, mais également d'être en communication avec l'autre. Dès lors, il y a communication au moment précis où un apprenant ou un enseignant prend en considération quelque chose de ce qui a été émis par un autre » (ibid., p.75).

1.2. La notion de transposition

Pour analyser le mécanisme d'utilisation des rôles de soutien et d'accompagnement des enseignants, en vue de permettre à l'apprenant l'utilisation de savoirs mathématiques, nous prenons appui sur le modèle de transposition didactique de Y. Chevallard (1991).

La didactique en tant que discipline de recherche étudie les méthodes d'enseignement, les conditions de la transmission des savoirs et celles de l'acquisition des connaissances par les apprenants. Sa légitimité en tant que domaine de recherche réside dans sa finalité qui est de permettre à l'ensemble de la population d'accéder aux savoirs identifiés comme étant fondamentaux (Meirieu cité par A. Fejzo et L. Laplante (2021). En quête des conditions optimales et des dispositifs d'enseignement qui favorisent l'atteinte d'une telle finalité, la didactique s'est rapidement emparée d'un concept qui s'est vu naître en sociologie, la transposition didactique (M. Verret, 1975). Pour ce dernier, cité par P. Perrenoud (1998, p.489), « toute action humaine qui vise la transmission de savoirs est amenée à les apprêter, à les mettre en forme pour les rendre « enseignables » et susceptibles d'être appris ».

Les bénéfices de la théorie de la transposition pour l'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ont été mis en avant par Y. Chevallard (1994, p. 2-3) selon lequel, l'interrogation autour du thème de la transposition didactique, précisément, eut cette vertu d'ouvrir une nouvelle voie de problématisation, de frayer une piste à l'enquête à partir d'un point de départ qui n'avait pas été reconnu comme tel, et que tout nous poussait, culturellement, à méconnaître. (...) [La transposition didactique constitue] le moteur d'une véritable déconstruction du réel, le moyen d'une subversion des évidences et un outil de notre propre déconditionnement.

Dans le même sillage, B. Schneuwly (1995, p.49) dégage deux effets importants de la transposition didactique des savoirs. De ces deux effets, nous retenons celui qui stipule que,

« les situations d'usage ne peuvent être transposées telles quelles, ne peuvent être reproduites fidèlement en classe ; elles se transforment nécessairement, prennent une autre signification dans le contexte scolaire ; et cela affecte bien entendu les savoirs enseignés qui ont nécessairement une autre fonction que dans le cadre habituel ; il est donc nécessaire de construire, éventuellement en imitant les aspects originaux, un contexte nouveau pour les savoirs

enseignés ».

L'on doit à Yves Chevallard la notion de transposition didactique qui a été développée afin d'étudier un certain nombre de phénomènes prévalant dans l'enseignement des mathématiques.

Il existe deux étapes de la transposition didactique : transposition didactique externe et interne. La première étape qui n'entre pas dans notre champ de réflexion mais que nous aborderons se définit selon Y. Chevallard (1985) comme étant celle qui a lieu hors du système d'enseignement, hors de la classe. La transposition didactique externe est réglée par le phénomène de la noosphère, littéralement « la sphère où l'on pense » qui n'est autre que l'ensemble des personnes qui pensent les contenus d'enseignement.

La deuxième étape, la transposition didactique interne ou curriculum formel ou prescrit, donne lieu à l'adaptation et à la transformation des savoirs à enseigner, tel qu'ils apparaissent dans les programmes et les manuels (E. Paun, 2006). La transposition didactique interne « représente l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre de processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours professeur-élève » (E. Paun, 2006, p.8). Cette transposition est dite interne car elle « se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève. (E. Paun, 2006, p.8) » qui, par ailleurs, fait référence à deux types de curriculums : le curriculum réel et le curriculum réalisé. Le curriculum réel fait allusion au savoir enseigné tel que défini par Y. Chevallard (1991) et « représente le résultat des transformations subies par le curriculum formel, dans son parcours de professeur à l'élève et à l'intérieur du processus d'enseignement » (E. Paun, 2006, p.8). Quant au curriculum réalisé, il fait référence au savoir appris et retenu tel que défini par Y. Chevallard (1991). Comme le précise E. Paun (2006, p.8), il « est constitué d'un ensemble d'expériences éducatives négociées [...] exprimant le rapport particulier de l'élève au savoir scolaire ».

En conséquence, le processus de transposition didactique répond à un processus de négociation entre le curriculum réel et le curriculum réalisé qui représente ultimement le savoir appris ou retenu chez l'élève (I. Deshaies et M. Boily, 2021). Cadre de transformation des savoirs savants en savoirs enseignés par le truchement des échanges, la transposition didactique interne fait de l'enseignant et de ses pratiques dans la classe notre principal objet de réflexion. D'ailleurs, du rôle de l'enseignant, André Petitjean cité par Y. Reuter et al., (2013, p. 224) affir-

ment que « dans sa classe, [...] il est loin d'être un agent impuissant, contraint par des transpositions didactiques externes, mais le maître d'œuvre, toujours unique, de transpositions didactiques dépendant de l'événement discursif que constitue une séance d'enseignement ».

Dans la lignée de Y. Chevallard, l'on doit à M. Verret et P. Perrenoud d'avoir achevé le processus de transposition didactique en s'intéressant aux acquisitions des élèves. En effet, Chevallard semblait s'intéresser principalement à la transposition didactique externe, alors que les travaux de Perrenoud portaient davantage sur la transposition didactique interne. Dans ce travail, nous tenterons de comprendre comment l'enseignant transforme ce savoir et comment les apprenants réagissent.

1.3. Les pratiques sociales de référence

Pour apprécier de façon précise et analytique les différences entre les activités et les moyens de la classe, J-L. Martinand propose en 1981 le concept de « pratique sociale de référence » qui se situe en regard de celui de transposition didactique, qu'il complète et module (J-P. Astolfi et al. 2008). Ce concept renvoie aux trois aspects suivants :

- ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique ») ;
- elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« social ») ;
- la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence ») (J-L. Martinand, 1986a, p. 137).

Pour J-P. Astolfi et al. (2008, p.131), « l'idée de pratiques sociales de référence consiste à examiner de quelle manière des activités de production, des activités ingénierie, voire des activités domestiques, etc., peuvent servir de référence à des activités scientifiques scolaires ». Selon Y. Reuter et al. (2013, p.175), les pratiques sociales de référence s'intéressent, entre autres, aux « liens entre les buts et les contenus de l'enseignement avec les situations et les tâches de pratiques existantes en dehors de l'école ». Par ce fait, prévalent des liens entre pratiques sociales et activités scolaires.

Les savoirs savants, les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés ne sont pas les seuls savoirs de référence. Il faut également compter avec les « pratiques sociales de référence ». Dans notre cas, il s'agira de voir comment dans une classe bilingue, lors d'une séquence de mathématiques, comment des activités vécues, connues ou imaginées sont interpellées pour

construire des compétences par les acteurs que sont l'enseignant et ses apprenants. D'où l'importance de la langue dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans ce contexte, S. Aguerre (2010, p.140) précise que « les langues sont un objet d'apprentissage particulier, du fait qu'elles sont l'expression d'une faculté particulière, le langage. Dans la perspective vygotkienne, le langage entretient un rapport particulier avec le développement de l'enfant, mais aussi avec la pensée, ce qui en fait l'instrument psychologique le plus important ».

Le concept de pratiques sociales de référence sera utilisé dans l'analyse des contenus et des activités d'enseignement, il permettra aussi d'en proposer car parfois, les disciplines scolaires se coupent des références externes à l'école et ont tendance « à s'enfermer progressivement dans l'autoréférence, dans une boucle contenus – pratiques d'enseignement – évaluation des apprentissages – contenus » (J-L. Martinand, 1994a, p. 72).

2. Méthodologie

Nous présenterons-nous le mode d'investigation utilisé, l'échantillonnage et les techniques d'assemblage des observables, en passant par la découverte de la zone d'enquête et du public cible.

2.1. Le mode d'investigation

Le choix d'une approche de recherche se fonde sur plusieurs éléments. À part ceux relatifs à la problématique, la nature de la question ou des objectifs de recherche, d'autres contribuent de façon plus ou moins implicite à ce choix (R. Pinard, 2004). Les outils en vigueur pour l'assemblage des observables justifient le mode d'investigation sous lequel se place l'étude. Ici, le mode d'investigation qualitatif guidera l'analyse des résultats.

2.2. La zone d'enquête et le public cible

Le champ d'action du projet a couvert la zone de Boni, précisément l'école primaire publique bilingue de Saho. Le choix de l'école de Saho trouve sa raison par le fait qu'on y enseigne à côté du français le fulfulde qui est une des deux langues ciblées par le projet. Dans cette école qui compte cinq classes et cinq enseignants, nous avons choisi la classe de 4^e année qui comprend une vingtaine d'élèves.

3. Choix de la population observée et recueil des résultats.

Nous avons choisi d'utiliser la méthode de l'entretien semi directif car il présente plusieurs avantages qui sont, entre autres, de permettre à l'enseignant

d'analyser le sens qu'il donne à sa pratique. Avec un guide de questions préalablement définies, mais non figées, nous avons procédé à l'interview de l'enseignant sur des aspects de sa prestation. En marge de l'entretien, des réponses sur le système bilingue ont été recueillies.

Avant l'entretien avec l'enseignant, sa prestation a été observée, filmée puis transcrite. L'observation de la séquence de classe fait du chercheur un témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes. En rapport aux mathématiques, G. Brousseau (2011, p.2) écrit que « la science didactique repose donc sur l'observation des pratiques de classe, sur la capacité à déterminer les conditions dans lesquelles elles se déroulent et sur la détermination des rapports entre les conditions et les faits observés ».

La séquence, objet de ce travail, a été filmée avec le consentement de l'enseignant. Ce film a été par la suite transcrit, après avoir été transformée selon l'outil CHILDES (Child Language Data Exchange System). Le logiciel CLAN et le format CHAT de CHILDES permettent la transcription en phonétique, l'explicitation du non-verbal, le comptage d'occurrences et l'analyse morphosyntaxique. L'alignement avec la vidéo est assez simple à effectuer et l'on peut facilement vérifier les transcriptions en faisant jouer l'enregistrement. Des codes spéciaux sont utilisés pour les transcriptions des séquences :

MTR : maitre (.) : pause brève
ELV : élève + : trait d'union

4. Analyse des résultats et vérification des hypothèses

Le processus de la transformation du savoir savant en savoir à enseigner a fait l'objet de beaucoup de recherches. Par contre, celle qui consiste en la transformation du savoir à enseigner en savoir enseigné que nous allons maintenant aborder n'a fait pas l'objet de nombreuses études, surtout, dans le domaine des langues. Cette forme de transposition met en avant le rôle de l'interaction en classe en rapport aux pratiques sociales de référence.

Les objectifs de la séquence tels que déclinés sur la fiche de préparation de l'enseignant étaient les suivants :

Durée : 60 mn

Thème : les figures géométriques

Titre : le rectangle : calcul des dimensions à partir de l'aire

Objectifs spécifiques : à l'issue de la séance, l'apprenant doit être capable de calculer :

- l'aire du rectangle en connaissant ses dimensions ;
- une dimension du rectangle en connaissant son aire et l'autre dimension

Matériel collectif : tableau, règle, équerre, etc.

Matériel individuel : cahier, stylo, ardoise, craie, etc.

Justification : « Vous connaissez déjà tracer un rectangle, mais il est nécessaire aussi de connaître comment on calcule son aire et ses dimensions, car ces notions interviennent dans plusieurs domaines de la vie courante. »

4.1. Analyse des résultats

La première partie sera consacrée au rôle de l'enseignant. En effet cette dernière occupe une place fondamentale dans le contrat didactique. Pour E. Paun (2006, p.8),

« l'ensemble des transformations dictées par la transposition didactique interne peut être mieux compris dans le cadre des analyses concernant le contrat didactique qui décrit l'action et la relation réciproque – dans le plan cognitif et socioaffectif – entre le professeur et son élève. Le contrat didactique s'objective dans un système d'attentes réciproques, ayant une double dimension, normative et interprétative personnelle. Le professeur doit gérer, d'une part, les savoirs prescrits, tout en respectant les exigences qui découlent de leur caractère normatif et prescrit, et, d'autre part, il doit produire, au niveau de l'élève, un processus de construction curriculaire et cognitive. »

Le langage participant à la construction de pensées et de connaissances, il doit être perçu plus qu'un instrument social de communication. C'est pendant la transposition du savoir à enseigner au savoir enseigné que peut se constater le rôle de l'interaction en classe.

Selon l'approche ASEI-PDSI en vigueur lors des séquences de mathématiques, l'enseignant doit veiller à promouvoir les interactions didactiques en encourageant l'explication des processus d'apprentissage, en encourageant la justification des réponses proposées, etc. Aussi prenons-nous l'exemple du contenu de l'extrait n°1 :

Extrait n°1 :

- 30 MTR :** dans une classe il y a quatre rangées de huit tables (.) dans une classe il y a quatre rangées de huit tables (.) combien y a-t-il de tables en tout ?
- 31**
- 32 MTR :** on n'écrit plus (.) on laisse les ardoises (.) on croise les bras.
- 33 MTR :** oui (.) qui a trouvé ?
- 34 MTR :** Seydou tu as trouvé combien ?
- 35 ELV :** vingt+quatre.
- 36 MTR :** est+ce que c'est bien (.) qui a trouvé autre

chose ?

37 MTR : oui (.) Moussa .

38 ELV : trente+deux .

39 MTR : trente+deux (.) tu as fait comment ?

La ligne 36 est une manifestation d'une « rupture » du contrat didactique. Face à la réponse erronée de l'élève (ligne 35), l'enseignant a préféré en interroger un autre. Pourquoi ne pas donner l'opportunité à cet élève d'expliquer la procédure à laquelle il a recouru ? Cette situation didactique aurait pu être porteuse de modifications allant dans le sens de l'apprentissage car permettant à l'élève d'exercer ses connaissances. Cela revient aussi à faire du langage un instrument puissant de la cognition, tout en lui permettant d'assurer également sa fonction sociale de transmission de connaissances. L'appropriation de savoirs nouveaux repose sur l'échange, « par la participation à des expériences médiées dans la communication avec un expert » (R. Carol, 2015, p.7). En outre, le Guide à l'usage des enseignants pour une bonne pratique de l'approche ASEI-PDSI (2015) reconnaît qu'il n'est pas aisé de faire parler les apprenants, mais si l'enseignant crée un climat de confiance dans la classe, il peut bien réussir. L'apprenant ne peut avoir confiance en lui que si l'enseignant instaure un climat favorable à la communication en lui accordant toute l'attention nécessaire. Ainsi, la communication orale permettra la communication de la représentation car le « locuteur communique sa pensée, sa conceptualisation ou son opinion qu'il a préalablement eu l'occasion de construire » (M. Moisan, 2000, p. 36).

En revanche, à la ligne 39, l'enseignant incite les élèves à prendre la parole en donnant l'opportunité à un apprenant d'expliquer son procédé de calcul. Ainsi, en privilégiant l'oral, moyen plus rapide de vérifier la compréhension, l'apprenant a pu partager ses idées avec toute la classe et donc d'éclaircir certains doutes et de solidifier les points compris (R. Carol, 2015). D'autres apprenants auraient pu être mis à contribution pour recueillir leurs démarches car l'une des premières dominantes de la communication orale est l'exploration de la représentation, ce qui « aide le locuteur en interaction à donner forme à une idée dans sa pensée ou à améliorer sa compréhension » (M. Moisan, 2000, p. 34). De façon pratique, l'expression orale n'étant pas toujours très structurée à ce stade, l'enseignant offrira aux apprenants la possibilité de s'approprier une idée en leur donnant forme par la parole ; toute chose qui favorisera le développement d'une nouvelle représentation.

Lors de l'entretien, à notre question de savoir pourquoi, l'enseignant ne permettait pas aux élèves d'in-

teragir avec lui, ce dernier invoquera le manque de formation sur la didactique des mathématiques en contexte bilingue. Notons que l'enseignant cumule quatre années d'ancienneté dans son poste mais n'est qu'à sa première année dans le système bilingue.

L'enseignement/apprentissage bilingue légitimise le recours à deux langues, ce qui permet aux apprenants d'intervenir dans l'une ou l'autre langue en fonction de la compréhension de l'exercice de mathématiques et selon les consignes de l'enseignant.

Dès le début, l'échange laisse transparaître des difficultés d'expression en français chez les apprenants, en témoigne le mutisme de ces derniers. L'enseignant insiste sur le français malgré les difficultés manifestes des apprenants. En revanche, le recours à la L1 a été comme un déclic car il semble avoir stimulé les apprenants dont les productions langagières se sont allongées et ont gagné en cohérence, les acquisitions se sont ainsi renforcées parce que valorisées.

L'enseignant pour réussir sa tâche aurait dû mettre en place une stratégie de communication orale. En effet, sur le plan didactique, il est indispensable de créer les conditions pour que les élèves soient actifs en intervenant avec à-propos, en faisant preuve d'engagement personnel et en démontrant leur capacité à coopérer (Moisan, 2000). Lors de ces échanges, le climat généré et favorable aux échanges sera mis à profit pour corriger les erreurs tout en permettant de faire avancer la compréhension de chacun.

La question du recours aux pratiques sociales de référence se pose durant cette séquence. L'extrait ci-dessous en est l'illustration :

Extrait n°2 :

- 60 MTR : on suit (.) il y a un exercice au tableau.
 61 MTR : un exercice que vous allez faire dans le cahier d'exercices.
 62 MTR : qui va lire l'exercice (.) Fatmata lis.
 63 ELV : trace un carré dont les côtés mesurent 5 cm (.) calcule son aire.
 64 MTR : donc on dit (.) un carré mesure 5 cm de côté (.) calcule son aire.
 65 MTR : donc on fait vite vite dans le cahier d'exercices.

Dans cet extrait, l'enseignant fait lire l'intitulé de l'exercice par une élève. Après avoir reformulé lui-même (ligne 64), une consigne d'exécution de l'exercice s'en suit immédiatement (ligne 65). Nous savons que tout processus d'apprentissage nécessite des opérations cognitives sous-jacentes durant lesquelles des informations sont encodées dans la mémoire de l'apprenant faisant d'elles des connais-

sances (J.-P. Astolfi, 1993). Pour A. Presseau (2000, p. 518), « les connaissances encodées, emmagasinées et organisées servent en quelque sorte de base au transfert puisque ce sont celles-ci qui, ultérieurement, seront rappelées et activées lors de l'accomplissement d'une nouvelle tâche, en l'occurrence la tâche cible [...] en fonction de la similarité perçue entre tâche source et tâche cible [...] ». En effet, l'extrait ci-dessus se prêtait à une opportunité de contextualisation à travers laquelle l'enseignant aurait pu proposer une situation d'apprentissage. Nous avons remarqué que des apprenants ont dessiné des rectangles, ce qui atteste que certaines actions pédagogiques comme le fait d'établir un lien entre la nouvelle situation d'apprentissage et la réalité quotidienne de l'apprenant pourraient faciliter cette contextualisation.

Au-delà des pratiques sociales de référence se pose aussi la question de la transposition didactique lors de cette séquence :

Extrait n°3 :

- 203 MTR : aujourd'hui nous allons apprendre une autre leçon.
 203 MTR : vous savez déjà calculer la surface du carré (.) vous connaissez tracer le carré.
 204 MTR : vous connaissez aussi tracer un rectangle (.) mais est-ce que vous connaissez tracer toutes les dimensions du rectangle ?
 205
 206 MTR : si on vous demande de chercher largeur (.) si on vous demande de chercher longueur comment vous allez faire ?
 207
 208 MTR : donc aujourd'hui nous allons apprendre à calculer les dimensions du rectangle.
 209 MTR : donc vous suivez vous écoutez et vous allez essayer de trouver toutes les réponses.

À travers cet extrait, nous nous prononçons sur le savoir réellement enseigné en classe, c'est-à-dire le savoir présenté de manière effective aux élèves. Nous avons voulu comprendre le rôle de l'enseignant en analysant les écarts entre le savoir à enseigner et le savoir réellement enseigné. La leçon du jour porte sur « calcul des dimensions à partir de l'aire », donc selon les instructions officielles, la révision doit avoir un lien direct avec la leçon du jour et c'est à l'enseignant que revient la charge d'« apprêter » le savoir à enseigner en savoir enseigné. Mieux, selon Chevallard cité par Ravel (2003, p.6), « l'enseignant n'a pas autorité pour choisir quels sont les savoirs qui doivent être enseignés à un niveau donné ; ceci est décidé en amont de son champ d'intervention. L'enseignant est donc tenu, de par sa fonction, de respecter les choix de savoirs à enseigner faits par la noosphère ». Au lieu de cela, cette révision a porté

sur le carré. Du calcul de la surface du carré, les élèves se retrouvent à calculer les dimensions du rectangle (lignes 203, 204, 206).

La ligne 209 est symptomatique d'une absence de projet didactique, les apprenants étant invités à suivre, à écouter et à essayer de trouver toutes les réponses. L'enseignant doit accomplir plusieurs types de tâches s'inscrivant dans le cadre du savoir apprêté : construire –reconstruire– une organisation praxéologique mathématique qui représente ce que l'élève doit étudier mais il doit également envisager une manière d'aider l'élève dans son étude.

4.2. Vérification des hypothèses

Dans les faits, notre analyse a mis le doigt sur le fait que l'enseignant n'a pas établi une passerelle entre son enseignement et la vie courante. Les instructions en rapport à la bonne pratique de l'approche ASEI-PD-SI recommandent que l'apprenant puisse dire à quoi va lui servir la connaissance qu'il vient d'acquérir et que « l'établissement de ce lien répond à la nécessaire utilité des notions apprises pour la transformation ou l'amélioration des conditions de vie, du milieu, etc. L'apprenant doit prendre conscience que l'école n'est pas un milieu isolé dans le village, mais qu'elle est un endroit où l'on apprend ce qui peut permettre au village de changer de façon positive » Guide à l'usage des enseignants pour une bonne pratique de l'approche ASEI-PDSI (2015, p.4). Aucun quelconque recours aux pratiques sociales de référence.

Comme l'affirmait M. Moisan (2000), la communication orale doit être considérée comme un outil qui favorise la construction de la pensée et qui permet la communication de cette pensée. De cette façon, la L1 de l'apprenant se veut le levier par excellence pour construire ses apprentissages sur la base de ses connaissances intra et/ou extra muros. En outre, nous savons que les apprenants acquièrent certains usages du langage oral, forgés hors de l'école, dans un milieu restreint. L'un des principaux rôles de l'école est d'amener les élèves à sortir de la langue familière afin d'être apte à communiquer en dehors du groupe de pairs.

Pour la séquence substrat de notre réflexion, la géométrie est une des disciplines à très forte potentialité d'applicabilité dans l'espace social. Autrement, les apprenants auraient pu être sollicités pour des calculs pratiques de dimensions, ce pour respecter la justification de la leçon. Quid de cela. Au vu de ce qui précède, il se confirme que les pratiques sociales de référence ne sont pas prises en compte lors des apprentissages.

La communication, dans cette étude, en tant que jeu co-énonciatif, a mis en exergue un enseignant et des apprenants. Le savoir enseigné découlant d'un savoir à enseigner, l'enseignant se doit d'accorder une place cardinale aux faits de langage qui ne doivent pas se résumer selon A. Culioli (1990, p.39) à ramener :

« le langage à un outil (nous pourrions rajouter la langue à un système, à un objet de connaissance), l'énonciation à l'échange d'informations univoques, stabilisées, calibrées entre deux sujets pré-ajustés pour que l'échange soit une réussite sans faille[...] [car] l'activité de langage est significative dans la mesure où un énonciateur produit des formes pour qu'elles soient reconnues par un co-énonciateur comme étant produites pour être reconnues comme étant interprétables ».

Les instructions officielles font obligation d'un pourcentage de 20% de recours à la L1. À ce sujet, il ressort de l'échange post-séquence avec l'enseignant que ce dernier n'avait pas encore bénéficié de formation ce qui explique le décalage entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné.

Comme nous l'avons postulé en introduction, il convient donc de questionner les pratiques de communication orale quand elles sont transformées en objets d'enseignement.

5. Formulation de propositions d'un modèle de transposition didactique interne adapté aux classes bilingues : mise en place d'un dispositif de formation

La notion de pratique de référence « fonctionne essentiellement comme guide d'analyse de contenus, et par là de critique et de proposition » (J.L. Martinand, 1986a, p. 137). Aussi formulerons-nous des propositions dans le sens du renforcement des capacités des enseignants. La mise en place d'un dispositif de formation s'avère nécessaire afin d'amener les enseignants à mieux comprendre les mécanismes de la transposition didactique interne, pour en faire un adjuvant à l'utilisation des savoirs de l'enfant.

En ce sens, S. Duval et al., (2016) insistent sur la nécessité de mettre l'accent sur la qualité des interactions des enseignants. Pour ce faire, selon R. Bouchard (à paraître) :

en effet si nul ne doute qu'un cours doive être préparé par l'adulte qui en est responsable, dans le même temps, il existe un large consensus (au-delà des didactiques particulières) sur le fait que tout cours doive aussi laisser des possibilités d'initiative

à l'apprenant afin que ce dernier puisse prendre - momentanément au moins - la responsabilité de son apprentissage. Cette souplesse de l'organisation didactique est encore plus nécessaire peut-être dans le cas des langues, objets d'enseignement-apprentissage multiformes, dont différentes facettes se proposent toujours simultanément aux partenaires des activités didactiques, pour des informations ou des questionnements potentiels qui ne sont que partiellement prévisibles.

Cette souplesse passe par un enseignant sûr de lui-même et capable de permettre ce mouvement de responsabilité en classe entre lui-même et ses apprenants et aussi par la capacité de l'enseignant à se constituer une méthode qui puisse lui permettre d'analyser les besoins des apprenants, leurs caractéristiques socioculturelles, les chemins qu'ils ont à parcourir pour passer de leur langue maternelle (L.M.) à la langue cible (L.C.), c'est-à-dire ce qui constitue les variables de la situation d'enseignement. Cela suppose ensuite qu'on ait une vision claire du parcours d'apprentissage qu'implique l'acquisition d'un nouveau moyen linguistique de communication, et qu'on sache en évaluer les résultats. Il faut donc savoir utiliser de manière à la fois active et critique les différents moyens pédagogiques qui existent afin de réaliser au mieux le parcours en l'adaptant aux contextes particuliers des classes (J. Courty, 2003, p.10).

Plusieurs facteurs, à l'instar de l'âge des apprenants et leurs objectifs et besoins conditionnent leur motivation. P. Perrenoud (1998) considère que la pratique de l'oral ne peut être formatrice que si elle correspond à un véritable besoin de s'exprimer ou de comprendre, autrement dit une pédagogie de l'oral passe par la création de véritables enjeux entre les interlocuteurs.

Il est du rôle de l'enseignant de comprendre que les apprenants ne peuvent s'investir dans la communication que s'ils en voient le sens et l'intérêt ; donc « l'enseignement/apprentissage de la communication orale interactive devrait conduire l'étudiant à participer à des échanges oraux dans des situations de la vie courante et non exclusivement pratique et professionnelle » (F. Zaimen, 2015, p.26).

L'un des principaux leitmotivs du système scolaire bilingue burkinabè est qu'il permet à tous les enseignements de germer de la langue de communication première de l'apprenant. Par conséquent, les apprenants devant réemployer ou améliorer leurs connaissances préalables - extra muros - pour en-

trer en contact avec le savoir qui est l'objet de la relation connaissance/savoir.

Pour mieux placer l'apprenant dans des dispositions optimales d'apprentissage, l'enseignant veillera à prendre en compte la totalité de la situation de communication, à savoir contextualiser les savoirs pour permettre aux apprenants de comprendre et de produire du sens. D'où le rôle névralgique des outils linguistiques de base indispensables à l'expression des apprenants. Dans ce sens, C.P. Brunner selon E. Labin (1975, p. 214) affirme qu'il faut aider l'apprenant « à découvrir de lui-même les vérités qu'il doit connaître, ou à résoudre les problèmes grâce à sa créativité naturelle avec un minimum de connaissance emmagasinées ».

Cela nécessite la création d'un modèle de socio-construction qui permettra à l'apprenant de prendre appui sur le groupe pour accéder au savoir par le biais d'interactions. De Pietro (2001) met en valeur le rôle privilégié des échanges dans la communication pour la construction de ses référents (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Selon D. Macaire (2011, p.111) citant (Macaire, 2003), « les interactions sont des critères de lecture des échanges entre apprenants, dans la mesure où ces interactions sont considérées comme un indicateur fiable de la construction des apprentissages par les élèves, accompagnés par leur enseignant, c'est-à-dire le révélateur du processus en cours ». Pour la perception des apprentissages, dans cette dynamique, l'enseignant ne peut-il pas développer des scénarii d'enseignement/apprentissage basés sur des stratégies individuelles ou collaboratives mettant en œuvre des interactions verbales prenant en compte les contextes, l'environnement et la transposition didactique ?

En outre, la préparation de la séquence joue un rôle fondamental pour l'atteinte des objectifs. Pour R. Carol (2015, p.7), l'enseignant sera alors amené « à se poser les questions suivantes : quels sont les savoirs, les moyens langagiers et les genres nécessaires à la réalisation d'une activité spécifique ? Ces moyens sont-ils disponibles chez l'apprenant ? Faut-il des mesures spécifiques qui les étayent sur le plan cognitif ou langagier telles que des aides visuelles (graphiques, tableaux, caricatures) ou verbales facilitant la compréhension ou la production d'opérations exigeantes ? »

Conclusion

Chaque discipline enseignée à l'école primaire ayant sa logique d'action se distingue des autres par sa manière de percevoir et de structurer la réalité ; d'où la nécessité de la communication discursive si les apprenants doivent appréhender les savoirs.

Ce travail, dont le double objectif était de répertorier les postures langagières de l'enseignante quant à son implication dans le déroulement du dispositif d'enseignement et de décrire les réactions adoptées par les élèves en réponse aux sollicitations de l'enseignante en lien avec les pratiques sociales de référence éveillées vers les savoirs utilisés en mathématiques, s'inscrit dans une littérature abondante et pluridisciplinaire.

L'hypothèse générale que nous avons souhaitée tester questionne les pratiques de communication orale quand elles sont transformées en objets d'enseignement.

Au terme de ce travail, nous proposons un bref rappel des principaux résultats observés, à partir desquels nous envisageons d'autres perspectives. En effet, la communication orale en L1 a démontré la capacité chez l'apprenant à libérer sa pensée et ainsi d'affirmer son existence en rapport à soi-même, en rapport au groupe classe et à l'apprentissage.

Cette étude au-delà des résultats engrangés et des suggestions formulées renferme aussi des limites. Ces limites se situent, d'abord, au niveau du petit nombre d'apprenants et d'enseignants observés, ce qui ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des acteurs. De même, un nombre plus élevé d'écoles et de séquences de mathématiques auraient permis de mieux étudier et de comprendre le processus d'utilisation des savoirs mathématiques extra-muros lors des séquences de mathématiques et d'approfondir les rôles des enseignants en termes de transposition didactique interne.

Bibliographie

Aguerre, S. (2010). Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques. Thèse de doctorat. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.

Astolfi, J.-P. (1993). L'école pour apprendre. Paris : Éditions sociales françaises.

Astolfi, J.-P. et al. (2008). « Chapitre 13. Pratique sociale de référence ». Mots-clés de la didactique des sciences, p.131-136.

Bautier, E. (1983). « La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement ? » Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, n°61, p. 87-98.

Baylon, C. et al. (2000a). Forum 1 – Méthode de Français. Paris : Hachette Livre.

Bouchard, R. (à paraître). « L'interaction pédagogique comme palimpseste : unités interactionnelles et gestion des phénomènes émergents en classe ». Cane-las-Brasil. Ministério da Educação. (1998) : Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Língua Estrangeira. Brasília, MEC/SEF.

Bourguignon, C. (2001). « L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet », ASp, n°34, consulté le 25 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1730>

Brousseau, G. (2011). « Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques ». Recherche en didactique des mathématiques 4(2), La Pensée Sauvage, p.165- 198.

Bruner, J.S. (). Psychologie de l'apprentissage-enseignement : une approche individuelle ou de groupe.

Carol, R. (2015). « La didactique de l'enseignement bilingue : enseignement disciplinaire et langage », Recherches en didactique des langues et des cultures, p.12-3. Consulté le 01 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/973>

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée Sauvage : Grenoble.

Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné (2^e éd.). La Pensée sauvage.

Courty, J. (2003). Élaborer un cours de FLE. Paris : Hachette FLE.

De Pietro, J.-F. (2001). Entre un projet initial et sa mise en œuvre : perspectives pour un curriculum intégré, Rapport du groupe de travail « Curriculum Evlang », Rapport final remis à Bruxelles, Juillet 2001, Bruxelles [non

publié].

Duval, S. et al. (2016). « La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire ». *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 39, n°3, p.1-27.

Deshaies, I. et Boily, M. (2021). « L'adaptation du modèle de la transposition didactique à l'éducation préscolaire : un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignante lors du jeu symbolique pour faire émerger l'utilisation des savoirs mathématiques chez les enfants ». *Didactique*, vol. 2, n°2, p.84-114.

Fejzo, A. et Laplante, L. (2021). « La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative ». *Didactique*, vol. 2, n°2, p.115-138.

Guide à l'usage des enseignants pour une bonne pratique de l'approche ASEI-PDSI (2015). Projet SMASE, Burkina Faso.

Guimond, S. (2010). « Chapitre 8. Le langage et la communication ». *Psychologie sociale : perspective multiculturelle*, p.175-198.

Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Labin, É. (1975). *Comprendre la pédagogie*, Paris, Bordas.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.

Macaire, D. (2008). *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme : la recherche-action comme aide au changement*. Université de Provence - Aix-Marseille I, Dossier présenté en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches.

Martinand, J.L. (1986a). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

Martinand, J.L. (1994a). « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants ». *Aster*, 19, p.61-73.

Moisan, M. (2000). « Valoriser la discussion pour raviver la communication orale ». *Québec français*, vol.7, n°5, p.34-38.

Paun, E. (2006). « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire ». *Carrefours*

de l'éducation, vol.2, n°22, p.3-13.

Perrenoud, P. (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n°3, p. 487-514.

Pinard, R. (2004). « Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation ». *Recherches qualitatives*, n°24, p.58-82.

Presseau, A. (2000). « Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.26, n°3, p.515-544.

Ravel, L. (2003). *Des programmes à la classe : Étude de la transposition didactique interne. Exemple de l'arithmétique en Terminale S spécialité mathématique*. Thèse de doctorat. Université Joseph-Fourier - Grenoble I, 277 p.

Reuter, Y. et al. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck

Reuter, Y. et al. (2013). « Pratiques sociales de référence ». *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, p. 175-178.

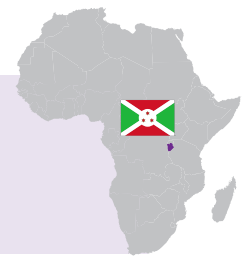
Saint-Yves, A. (1986). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : une approche individuelle ou de groupe*. Québec : Presses de l'université du Québec. 122 p.

Schneuwly, B. (1995). « De l'utilité de la «transposition didactique» ». In : J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter. *Didactique du français : état d'une discipline*. Paris : Nathan, 1995. p. 47-62.

Verret, M. (1975). *Le temps des études* (Vol. 2). Éditeur Honoré Champion : Paris.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Zaimen, F. (2015). *Les difficultés de communication dans l'interaction langagière étudiant/enseignant cas des étudiants de 3^e année*. Université Mohamed Seddik Ben Yahia, Master en Sciences du langage.



D. Contribution de Judith Ndayizeye et Pierre Nduwingoma **L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi** Projet porté à l'Université du Burundi

Judith NDAYIZEYE,
Professeure, Université du Burundi,
ndayizeyejud@yahoo.fr

Pierre NDUWINGOMA,
Université du Burundi,
pierre.nduwingoma@ub.edu.bi

Introduction

Le Burundi qui, après l'indépendance, avait introduit deux langues le kirundi et le français dans le système éducatif, a basculé vers le plurilinguisme depuis 2006. A côté de ces deux langues, le kiswahili et l'anglais se sont invités dans le système scolaire. Dès lors, le Burundi venait d'opérer un changement du bilinguisme au plurilinguisme. Pour comprendre cette nouvelle situation sociolinguistique en milieu scolaire, il a été entrepris un projet de recherche sur les pratiques linguistiques en classe de 5e année de l'école fondamentale. Il s'agissait de rendre compte des articulations en jeu pendant l'enseignement-apprentissage de deux langues (le kirundi et le français), d'identifier les atouts pratiques liés à l'enseignement bi-plurilingue, d'indiquer les faiblesses possibles d'un tel enseignement quant à l'efficacité de l'apprentissage. L'étude se fonde sur les pratiques linguistiques des enseignants de français. Il s'agit d'analyser l'influence du kirundi (L1) sur le français (L2). Ces deux langues sont choisies en fonction de leur statut dans l'enseignement.

Le kirundi est une langue nationale qui joue une grande importance au niveau de l'enseignement fondamental. Cette langue est utilisée comme langue d'apprentissage jusqu'en 4^e année (Décret n°100/078 du 22 mai 2019). Des études confirment l'hypothèse qu'un élève qui maîtrise sa langue maternelle améliore son apprentissage d'une langue étrangère (Castellotti, 2001 ; Benamar, 2019, Wambach, 2016). Dans cette recherche, le français a le double intérêt d'être une langue étrangère tout en étant le médium d'enseignement à partir du cycle 3 (5^e année) de l'école fondamentale. C'est pourquoi l'objet de cette recherche porte sur les pratiques de classe pendant l'enseignement du français à l'école fondamentale. C'est une étude exploratoire, aucune étude sur les pratiques linguistiques et l'efficacité des apprentissages n'ayant jusqu'alors été faite au Burundi.

Cet article est tiré du livrable en réponse à l'appel à projet lancé le 30 avril 2019 et intitulé 3^e appel à projets de recherche APPRENDRE : « Enseignements-apprentissages bilingues ». L'étude proposée visait à (i) analyser les pratiques réelles d'enseignement et d'apprentissage bi-plurilingue, (ii) identifier les défis liés au changement de la langue d'enseignement-apprentissage, (iii) vérifier si l'enseignement bi-plurilingue se fait de façon décloisonnée ou cloisonnée et (iv) à proposer des leviers d'enseignement-apprentissage en/du français. Nous présentons ci-dessous la méthodologie que nous avons suivie.

1. Méthodologie

La démarche méthodologique s'inspire de la recherche OPERA réalisée au Burkina Faso entre 2013 et 2015. Grâce aux entretiens semi-directifs et à des observations des pratiques linguistiques en classe, des données variées ont été recueillies dans des écoles des directions provinciales de Cankuzo, une province scolaire du milieu rural, et de Bujumbura, une province scolaire du milieu urbain. Les entretiens semi-directifs menés à partir d'un guide d'entretien (en annexe) visaient à recueillir des informations relatives aux pratiques linguistiques des enseignants et des apprenants sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue. L'observation des classes a permis de se rendre compte de la démarche utilisée par les enseignants ainsi que des pratiques linguistiques des enseignants et des apprenants.

Le traitement des données s'est appuyé sur une analyse de contenu du discours. Ainsi, les données ont été catégorisées selon leur parenté thématique, ce qui a permis de dégager les liens qui existent entre les données obtenues à l'aide des deux méthodes de recherche différentes (entretiens et observation). On a mis en évidence des constantes relatives au lien

entre l'enseignement du kirundi et du français et à l'incidence des représentations des enseignants sur l'enseignement-apprentissage du français. Une comparaison de l'enseignement-apprentissage du kirundi et du français a été opérée.

2. Résultats obtenus

Les résultats de cette étude rendent compte de la situation d'enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi en se focalisant sur les pratiques linguistiques de la classe de 5^e année de l'enseignement fondamental (primaire), une classe dans laquelle toutes les disciplines sont enseignées en français sauf le kirundi, le kiswahili, l'anglais et l'entrepreneuriat. Ils s'articulent sur trois axes principaux suivants : (i) L'approche méthodologique utilisée pour enseigner le cours de français, (ii) les représentations des enseignants sur le bi-plurilinguisme en classe de 5^e année, (iii) les influences de la langue maternelle sur l'enseignement-apprentissage du français.

Concernant l'approche méthodologique, il a été constaté que la plupart des enseignants déclarent appliquer la pédagogie active en classe. Toutefois, lors des observations des enseignants en pleine action pédagogique, on constate qu'au niveau des interactions, la majorité des enseignants se limite à poser des questions aux élèves qui y répondent. Ils guident les apprenants avec des questions pour permettre que la leçon se déroule en fonction d'étapes préconçues. La participation des apprenants reste limitée étant donné qu'ils interviennent pour donner des réponses à des questions cadrées. On ne peut donc pas parler d'interactions véritables. Les observations de pratiques de classe révèlent plutôt que c'est l'enseignant qui occupe une grande partie de temps pour expliquer les notions à faire acquérir. De plus, aucune tâche à réaliser en groupes n'a été proposée aux apprenants dans toutes les écoles ayant participé à l'enquête.

Par rapport aux représentations des enseignants vis-à-vis du bi-plurilinguisme en classe de 5^e, les enseignants considèrent que l'enseignement de quatre langues est une surcharge pour les apprenants. Certains y voient même un péril pour la maîtrise du français étant donné que les séances de celui-ci ont été revues à la baisse. Par exemple, de 13 heures par semaine dans la classe de 5^eme, on est passé à 10 heures. Cette situation est, selon les enseignants,

l'une des causes de la baisse de niveau en français chez les apprenants.

Quant aux influences de la langue maternelle sur l'enseignement du français, elles se matérialisent à travers les interférences linguistiques et les alternances codiques. Gumperz (1989 : 57) définit l'alternance codique comme étant « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents ». Pour Blanc et Hamers (1983 : 445), elle est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues pour faire varier des unités de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale. L'interférence linguistique est une situation qui se produit lorsque deux ou plusieurs langues entrent en contact et évoluent ensemble. Dans ce cas, elles s'influencent mutuellement, d'où l'existence des emprunts lexicaux, de nouvelles formulations syntaxiques, des traductions littérales de certains idiomes, bref, il y a une création de nouveaux mots se trouvant au confluent de ces différentes langues utilisées. Ces mots sont le résultat d'un certain transfert qui s'effectue entre la langue la plus connue, la langue précédemment acquise, (ici, c'est surtout la langue maternelle), et la langue la moins connue (la langue étrangère ou seconde).

Les observations des leçons dans le cadre de cette étude mettent en évidence des interférences phonologiques. Celles-ci sont liées au fait que la langue maternelle ne dispose pas de certains sons, notamment les sons nasaux, ce qui affecte la prononciation de certains mots du français. Les interférences lexicales sont rares. Les alternances codiques observées sont de deux sortes : les alternances interphrastiques et intraphrastiques⁷. Il a été remarqué que la majorité des enseignants a recours aux alternances codiques parce qu'ils ne maîtrisent pas le français. Bien que ces dernières sont qualifiées de stratégies communicatives (Castellotti, 2001 ; Causa, 1996 et 2002), dans le contexte burundais, les alternances codiques se font de manière excessive et semblent traduire une maîtrise approximative du français par les enseignants.

Dans les exemples ci-dessous tirés du discours des enseignants, le recours au kirundi est exagéré.

1. Iyo verbe baguhereje uyiramplasa na verbe qui se termine par « -er » (remplacer le verbe en question par un autre qui se terminer par « -er »).

⁷ L'alternance interphrastique se produit quand le locuteur alterne une phrase entièrement dans l'une ou l'autre langue ; l'alternance intraphrastique, quand le locuteur introduit dans une phrase des segments de l'autre langue, sans pour autant violer les règles des grammaires de la langue.

2. Iyo franchir nshaka muyiramparase (je veux que vous remplacez ce verbe « franchir »).

3. Nshaka uramparase « franchir » na « traverser » (je veux que tu remplaces « franchir » par « traverser »).

4. Ni nde yokwesplika umunyeshure adatira attention (qui peut expliquer à l'élève qui ne tire pas Le code switching interphrastique se produit quand le locuteur alterne une phrase ou une proposition entièrement dans l'une ou l'autre langue. Quant au code switching intraphrastique, il permet au locuteur d'introduire librement dans son discours des segments de l'autre langue, sans pour autant violer les règles des grammaires des langues en présence).

5. Ni ukuvuga ko tuzakorda turavye amazina ziherekeje (cela veut dire que nous les accordons en fonction des noms qui leurs sont liés).

Ces illustrations tirées d'un vaste ensemble d'exemples du corpus, indiquent que l'enseignement de la L2 est dominé par la L1. Et il nous semble logique de parler d'un mélange désordonné de L1 et de L2. Ce qui va constituer un répertoire linguistique hétérogène difficilement réutilisable dans un contexte qui appelle à utiliser la L2 uniquement. L'on peut postuler que loin de constituer une stratégie communicative d'enseignement, les alternances codiques cachent plutôt des compétences lacunaires des enseignants en français. Les résultats du test de niveau des enseignants en français, qui a été donné en 2022, montrent que la majorité ont échoué à l'épreuve de français. En effet, « Les notes obtenues varient de 10 à 60 % en français et 10 à 80 % en mathématiques. » (Jimbere magazine, 2022). Lors des entretiens, ils ont affirmé qu'ils utilisent la langue maternelle pour expliquer aux apprenants les notions difficiles mais les observations des pratiques de classe mettent en exergue que les enseignants se servent, de manière exagérée, de la langue maternelle pendant l'enseignement du français de sorte que l'on peut dire qu'il s'agit de l'enseignement du français en kirundi, langue maternelle. Ces illustrations sont éloquentes :

1. Auxiliaire iyaha ? (Quel auxiliaire ?).

2. Washizeko participe passé ? (As-tu ajouté le participe passé ?).

3. Twabonye ko le participe passé du verbe pouvoir ari iyaha ? (Nous avons vu que le participe passé du verbe pouvoir est lequel ?).

3. Discussion des résultats

Les aspects marquants des résultats de cette recherche concernent l'influence de la L1 sur l'enseignement de la L2, le mélange/changement de la L2

avec la L1 et l'usage de la L1 comme stratégie d'enseignement de la L2.

3.1. L'influence de la L1 sur l'enseignement-apprentissage du français

Les interférences linguistiques et les alternances codiques observées chez les enquêtés (enseignants et apprenants), lors des observations des pratiques de classes et des entretiens, sont asymétriques. Le kirundi (langue première de tous les participants à l'enquête) est dominant dans une leçon de français. Les observations des pratiques de classe révèlent que seule une minorité d'enseignants et d'apprenants est en mesure de s'exprimer en français sans devoir y incorporer du kirundi, voire changer carrément de langue d'enseignement. Les autres enseignants, au lieu d'enseigner le français en français comme l'indique le décret n° 100/078 (2019), enseignent la L2 (le français) en utilisant la L1 (le kirundi). Le recours à la langue maternelle serait une stratégie acceptable s'ils n'utilisaient celle-ci que pour expliquer les notions non comprises.

Les alternances lexicales et intralexicales en rapport avec les alternances intralinguistiques et interlinguistiques dont font preuve les enseignants semblent toutefois indiquer que ces derniers ont un niveau relativement bon de maîtrise du français, même s'ils n'y recourent que rarement. Le cas des apprenants est plus alarmant, puisqu'ils ne s'expriment que pour répondre aux questions posées par les enseignants ou par leurs camarades de classe. Il leur est quasiment impossible d'acquérir des compétences suffisantes dans une langue qui n'est parlée qu'occasionnellement et apprise par le biais d'une autre langue. Cette perturbation linguistique s'accompagne d'un déficit dans l'acquisition des savoirs parce que les disciplines non linguistiques sont également enseignées en français. L'absence ou la rareté des occasions de s'exercer au français et les différentes alternances codiques (stratégie d'enseignement-apprentissage voulue et/ou dissimulation des faiblesses en français) employées à outrance constituent donc des freins majeurs à l'auto-appropriation de cette langue par les apprenants.

3.2. Effets liés au mélange/changement de la langue d'enseignement-apprentissage

Les enseignants ayant participé à l'enquête estiment qu'a priori le passage du kirundi au français comme langue d'enseignement en 5^e année devrait être bénéfique aux apprenants pour les ouvrir davantage à la science et au monde. L'enquête montre toutefois que le passage n'est pas suffisamment bien préparé à travers les contenus du cours de français des classes

antérieures et que souvent ces contenus sont mal dispensés par des enseignants peu compétents et non qualifiés. Les enseignants évoquent ce qui suit :

Ex. 1. Le programme de la première à la 4^{ème} année n'accorde pas suffisamment d'importance à l'expression orale et écrite des apprenants.

Ex. 2. Le contenu du programme ne met pas un accent particulier sur l'acquisition du vocabulaire dans une situation de communication.

Le passage de l'enseignement en kirundi en 4^e année du primaire à l'enseignement en français en 5^e année du primaire n'est pas facile. Les apprenants ne sont pas préparés à ce changement de langue d'enseignement. Certains enseignants des établissements publics enquêtés proposent de débiter l'enseignement-apprentissage en français depuis la première année comme cela se fait dans les écoles privées. La transition non efficiente de l'enseignement-apprentissage en kirundi (de la 1^{re} à la 4^e) à l'enseignement-apprentissage en français en 5^e année a comme conséquences :

- le manque de vocabulaire à utiliser à l'oral ou à l'écrit en français chez l'apprenant ;
- la contrainte pour l'enseignant de mélanger les langues ;
- la faiblesse des résultats dans les disciplines enseignées en français (études du milieu, calcul, français, formation civique et humaine).

Le recours aux autres langues par les enseignants et/ou par les apprenants brouille considérablement l'apprentissage du français. Ils mélangent souvent les langues lors de l'enseignement-apprentissage, la langue première étant dominante sur la L2 qui est enseignée. Selon Bigirimana (2017), le mélange des langues dans l'enseignement de langues est un phénomène fréquent. Quelquefois, ce mélange est dû au niveau de maîtrise des apprenants comme des enseignants de la langue en question. Une autre raison pourrait être un manque de vocabulaire adéquat et suffisant pour exprimer les différentes réalités rencontrées.

Il est difficile de trancher la question de savoir si ce mélange est dû à une volonté de s'adapter au niveau des apprenants pour leur faire comprendre la matière dispensée ou s'il s'agit d'une stratégie de compenser des lacunes en français. Il s'agit d'un défi majeur dans un cas comme dans l'autre. L'enseignement d'une langue ne peut se faire dans une autre langue que dans certaines limites pour expliquer quelques mots ou structures incompréhensibles par les apprenants.

Mais le recours à la L1 presque systématiquement observé dans les classes lors de cette étude vient perturber les acquisitions linguistiques des apprenants en L2. Le rapport des observations des pratiques de classe (Ndayizeye et al., 2020) le corrobore car il indique que la pratique la plus observée est l'enseignement en alternant le français et le kirundi. Le même rapport montre que 38.7% des enseignants n'ont pas une bonne maîtrise de la langue française. Ces derniers ont recours à la L1 pour enseigner.

Cependant, il existe des enseignants qui maîtrisent la langue française mais qui choisissent néanmoins d'utiliser le kirundi dans leurs enseignements. L'une des raisons évoquées par la plupart des enquêtés pour justifier cette pratique est que les élèves ne seraient pas capables de suivre et de comprendre une leçon enseignée entièrement en français. Cette façon de faire qui a été observée dans cette recherche est la cause de l'insécurité linguistique qu'éprouvent les apprenants. Cette dernière consiste en un sentiment plus ou moins généralisé de malaise occasionné par la pratique d'une langue ou d'une variété linguistique. Ce sentiment de malaise est engendré par des rapports inégaux, voire conflictuels, entre les langues ou les variétés de langues en présence (Francard 1993). Les apprenants se trouvant dans cette situation n'osent pas prendre la parole et par conséquent, n'exercent pas leurs compétences linguistiques en français et ne les développent donc pas.

3.3. Le recours à la L1, une stratégie d'enseignement

Lorsque le recours au kirundi est une stratégie d'enseignement, l'attention de la classe augmente lorsque l'enseignant s'exprime en L1. Dans ce cas, le recours au kirundi par l'enseignant à certains moments de la leçon n'est pas une façon de dissimuler la faiblesse de maîtrise du français, mais plutôt un moyen d'éveiller les élèves et ainsi de les inciter à participer.

Par exemple dans les exercices d'application, certains enseignants expliquaient en L1 des concepts pour en faciliter la compréhension. A titre d'exemple,

Ex. 1. : Pour expliquer le concept « adjectifs » il a dit ceci : « Adjectifs ni amajambo aza kwerekana uko ikintu kimeze. » (Les adjectifs sont des mots qui qualifient un objet)

Ex. 2. Que signifie bégayer ? « Ni ukugigimiza » (L'enseignant a eu recours à la traduction pour expliquer le terme bagayer).

Ex. 3. « Leur adjectif possessif ija imbere y'izina ariko leur pronom possessif isubirira nyene gutunga ikintu » (Leur adjectif possessif se place à côté du nom mais leur

pronom possessif remplace le possesseur de l'objet).

Pour expliquer l'emplacement de « leur/ adjectif possessif » et « leur/ pronom possessif », l'enseignant a fait usage du kirundi pour faire comprendre aux apprenants la différence entre « leur/ adjectif possessif » et « leur/ pronom personnel ». Ici, le recours au kirundi par l'enseignant n'est pas une façon de dissimuler leur faiblesse en français.

Il n'est resté pas moins vrai que, malgré le recours à la L1 comme stratégie d'enseignement, beaucoup d'enseignants ont des compétences approximatives en français, langue d'enseignement. Les observations des pratiques de classe ont révélé qu'ils ont des difficultés à formuler des consignes complètes en français sans recours au kirundi. Certains enseignants utilisent donc le kirundi parce qu'ils ne sont pas en mesure de s'exprimer en français correctement. Chez les enseignants n'ayant pas ce type de difficultés, le mélange de la L1 et de la L2 est moins fréquent. Le recours au kirundi dans un cours de français est donc le plus souvent moins une stratégie qu'une dissimulation des faiblesses des enseignants en français.

Par ailleurs, le fait pour l'enseignant de mélanger la L2 et la L1 pour expliquer, ne favorise pas la clarté cognitive en L2 et L1 chez les apprenants. Selon les didacticiens des langues (Wambach, 2010, Noyau, 2014), cette clarté vient des comparaisons explicites des deux langues. La clarté cognitive ne naît pas du simple contact avec la L2 chez l'apprenant déjà doté d'une L1, elle nécessite des mises en relations entre systèmes de formes-fonctions, et des va-et-vient entre usage et observation (Noyau, 2014). Or, les observations de pratiques linguistiques révèlent des interférences linguistiques introduites dans l'enseignement non pas dans la perspective contrastive mais comme des habitudes linguistiques des enseignants de français à l'école fondamentale (primaire) qui peuvent avoir des conséquences sur la maîtrise de la L2 par les apprenants.

3.4. Rapports entre le kirundi et le français dans l'enseignement-apprentissage

Au Burundi, le kirundi est la langue plus utilisée. Il intervient dans le quotidien des locuteurs qui l'utilise presque exclusivement dans la communication courante (Ntahnkiriye, 1999). Le kirundi est une langue maternelle, langue d'enseignement au premier cycle (1^{re} et 2^e années) et au deuxième cycle (3^e et 4^e années) de l'enseignement fondamental.

A partir de la cinquième année, le français est uti-

lisé comme langue d'enseignement. Le français est en même temps langue officielle, langue d'administration, langue d'enseignement, langue enseignée. En volume horaire, le français a plus de poids que le kirundi. Au cycle 3 (5^e et 6^e primaire) de l'enseignement fondamental, le français totalise dix heures par semaine alors que le kirundi n'en compte que quatre. Les disciplines non linguistiques devraient être enseignées en français même si elles sont, dans les faits, plus souvent enseignées en kirundi.

Conclusion

L'étude a été menée dans le but de rendre compte de la situation de l'enseignement-apprentissage des langues au troisième cycle de l'enseignement fondamental au Burundi. Les résultats révèlent que les enseignants et les apprenants éprouvent des difficultés communicationnelles liées au changement de langue d'enseignement, du kirundi au français, et à l'apprentissage des trois langues étrangères (français, anglais, kiswahili). Cette recherche est révélatrice d'un enseignement du français où l'enseignant mélange le kirundi et le français dans de leçons de français. Quant au kiswahili et à l'anglais, ils sont encore peu présents dans les usages quotidiens des enseignants et des apprenants. Toutes les alternances codiques constatées s'opèrent en L1, le kirundi, et en L2, le français.

Bibliographie

Benamar, R. 2014, « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner-apprendre la langue étrangère », *Multilinguales*, URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/1632>.

Bigirimana, C. 2017, « Représentations et attitudes sociolinguistiques du français en milieu scolaire au Burundi ». Thèse de Doctorat/PhD. Université de Dschang.

Blanc M.-H.-A et Hamers, J.-F. 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.

Castellotti, V. et Moore, D. 2001, « Représentations sociales des langues et enseignements », *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation pluri-lingue* ; Etude de référence.

Causa M. 2002, « L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère », Bruxelles, Peter Lang.

Décret n°100/078 du 22 mai 2019 portant fixation

des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale. Bujumbura, Burundi.

Francard, M. 1993. « L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique ». Français et société, n° 6, Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la langue française.

Gumperz, J. 1967. « On the linguistic makers of bilingual communication ». Journal of Social Issues, 23, pp 48-57.

Habonimana, A. et Mazunya, M. 2010. « Les Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone - LASCOLAF: Etude de cas du Burundi ». Résumé institutionnel du rapport d'étude-pays (OIF/AUF).

Jimbere Magazine : <https://jimbere.org/resultats-inquietants-enseignants-fondamental-burundi/>

Ndayizeye J., Barahinduka, E. et Bangirinama, F. 2020, « Supervision pédagogique au Burundi » dans Nogry, S., Boulc'h, L. et Villemonteix, F. (sous la dir.), Le numérique à l'école primaire. Pratiques de classes et supervisions pédagogiques dans les pays francophones ; Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp 137-138.

Nduwingoma P. Ntiranyibagira C., Mbonyingingo A. et Nshimirimana E. (sous la coordination de Pr Ndayizeye J.) 2021. « Enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi » ; Université du Burundi. Institut de pédagogie appliquée ; <https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/05/Rapport-Burundi.pdf>

Noyau, C. 2014. « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme ». in ELAN-Afrique - Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école, Éditions des Archives Contemporaines.

Ntahonkiriye, M. 1999. « Alternance de langues et conflit linguistique : analyse des alternances intra-lexicales produites par les bilingues français-kirundi ». Revue québécoise de linguistique, vol. 27, n°1, pp 89-106.

Ntibashirakandi, L. 2011. « L'école primaire passe de six à neuf ans. Une fausse solution à un vrai problème », In https://www.arib.info/Education_primaire_Burundi_05_Janvier_2011.pdf

AUF 2016 – Rapport issu du projet OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport aux Apprentissages) - 2016 ; Guide théorique et méthodologique et Livrets de formation, <https://apprendre.auf.org/ressources-et-outils/opera-livret-guide-theorique-methodologique/>

Wambach, M. 2010, « La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Méthodologie de l'écrit en milieu multilingue » dans Synergie Monde Arabe n°7, pp159-187, [https://girflint.fr Base_michel_wambach](https://girflint.fr/Base_michel_wambach)

Annexe

Guide d'entretien

1. Les approches méthodologiques utilisées par les enseignants dans l'enseignement-apprentissage du français : lesquelles ? pourquoi ? quels effets ? quelles limites/défis (par rapport au passage du kirundi au français comme langue d'enseignement) ? quelles stratégies d'améliorations ?
2. La participation active des apprenants (s'expriment-ils avec aisance ou non ? surmontent-ils les barrières liées à l'insécurité linguistique ?) : comment/pourquoi ? Quels effets ? quelles stratégies d'améliorations ?
3. Que pensez-vous de l'utilisation des quatre langues par l'enseignant (Pourquoi ? à quel moment de la leçon ? quelles conséquences ? quels effets sur l'apprentissage ? Stratégies pour ne pas avoir recours à ces autres langues).
4. Que pensez-vous de l'utilisation des quatre langues par l'apprenant (Pourquoi ? à quel moment de la leçon ? quelles conséquences ? Quels effets sur l'apprentissage ? Stratégies pour ne pas avoir recours à ces autres langues).
5. Influence de la L1 dans l'enseignement-apprentissage du français chez l'enseignant : quels types d'influence (symétrique/asymétrique) ?
 - transfert des compétences de L1 à L2 (comparaison des structures grammaticales de la L1 à la L2, orthographe, prononciation, etc.) ,
 - alternance codique (inter/intra/extra-phrastique) ?
6. Influence de la L1 dans l'enseignement-apprentissage du français chez les apprenants : quels types d'influence (symétrique/asymétrique) ?
7. Passage de l'enseignement-apprentissage en kirundi (1^{re}-4^e) à l'enseignement-apprentissage en français en 5^e année.
8. Le nombre d'heures par semaine pour le français et le kirundi.



E. Contribution de Gabriel Mba et alii **Représentations sociales des langues enseignées (nationales et officielles) et incidences sur l'acquisition et le transfert de compétences interlangues : cas du Cameroun.** Projet porté à l'Université de Yaoundé.

Contribution des membres de l'équipe de recherche du Cameroun :

Pr Gabriel Mba, Professeur, Université de Yaoundé I, mbagaby2002@yahoo.fr.

Pr Etienne Sadembouo, Professeur d'université, Université de Yaoundé I, cyrillesandeu@gmail.com.

M. Venant Eloundou Eloundou, Chargé de cours, Université de Yaoundé I, evenant2002@yahoo.fr.

Mme Gisèle Mirabelle Céphanie Piebop, Praticienne au Ministère des Enseignements Secondaires, giselepiebop@live.fr.

Mme Aline Maguiabou Tchidjo, Enseignante des Ecoles Normales d'Instituteurs, yamdjeualine@yahoo.fr.

Mme Ariane Hacdjouoc Tewoussi, Enseignante d'application, Ministère de l'Education de base, arianetewoussi@gmail.com.

Introduction

L'enseignement-apprentissage des langues nationales (LN) africaines, aux côtés des langues officielles (LO) importées⁸, entamé depuis quelques années nécessite des approches didactiques idoines pour sa réussite. Cette initiative est portée aussi bien par des États que par des partenaires internationaux : c'est le cas de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) qui œuvrent à l'implémentation de la didactique bi-plurilingue au niveau de l'enseignement de base. Dans cette dynamique partenariale, l'AUF et l'OIF, à travers les programmes ELAN-Afrique et APPRENDRE, ont mis en place une étude consistant à analyser la situation de la didactique bi-plurilingue dans des établissements scolaires en Afrique. C'est dans ce sillage que l'équipe du Cameroun a travaillé. Cette recherche interroge l'incidence des représentations sociales des langues enseignées (nationales et officielles du Cameroun) sur l'acquisition et le transfert des compétences interlangues.

Le principal enjeu de l'étude est d'identifier/analyser les représentations positives et donc favorables à la didactique bi-plurilingue et les représentations négatives qui constituent un frein pour une implémentation efficace de cette didactique. Le but ultime est de savoir comment exploiter stratégiquement ces

représentations positives et surtout comment tenir compte des représentations négatives pour optimiser l'enseignement-apprentissage des LN et des LO à l'école camerounaise. À cet effet, la question nodale de l'étude est la suivante : quel est l'impact des représentations sociales (apprenants et enseignants) sur les LN et les LO enseignées à l'école camerounaise, notamment au primaire et au secondaire ? Cette question principale se décline en deux questions de recherche : les représentations sociales sont-elles un frein ou un atout pour la didactique bi-plurilingue ? Comment pourrait-on réinvestir et rentabiliser ces représentations dans le processus d'enseignement-apprentissage des LN et LO ? Pour répondre à ces questions, nous avons, sur le plan méthodologique, opté pour quatre paradigmes : l'exploitation documentaire, la compréhension, la description-interprétation et les propositions dans une orientation interventionniste. Il convient alors de détailler notre démarche et nos outils théorico-conceptuels.

1. Méthodologie, cadre théorique de la recherche et objectifs de l'étude

Le paradigme documentaire a été au service de l'état des lieux en lien avec les politiques linguistiques au Cameroun, le cadre sociolinguistique et les poli-

8 Le français et l'anglais.

tiques linguistiques éducatives, l'enseignement-apprentissage des LN et des LO. Le deuxième paradigme nous a orientés vers le terrain didactique pour obtenir les représentations de deux types d'acteurs de l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue : les apprenants et les enseignants. Le troisième a été axé sur l'analyse de ces représentations sociales. Le dernier paradigme est consacré aux propositions consécutives aux représentations analysées, susceptibles d'améliorer la didactique bi-plurilingue associant les LN et les LO. L'étude repose ainsi sur cinq principales matrices : (i) les représentations des LN enseignées à l'école, (ii) les représentations des LO enseignées à l'école, (iii) l'auto-évaluation des compétences en LN, (iv) l'auto-évaluation des compétences en LO et (v) l'auto-évaluation de la didactique bi-plurilingue.

Nous avons effectué les enquêtes socio-didactiques en lien avec l'objet de recherche. L'enquête portait sur cinq (5) LN : le fulfulde, le asaá, le dualá, l'ewondo et le gh málá' réparties dans les régions de l'Extrême-Nord pour le fulfulde, du Centre pour l'ewondo, de l'Ouest pour le gh málá et du Littoral pour le dualá et le asaá. A cet effet, deux questionnaires ont été conçus. Le premier a été adressé aux apprenants du primaire et du secondaire et le second a été soumis aux enseignants appartenant aux deux cycles. L'échantillon des apprenants du primaire était composé de 749 apprenants scolarisés dans plusieurs écoles. La tranche d'âge se situe entre 5 et 16 ans. La majorité a pour langue maternelle la LN enseignée et appartient à la région et à l'aire linguistique concernée par l'enquête. Les écoles concernées sont celles où le programme ELAN est implémenté. Au primaire, les enquêtés sont des apprenants de CP, CE1, CM1 et CM2. Étant donné que le niveau de certains apprenants du primaire ne leur permettait pas de répondre correctement à toutes les questions du questionnaire, nous avons organisé, sous la coordination des enseignants, des séances de remplissage des questionnaires. Cette méthode consistait alors à guider les enquêtés dans les réponses aux questions. Ont été surtout concernés par cette démarche les apprenants du CP et du CE1.

Au niveau du secondaire, nous avons mené des enquêtes sur un échantillon de 749 apprenants dont l'âge est compris entre 10 et 20 ans. Parmi ces apprenants, certains, (mais pas tous) ont pour langue maternelle la LN enseignée. Ils sont originaires de la région de l'aire linguistique concernée par l'enquête. Avant de faire le choix des établissements scolaires, nous avons consulté les informations disponibles au sein des délégations régionales pour avoir la liste

des établissements primaires et secondaires où sont enseignées les LN et la LO.

Au lycée et collège, il s'agit des apprenants des classes de 6^e, 5^e, 3^e, 2nde, 1^{re} et Terminale. Plusieurs variables ont présidé au choix des enquêtés (apprenants et enseignants). Au sujet des apprenants, nous avons tenu compte de : l'appartenance ou non à la culture de la LN enseignée, la pratique ou la non pratique de la LN en contexte familial (hors de l'école), l'appartenance culturelle des parents, le sexe, la classe et l'âge.

Pour le choix des enseignants, nous avons pris en compte les variables suivantes : l'appartenance à la culture dont la langue est enseignée (pour voir si un enseignant peut enseigner une langue dont il n'est pas locuteur natif et surtout si ce critère peut faire varier les représentations à l'égard des LN et LO), la formation en LN dans une école ou un programme, le sexe, les classes où ils exercent.

Nous avons travaillé avec deux types d'acteurs pour les enquêtes de terrain : les apprenants du cycle primaire (749 interviewés) et du secondaire (749 interviewés) et les enseignants des deux cycles : primaire (65) et secondaire (102).

L'âge des enseignants est compris entre 25 et 58 ans. Parmi eux, moins de la moitié ont pour langue maternelle la LN enseignée et ne sont pas originaires de la région de l'aire linguistique concernée. Pour ce qui est du secondaire, les enseignements vont de la classe de 6^e en Terminale pour la plupart des établissements.

Au niveau du primaire, nous avons ciblé des écoles des trois régions : le Centre, l'Extrême-Nord, l'Ouest et le Littoral où sont enseignées les LO et les LN dans le cadre du programme ELAN-Afrique. Les enquêtés sont des apprenants situés dans l'intervalle CP-CM2. Pour ce qui est des lycées et collèges, nous avons soumis un questionnaire aux apprenants qui sont dans des établissements où sont enseignées les LN par des professeurs sortis de l'École normale supérieure de Yaoundé. Ces enquêtés ont été choisis en fonction de variables telles que le sexe, la classe, l'appartenance ou la non-appartenance à la culture dont la LN enseignée.

Au sujet des enseignants, leur sélection a été guidée par deux principales variables : la formation en LN dans une école ou un programme, l'appartenance ou la non-appartenance à la culture dont la langue est enseignée.

Nous avons adopté l'approche qualitative pour l'exploitation des résultats de nos enquêtes et l'analyse

des données. Pour la première, elle a consisté à quantifier les réponses produites par les enquêtés, afin de voir les tendances prédominantes selon les thèmes abordés lors des enquêtes.

Pour étudier les modalités de ces représentations et analyser le sens dont elles sont porteuses, nous avons opté pour une approche qualitative qui a permis d'analyser certaines représentations positives et négatives afin de mieux saisir l'incidence des représentations des LN et des LO sur l'acquisition et le transfert des compétences interlangues.

Sur le plan épistémologique, nous avons choisi la théorie des représentations sociales. Nous nous sommes inspiré des travaux d'Abric (2016) dans la lignée de ceux de Moscovici (1976), Jodelet (1989). L'importance de l'étude des représentations est capitale pour la saisie des comportements humains, puisque, comme le souligne Abric (2016, p. 15), « le repérage de la vision du monde que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales ». Ces représentations sont cernées sous l'angle de la variation, de la psychosociologie et la psycholinguistique en lien avec les acquisitions et le transfert de compétences interlangues. Les réflexions de Noyau (2014 et 2016) ont été considérées à ce niveau.

Au sujet de la variation, le transfert des compétences interlangues amène l'apprenant à identifier les points de similitudes et les zones de différenciations entre les deux langues, afin de pouvoir opérer des transferts entre des langues en présence. Pour ce qui est des indicateurs psychosociologiques et psycholinguistiques, ils se fondent sur le principe selon lequel enseigner une langue, c'est aussi enseigner une culture, une manière de percevoir le monde et d'y interagir (Gerbault, 1997, p. 32).

L'étude s'inscrit dans le cadre de la didactique bi-plurilingue dont la démarche consiste à enseigner deux langues dans une classe (français et langue nationale). Elle est implémentée depuis quelques années dans tous les niveaux du système éducatif camerounais et soutenu fortement par le programme ELAN-Afrique. Ce modèle d'éducation se fonde notamment sur l'idée que les LN permettent de sauvegarder les identités socioculturelles des peuples et sont un médium d'enseignement qui réduit les déperditions scolaires, l'exclusion et les blocages psychologiques des apprenants.

Dans ces conditions, la recherche a deux objectifs : (1) documenter les représentations sociales des langues (LN et LO) et (2) cerner l'impact de ces représentations sur les acquisitions (enseignement-apprentissage) et le transfert de compétences interlangues. Cette étude entre dans le champ des études sur la promotion des identités linguistiques africaines aux côtés des LO issues généralement de la colonisation.

2. Résultats de l'étude

Les résultats de notre étude se présentent par paliers, afin de bien cerner leur pertinence, et d'en identifier les invariants. Ils sont répartis en fonction des deux types d'acteurs concernés par les enquêtes et les matrices du questionnaire : les enseignants et les apprenants.

2.1. Les résultats recueillis auprès des enseignants du primaire et du secondaire

Afin d'assurer une systématisme dans la présentation des résultats, nous avons regroupé les réponses des questionnaires adressés aux deux catégories d'enseignants (primaire et secondaire), puisqu'ils sont quasi similaires ; seule varie légèrement la formulation.

2.1.1. Les représentations vis-à-vis des LN enseignées

En nous appuyant sur l'idée que les enseignants perçoivent les représentations des apprenants sur l'enseignement-apprentissage des langues nationales, puisqu'ils les enseignent, les évaluent et observent leurs attitudes face à cet ordre d'enseignement, nous avons voulu interroger ces derniers sur ce que pensent leurs élèves de l'enseignement des langues nationales. Certains soulignent que beaucoup d'apprenants sont réticents face à l'apprentissage de la LN qu'ils trouvent difficile à apprendre parce qu'ils n'en sont pas locuteurs, d'où le rejet, le désintérêt voire le refus d'apprentissage. Toutefois, ils précisent que quelques apprenants acceptent d'apprendre cette LN supplémentaire dont ils perçoivent le bien-fondé.

Quelques enseignants disent être motivés d'enseigner la LN étant donné qu'ils aiment enseigner et qu'ils désirent promouvoir les LN. Il s'agit pour eux de « former un citoyen enraciné dans sa culture et ouvert », comme l'avance un enseignant. Ils soulignent toutefois que le fait que la LN n'a aucun prestige officiel et qu'une seule langue soit enseignée dans un milieu linguistique hétérogène influencent négativement les apprenants. Ils mentionnent également que la motivation des apprenants pâtit du

fait que la société camerounaise a un regard méprisant pour les LN ressenties comme étant sans intérêt. Ils mentionnent aussi les problèmes que rencontre cette initiative : « système éducatif mal adapté à l'enseignement des langues » : manque de documentation, absence d'une épreuve de LN aux examens officiels (c'est, pour le moment, une épreuve facultative). Pour certains apprenants, la démotivation s'explique par le fait qu'ils trouvent que c'est « la culture des autres ». Cependant, dans des zones semi-rurales et assez homogènes sur le plan de l'usage des LN, il y a moins de résistance ou de représentations négatives des apprenants sur les LN.

Dans le chapelet des difficultés mentionnées, les enseignants déplorent le manque de documentation adaptée, la non maîtrise de l'orthographe, le manque de suivi de la part des parents, sans oublier l'absence de la formation continue dans le cadre du programme ELAN.

2.1.2 Les représentations vis-à-vis des LO enseignées

Pour certains enseignants déclarent que les apprenants sont assez compétents en LO (français), aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Plus de la moitié des enseignants disent que les apprenants trouvent la LO comme une langue facile à apprendre et utile. Toutefois, ils ont beaucoup de soucis à l'écrit. Ils ne lisent pas assez pour bien écrire. Pour certains formateurs, les nouvelles formes de communication en sont responsables, les apprenants ne fréquentant plus les bibliothèques.

2.1.3. L'évaluation des compétences des apprenants en LN

Pour plusieurs enseignants, certains apprenants ont d'assez bonnes compétences à l'oral et en lecture/écriture de la LN. Selon les propos des enseignants, ils ont un niveau de compétence estimé à « assez bien » parce que la LN est leur langue familière (pour ceux des zones semi-rurales presque homogènes linguistiquement) « c'est la langue qu'ils manipulent le plus autant à l'école qu'en dehors de l'école, ils se font aider à la maison par leurs parents ».

En revanche, d'autres apprenants ont des niveaux faibles, à cause de plusieurs paramètres : manque de motivation, désintérêt face à la LN, manque de soutien scolaire, manque de matériel, environnement culturel et linguistique différent de celui de la LN cible, déracinement des apprenants de leurs cultures identitaires, etc. Ils déplorent en général le

manque de manuels et soulignent la non-maîtrise de l'orthographe par certains apprenants.

2.1.4. L'évaluation des compétences des apprenants en LO

Pour la plupart des enseignants, les apprenants ont une bonne compétence orale et en lecture/écriture de la LO enseignée car c'est une langue familière et ils la maîtrisent mieux que la LN enseignée. La compétence des apprenants à l'oral et à l'écrit est bonne puisqu'ils la pratiquent au-delà du cadre scolaire : c'est la langue qu'ils utilisent depuis le début de leur socialisation. Par contre, d'autres enseignants disent que quelques apprenants n'ont pas un niveau de compétence assez élevé à cause du manque de manuels et de la non-maîtrise de la langue qui n'est pas celle utilisée avant la scolarisation.

Pour eux, les difficultés en orthographe qui se manifestent par la présence de multiples fautes dans leurs productions d'écrit sont liées à la non-pratique de la lecture. Une enseignante dit à ce sujet que « les apprenants ne lisent pas assez, n'écrivent pas des lettres comme à l'époque. Le modernisme a tout gâché ». D'autres enseignants justifient l'incompétence des apprenants par l'omniprésence du parler jeune appelé « camfranglais » ou « francamglais ». Ils mettent en accusation les médias et déplorent le manque de recherches et de volonté, etc. Certains enseignants expliquent l'incompétence des apprenants par l'absence de manuels scolaires, le manque d'enseignants compétents et de supports didactiques adéquats.

2.1.5. L'évaluation de la didactique du bi-plurilinguisme

Beaucoup d'enseignants du primaire et du secondaire ne savent pas ce qu'est l'approche bi-plurilingue qui est une utilisation complémentaire de deux ou plusieurs langues en contexte pour servir de stratégie didactique et de transfert de compétences pour une meilleure réussite dans les enseignements/apprentissages. Les enseignants présentent la didactique bi-plurilingue comme l'enseignement qui se fait par le biais de deux langues. Un enseignant dit d'ailleurs que « pour moi, elle consiste en l'enseignement tenant compte du répertoire linguistique de la classe ». Un autre ajoute qu'elle « est l'existence /l'enseignement dans un espace géographique précis de plusieurs langues et leur utilisation dans les interactions des individus en situation de communication ».

Cette approche n'est pas maîtrisée par la plupart des enseignants. Toutefois, ils déclarent faire souvent usage de la LO lors de l'enseignement de la LN et vice-versa afin de mieux faire passer le cours. Pour la majorité, les compétences en LN favorisent les com-

pétences en LO de leurs apprenants. Un tel constat positif les amène à suggérer des propositions : des formations continues (multiplication des séminaires), la production de documents didactiques adaptés et l'adoption de la stratégie inversée, consistant à débiter l'enseignement des LN dès la maternelle.

En termes de pratiques de classe (langue nationale), les enseignants déclarent utiliser la traduction. L'un d'eux dit à ce sujet : « je donne des exemples en LN et ils sont traduits en français » / « j'explique en français et les mots clés je les donne en langue nationale ». Nous avons donc ici deux approches didactiques pour ce qui est des langues nationales : la langue nationale vers le français et le français vers la langue nationale. D'autres enseignants avouent qu'ils envoient leurs apprenants se renseigner auprès de leur entourage pour avoir des explications sur la signification de tel ou tel mot. Parfois, dans leurs activités d'enseignement, les enseignants consultent leurs collègues lorsqu'ils ont des blocages. Étant donné que les apprenants maîtrisent mieux le français et sont dans des classes plurilingues, un enseignant affirme que « je travaille plus en langue officielle pour ne pas les perdre vu la classe plurilingue ». Ils préconisent enfin d'intégrer les supports audiovisuels et d'utiliser la LN plus que la LO lors des enseignements ainsi que traduire certains supports de LO vers la LN. Pour certains enseignants, il serait nécessaire de permettre aux apprenants de choisir leur LN à apprendre à l'école.

2.2. Les résultats du questionnaire adressé aux apprenants du primaire et du secondaire

Comme dans le cas des résultats relatifs aux enseignants, nous avons trouvé inutile de distinguer les données en lien avec les apprenants du primaire et du secondaire car, elles sont globalement proches.

2.2.1. Les représentations des apprenants vis-à-vis des LN enseignées

Globalement, les apprenants ont des représentations positives des LN enseignées (75% au secondaire et 80% au primaire). Pour les natifs elles appartiennent à leur culture, et pour les autres elles leur permettent de communiquer avec les natifs, outre l'éventuel attrait de la découverte et de l'apprentissage d'une nouvelle LN. Ils apprécient également le fait que l'enseignement de cette langue se fasse de manière ludique. Enfin, ils affirment que cette langue pourra leur être utile dans tous les domaines surtout social et professionnel.

Les apprenants soulignent plusieurs motivations pour l'apprentissage des LN. Quand certains l'ap-

prennent parce que c'est leur langue maternelle, d'autres l'aiment parce que c'est une langue d'enracinement culturel. Par ailleurs, même pour les natifs, cet apprentissage leur permet d'approfondir leurs connaissances en cette langue.

En revanche même si l'on observe un intérêt des enfants autochtones et quelques élèves curieux ou passionnés pour les LN enseignées, certains qui manifestent un désintérêt pour l'apprentissage d'une LN autre que la leur. Cela vient du fait qu'ils se sentent discriminés et désirent voir aussi leurs langues maternelles enseignées en classe.

2.2.2. Les représentations des apprenants vis-à-vis des LO enseignées

La quasi-totalité des apprenants ont des représentations positives du français (89% au secondaire) et de l'anglais. L'enseignement de ces deux langues leur permet d'être bilingues. Ce sont aussi les langues qui favorisent la communication entre tous les Camerounais et avec les non Camerounais. Ils aiment aussi ces deux LO parce qu'elles sont pratiquées au quotidien dans la société et elles sont pourvoyeuses d'emplois. Par ailleurs, cet attrait des LO relève du fait qu'elles sont utilisées aux examens officiels, contrairement aux LN. Elles favorisent aussi l'ouverture au monde (possibilité de voyager) et permettent de se développer économiquement. Leur maîtrise favorise la communication, l'apprentissage et une ascension sociale bien au-delà de ce que permettent les LN. Les LO sont pour certains apprenants des langues de communication à large portée, des langues de travail, d'opportunités et même de luxe. Aussi peut-on entendre dire, « le bon français que j'utilise me distingue des autres » ou encore « le français est bon à écouter. » Même si les apprenants expriment une préférence pour les LO, certains ont quand même fait savoir que les LO ne sont pas supérieures aux LN car toutes les langues se valent. En résumé, pour ces apprenants, les LO permettent de communiquer, d'avoir de bons résultats et d'avoir une place dans le monde de l'emploi.

2.2.3. L'auto-évaluation des compétences des apprenants en LN

La plupart des apprenants estiment avoir un niveau de compétence élevé à l'oral et à la lecture/écrire. Cette compétence est comprise entre les appréciations « assez bien » et « bien », respectivement 60% et 30%. Ils le justifient par le fait qu'ils apprennent bien leurs leçons pour certains ou qu'ils sont locuteurs de la langue enseignée. On a des déclarations telles que « le professeur explique bien », « c'est ma langue maternelle », « je la parle de-

puis... ». Mais il y a aussi des apprenants issus des autres ethnies qui disent être assez compétents en cette langue parce que « la maîtresse enseigne bien ». Les apprenants qui déclarent ne pas avoir une bonne compétence en LN (10% environ) sont ceux qui appartiennent en majorité à d'autres groupes linguistiques. Quelques apprenants expriment leur désamour à l'égard de la LN : « ce qui justifie mon incompetence est que cette langue n'est pas la mienne ». En effet, ils affichent un comportement « glottophobe » (la haine d'une langue) à l'égard de cette langue : c'est le cas de ces représentations négatives sur l'ewondo : « je n'aime pas l'ewondo », « ce n'est pas ma langue ».

Une autre raison qu'ils avancent est le manque de livres et de soutien pour l'apprentissage des LN à la maison, puisque les parents et les grands-parents ne peuvent pas les aider. Certains apprenants pensent que leurs camarades ont des bonnes notes parce que c'est leur langue maternelle et qu'ils la parlent à la maison alors qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas cette langue et qu'elle est mal enseignée. Certains affirment que leurs camarades qui ont de bonnes notes en LN ont aussi de bonnes notes en LO du fait qu'ils sont intelligents et maîtrisent les deux langues.

2.2.4. L'auto-évaluation des compétences des apprenants en LO

Quelques apprenants interrogés disent qu'ils sont compétents en LO. Cette compétence déclarée est due au fait que la LO leur est familière et qu'ils l'utilisent fréquemment, même en dehors des apprentissages ou du cadre scolaire. Plusieurs raisons sont données : « je me suis adapté à cette langue depuis tout petit », « ma maman m'enseigne le français à la maison », « mon professeur nous apprend toutes les bases du français », etc.

Cependant, quelques-uns (9% des apprenants du secondaire) disent être incompetents en LO. Pour se justifier, ils évoquent leur manque d'assiduité aux cours pour diverses raisons, la discrimination dans les matières à apprendre, les démarches abstraites et hermétiques des professeurs, etc.

Concernant les fautes généralement commises, ils déclarent qu'elles concernent principalement l'orthographe et la prononciation. Pour certains apprenants, les camarades qui ont de bonnes notes en LO ont aussi de bonnes notes en LN parce qu'ils maîtrisent les deux langues. D'autres disent que certains apprenants sont incompetents en LO parce qu'ils ne travaillent pas bien en LN. Pour eux,

il y a un lien étroit entre la maîtrise des LO et celle des LN.

2.2.5. L'évaluation de la didactique du bi-plurilinguisme

Dans l'ensemble, les apprenants ne voient pas l'apport des LN dans la bonne compréhension des LO. Toutefois, ils admettent que les enseignants utilisent le plus souvent la LO lorsqu'ils enseignent la LN dans le but de mieux expliquer une notion ou un concept à ceux qui ne sont pas de l'aire linguistique dont la LN est enseignée. C'est une approche didactique que ces apprenants étrangers à la LN apprécient favorablement. Elle leur permet d'apprendre plus facilement la langue.

Les apprenants déclarent avoir des difficultés dans l'apprentissage de la LN en prononciation, conjugaison, orthographe et vocabulaire. Plusieurs mettent en avant le manque de livres ; ils se renseignent auprès des proches afin de résoudre certaines difficultés d'apprentissage. De même, ils sollicitent l'aide des parents et imitent leurs parents quand ils s'expriment en LN. Un élève explique : « lorsque mes parents parlent j'écoute et je retiens ou je demande à ma mère ce que je ne comprends pas ».

Concernant la différence entre les LO et la LN, certains disent que ce n'est pas évident de passer d'une écriture à l'autre, car les alphabets et les orthographes sont différents. En relation avec la didactique bi-plurilingue, certains apprenants trouvent que la LN les aide à mieux comprendre la LO. Dans leurs pratiques d'apprentissage, ils exploitent la technique de traduction. Il arrive que l'enseignant traduise, en français, ce qu'il dit en LN pour expliquer à ceux qui ne comprennent pas la LN. En observant le questionnaire adressé aux apprenants, (rubrique d'évaluation des compétences en langues nationales), il ressort que leurs difficultés concernent : le vocabulaire, la prononciation et la conjugaison, auxquelles s'ajoutent les difficultés matérielles (absence des manuels adaptés, carence en soutien familial, usage exclusif des LO au sein des familles). Pour résoudre ces difficultés, certains apprenants ont recours aux parents ou à d'autres locuteurs des LN. Beaucoup ont exprimé le vœu de voir leur enseignant utiliser le français pendant le cours de LN pour bien expliquer les items enseignés. Par ailleurs, pour les apprenants, les enseignants devraient insister sur l'expression orale et les aspects ludiques comme le chant, la danse, les contes, etc.

En termes de résultat global, indifféremment du cycle scolaire, il ressort de l'étude que les représentations des LN formulées par les apprenants sont

généralement positives. Quelques-unes sont toutefois négatives et elles relèvent des positionnements identitaires (au regard du repli identitaire évoqué par certains dans leurs réponses). Par contre, les représentations sur les LO sont toujours positives.

Les représentations positives constituent une source de motivation des apprenants pour apprendre la LN, tandis que celles qui sont négatives en constituent un frein, voire entraînent un blocage psychologique. Certains apprenants trouvent inutiles l'enseignement des LN alors que quelques-uns le trouvent important. Quant aux enseignants, ils trouvent que les apprenants ont d'énormes difficultés en LN. De plus, si certains sont motivés à apprendre ces LN, d'autres sont réticents.

Les compétences déclarées sont assez bonnes à l'oral et moins bonnes à l'écrit. Par ailleurs, les réponses aux questions relatives à la didactique bi-plurilingue montrent qu'elle n'est guère pratiquée, encore moins maîtrisée par les enseignants des deux cycles. De même, le transfert interlangues des compétences n'est pas perçu par les apprenants dans les pratiques de classe.

3. La discussion des résultats de l'étude

Les résultats de l'étude présentés ci-dessus suggèrent que les représentations influencent l'acquisition des compétences aussi bien en LN qu'en LO. En effet, il n'y a pas de réticences à l'apprentissage de la LO ni au niveau du primaire ni au niveau du secondaire, que l'on soit en zone urbaine ou non, parce que le français et l'anglais sont des langues familières et qu'elles sont valorisées par tous.

Par contre les LN ne sont pas familières à ceux qui n'en sont pas natifs. Bon nombre d'élèves sont frustrés de les retrouver en classe et non celles de leurs parents. Les individus ont un attachement émotionnel fort à leurs origines sociales et à leurs langues identitaires car, comme le révèle Gerbault (1997 : 32), enseigner une langue, c'est enseigner une culture, une vision du monde. Les données obtenues auprès des jeunes élèves des niveaux I et II du primaire montrent que ces derniers, qui sont encore peu sensibles à l'approche réflexive, affichent aussi des stéréotypes sociaux qu'ils entendent dans leur environnement. Il est donc assez logique qu'ils expriment le même type de représentations que leurs aînés du cycle d'orientation (4e/3e) du secondaire.

Il faut noter qu'avant les expériences actuelles conduites par l'État du Cameroun et le programme

ELAN, le Cameroun a connu d'autres expériences d'enseignement des LN/LO, coordonnées par des institutions privées, selon une approche différente. Il s'agit notamment du programme PROPELCA (Programme opérationnel pour l'Enseignement des Langues au Cameroun, 1981-2006). Là aussi, il y a eu des réticences et des questionnements sur la question de savoir quelles langues enseigner, surtout lorsqu'on se retrouvait en zone urbaine ou semi-rurale multilingue.

Au primaire, c'était l'enseignement en/de la langue maternelle des apprenants et de la LO familière aux niveaux 1 et 2 ; puis de l'enseignement en/de la LO aux niveaux 2 et 3 et de la LN aux mêmes niveaux. La sensibilisation de la communauté fut nécessaire pour pouvoir dissiper les préjugés tenaces. La supervision et le suivi régulier des programmes, ainsi que le recyclage annuel des enseignants étaient une préoccupation majeure.

Au secondaire, en 6e/5e (1^{re} /2^e année), en s'appuyant sur le modèle développé au Collège Libermann de Douala, l'élève avait la possibilité de choisir entre 2 ou 3 LN d'ouverture proposées par l'établissement. À partir de la 4^e (3^e année), chaque apprenant commençait l'apprentissage de sa langue maternelle ou du moins d'une langue familière.

Le projet gouvernemental actuel se heurte à la question du choix de langue, à certains endroits. L'on est d'accord que nul ne devrait être contraint d'apprendre une quelconque LN contre son gré. Cela implique la mise à disposition des apprenants d'un large éventail des LN de scolarisation. Dans un établissement scolaire, l'élève pourra avoir la possibilité d'apprendre une LN de son choix. Il faut tout de même dire que cela est matériellement difficile au regard de la diversité linguistique du pays (estimée à environ 230 langues). L'avènement de la décentralisation au Cameroun et les lois déléguant aux collectivités territoriales décentralisées et aux communes (lois de juillet 2004) la responsabilité de la planification et de la gestion du développement des langues locales ont été vivement saluées comme le cadre idéal pour résoudre le problème de multilinguisme scolaire et de sauvegarde/promotion de la diversité culturelle et linguistique du pays.

Le programme ELAN est encore très récent. En effet, après les balbutiements, sa reprise effective n'a que 3 ans à ce jour, dans la plupart des établissements. Il est prématuré de chercher à extraire du transfert de compétences interlangues des apprenants une stratégie didactique opérationnelle utile à l'amélioration

des performances, dans le cadre d'un apprentissage bi-plurilingue, comme stipulé dans l'hypothèse de notre étude. Cette préoccupation est celle du programme LN/LO au primaire, étant donné que le programme des LN au secondaire (en 4^e/3^e et au second cycle) se préoccupe plutôt de l'intégration linguistique, de l'inculturation et de l'ouverture culturelle.

La modélisation des représentations des LN/LO chez les apprenants/les enseignants et leurs implications dans les apprentissages bilingues innovantes pourraient constituer l'orientation/l'objectif de la poursuite des présentes études, à une phase légèrement avancée des programmes en cours. Et pour atteindre ces objectifs, le programme ELAN devrait comporter un volet de suivi de terrain régulier en lien avec les différents membres de la chaîne pédagogique (autorités éducatives, inspecteurs, enseignants, parents, comités/académies de langues, association des parents, etc.)

Les enseignants ont souligné l'insuffisance des ressources didactiques et pédagogiques en LN pour bien mener leur tâche et l'absence de matériels didactiques adéquats pour bien conduire les cours de LN qui leur sont attribués. On comprend implicitement que le programme ELAN a besoin d'enseignants bien formés, maîtrisant ou au moins suffisamment sensibilisés à la didactique du bi-plurilinguisme. Cela constituerait un autre champ d'action futur dudit programme.

La question du choix de langue à enseigner continue de se poser. Elle nécessite davantage d'études, dans un contexte de multilinguisme scolaire très développé comme celui du Cameroun où les populations sont en perpétuels déplacements. Toutes les langues viables devraient être prises en compte chacune à un niveau précis d'éducation. La sensibilisation à la culture de la tolérance et de l'acceptation de la différence et de l'autre est alors primordiale.

Conclusion

Cette contribution a porté sur la présentation des outils théoriques et méthodologiques portant sur le thème Représentations sociales des langues enseignées (nationales et officielles) et incidences sur l'acquisition et le transfert de compétences interlangues : cas du Cameroun. Les résultats obtenus sont une émanation des enquêtes de terrain et de la recherche documentaire. L'exploration documentaire nous a permis de cerner l'état des lieux de la didactique bi-plurilingue au Cameroun et les enquêtes socio-didactiques ont aidé à cerner les représentations de deux acteurs clés de la chaîne didactique : les apprenants et les enseignants des cycles primaire

et secondaire. Les résultats montrent que l'initiative de cette didactique est bel et bien adaptée au contexte camerounais. Son implémentation affiche des avancées significatives. Cependant, il faudrait la repenser et l'adapter pour espérer atteindre les objectifs visés. Dans ces conditions, d'autres actions que nous avons soulignées devraient être engagées.

Références bibliographiques

Abric, J.-Cl. (éd.) (2016). *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.). Paris : PUF.

Assoumou, J. (2010). *Variation linguistique, réponse communautaire et intégration des langues camerounaises dans l'éducation scolaire ; cas de la zone bulu*, Aba, 1, 47-66.

Assoumou, J. (2005). *Modèle d'enseignement des langues maternelles orales dans l'éducation de base au Cameroun : recherche et développement en zone bulu*. (Thèse de doctorat non publiée. Université de Yaoundé 1).

Assoumou, J. (2007). Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun, *African Journal of Applied Linguistics*, 5, 5-31.

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

Eloundou Eloundou, V. (2015). Les politiques linguistiques au Cameroun au cœur de l'éveil d'une conscience linguistique nationale. *Al'Adàbwallughât (Lettres et langue)*, 10, Université d'Alger 2, 339-357.

Eloundou Eloundou, V. (2013). Aimeriez-vous que le français soit la seule langue à enseigner au Cameroun au détriment des langues locales ? In Musanji Ngalasso-Mwatha (Ed.), *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 437-455.

Eloundou Eloundou, V. & Ngo Ngok-Graux (2009). Langues privilégiées en milieu urbain familial camerounais : le cas des scolarisés de Yaoundé du cycle d'orientation. In Biloa, E., (Ed.), *Revue internationale de Arts, Lettres et Sciences sociales*, 3/1, 169-183.

Gerbault, J. (1989). L'école camerounaise et ses langues : le double défis, *Educations et Société plurilingues*, 3, 31-48.

Jodelet, Denise (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris,

PUF, 1989.

Loi n° 2004/017 du 22 juillet 2004 portant Orientation de la Décentralisation.

Loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les Règles applicables aux Communes.

Loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant Orientation de l'éducation au Cameroun.

Maurer, B. (2011). Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action. Paris : AUF.

Ministère de l'Éducation de Base, (2019). Rapport d'étude sur Le plan de développement de l'éducation plurilingue à l'école primaire au Cameroun.

Moscovici, S., (1986). L'étude des représentations sociales. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Noyau C. (2014). Psycholinguistique de l'acquisition de langues et didactique du bi-plurilinguisme. In ELAN-Afrique. Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école. Paris : Archives Contemporaines, 63-74.

Noyau C. (2016). Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : relations entre langues, cultures et cognition. In A. Sawadogo, F. Legros. Processus d'enseignement/apprentissage et contextes linguis-

tiques et culturels. Paris : L'Harmattan, 262-314.

PASEC(2016). Performance du système éducatif camerounais. Compétences et facteurs de réussite au primaire. CONFEMEN : Dakar.

Rapport final de la Conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique, Addis-Abeba, 15-25 mai 1961.

OIF - Rapport général des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone, 17-20 mars 2003, Libreville, Gabon.

Tabi Manga, J. (2000). Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique. Paris : Karthala.

Tadadjeu, M. & Mba, G. (1997). L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun, *Tranel*, 26, 59-75.

Tadadjeu, M. (2003). Bilinguisme identitaire et apprentissage d'une troisième langue : le cas du Cameroun, *African Journal of Applied Linguistics*, 4, 5-12.



F. Contribution de Minlippe Martin Gangue et Alii
Etat des lieux sur l'éducation bilingue français/langues nationales au Togo : une recherche prospective pour le succès de l'enseignement bilingue langues africaines/français au cours primaire.
 Projet porté à l'Université de Lomé

Contribution des membres de l'équipe de recherche du Togo :

Pr Minlippe Martin Gangue, Professeur titulaire, Université de Lomé,
martinmilipe2015@gmail.com

M. Hor-Afemenusui Yawovi Ganyo Guillaume, Doctorant, Université de Lomé.

M. Dale Kolani Gounsséti, Doctorant, Université de Lomé. **M. KAFIEDENI Monkoule**, Doctorant, Université de Lomé.

M. LARE Lardja, Inspecteur de l'éducation nationale, Point Focal de l'Initiative Elan au Ministère des enseignements primaire et secondaire, Directeur régional des enseignements primaire et secondaire.

Mme MALME Damigou, Docteur assistante, Université de Lomé.

Introduction

Tous les pays francophones au Sud du Sahara sont préoccupés par la question de l'amélioration de la qualité de leur système éducatif. Ainsi, ils expriment le besoin de l'usage conjoint des langues africaines et de la langue française dans l'enseignement primaire en vue de réduire le taux d'échec scolaire et d'accroître l'éveil des apprenants⁹. Au Togo, ce besoin sociolinguistique s'est traduit par l'ordonnance n°75-016 du 6 mai 1975 portant réforme de l'enseignement appuyé par divers projets et programmes éducatifs allant dans le sens de la résilience du système éducatif togolais. Cette réforme a permis l'introduction de deux langues nationales (l'éwé et le kabiyè) à l'école formelle au côté du français, langue officielle.

Toutefois, l'observation, l'analyse des données du terrain et la revue de la littérature relative à l'enseignement bilingue français/langues nationales au Togo (Agbefle, Koffi Ganyo, 2012) montrent que cet enseignement bilingue français/langues nationales est un échec à tous points de vue. D'abord, échec de la politique quant à l'aménagement et la planification linguistique (le choix politique des langues nationales à enseigner n'a pas eu une forte adhésion au sein des communautés linguistiques du Togo), ensuite échec des programmes mis en place pour ce faire (l'éwé et le kabiyè demeurent des disciplines

d'enseignement au lieu d'être des langues d'enseignement), et enfin échecs scolaires toujours élevés en dépit des programmes internationaux d'accompagnement scolaire notamment APPRENDRE et ELAN (cf. le tableau de bord du plan sectoriel de l'éducation au Togo ; les indicateurs 2019-2020 op. cit.). Ce tableau de bord montre un taux d'échec scolaire toujours élevé en dépit des efforts et des progrès notables réalisés ces dernières années. Ce taux d'échec se situe, selon les régions éducatives, entre 45% et 52% et au préscolaire et au primaire et entre 47% et 58% au cycle secondaire.

Il convient de se demander : quelles approches et quelles solutions innovantes peuvent être envisagées pour le succès de l'enseignement/apprentissage bi-plurilingue langues africaines/français au cours primaire en Afrique subsaharienne en général et au Togo en particulier ? Cette question principale suscite les questions secondaires ci-après :

- Quel choix théorique opérer pour le succès de l'enseignement/apprentissage des langues nationales au Togo ?
- Quels moyens (matériels, didactiques, etc.) mettre en place pour le succès de l'enseignement/apprentissage bilingue langues nationales/français au Togo ?

9 Source : Tableau de bord de l'éducation au Togo ; les indicateurs 2019-2020, ministère des enseignements primaire et secondaire, Septembre 2020.

- Quelles langues nationales choisir?
- Quelles mesures incitatives prendre pour conduire aussi bien les élèves, les enseignants que les parents d'élèves à adhérer aux choix politiques éducatifs opérés ?

Le présent projet vise à contribuer, par ses résultats, à améliorer les taux de réussite scolaire au cycle primaire au Togo en particulier.

1. Méthodologie

La démarche qui a permis la collecte des données est axée sur deux sources : le recueil documentaire et la recherche de terrain.

Le recueil documentaire a contribué à faire le point, le plus exhaustif possible, de la littérature sur l'enseignement bilingue langues nationales/français au Togo. La recherche de terrain a consisté en la collecte de données primaires auprès de parents d'élèves, d'enseignants et d'élèves. Cette collecte s'est organisée en deux phases : la pré-enquête et l'enquête proprement dite.

La pré-enquête a consisté en une mission nationale de prise de contact avec les directeurs régionaux de l'éducation en vue de préparer la collecte des données de terrain proprement dite.

L'approche qualitative a été utilisée. Ainsi, un questionnaire à questions fermées et un guide d'entretien semi-directif ont été administrés. Douze zones d'enquête ont été choisies. Chacune des zones correspond à une aire d'une langue nationale togolaise. Il a été retenu, pour ce faire, douze langues togolaises : anufo, balanka, éwé, ifè, ikposso, gangam, kabiyè, lamba, moba, nawdm, ncam et waci. Trois publics cibles ont été choisis par zone d'enquête : les parents d'élèves, les enseignants et les élèves. L'enquête a été complétée par des observations in situ de classes bilingues français/éwé et français/kabiyè. La diversité des participants choisis a permis d'avoir des informations larges et croisées sur la question de l'enseignement bilingue français/langues nationales au Togo (raison du choix des langues nationales d'enseignement en cours au Togo, les propositions propres aux enquêtés, leurs sentiments, leurs attentes, etc.). Au total, 45 parents d'élèves, 50 enseignants et 41 élèves du cycle d'observation (CE1/CE2) et du cycle d'orientation (CM1/CM2) ont été interrogés.

Les informations de terrain ont été collectées dans cinq régions pédagogiques du Togo : Maritime, Plateaux, Centrale, Kara et Savane. Dans ces régions, dix-huit écoles d'enseignement primaire et préscolaire ont été identifiées pour l'enquête. A chacun des niveaux et dans chaque école, deux informateurs par cible ont été interrogés. Notamment pour la cible élève, deux élèves par cycle et par établissement scolaire ont été enquêtés, soit deux élèves pour le cycle d'observation (CE1/CE2) et deux élèves pour le cycle d'orientation (CM1/CM2).

L'outil de traitement des données d'enquête de terrain est le logiciel Sphinx Plus. Les questionnaires ont été créés avec un masque Sphinx, ensuite la saisie des données a été effectuée dans le même logiciel, enfin s'en est suivie l'analyse et l'interprétation des données traitées.

La méthode d'analyse utilisée est l'analyse de discours. Elle est axée sur la réponse donnée ou l'opinion exprimée par un participant par rapport à une question posée en lien avec les hypothèses de départ.

2. Résultats

Les résultats ci-après ont été obtenus :

Résultat 1 : Les parents d'élèves, les enseignants et les élèves sont favorables à l'enseignement/apprentissage bi-plurilingue français/langues nationales au Togo.

A la question adressée aux enseignants de langues nationales : accepteriez-vous que l'éwé et le kabiyè soient enseignés aux côtés du français, langue officielle ? Malgré la pluralité des langues au Togo (une quarantaine de langues nationales), la quasi-totalité des enquêtés acceptent que les langues nationales (l'éwé et le kabiyè) soient enseignées conjointement avec le français. Pour y parvenir, ils insistent notamment sur la nécessité de la formation des enseignants, de la création d'un environnement lettré en langues nationales appuyée par une bonne volonté politique pour la mise en œuvre d'un système d'enseignement/apprentissage de qualité.

Ainsi, pour certains enseignants, l'État togolais doit :

- « former les enseignants de tous les niveaux pour qu'ils enseignent leurs élèves dans les langues maternelles depuis le jardin d'enfants à l'université » ;

- « créer des écoles ou des centres de formation des enseignants du primaire afin qu'ils aient des compétences et outils nécessaires pour bien tenir leurs classes bi-plurilingues français/langues nationales » ;
- « construire des écoles exclusivement d'enseignement/apprentissage des langues maternelles ».

Pour d'autres, les gouvernants en charge de l'enseignement primaire et secondaire devraient :

- « éditer et rendre disponibles les livres en langues nationales pour les élèves et pour les enseignants dans toutes les disciplines et domaines de savoir » ;
- « utiliser les langues nationales à l'école et dans l'administration comme on le fait pour le français. ».

Résultat 2 : Le manque de moyens, de toutes sortes, est la cause de l'échec de l'enseignement/apprentissage français/langues nationales au Togo.

La majorité des acteurs enquêtés ont pointé du doigt le manque de moyens (quasi-inexistence des ouvrages didactiques de scolarisation en langues togolaises, la non-adaptation des ouvrages existants, le manque de formation des enseignants, le manque de moyens financiers, etc.), pourtant indispensable pour la mise en œuvre d'un système d'enseignement/apprentissage bilingue de qualité au Togo.

Pour réussir cette politique éducative, certains participant.e.s pensent que le gouvernement doit :

- « œuvrer pour la standardisation des langues nationales (LN) » ;
- « revoir les curricula de formation au primaire axé sur l'enseignement des langues nationales » ;
- « étendre l'enseignement/apprentissage bi-plurilingue français/langues nationales à toutes les écoles d'enseignement préscolaires et primaires » ;
- « faire en sorte que les LN soient enseignées et évaluées comme matières obligatoires et non facultatives comme c'est le cas actuellement dans les écoles ».

Résultat 3 : Existence de divergences de vue sur la question du choix des langues nationales d'enseignement/apprentissage.

Les réponses obtenues relativement à la question du choix de l'éwé et du kabiyè révèlent une diversité d'opinions quant au choix de ces langues nationales d'enseignement/apprentissage. En effet, la majorité des enseignants ne sont pas favorables au choix de l'éwé et du kabiyè comme seules langues nationales d'enseignement/apprentissage. De même, la quasi-totalité des élèves ne souhaite pas apprendre une langue togolaise autre que leur langue maternelle. En revanche, la majorité des parents d'élèves ne sont pas contre le seul choix de l'éwé et du kabiyè comme langues d'enseignement/apprentissage mais souhaitent que la politique linguistique favorise le choix d'autres langues en plus.

Ainsi, pensent-ils, dans leur majorité, que le gouvernement devrait :

- « choisir régionalement les langues nationales à enseigner et les imposer » ;
- « faire un choix basé sur les LN les plus parlées dans chaque région » ;
- « former les enseignants dans ces langues régionales » ;
- « recruter des encadreurs et bien les former pendant plusieurs années et rendre leurs conditions de vie acceptables » ;
- « revoir la part horaire d'enseignement du français dans le système éducatif comparativement au temps d'enseignement accordé aux langues nationales ».

Résultat 4 : Existence de divergences de vue sur la motivation quant à l'utilisation des langues nationales à l'école.

Les réponses données par les enquêtés montrent des divergences dans les motivations à l'usage des langues nationales à l'école. En effet, si près de la moitié des enseignants interrogés estiment que la formation des enseignants reste le principal vecteur du succès de l'enseignement bi-plurilingue au Togo, plus de 25% d'enseignants et des parents d'élèves privilégient plutôt à la fois la formation et la création d'un environnement lettré en langues nationales éléments de motivation à l'usage des langues nationales à l'école.

Par ailleurs, entre 15 et 20% des enseignants interrogés pensent que la création des possibilités d'emplois en lien avec les langues nationales pourrait motiver davantage les uns et les autres à apprendre les langues nationales.

Pour ces derniers, l'État togolais doit :

- « favoriser la création des débouchés pour les diplômés en LN » ;
- « bien rémunérer les enseignants de langues nationales pour les encourager ».

3. Discussion

En dépit du constat général d'échec de l'enseignement/apprentissage bi-plurilingue français/langues nationales au Togo, il est observé, tout de même, un regard favorable et un regain d'intérêt des parents d'élèves, des élèves eux-mêmes et des enseignants quant au maintien de l'éwé et du kabiyè à condition d'intégrer d'autres langues nationales dans le système éducatif formel togolais. En effet, le résultat 1 : « les parents d'élèves, les enseignants et les élèves sont favorables à l'enseignement/apprentissage des langues nationales dans le système scolaire au Togo aux côtés du français », confirme cette tendance favorable au maintien de l'éwé et du kabiyè et à l'élargissement aux autres langues nationales dans le système éducatif togolais.

Les résultats de la présente étude et les propositions qui en découlent, invitent à des approches de solutions structurantes développées ci-dessous et innovantes pour le succès de l'enseignement bilingue langues nationales/français au Togo. Ces résultats, s'ils sont pris en compte, devraient contribuer à améliorer les taux de réussite scolaire au cycle primaire, par conséquent, à la réduction sensible du taux d'échecs scolaires. Ils constituent, en quelque sorte, un appui à la mise en œuvre efficace du programme ELAN-Togo.

Émanant d'une enquête sociolinguistique qui a couvert tout le territoire togolais, les présents résultats sont issus des données d'enquête dont les cibles sont les principaux acteurs du système éducatif togolais (enseignants, parents d'élèves et élèves). L'enquête a rendu compte des préoccupations et des avis de l'ensemble des participants.

En somme, la réussite de l'enseignement bilingue passe par l'instrumentation des langues nationales. Ceci devait contribuer à l'enrichissement de l'environnement lettré et à la confection du matériel didactique et pédagogique en langues nationales.

Au regard des résultats obtenus notamment les résultats 2, 3 et 4, les projets futurs pourraient se pencher sur les propositions structurantes et innovantes

ci-après :

- initier un projet visant à redéfinir les programmes et curricula d'enseignement/ apprentissage français/langues nationales au Togo ;
- initier un projet qui aura pour objectif la création d'un environnement lettré en langues nationales togolaises ;
- initier un projet en vue d'élargir et adapter le choix des langues nationales d'enseignement/ apprentissage aux côtés du français.

Conclusion

De cette étude, il ressort que pour être efficace, toute initiative qui vise à améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage bi-plurilingue français/langues nationales au Togo devrait prendre en compte :

- la définition claire du profil de sortie attendu des élèves des classes bi-plurilingues, assortie des possibilités d'employabilité en lien avec la maîtrise des langues nationales ;
- l'amélioration et la vulgarisation des programmes d'enseignement/apprentissage des langues nationales et la création de centres de langues et d'alphabétisation ;
- la révision ou l'écriture des curricula de formation bi-plurilingue au cours primaire ;
- l'imposition de l'enseignement/apprentissage dans les LN dans toutes les écoles d'enseignement préscolaire et primaire du Togo ;
- la création des centres de formation de qualité des enseignants à la pédagogie de l'enseignement bi-plurilingue langue officielle/langues nationales ;
- le passage progressif de l'enseignement des LN comme discipline à l'enseignement des LN comme langue d'enseignement ;
- la mise en place d'une politique nationale d'incitation à la fonction enseignante en général et particulièrement à l'enseignement des langues nationales.

Les résultats obtenus n'ont pas la prétention d'être exhaustifs sur la question traitée car l'enquête n'a pas pris en compte d'autres acteurs nationaux de la vie socio-éducative du Togo notamment les élus locaux et les députés à l'Assemblée nationale. Leurs points de vue pourraient contribuer à identifier d'autres causes de l'insuccès de l'enseignement bilingue français/langues nationales au Togo et à entrevoir d'autres perspectives.

Bibliographie

Aféli, Kossi Antoine, (2003). « Politique et aménagement linguistique au Togo, Bilan et perspectives », thèse de doctorat d'État, Université de Lomé.

Aféli, Kossi Antoine, (2012). « Les langues africaines et le développement », in Mosaïque, Revue interafricaine de philosophie, littérature et sciences humaines N°011 décembre 2011, pp. 29-40.

Aféli, Kossi Antoine, (2009). « Aires culturelles et multilinguisme au Togo : des ressources potentielles pour une intégration régionales » in Goeh-Akué N'buéké Adovi (Ed), Les Etats-nations face à l'intégration régionale en Afrique de l'Ouest. Le cas du Togo.

Aféli, Kossi Antoine, (2011). « La problématique du concept de langue nationale », in Mosaïque, Revue interafricaine de philosophie, littérature et sciences humaines N°011 décembre 2011, pp.39-50.

Agbefle, Koffi Ganyo, (2012). « L'enfant, l'école et les langues nationales en Afrique noire francophone : la question de la langue d'enseignement à l'école primaire au Togo », thèse de doctorat unique, Université de Lomé.

Constitution de la IV^e République Togolaise, adoptée par Référendum le 27 septembre 1992, promulguée le 14 octobre 1992, révisée par la loi n° 2002-029 du

31 décembre 2002.

Gangue M. Martin 2013, « Quelle norme linguistique pour les langues africaines ? Une étude de la langue moba », in Synergies Algérie, Revue du GERFLINT en collaboration avec l'Ecole Doctorale du Français en Algérie, N° 20, ISSN 1958-5160, 17, rue de la Ronde mare, Le Buisson des Chevaliers, (France) ; Université d'Annaba (Algérie), pp. 151-162.

Gangue M. Martin 2018, « Problématique du nombre de langues togolaises : une analyse de l'état des lieux à la lumière des outils de dialectologie et de dialectométrie » in Journal of West African Languages, ISSN : 0022-5401, @ West African Linguistic Society (WALS) ACCESS via the website, www.journalofwestafrican-languages.org, pp.81-91.

Gangue M. Martin 2018, « Norme endogène et enseignement des langues : une analyse de l'enseignement bilingue français/ éwé et français/ kabiyè au Togo », in Plurilinguisme, Collection dirigée par l'Observatoire européen du plurilinguisme, Paris pp. 189-207.

Gangue M. Martin 2019, « Langues africaine et enseignement/apprentissage entre patriotisme et défis » ÉCHANGES, Revue de Philosophie, Littérature et Sciences Humaines, Volume 2, N° 011 décembre 2018, ISSN 2310-3329, pp. 336-379.

Les contributions des partenaires invités lors du séminaire



A. ARED¹⁰ – Le programme innovant d'enseignement bilingue d'ARED au Sénégal

Contribution de M. Mamdou Ly, Directeur général, ARED.

Au cœur du problème de l'enseignement et de l'éducation en général se trouve la question-clé de la langue d'enseignement-apprentissage. L'enfant apprend mieux et plus vite dans sa langue première, celle qu'il parle et comprend le mieux (OUANE, A. & GLANZ, C., 2010). C'est pour cette raison que le Sénégal a opté pour un bilinguisme basé sur les langues premières des enfants depuis les années 1977-80. Mais c'est surtout avec l'avènement des ONG que la pratique a commencé à s'étendre avec beaucoup plus de succès didactique. Dans cette veine, l'ONG ARED a été un foyer d'incubation et un générateur de preuves particulièrement bien remarqué.

En effet, la mission principale d'ARED est de promouvoir une éducation de qualité dans les langues africaines pour les communautés de base à travers la formation, l'édition, les innovations pédagogiques et la recherche-action. A cet effet, l'ARED a produit des outils didactiques bilingues pulaar-français, wolof-français, seereer-français destinés aux régions-test choisies par le Ministère de l'Education Nationale (MEN). Ces outils entièrement élaborés

par les équipes d'ARED sous la supervision de partenaires techniques et financiers et du MEN sont mis à disposition à temps dans les classes bilingues concernées.

A cela s'ajoute une stratégie de formation de formateurs d'enseignants bilingues aptes à prendre en charge les actes didactiques bilingues adéquats pour un enseignement de qualité dont les résultats se mesurent à l'aulne de l'engagement communautaire pour l'extension linguistique et géographique de ce programme.

Les succès validés par les différentes évaluations, nationales et internationales, ont permis de positionner ARED comme un partenaire apprécié par le MEN et par les différents partenaires techniques et financiers qui interviennent au Sénégal dans le cadre de l'enseignement bilingue. C'est cette reconnaissance qui a conduit le MEN à considérer ARED comme partenaire privilégié dans la co-construction du Modèle Harmonisé de l'Enseignement Bilingue au Sénégal (MOHEBS).

¹⁰ Associates for Research and Education for Development. ARED déroule depuis 2009, en partenariat avec le Ministère de l'Education Nationale (MEN) le Projet d'appui à l'éducation de qualité en langues maternelles pour l'école élémentaire au Sénégal. C'est un programme expérimental bilingue pulaar/wolof-français dans l'élémentaire formel. Ce programme a bénéficié d'une subvention de la Fondation Hewlett de 2010-2015, de celle de Dubai Cares de 2014-2018 et de celle de Trust Africa de 2017 à 2019.

L'expérimentation a porté sur les trois domaines (Langue et communication, mathématique et ESVS) du Curriculum de l'Éducation de Base (CEB). Elle s'est déroulée dans 214 classes réparties dans 98 écoles dans 04 Inspections d'Académie du pays (Dakar, Rufisque, Kaolack et Saint-Louis). Au total, 10.500 élèves ont été touchés, avec 208 classes dans les deux (2) premières étapes de l'élémentaire (CI-CP et CE1-CE2) et 6 classes dans la troisième étape (CM1-CM2). Près de 1700 enseignants et 86 inspecteurs sont formés dans ce programme.

Cette reconnaissance nationale et internationale d'ARED a été obtenue grâce au recours systématique à des personnes-ressources de qualité, reconnues pour leur engagement dans la progression efficace et efficiente de la scolarisation bilingue en Afrique.

Modèle testé et éprouvé du programme d'enseignement bilingue d'ARED

Dans le cadre du déploiement de son processus d'enseignement bi-plurilingue, à l'école élémentaire, ARED a mis en place une stratégie d'enseignement avec deux langues pulaar et wolof fondée essentiellement sur les paramètres suivants :

- une bonne animation-communication communautaire qui a beaucoup favorisé l'adhésion des populations concernées au projet d'enseignement bilingue L1-L2 (langue nationale – français) ;
- une formation des maîtres relativement bien soutenue, avec guides pédagogiques, respect du Curriculum d'Education de Base (CEB) bien adapté, du matériel pédagogique et didactique adéquat, de qualité et disponible à temps ;
- une activité permanente d'accompagnement par l'édition, faite maison, l'ONG éditant ses propres documents ;
- une bonne présence sous-régionale, source de confiance et de crédibilité ;
- des ressources financières dédiées.

Avec des personnes ressources qualifiées et de qualité (universitaires, inspecteurs, enseignants chevronnés, etc.) appuyées par une bonne équipe technique, la mise en œuvre du programme d'enseignement bilingue d'ARED bénéficie ainsi d'atouts précieux à la base.

Un programme bilingue à temps réel élaboré depuis 2009

Un autre atout est sans doute l'option adoptée par ARED pour un enseignement bilingue simultané à sortie tardive, de la 1^{re} à la 6^e année de l'élémentaire, avec tous les outils linguistiques et non linguistiques alignés sur le Curriculum d'Education de Base (Langue et Communication, Maths et Sciences – ESVS¹¹) en vigueur au Sénégal. Généralement, l'adaptation à l'enseignement bilingue s'est faite sans trop de pro-

blème. L'enseignement en L1 (langue nationale) et L2 (français) se fait de façon concomitante, avec des moments et niveaux de basculement précis et bien étudiés. Ce sont des moments de convergence et de divergence didactique bien analysés pour le succès des transferts didactiques entre langues partenaires scolaires.

Cette démarche novatrice, qui a abouti à des résultats probants constatés par les différentes évaluations (DALBERG, 2013 ; MISKE, Witt & Associates International Inc., 2019), ont valu à ARED un capital ARED est positionnée comme partenaire privilégié du Ministère de l'Education nationale dans l'enseignement des langues nationales à l'école élémentaire, notamment dans le cadre du MOHEBS.

- L'ONG est devenue le principal partenaire local pour le programme Lecture Pour Tous (LPT) et seul partenaire local pour le programme Renforcement de la Lecture Initiale pour Tous (RELIT), tous les deux financés par l'USAID.
- Ses résultats positifs attestés ont valu à ARED d'avoir la distinction par le Library of Congress Literacy Awards Program en 2021, pour les meilleures pratiques en matière d'éducation bilingue et de partenariat avec les structures étatiques. ARED fait partie donc des références pour les bonnes pratiques en enseignement bi-plurilingue français et langues nationales en Afrique.

Les bénéficiaires des actions éducatives innovantes d'ARED

Au titre des bénéficiaires de cette scolarisation bilingue pratiquée ou accompagnée par ARED, on peut citer les acteurs et les partenaires suivants :

- Les acteurs communautaires, les élus et leaders locaux, les membres de la société civile, les agents des associations, ONG et projets (animateurs-formateurs, personnes ressources communautaires, cadres, etc.) ont toujours été les cibles privilégiées de ARED.
- ARED sert les enfants et les adolescents, y compris les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, avec des approches pédagogiques éprouvées dans des langues que les apprenants connaissent, les langues nationales, langues premières des enfants en scolarisation.
- ARED collabore avec le MEN aux niveaux central

11 Education à la science et à la vie sociale

et décentralisé, les membres de la communauté et les parents pour améliorer l'apprentissage de tous les enfants, dans des langues qu'ils connaissent et dans des programmes bilingues.

Les réussites et impact du programme d'ARED

Le programme d'enseignement bilingue d'ARED doit sa réussite, de façon générale, à des facteurs-clés :

- Un programme bilingue innovant (de la 1^{re} à la 6^e année) qui enseigne aux élèves dans leur langue maternelle et en français.
- L'élaboration, la publication et la distribution de livres et d'autres matériels d'apprentissage dans des langues que les apprenants connaissent scolairement, souvent pour la première fois. Des programmes intégrant l'alphabétisation et la nutrition en Mauritanie et au Sénégal.
- Des programmes conçus pour servir TOUS les élèves.

Le programme bilingue d'ARED a été mis en place dans trois régions du Sénégal pendant sept ans. Les classes bilingues ont considérablement amélioré les résultats d'apprentissage. D'ailleurs les évaluations (Cabinet Dalberg, 2013 ; MISKE, Witt & Associates International, Inc., 2019) ont établi que les élèves des classes bilingues d'ARED obtiennent de meilleurs résultats que les élèves des classes monolingues en français aux examens nationaux, aussi bien en français qu'en mathématiques, par exemple.

C'est pour tout cela que Sénégal, dans le déploiement du Modèle Harmonisé d'Enseignement Bilingue (MOHEBS) prend en compte les leçons de l'expérience d'ARED dans toutes les écoles, dans six langues sénégalaises et en français.

Quelques défis

Nonobstant les performances observées, ARED reste consciente des limites actuelles de son action en enseignement bilingue et se projette donc dans l'avenir sur certains défis clés encore à surmonter. Il s'agit notamment :

- de la formation des maîtres craie-en-main. Ces derniers ont toujours besoin d'un appui consistant en renforcement linguistique, tant dans la structure et le fonctionnement des langues premières (L1) en elles-mêmes qu'en pédagogie différentielle entre L1 et L2 (français). Le problème du transfert didactique reste crucial ;
- du développement d'outils parascolaires et

d'appui didactiques : livres à lire (romans, contes, poésie, théâtre, bandes dessinées, etc.), dictionnaires pratiques dédiés, précis de grammaire, est un plus à assurer ;

- de la gestion de l'hétérogénéité linguistique dans la classe : jusque-là ARED a géré des classes relativement homogènes, au plan des langues utilisées (pulaar et wolof). Mais l'expérience du programme Lecture Pour Tous, à laquelle l'ARED a beaucoup contribué, a bien révélé la nécessité de prendre en compte les situations de classes linguistiquement hétérogènes dans les enseignements-apprentissages. A noter que les stratégies les plus courantes des enseignants « craie-en-main » ont été d'utiliser un langage très simple et accessible à tous les enfants et de s'appuyer sur les bons locuteurs de la langue d'enseignement pour qu'ils servent de tuteurs aux autres.

Globalement, ces défis actuels se posent à l'ensemble des expériences d'enseignement bilingue au Sénégal et pas seulement à ARED. Ils restent ciblés, du reste, par le cadre national sénégalais de l'éducation bilingue qu'est le Modèle Harmonisé de l'Enseignement Bilingue au Sénégal (MOHEBS).

En définitive, cette expérience réussie d'ARED a permis de confirmer encore plus la justesse et la pertinence, au Sénégal et en Afrique de manière plus générale, de l'enseignement bilingue basé sur la langue première de l'enfant (L1, langue maternelle, langue nationale, langue locale, etc.). C'est pourquoi d'ailleurs l'ONG est en pole position dans les partenariats tant avec le MEN que les partenaires au développement du Sénégal. Aujourd'hui ARED poursuit le travail à travers des programmes innovants tels que Sukaa e Janngo, Ndaw wune et l'Avenir Nous Appartient qui visent toujours à augmenter les chances de réussite des enfants dans l'équité, l'inclusion et le maintien à l'école dans la sérénité.

Références bibliographiques

ARED. (2013), Clarification conceptuelle interférence et transfert : niveau et point d'ancrage.

ARED. (2015), Mise à l'échelle de l'enseignement bilingue à l'école élémentaire, Plan d'exécution.

Cabinet Dalberg. (2013), Conception et mise en œuvre d'un modèle d'évaluation d'impact de la phase pilote 3 du projet ARED pour la promotion et l'utilisation des langues locales dans l'enseignement primaire au Sénégal rapport de fin d'année. (octobre 2013).

Daff, M. (2020), Comment outiller, pour le transfert, les langues nationales de l'espace africano- francophone en vue d'une scolarisation bilingue équilibrée et à temps réel ou simultané. *REVUE SÉNÉGALAISE DES LANGUES ET DE LA LITTÉRATURE* : philosophie d'hier à demain, nouvelle série, 14/3. Mélanges offerts à Nguissaly SARRE, UCAD/FLSH (pp. 55 à 64).

Daff, M. (2020), Enjeux et réponses didactiques de l'ONG ARED du Sénégal. *Revue RAFEC*, 6, 225-232). ISBN : 978-99982-0-645-8.

ELAN/OIF. (2014), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Sous la direction d'École et langues Nationales en Afrique (ELAN-Afrique). Paris : EAC. (182 p.).

Ka, F. S. (2002), Les langues nationales à l'école : enjeux et problèmes actuels (*Journal Walfadjri* du 19 septembre 2002, Dakar).

Ka, F. S. (2004), Langues nationales, éducation, développement durable : le défi LTT, Actes des Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue. [Ouagadougou, 31 mai-1er juin 2004].

Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Ka, F. S. (2019), Éducation multilingue et promotion de la diversité linguistique : cas du Sénégal. In *Rapport Général de la 2^e Conférence Internationale Linguapax Afrika* : Addis-Abeba, du 03 au 04 Mars 2009.

Kande, A. (2019), Introduction des langues nationales dans l'éducation : les bons points du programme ARED à Dakar, Kaolack et Saint Louis. Dakar, *Journal quotidien « Le Soleil »* du 10 avril 2019.

Miske, Witt & Associates International, Inc. (2019), *Rapport de l'évaluation externe du programme d'appui de l'éducation de qualité dans les langues maternelles pour l'école élémentaire au Sénégal*, par ARED. Dubaï Cares.

Ouane, A. & Glanz, C. (2010), Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue : Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique.

Seck, A. (2013), *Didactique de la lecture : du bilinguisme différé à un bilinguisme à temps réel*. Département de Lettres Modernes - Faculté des Lettres et Sciences Humaines/ BIE/MEN.

B. BIE-UNESCO : Améliorer la qualité de l'enseignement bilingue par une meilleure formation des enseignants : les orientations de l'UNESCO-BIE



Contribution de M. Omar Thiam, Spécialiste de programme - UNESCO-BIE.

Dans le cadre de son appui à l'amélioration de la qualité de l'éducation par les réformes curriculaires, le Bureau International d'Éducation de l'UNESCO (UNESCO-BIE) accompagne les états membres à élaborer et à mettre en œuvre les processus curriculaires, dans leurs dimensions systémique et holistique y compris dans le développement d'une éducation bilingue, intégrant, dans un curriculum transformé, les langues nationales, à côté d'une langue seconde.

Dans la logique d'action du BIE, les curricula devraient valoriser les cultures locales et les connaissances endogènes, afin que les apprenants enra-

cinés dans leurs cultures puissent se connecter à d'autres cultures tout en reconnaissant les valeurs universelles et en nourrissant leur citoyenneté locale et mondiale. Cette ambition et ce parcours impliquent la valorisation des langues africaines et la promotion de l'éducation multilingue à travers les curricula.

Aujourd'hui, on constate, qu'en Afrique, 8 enfants sur 10 commencent leur scolarité dans une langue différente de leur langue maternelle, c'est-à-dire leur première langue de socialisation qu'ils parlent à la maison. C'est un obstacle majeur à l'apprentissage et à l'acquisition de connaissances et de compétences,

ainsi qu'un facteur non négligeable d'exclusion et de frustration qui pousse les apprenants à sortir du système éducatif. Outre ses avantages culturels, l'utilisation de la langue maternelle et des langues locales comme idiomes d'enseignement dans l'éducation s'est clairement révélée être l'un des moyens les plus efficaces pour accélérer l'acquisition de connaissances, le développement des compétences et l'amélioration de la qualité globale des résultats d'apprentissage.

Une formation initiale et continue des formateurs et des enseignants, bien appropriée à un bi-plurilinguisme scolaire, constitue une variable importante dans la réussite d'un dispositif bilingue de qualité. Il est ainsi opportun de réfléchir ici sur les profils d'entrée et de sortie des enseignants et aux modalités de leur formation, avant de dégager quelques perspectives pour une mise à l'échelle au niveau régional.

La formation des enseignants : attentes et profils

Le bilinguisme additif que le BIE prône s'inscrit bien dans un continuum éducatif basé sur la langue maternelle et la langue seconde, allant de l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur selon l'articulation suivante et mettant en évidence le statut scolaire de chaque langue, ce qui est un préalable à l'introduction d'un curriculum bilingue :

Niveaux	Articulation des langues
Préscolaire	Langue maternelle
Primaire 1 Primaire 2	Bilinguisme additif (L1 et L2)
Secondaire	Langue nationale comme Langue Vivante (LV)
Supérieur	<ul style="list-style-type: none"> • Langue nationale comme LV dans toutes les facultés ; • Création d'un département dédié aux langues nationales

La conception d'un programme bilingue doit être accompagnée ou suivie d'une formation appropriée des acteurs qui vont mettre en place ces programmes.

La formation bilingue proposée doit être :

- Idéologiquement porteuse de changement avec des professionnels de la formation en enseignement bilingue, capables de porter le système à des niveaux de transformation positive ;
- Holistique, qui prépare l'enseignant à être opé-

rationnel dans un contexte bi/multilingue nécessitant la connaissance de différentes dimensions d'une éducation bilingue (dimensions institutionnelle, linguistique, didactique, etc.) ;

- Pertinente et réaliste en prenant en compte les réalités du terrain et en dosant rationnellement la théorie et la pratique (les théories d'apprentissage de la langue 1 et de la langue 2 et le transfert de l'une vers l'autre) ;
- Active et participative, centrée sur l'apprentissage et l'apprenant bilingue en milieu multilingue, capable de promouvoir une nouvelle forme de collaboration entre les enseignants d'une part dans et en dehors des structures de formation et des écoles, et les partenaires de l'éducation de l'autre.

Ces fondements de la formation mettent en évidence le type de profil visé suivant, selon les ordres d'enseignement dans un système bilingue :

- Les éducateurs du préscolaire doivent être essentiellement formés en langue nationale afin d'assurer l'éveil éducatif des enfants dans la langue maternelle.

Ils leur apprendront à structurer leurs langues à l'oral, à se familiariser avec elles à l'écrit et à se socialiser.

- Les enseignants du primaire doivent être formés comme des enseignants spécialisés dans l'enseignement de la langue nationale (LN) et de la littérature en LN ainsi que dans l'enseignement de certaines disciplines enseignées dans cette langue, comme l'Histoire, la Géographie, l'Éducation civique et morale, etc.
- Les professeurs d'enseignement secondaire doivent être formés comme des enseignants spécialisés en langues nationales qu'ils vont enseigner comme langue vivante, associée à la culture et à la civilisation correspondantes. Elle sera alors considérée comme une matière dont l'importance variera selon les sections et selon les finalités. Pour ce faire, nous suggérons la création d'un département de langues nationales, là où il n'existe pas donc, chargé de former des professeurs qui vont enseigner les langues nationales dans toutes les filières du secondaire.
- Les professeurs d'enseignement supérieur peuvent être spécialisés en langues et cultures nationales, en sociolinguistique et en politique linguistique éducative.

La formation continue doit être imbriquée à la formation initiale (il faut lui trouver un autre nom... Et continuée ?) formation tout le/au long de la vie ? Elle se fondera sur les besoins réels exprimés par les enseignants ou constatés par les superviseurs engagés dans des pratiques d'enseignement bilingue. Elle doit être décentralisée et la plus proche possible des enseignants. Pour ce faire, les enseignants pourront s'organiser en Communauté d'Apprentissage qui aura comme tâches d'identifier les besoins de formation, de les hiérarchiser et de les traduire en programmes d'activités, exécutés par eux en partenariat avec les structures bilingues d'encadrement.

Les contenus de formation comprennent dans leurs grandes lignes toutes les connaissances dont l'enseignant bilingue a besoin pour « bien enseigner la langue maternelle et la langue seconde ». Elle va de la connaissance du fonctionnement des langues elles-mêmes sur les plans structurel, fonctionnel, notionnel, phonologique, morphologique, syntaxique, etc. aux domaines éducatifs et didactiques tels que : les fondements d'une éducation bi/plurilingue, les spécificités d'une didactique d'une langue première et son processus d'apprentissage, les bi-grammaires (langue nationale/langue seconde), les transferts des compétences langagières ainsi que l'évaluation bilingue des acquis... Un intérêt particulier sera accordé à la gestion pratique d'une classe bilingue, où des élèves de cette même classe peuvent avoir des langues premières différentes, ou bien dans le cas d'une classe pléthorique.

Ce que nous proposons est une combinaison de ces deux phases à travers la recherche-action et la pratique réflexive, en donnant à l'élève-enseignant l'opportunité de réfléchir, sur le terrain, sur ce que l'en-

cadreur lui propose ou qu'il a lu dans la littérature et de le traduire en activités pédagogiques à travers la pratique en classe.

Cette phase est au cœur de la formation de l'enseignant bilingue. L'essentiel du temps y sera consacré pour que la pratique ou la recherche-action fournisse davantage d'éléments à la théorie pour plus de réflexion.

L'essentiel du contenu peut se résumer à :

- l'habileté à discerner et à évaluer le progrès et les difficultés des apprenants,
- une bonne maîtrise des deux langues et de leurs didactiques,
- une familiarité créatrice du/des programmes et du matériel bilingue utilisés pour lui permettre, au besoin, de les améliorer.

Voici quelques perspectives destinées à renforcer une démarche globale et de mise à l'échelle au niveau régional :

- Formaliser une stratégie de formation des enseignants à long terme, alignée sur les transformations curriculaires des systèmes éducatifs en cours, notamment dans une perspective bilingue ;
- Élaborer un curriculum sous-régional de formation des enseignants en enseignement bi/multilingue ;
- Mettre en œuvre un curriculum sous-régional pour l'enseignement bi/multilingue ;
- Favoriser et valoriser la recherche en matière de bi/multilinguisme ;
- Et prendre en compte les TIC dans les curricula

de formation des enseignants bilingues.

C. Observatoire de la Langue Française : la gestion de l'hétérogénéité linguistique des classes : que disent les enquêtes ?

Contribution de M. Alexandre Wolff, Responsable de l'Observatoire de la langue française.

La relation qu'entretient le francophone non natif avec la langue française se trouve au croisement de nombreuses autres questions, au premier rang desquelles les interactions entre la langue française et les langues nationales et celle des va-

riations sociolinguistiques du français. Appliqués au domaine de l'apprentissage, les discours, les représentations et les pratiques méritent une attention particulière. En effet, même s'il existe aujourd'hui un consensus parmi les chercheurs pour dire, qu'en

contexte francophone, la place de la langue française dans l'enseignement-apprentissage s'inscrit désormais dans un cadre marqué par la pluralité et la diversité langagière, il apparaît que le sujet de la variation du français est loin d'avoir été épuisé et que sa présence dans la classe peut compliquer davantage la gestion nécessaire de son rapport avec les différentes langues maternelles.

Grâce à une étude inédite¹² sur la question qui s'intitule : « Pratiques et représentations socio-langagières des français en Francophonie » (PRESLAF), diligentée par l'Observatoire de la langue française de l'OIF, de nouvelles observations peuvent être faites. Portant sur une dizaine de pays d'Afrique et de l'Océan Indien¹³, les enquêtes se sont déroulées entre la fin de l'année 2019 et l'été 2021.

La question des variétés du français

Ce sujet n'est pas aisément saisissable : difficile, et sans doute contestable, de tracer des frontières précises entre d'une part une langue française de référence d'où s'écarteraient les variétés en question, et d'autre part ses évolutions de forme ou créations de mots qui témoignent de sa vitalité et relèvent d'un processus normal de transformation de toute langue non-« morte ».

Ensuite, la nature spécifique du surgissement puis de l'implantation progressive de la langue française sur le continent africain aux origines finalement très récentes, doit être rappelée, notamment pour considérer que les phénomènes de variation sont dus essentiellement à la pluralité des langues en présence sur des territoires qui sont aussi ceux où la croissance du nombre de ces locuteurs de français est la plus forte. La question de l'écart entre un français « standard » et des français « locaux », eux-mêmes en contact avec des langues nationales africaines, y apparaît donc à la fois plus évidente et plus importante lorsque l'on cherche à anticiper des scénarios d'avenir.

Résultats de l'enquête

Rendant compte de réalités locales, si un peu moins de la moitié des répondants (46 %) pense qu'il existe une variété de français dans leur pays, les résultats pour le Cameroun (68 %), la Côte d'Ivoire (65 %) et la RDC (56 %) sont beaucoup plus affirmatifs, tandis que les Béninois ne sont que 1 % dans ce cas. Ce sont les

personnes les plus âgées (+ de 65 ans) et celles travaillant dans le secteur éducatif, donc celles qui attachent probablement le plus d'importance à la norme, qui perçoivent davantage la présence de variétés.

À mi-chemin entre la mesure de la présence des variétés de français et l'image qu'elles renvoient, la réponse à la simple question « Quel français parlez-vous principalement ? » est riche d'enseignements (cette question n'a été posée qu'à ceux qui parlaient français).

65 % des répondants considèrent parler le français soit « standard » (36 %), soit « académique » (29 %), tandis que 21 % déclarent parler un français « populaire ».

Le décalage perceptible entre la présence avérée de variétés de français dans certains pays (comme la RDC ou Madagascar) et le manque d'entrain pour se déclarer locuteur de celles-ci montre à quel point la question des représentations liées « aux langues françaises » rend difficile l'analyse objective et davantage encore la prise de décision éventuelle concernant le rôle qu'elles pourraient ou devraient jouer, notamment par rapport aux langues nationales enseignées à l'école.

Que pensent les locuteurs ?

Si les répondants s'accordent à qualifier le français de langue étrangère qui s'acquiert d'ailleurs en contexte scolaire (qui occupe la deuxième place), ils sont aussi d'accord pour lui attribuer un statut de langue internationale, ce qui renvoie au potentiel que cette langue représente pour eux (« importante »). Deux caractéristiques plutôt négatives suggérées aux personnes interrogées (« langue des élites » et « langue imposée ») recueillent également une majorité d'avis favorables.

Ces résultats confirment la complexité et la polyvalence des opinions et des sentiments des locuteurs africains de français par rapport à cette langue.

En interrogeant plus précisément ceux qui ont déclaré la langue française comme « importante » (78 % de l'échantillon), il apparaît que ce sont des arguments relatifs à l'utilité qui sont quasi exclusivement avancés (langue internationale, langue des affaires, de l'emploi, du système éducatif...) et que les mentions qui relèveraient plutôt d'une forme d'attachement ou d'un préjugé positif (« belle

12 Une synthèse de l'étude est présentée dans [La langue française dans le monde 2022](#)

13 Algérie, Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Ghana, Liban, Madagascar, Maroc, RDC et Tchad.

langue/riche », « notre patrimoine », etc.) sont extrêmement rares. Concernant les langues locales, et contrairement aux idées reçues, les réponses révèlent nettement une approche pragmatique (plus de 70 % des références), bien plus qu'une relation affective ou militante.

De la place des langues dans l'apprentissage

Outre les qualificatifs qui leur sont attribués, souvent péjoratifs, la place que l'on est prêt à accorder aux variétés de français à l'école fournit un bon indicateur de leur acceptabilité sociale autant que de l'intérêt qu'on leur prête.

56% des répondants sont sceptiques quant à la possibilité d'enseigner des français différents à l'école. Cependant, la question posée portant sur la possibilité de le faire et pas sur sa pertinence, elle rend difficile l'analyse. Ainsi, dans les raisons invoquées par les partisans du « non » arrivent en tête des considérations « objectives » sur l'absence de standardisation et de règles qui empêchent leur enseignement (86 % des réponses), bien avant les jugements négatifs (36 %). Sans savoir donc exactement s'ils n'y sont pas favorables ou s'ils considèrent que cela n'est pas possible, il faut tout de même noter que les répondants congolais (RDC), camerounais et ivoiriens sont nettement plus nombreux à se ranger dans le camp du « non » (entre 60 % et 73 %), ce qui s'explique sans doute par la place importante (ou ressentie comme telle) qu'occupent les variétés de français dans leurs pays... et l'inquiétude que cela suscite.

L'avis des personnes travaillant dans le secteur éducatif nous offre un éclairage plus précis sur le degré d'ouverture aux pratiques plurilingues en général et sur le recours aux différentes variétés de français selon les objectifs poursuivis par l'école : appropriation du français, qualité des apprentissages et réussite scolaire.

Conformément aux politiques de nombreux pays d'Afrique francophone, accompagnés en cela par la Francophonie institutionnelle (OIF et AUF), la nécessité de recourir aux langues nationales s'affirme nettement en arrivant en première position quel que soit l'objectif visé, notamment chez les répondants issus des pays bénéficiaires d'ELAN.

Autre résultat intéressant, 24% seulement des répondants prônent le recours exclusif au français académique pour l'appropriation du français. Globalement, selon 71% des répondants, les variétés de français sont indispensables pour garantir l'appro-

priation du français.

Les pratiques pédagogiques : le français, mais pas seulement...

Il est intéressant d'observer ce que les professeurs affirment être les types de langue française utilisés (à travers les questionnaires), mais aussi ce qui est effectivement constaté lorsque l'on assiste à leurs cours (observations de classe).

Il y a ainsi une différence notable entre le souhaitable et le réellement pratiqué. En effet, le personnel du secteur éducatif déclare utiliser les différentes variétés du français pour 29 % d'entre eux (cumulant « français populaire » et « parler jeune »), alors que l'on constate que ces variétés sont en réalité très peu présentes dans la classe (5 % et 7 % en ajoutant « français populaire »).

Ce sont donc les français « standard », « courant » ou « académique », considérés comme plus corrects, qui occupent la première place. Notons au passage que le total des observations excède 100 %, ce qui révèle un cumul de l'usage de différents français au sein du même cours. En examinant les réponses par pays, il n'en demeure pas moins que, sans être toujours hégémonique, la place du français « courant » est située entre 90 % et 100 % dans tous les pays (Le Tchad excepté, où c'est même le français « académique » qui l'emporte).

En résumé, on peut dire que la présence des variétés de français, bien que non prévue (voire proscrite) par les consignes officielles (et a fortiori non accompagnée), est une réalité de la salle de classe africaine, même si les observations de classe révèlent une très forte domination du français « courant » (voire « académique ») dans tous les pays et une exclusion totale des variantes locales au Bénin, au Cameroun, au Ghana, à Madagascar, au Maroc, en RDC et au Tchad. On peut dire aussi que les professeurs, sans s'en cacher, ont quelques réticences à mettre ces usages en avant de façon trop crue, en évoquant plutôt le « français populaire » ou le « parler jeune ». De même, pratiquement aucun ne dit utiliser un mélange de français et d'autres langues.

Cette « retenue », du moins dans les pratiques, n'est pas complètement partagée par les apprenants. Les observations de classe révèlent, en moyenne, un usage plus important du français « populaire » (22 %) et des variantes locales (11 %).

Ces pratiques semblent légèrement plus marquées

dans les milieux urbains et dans le cadre des enseignements de disciplines non linguistiques, alors qu'elles disparaissent presque complètement des niveaux primaires, de l'université et du secteur public. Les raisons du plurilinguisme, de l'usage des variétés ou du monolinguisme en classe

Les raisons du plurilinguisme, de l'usage des variétés ou du monolinguisme en classe

Les raisons invoquées pour le recours aux différentes variétés de français en classe sont très majoritairement dictées par des besoins pratiques à visée pédagogique : expliquer, faire comprendre, donner des exemples, etc. Mises en avant par les professeurs eux-mêmes, ces raisons sont confirmées par les observations faites en classe, qui font plus particulièrement ressortir l'usage de l'alternance codique (relevé dans presque un cas sur deux en moyenne).

Ainsi, les **pratiquants du plurilinguisme** (ce sont les locuteurs plurilingues, à distinguer de ceux qui utilisent les variétés de français) s'attachent tout simplement à tenir compte de la réalité des connaissances linguistiques de leurs élèves, surtout en début de cycle lorsque l'enfant n'a que très peu ou pas du tout de notions en français (particulièrement en milieu rural) et que le passage par sa langue première facilite le processus d'apprentissage. C'est vrai en Afrique subsaharienne, mais également dans les pays arabophones ou anglophones.

Le **recours à différents registres de français** (familier, courant, etc.) est privilégié par les professeurs sou-

cieux de s'adapter au niveau de leurs élèves, mais qui restent attachés à la correction et utilisent ces registres en guise de remédiation et d'explication. Ils refusent par conséquent le recours aux variétés ou au français dit « populaire » (qu'ils proscrivent de la classe).

Ceux qui acceptent le **recours aux variétés** avec les élèves - peu nombreux - pensent pouvoir ainsi identifier les écarts par rapport à la norme, les expliquer et, si possible, mieux établir la différence dans l'esprit de leurs élèves.

Enfin, les tenants d'un **monolinguisme français** avancent à la fois des raisons pragmatiques comme l'impossibilité de choisir une langue nationale en particulier, et des motivations pédagogiques, comme la volonté d'imposer un effort aux élèves. Ils manifestent également leur inquiétude concernant le niveau des élèves en général et leur capacité à maîtriser la norme, que l'usage des variétés de français, et même des langues nationales, pourrait affaiblir.

Pour conclure sur ce point, quelles que soient les pratiques des enseignants, les observations de classe ont montré une assez grande tolérance (« très tolérant » pour 30 % et « assez tolérant » pour 40 %) à l'usage d'autres langues que le français standard (sauf en RDC). Et, de fait, les observations confirment l'existence d'un écart entre la norme prescrite par les systèmes éducatifs et la réalité des usages (dans 55 % des cas en moyenne, mais dans tous les cas en Côte d'Ivoire et très rarement au Bénin).

Il y a là manifestement un sujet à saisir pour accom-

pagner, là où le besoin existe, les enseignants, en identifiant de « bonnes pratiques » qui ne seraient plus « taboues », pour peu qu'elles garantissent un

enseignement de qualité.

D. UCAD-FASTEF : Considérations générales sur le bi-plurilinguisme scolaire en Afrique au Sud du Sahara : recherche et formation à la recherche

Contribution du Professeur Ousseynou Thiam, Maître de Conférence titulaire, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation.

La question du bilinguisme en milieu scolaire est une préoccupation des individus, de l'école, de la société et de l'État dans l'espace francophone africain. Trois rencontres scientifiques organisées à

Dakar témoignent de l'intérêt accordé à la réflexion sur la question :

1. Le colloque sur le « français et les langues na-

tionales » organisé par le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) du 21 au 22 novembre 2014 a favorisé beaucoup de discussions sur les langues, la vie publique et le développement sociolinguistique. Il a été l'occasion d'échanges sur les sciences et les nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs.

2. Huit ans après, organisé par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) en juin 2022 à Dakar, le séminaire de restitution de projets de recherche en éducation sur les enseignements et apprentissages bilingues a vu la participation au débat d'experts reconnus et de praticiens qui ont enrichi les idées déjà émises sur l'amélioration des enseignements et apprentissages bilingues (français et langues maternelles).

3. Enfin, le colloque portant sur « la recherche sur la langue en classe : un dialogue international sur la recherche et le développement qualitatifs en classe » tenu à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) de Dakar en mars 2023 a largement débattu, des perspectives sur les langues à l'école, l'éducation à la démocratie, la formation et la professionnalisation des enseignants dans des contextes multilingues. En adoptant la démarche de l'analyse de contenu, nous poursuivons cette réflexion à l'effet d'apporter à ce débat des éléments de réponse aux questions portant sur la recherche et la formation à la recherche, axées sur le bi-multilinguisme.

4. Au début de l'École, il y avait des réflexions sur le bi-multilinguisme scolaire

La recherche sur la présence des langues en classe et la pratique du bi-multilinguisme scolaire est née avec l'école au Sénégal. Jean Dard enseignait le français en utilisant le support linguistique local (le wolof), car les élèves refusaient de prononcer les syllabes françaises et les plus jeunes lisaient et écrivaient en wolof, sans comprendre ce qu'ils lisaient. Dès lors, il conclut que la méthode directe de Joseph Jacotot, Paul Passy, François Gouin et l'école mutuelle d'Andrew Bell et Joseph Lancaster (Diakhaté, 2005) ne pouvaient pas être importées au Sénégal. Ce premier instituteur officiel s'intéressait déjà au bi-multilinguisme pédagogique (Thiam, 2014) « pratiqué depuis longtemps par certains maîtres et élèves dans l'école formelle au Sénégal » (Juillard, 2017, p. 42). Une bonne par-

tie des travaux de Georges Hardy et de Denise Bouche ainsi que de ceux contenus dans certains rapports de gouverneurs portent sur des descriptions et analyses des langues dans les classes de l'école coloniale. La langue française enseignée par les français comme langue de l'administration coloniale, de l'évangélisation et de la scolarisation se heurte partout à l'omniprésence des langues locales. Cette situation contribua au renforcement des interrogations des inspecteurs coloniaux sur la méthode mutuelle et la présence du wolof dans les classes. Au début du 20^e siècle, le recrutement de personnel enseignant local dans le système introduit une autre forme de recherche sur un bi-plurilinguisme particulier porté par « l'instituteur indigène connaissant la langue, les mœurs et les idées du pays, bien dirigé, cultivé et soigneusement formé à sa tâche. Celui-ci devrait être en mesure de pénétrer dans l'esprit de ses congénères plus profondément que l'instituteur européen ». (Hardy, 1917, p. 151). Depuis les indépendances, les travaux menés au CLAD, ceux de Pierre Dumont, de Jean Pierre Cuq, de Gérard Vigner se sont intéressés au statut de la langue française en Afrique. Ils ouvrent une nouvelle voie à la recherche sur le bilinguisme. Moussa Daff (1998) documente largement les questions pertinentes de la présence des langues et de l'aménagement linguistique. Peu avant 2000, à la faveur de « l'Éducation pour tous » érigée en droit, la langue française est apprise jusque dans les contrées reculées et la langue locale est introduite officiellement à l'école. Ainsi, la situation linguistique scolaire impacta les situations sociales, didactiques et pédagogiques conduisant au « partenariat des langues » et imposa de plus en plus le bilinguisme scolaire.

5. De nos jours, un combat pour le bilinguisme scolaire

L'introduction des langues nationales en Afrique prend l'allure d'un combat. Depuis 2007, dans 6 pays d'Afrique subsaharienne francophone (Bénin, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal, Burkina Faso), le programme Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone (LASCOLAF) est mis en œuvre. L'initiative École et langues nationales (ELAN), portée par l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEFF), basé à Dakar (Sénégal) développe un enseignement bilingue depuis 2012. Elle favorise l'articulation d'une langue africaine à la langue française au niveau de l'éducation de base pour « améliorer les apprentissages des fondamentaux tels que

lire, écrire et calculer¹⁴ ».

En outre, un des objectifs visés par le programme Associates in Research and Education for Development (ARED)¹⁵ est de répondre à la revendication de certains apprenants exprimée sous la forme d'un slogan : « Je veux l'apprendre dans ma langue ». Ce programme est mis en œuvre pour développer et mettre en relief une approche visant organiquement à développer le bilinguisme simultané (biliteracy) à l'école élémentaire. L'ARED a soutenu le programme « Lecture Pour Tous » de l'USAID. La production de matériels didactiques et la formation d'enseignants ont visé l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les langues nationales.

Enfin et comme pour conforter l'ARED, le programme « Lecture Initiale pour Tous » (RELIT) et le Modèle Harmonisé d'Enseignement bilingue au Sénégal (MOHEBS) sont institués pour améliorer les compétences des enfants en lecture bilingue au préscolaire et à l'élémentaire.

Ces quelques programmes identifiés cherchent à transformer l'enseignement et l'apprentissage monolingue en éducation bilingue et ciblent les acteurs : élèves, enseignants, directeurs d'école, inspecteurs de l'enseignement élémentaire, parents, communautés... Certains chercheurs ont décrit « l'efficacité (des) programme et (leurs) implications pour le Sénégal » (Benson, 2023). En réalité, « les différentes tentatives de l'État pour introduire les langues nationales dans l'enseignement formel n'ont jamais dépassé le stade de « mise à l'essai » (Kébé et Diop, 2021).

6. Catégorisation de la recherche

Les objets de recherche sont divers. La réflexion sur le français langue seconde, le français langue africaine, les rapports des langues (1) examinent les statuts

des langues, les conflits des langues, la (co) présence des langues et l'aménagement et le partenariat. Pour la politique linguistique et éducative (2), les chercheurs ont mis l'accent sur l'enseignement bilingue, l'introduction des langues nationales, le français et le multilinguisme comme idéal et la francophonie africaine. S'agissant de la recherche sur les types et formes de bilinguisme (3), le bilinguisme français/langue locale, le bilinguisme français/langue étrangère, le bilinguisme différé/le bilinguisme à temps réel et le bilinguisme additif/le bilinguisme soustractif constituent des thèmes récurrents. La didactique du bi-multilinguisme (4) est aussi questionnée pour discuter du curriculum bilingue, de la didactique plurilingue/convergente et intégrée en Afrique, des processus d'apprentissage bilingue, de l'intercompréhension, et des compétences scripturales et orales bilingues, et de la perspective contrastive. Enfin, la production scientifique a identifié quelques attentes de l'enseignement et de l'apprentissage bilingues (5) dont la décolonisation des enseignements et des apprentissages, la décentration des apprentissages, le rendement scolaire amélioré, la qualité dans les enseignements et le vivre ensemble harmonieux. La recherche est centrée exclusivement sur le bilinguisme Français-langues nationales ; pourtant des langues étrangères telles que l'arabe, l'anglais, l'allemand, les langues romanes (espagnol, portugais et italien), le russe et même le chinois (le lecteur aimerait des données sur ces entrées) entrent aussi en interaction avec les langues locales en contextes scolaires francophones subsahariens. Cette catégorisation est obtenue à partir d'une analyse des contenus des ouvrages et articles sur le bi-plurilinguisme en Afrique. La catégorie renvoie ici à une notion représentant généralement un ensemble ou une classe signifiée (Mucchielli, 1986, p. 34) permettant de préciser l'attitude des chercheurs à l'égard du bi-plurilinguisme, de la description de celui-ci, et de la relation avec les autres objets connexes au bi-plurilinguisme en

¹⁴ Présentation de L'initiative ELAN « École et Langues Nationales » en Afrique, <https://ifef.francophonie.org/node/227>

¹⁵ Associates in Research and Education for Development ARED déroule depuis 2009, en partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) le Projet d'appui à l'éducation de qualité en langues maternelles pour l'école élémentaire au Sénégal. C'est un programme expérimental bilingue pulaar/wolof-français dans l'élémentaire formel. Ce programme a bénéficié d'une subvention de la Fondation Hewlett de 2010-2015, de celle de Dubai Cares de 2014-2018 et de celle de Trust Africa de 2017 à 2019. L'expérimentation a porté sur les trois domaines (Langue et communication, mathématique et ESVS) du Curriculum de l'Éducation de Base (CEB). Elle s'est déroulée dans 214 classes réparties dans 98 écoles dans 04 Inspections d'Académie du pays (Dakar, Rufisque, Kaolack et Saint-Louis). Au total, 10.500 élèves ont été touchés, avec 208 classes dans les deux (2) premières étapes de l'élémentaire (CI-CP et CE1-CE2) et 6 classes dans la troisième étape (CM1-CM2). Près de 1700 enseignants et 86 inspecteurs sont formés dans ce programme.

L'approche ARED en matière d'enseignement bilingue s'inscrit dans le cadre du CEB et se caractérise par l'introduction simultanée, à côté du wolof et du pulaar, de la lecture en français (L2) dès la première année. Ce qui lui confère l'appellation de « bilinguisme à temps réel ».

Afrique. Comme éléments manquants de cette recherche, on note la conception d'un matériel pédagogique et didactique bilingue, le cerveau et le bi-multilinguisme, les identités, l'interculturalité et l'altérité et les acteurs plurilingues scolaires du bilinguisme.

Références pour cette section : voir ci-après note¹⁶, note¹⁷ et la bibliographie.

7. Moment des ruptures épistémologiques inévitables

La réalité du bi-multilinguisme scolaire prend une tournure si inquiétante que les apprentissages sont en proie à une véritable déviation par rapport à leurs objectifs. En Afrique au Sud du Sahara, des changements dans les politiques et dans les curricula en cours affectent tout le système scolaire public et privé. Mais, deux constats peuvent être relevés. D'abord, le débat militant constitue une grande part dans l'actualité du bilinguisme scolaire. On entend couramment : « il faut enseigner (par) les langues locales » ; « il faut rénover les programmes », « il faut contextualiser les enseignements ». Puis, l'œuvre des organismes non gouvernementaux occupe le terrain plus que la recherche scientifique. Les objectifs axiologiques de bonne conduite personnelle, sociale, professionnelle, que vise le bi-plurilinguisme des apprentissages en milieu scolaire, appellent des ruptures d'avec la vision militante du bi-plurilinguisme qui empêche un débat objectif, l'influence des chercheurs du terrain par les ONG, le cloisonnement de la recherche et du terrain de la recherche, le manque d'intérêt pour la méta-recherche.

8. Infrastructures de recherche : des revues entre besoin d'innovation et de réforme

Le développement de la recherche sur le bi-plurilinguisme en Afrique au sud du Sahara est confronté à une insuffisance aigue d'infrastructures de recherche, d'où la nécessité d'améliorer l'offre de publication des revues existantes. Plusieurs chercheurs et praticiens commencent à investiguer le bi-plurilinguisme des apprenants pendant que les revues n'évoluent pas en nombre, ne se spécialisent pas ou ne profitent pas des avantages importants qu'offrent les nouvelles technologies de l'information et de la recherche. Au Sénégal par exemple, Liens, Revue Internationale des Sciences et Technologies de l'Éducation, la revue Sudlangues, le Groupe de Recherches en Analyse des Discours, les Annales (GRADIS), la Revue Sciences et Techniques du Langage du CLAD et le Bulletin de l'Institut français d'Afrique noire (IFAN) sont nées en même temps que les institutions qui les portent. En fait, il n'existe pas de revue spécialisée sur les questions du multilinguisme scolaire. En plus, seules Liens, Revue Internationale des Sciences et Technologies de l'Éducation et la revue Sudlangues publient en ligne. La création de la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation enrichit le répertoire d'organes de publication mais elle n'est pas réservée exclusivement aux langues à l'école. Il semble nécessaire de mettre en place une revue qui s'intéresse spécifiquement à la recherche sur les langues à l'école en Afrique pour la circulation des savoirs constitués, la normalisation et la qualité des offres didactiques, l'impact de la recherche et le dialogue des chercheurs.

9. Renforcement de la recherche sur le bi-plurilinguisme scolaire : une opportunité locale et internationale

Si l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère vient bouleverser nos repères et notre relation au monde comme le souligne Alain Coïaniz (2001, p.

16 Note de l'auteur : Concernant les auteurs, ce travail a porté sur les résultats de recherche de Pierre Dumont, Jean Pierre Cuq, Fatima Davin-Chnane, Laurent Puren, Bruno Maurer, Moussa Daff, Mohamed Miled, Modou Ndiaye, Yero Sylla, Mamadou Cissé, Jean-Claude Bationo, Patricia Arkhurst Nebout, Koia Jean-Martial Kouamé, Papa Mamour Diop, Apollinaire Sélézilo, Moussa Fall, Fary Silate Ka, Abou Napon, Alioune NGoné Seck, Mamadou Ly, Ousseynou Thiam, Caroline Juillard, Cheikh Guèye

17 Note du Conseil scientifique APPRENDRE : Les connexions entre les recherches sur le bilinguisme sont attestées dans une certaine mesure. Par exemple, les travaux de Moussa Daff font beaucoup écho à ceux de Pierre Dumont sur le français langue africaine et ceux de Jean Pierre Cuq portant sur le français langue seconde. Certains travaux d'Abou Napon analysent les tentatives d'implémentation du bilinguisme. La recherche de Papa Mamour Diop discute les hypothèses de Laurent Puren et celles de Bruno Maurer. La quête d'une didactique bi-plurilingue pertinente et fonctionnelle en Afrique subsaharienne cristallise l'intérêt heuristique des travaux d'Ousseynou Thiam, Bruno Maurer, Apollinaire Sélézilo et Koia Jean-Martial Kouamé, etc. Cependant, les chercheurs ne dialoguent pas assez ; en conséquence, leurs recherches sont encore cloisonnées et la méthode comparative reste à développer. Il importe de comprendre aussi que la recherche ne demeure pas stratégique et prospective et induit encore des effets limités sur le terrain scolaire et la recherche sur la recherche constitue un objet à explorer.

111) qu'en sera-t-il des langues nationales tenues à l'écart de l'école et de leur écosystème ? C'est pourquoi, parler sur l'école bilingue suppose la promotion de recherches scientifiques soutenues par des formations, pour accompagner les décisions politiques et les actions didactiques et pédagogiques. Pour la formation, un accent particulier serait mis sur la réalité et les enjeux de la recherche sur le bilinguisme, les défis du présent et de l'avenir du bi- multilingue en milieu scolaire, les théories et les méthodes pédagogiques efficaces dans les classes de langues et les méthodologies de la recherche sur le bilinguisme. La formation à la carte, les séminaires et les colloques régionaux et/ou internationaux peuvent permettre aux chercheurs de renforcer leurs capacités dans les domaines de l'enseignement et l'apprentissage bi- multilingue et dans les domaines connexes : l'enseignement du FLE, l'intercompréhension, le vivre ensemble, la traduction pédagogique, les dictionnaires bilingues, les TICE et l'enseignement des langues... En général, les bourses accordées à la recherche en Afrique sont, dans leur majorité, destinées aux scientifiques ancrés dans la recherche médicale, agronomique et environnementale... Les bourses proposées aux chercheurs en éducation sont, pour l'essentiel, orientées vers la recherche sur les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). On pense que les questions de bi-plurilinguisme scolaire demeurent des problématiques vives d'ordres sociétal, géopolitique, diplomatique, écologique et économique. Dès lors, il semble vital de réfléchir sur la motivation des enseignants et des étudiants à la recherche sur les questions de bi-multilinguisme scolaire, les stratégies de potentialisation du domaine, les mécanismes de financement de la recherche et la mutualisation des ressources.

10. Conclusion

La réalité du bi-multilinguisme dans les classes en Afrique au Sud du Sahara constitue une vieille problématique. Toutefois, plus que par le passé, les classes deviennent des carrefours de langues. L'importance de l'enseignement et l'apprentissage bilingues est affirmée lors des rencontres scientifiques et pédagogiques sur le continent ainsi que par les différentes actions de recherche et d'expérimentation entreprises dans ce sens. Les besoins de connaissances linguistiques et culturelles évoluent et les transformations laissent souvent une grande place à l'informel. Les contextes socioculturels font émerger de nouveaux besoins légitimes d'apprentissage des langues. Ces besoins sont affirmés et la recherche scientifique et la formation à la recherche

des acteurs ne sont pas suffisamment outillées pour accompagner les dynamiques transformatives de l'école. Les initiatives des États africains ou de l'AUF, de l'IFEFF, de l'USAID, d'ARED etc. ne seront conséquentes que quand la recherche sur le bi-multilinguisme à l'école prendra en charge la commande du terrain avec des acteurs bien formés et informés des tendances épistémiques, des enjeux identitaires, culturels et de paix, ainsi que des défis curriculaires, didactiques/pédagogiques et méthodologiques de l'enseignement- apprentissage bilingue.

11. Bibliographie

Benson, C. (2022), « Une approche innovante du bilinguisme « simultané » au Sénégal : favoriser le transfert interlinguistique tout en contribuant au changement des politiques ». *Journal international de l'éducation bilingue et du bilinguisme*, 25. DOI : [10.1080/13670050.2020.1765968](https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1765968).

Caroline, J. (2017), « L'enseignement bilingue à l'école primaire au Sénégal. », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/esp/1126> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/esp.1126>.

Coïaniz, A. (2001), *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, L'Harmattan

Daff, M. (2008), « De la pédagogie convergente à la didactique des convergences en francophonie africaine : le cas du Sénégal », dans Carpooran (Dir) (2008) *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan indien. Interrogations, applications, propositions*, 49-62, Actes des Journées d'animation régionale du réseau « Observation du français et des langues nationales » Université de Maurice les 29 et 30 janvier 2007, Paris : Éditions des archives contemporaines.

Diakhate, M. (2005) *L'Éducation au Sénégal*. Dakar : Édition Le Pointilleux.

Hardy, G. (1917), *Une conquête morale : l'enseignement en A.O.F.*, Paris : A. Colin.

Kebe, A. & Diop, M. (2021), « École et langues nationales au Sénégal. À la recherche d'une terminologie opérationnelle : regard sur le modèle bilingue pulaar-français d'A.R.E.D. ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 203, 339-354. <https://doi.org/10.3917/ela.203.0085>.

Mucchielli, R. (1974), *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF.

Thiam, I. D. (1992), « Innovations et réformes dans l'enseignement supérieur : les voies du renouveau ». In Unesco, Bureau Régional de Dakar, L'enseignement supérieur en Afrique : tendances et enjeux pour le XXI^e siècle ; pp.117-134.

Thiam, O. (2014), « Didactique du français langue seconde au Sénégal : le cas du français dans les établis-

sements moyen et secondaire ». Thèse de Doctorat Unique, Aix-Marseille Université.

Thiam, O. (2017), « Convergence des didactiques en didactique des langues : vers une théorie des savoirs en contexte complexe », dans Kalifa Traoré, Jean-Claude Bationo, Mathias Kyelem, Arouna Diabaté,

Synthèse des tables rondes

Timbila Sawadogo, Didactique des disciplines en Afrique francophone : entre émergence et confirmation, Koudougou, L'Harmattan, p.77-90.

A. Table ronde n°1 : **Évaluation bilingue des acquis scolaires**

Modérateur : Professeur Jean-Pierre Chevalier, CY Cergy Paris Université, France.

Spécialiste : Professeur Moussa Daff, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal.

Autorité Institutionnelle : Docteur Frédéric Bangirinama, Secrétaire Général du Ministère de l'éducation, de l'enseignement et de la recherche scientifique, Burundi.

Porteur de projet : Professeur Monkoule Kafiedeni, Université de Lomé, Togo.

Partenaire : CONFEMEN. Professeur Guy-Roger Kaba, Langue première et langue d'enseignement : Quelle(s) stratégie(s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre ensemble au XXI^e siècle, en ligne¹⁸.

Introduction

Le professeur Chevalier propose que les échanges de la table-ronde s'organisent d'abord à partir de deux questions : Qu'évalue-t-on quand on fait de l'évaluation bilingue ? Qu'est-ce qui est prioritaire dans cette évaluation ?

1. Interaction entre les acteurs du débat

Pour initier le premier tour de table, le professeur Daff rappelle que des recherches ont été menées sur cette question en Afrique francophone avec l'appui de l'AUF et de l'OIF. Selon lui, avant toute forme d'évaluation, il faut au préalable appréhender les rapports sociaux qu'entretiennent le français et les langues africaines. Le Pr. Daff soulève une autre problématique à savoir : Pourquoi évaluer ? Puis, reve-

nant sur le processus d'évaluation, il laisse entendre qu'elle est de type monolingue parce qu'on évalue langue par langue.

La problématique de l'évaluation est double, c'est du moins l'avis de Frédéric Bangirinama, Secrétaire général. Il rappelle, qu'il y a d'un côté un type d'évaluation formative, et de l'autre un type de formation certificative. Au Burundi, de la première à la troisième année, l'évaluation est centrée sur la lecture et sur l'écriture. L'enseignant burundais est invité à mettre l'accent sur la communication et l'expression orale et écrite. Au niveau de la quatrième année où l'on passe du Kirundi au Français, l'évaluation est axée sur l'orthographe, la grammaire et la conjugaison.

¹⁸ On peut aussi consulter en ligne le diaporama du professeur Moussa Daff, Problématique de l'évaluation bilingue/bi-langue en Afrique francophone : quelles perspectives, le diaporama de Monsieur Frédéric Bangirinama, L'évaluation bilingue des acquis scolaires dans le système éducatif burundais, ainsi que le rapport de la recherche conduite par le professeur Monkoule Kafiedeni, État des lieux sur l'éducation bilingue français/langues nationales au Togo, une recherche prospective pour un succès de l'enseignement bilingue langues africaines/français au cours du primaire.

Selon le Professeur Kafiedeni, l'évaluation permet de diagnostiquer les problèmes liés à la formation des apprenants et de résoudre les difficultés de transfert de la L1 à la L2. Cependant, du fait de l'inexistence d'outils évaluateurs dans chacune des deux langues, l'enseignant togolais procède par une évaluation par discipline.

Le modérateur, pour relancer le débat, invite les panélistes à réfléchir sur la question suivante : Est-ce qu'il y a une continuité au niveau des pratiques d'évaluation ?

Le professeur Daff semble répondre par la négative puisqu'il affirme que l'évaluation est cloisonnée. Autrement dit, on évalue langue par langue, mais pas les deux langues à la fois. C'est aussi l'avis du Secrétaire Général du Burundi.

Sur la problématique des transferts Jean-Pierre Chevalier pose le débat en ces termes : y a-t-il des transferts de langue à langue, repérables dans l'expression écrite, l'expression orale, la poésie, etc. ?

Moussa Daff pense que l'évaluation doit être standardisée. Parler d'enseignement bilingue et faire des évaluations monolingues est quelque peu contradictoire. Il convient de redéfinir alors le concept de compétence bi-plurilingue. Une évaluation n'est pas seulement de la notation. Le professeur précise qu'une langue de scolarisation doit être suffisamment outillée. Le problème de l'enseignement bilingue est lié au fait que les langues africaines sont essentiellement outillées pour devenir des langues d'alphabétisation et non de scolarisation.

Selon le Pr Kafiedeni, pour une bonne évaluation, il faut que l'enseignant maîtrise les deux langues. Au cas contraire, il ne peut être un bon évaluateur. Autrement dit, s'il maîtrise tout simplement l'une des langues, il ne peut faire qu'une évaluation monolingue. C'est d'ailleurs à ces types de problèmes que sont confrontés quelques enseignants burundais qui ne maîtrisent que le kirundi (pas le français).

Listant les problèmes auxquels l'enseignement bilingue fait face, le Pr Daff revient sur une idée qu'il défend avec assurance : une langue d'alphabétisation n'est pas une langue de scolarisation. Les langues devront être outillées pour qu'elles deviennent des langues de scolarisation. Ainsi, elles pourront dépasser le niveau élémentaire et devenir des langues porteuses de connaissances.

Reprenant la parole, Monkoule Kafiedeni précise

qu'au Togo, l'enseignement bilingue a été instauré pour améliorer les compétences des écoliers et essayer d'équilibrer le recours aux deux langues. Le constat fait est que l'apprenant réussit mieux lorsqu'il commence ses apprentissages dans sa langue. Pour remédier à la problématique de l'évaluation monolingue, le Pr Daff propose une élaboration d'une grille d'évaluation de compétences bi-plurilingues en lecture. Cela permettrait de fluidifier les compétences des apprenants en lecture.

2. Discussion et questions

À la suite de ces tours de table, le débat est amorcé par le Secrétaire général du Togo : Avec la multiplicité des langues, comment évaluer les apprenants ? Comment élaborer les outils d'évaluation du bilinguisme ? Son collègue du Bénin demande si on évalue les connaissances ou les apprentissages en langue. Selon lui, il faut plutôt évaluer un contenu.

Abdelkader Galy de l'Université Abdou Moumouni de Niamey, précise que bien que les maths, l'histoire, la géographie, etc. ne soient pas des disciplines linguistiques, elles sont enseignées à travers une langue. Du coup, si l'enseignant ne maîtrise pas la langue, comme c'est le cas pour quelques-uns au Niger, cela devient problématique. L'enseignant doit alors, lui-même, être évalué. C'est aussi l'avis de Judith Ndayizeye, professeur à l'Université du Burundi.

Mohamed Miled, professeur à l'Université de Carthage, constate qu'il n'y a pas assez de recherches faites sur l'évaluation de la compétence linguistique bilingue. Il convient donc d'engager des ressources pour construire des outils d'évaluation formative ; d'analyser les erreurs ; de cultiver l'évaluation des transferts de compétence entre les deux langues.

Revenant sur les propos du Pr Daff, Evans Joseph développe l'idée selon laquelle les langues nationales doivent être outillées afin qu'elles deviennent des langues de sciences. Pour ce faire, il faut revoir les curricula.

Pour une évaluation de qualité, Moussa Daff propose de cumuler évaluation monolingue et bilingue ; d'évaluer l'écosystème éducatif ; d'évaluer les enseignants.

En visioconférence, Guy Roger Kaba précise que les élèves évalués dans leurs langues sont beaucoup plus performants que ceux qui sont évalués en français. En atteste le rapport du PASEC 2019 disponible

sur le site de la CONFEMEN.

Sophie Babault de l'Université de Lille, revient sur les différences d'approches de la notion d'enseignement bilingue. Elle souligne, à son tour, que les évaluations sont monolingues parce qu'elles ne se font pas de manière conjointe. Un lien doit donc s'établir entre

les savoirs disciplinaires et les savoirs langagiers.

M. Christian Champendal s'interroge : est-il envisageable d'organiser des certifications de niveaux A1 et B1 pour les langues nationales ?

D'autres interpellations ont été notées, telles que : Les langues africaines peuvent-elles acquérir le ni-

veau de scientificité des autres langues ? Ne serait-ce pas mieux de choisir une seule langue nationale à enseigner ? Ces différentes interrogations élargissant l'objet de la table-ronde ont clos cette table

ronde qui a duré environ quarante-cinq minutes.

B. Table ronde n°2 : Les contenus de la formation initiale et continue en matière

Modérateur : Professeur Mohamed Miled, Professeur émérite à l'Université de Carthage, Tunisie

Spécialistes :

Professeur Moussa Daff, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal

Professeur Jean-Martial Kouamé, Université Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire.

Autorité Institutionnelle : Monsieur Daniel Oyono Adams, Secrétaire Général du Ministère de l'éducation — de Base au Cameroun.

Porteur de projet : Professeur Adjeran Moufoutaou, Université Abomey Calavi, Bénin.

Partenaire : Monsieur Omar Thiam, Spécialiste de Programme, UNESCO-Bureau International de l'Education.

Introduction

Deux principales questions ont orienté les interventions et les discussions qui les ont suivies :

- Quels sont les acteurs éducatifs concernés par cette formation (y compris dans la formation initiale) : quels principaux axes ou thèmes à préconiser selon une perspective bilingue, pour chaque catégorie visée ?
- Quel dispositif institutionnel et pédagogique innovant à renforcer ou à prévoir (les modalités et le suivi de la formation) ?

Les intervenants et les participants à cette table ronde ont mentionné l'opportunité de faire accompagner toute innovation pédagogique par des actions de formation et ont insisté sur l'importance de celles-ci dans la mise en place d'une éducation bilingue de qualité.

La formation initiale et continue dans ce domaine associe les dimensions complémentaires suivantes :

- dimension scientifique : la recherche-action ainsi que les thèmes émergents en bilinguisme scolaire contribuent à inspirer et à définir des contenus de formation, selon les besoins identifiés ;
- dimensions pédagogique et didactique : les thèmes à proposer doivent être inspirés d'approches innovantes et appropriées aux contextes bilingues ;
- dimension institutionnelle : un dispositif efficace et durable doit être mis en place pour faire bénéficier de cette formation l'ensemble des acteurs ;
- dimensions logistique et financier : une gestion et une anticipation rigoureuses à ces niveaux doit accompagner l'ensemble du processus.

Du point de vue des contenus, et d'après les interventions et les discussions, il ne s'agit pas uniquement d'initier aux transcriptions des langues nationales ni à une didactique séparée des langues premières et seconde, certes indispensables, il est opportun aussi

de renforcer une formation à une véritable didactique du bilinguisme comprenant, entre autres :

- les concepts opératoires (par exemple, les bénéfices de l'enseignement des langues premières, un plaidoyer pour leur usage à l'école, le processus d'acquisition des langues, la convergence des langues, le transfert des compétences...);
- les démarches d'enseignement appropriées à une didactique du bilinguisme (en lecture-écriture, en apprentissage des disciplines non linguistiques);
- ainsi que les techniques d'évaluation correspondantes : une évaluation portant sur les compétences langagières bilingues (voir la synthèse de la table ronde sur l'évaluation).

Ces formations seraient destinées aux acteurs concernés par le bilinguisme scolaire, en fonction de leurs tâches et attributions, et selon des thématiques à la fois communes et spécifiques à chaque public :

- les responsables et les cadres institutionnels (Cabinet, Inspecteurs généraux de l'éducation, Directeurs centraux, Directions régionaux et départementaux), chargés du pilotage et du suivi d'une réforme bilingue, pour les éclairer sur les liens entre les politiques éducatives linguistiques et les choix pédagogiques bilingues;
- les élaborateurs de curricula et de matériel didactique amenés à intégrer cette dimension dans les différents outils curriculaires (programmes bilingues, manuels scolaires et outils pour l'enseignant et l'élève);
- les formateurs (de la formation initiale et continue) qui répercutent l'approche bilingue auprès des élèves-maîtres et des enseignants;
- les directeurs des écoles qui ont comme rôle d'accompagner la réforme bilingue au niveau de l'établissement;
- Les enseignants préoccupés par la préparation de séquences didactiques bilingues et par leur mise en œuvre en classe. Au niveau des représentations, cette formation devrait permettre à ces enseignants de s'émanciper de représentations cloisonnées et ethnocentristes des langues, afin de développer des attitudes positives à l'égard de ces dernières et des contacts avec les autres langues à l'école.

De même, quelques données diagnostiquées ont été explicitées, notamment : l'insuffisance ou l'inadaptation des contenus des formations bilingues, des maîtres locuteurs de la L1 enseignée ne sont pas

préparés à ce type d'enseignement, ou bénéficient d'une « alphabétisation » réduite dans la langue nationale et en didactique de cette langue.

Il a été ainsi recommandé :

- d'élaborer une terminologie dans les langues nationales pour celles qui n'en disposent pas et former les formateurs dans ce domaine;
- de développer un curriculum bilingue pour éviter un cloisonnement dans l'apprentissage des langues et former les acteurs à ses usages pratiques;
- de concevoir ou de réviser les référentiels de formation en y intégrant le bilinguisme;
- de travailler sur la didactisation de notions linguistiques et sociolinguistiques utiles à la formation, à l'enseignement et à l'évaluation;
- d'élargir l'action de didactisation des bi-grammaires (langues nationales/français), élaborées par l'OIF, pour qu'elles constituent des outils possibles pour des pratiques enseignantes bilingues;
- valoriser, diffuser les résultats de recherche et les exploiter à des fins de délimitation d'axes prioritaires de formation;
- d'intégrer des modules de didactique du bilinguisme dans les programmes des Écoles normales d'instituteurs et des Écoles normales supérieures.

Les travaux de cette table ronde ont été complétés par l'intervention du représentant du Bureau international de l'éducation de l'UNESCO qui a formulé l'idée selon laquelle, il n'y a pas de développement possible sans les langues nationales et sans une formation correspondante. Il a plaidé pour l'élaboration de curriculums bilingues (du pré scolaire au secondaire), selon une démarche holistique englobant l'opérationnalisation pédagogique de la politique éducative linguistique et la production de modules de formation appropriés.

C. Table ronde n°3 : La gestion de l'hétérogénéité linguistique des classes

Modérateur : Professeur Jean-Émile Gombert, Professeur émérite des classes exceptionnelles, France.

Spécialiste : Professeur Fary Ka, Enseignant-chercheur, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal.

Autorité Institutionnelle : Professeur Ibrahima Sanon, Burkina Faso SG du MENAPLN.

Porteur de projet : Professeur Gabriel Mba, Université Yaoundé I.

Partenaires : Association ARED, M. Mamadou Ly – Présentation du programme Bilingue.

OIF, M. Alexandre Wolff – présentation de l'étude sur les pratiques et représentations du français dans 10 pays francophones avec la prise en compte des langues nationales pour des politiques de planification plurilingue.

Introduction

Dans certains de ces pays, sont mis en place des plans de développement de l'enseignement bilingue, comme celui du Sénégal présenté par M. Cheikh Beye lors de la table ronde. Dans la majorité des pays subsahariens, cet enseignement bilingue est mis en œuvre dans des contextes de pluralité des langues (le multilinguisme). Or, seul un nombre défini de ces langues est introduit à l'école, comme langue enseignée ou langue de scolarisation. Dans les pratiques d'enseignement, on est souvent confronté à une situation où l'école retient une langue, parfois la plus utilisée dans l'environnement, alors qu'en classe, on peut avoir affaire à des élèves ayant des langues premières différentes de celle de l'école.

Les participants à cette table ronde se sont intéressés à l'état de cette hétérogénéité linguistique des élèves, à travers des exemples de situations dans les pays représentés. De quelle façon un enseignant peut-il gérer cette diversité aux plans linguistique et pédagogique, selon des démarches pédagogiques appropriées, garantissant une certaine équité auprès des élèves ?

Pour le Pr. Jean Émile Gombert, bien que récurrente, cette problématique est rarement traitée de façon ciblée. Or, si cette question de l'hétérogénéité linguistique n'est pas prise en compte, le risque existe qu'une langue soit officiellement choisie comme langue d'enseignement sans qu'elle ne soit la langue maternelle de la majorité des apprenants. De façon plus générale, se pose la question de savoir

comment prendre en charge les apprenants dont la langue choisie dans le cadre d'un enseignement bilingue n'est pas leur langue maternelle. Cela est d'autant plus problématique que, comme l'a rappelé le Secrétaire Général du Ministère de l'Éducation au Togo lors de la discussion, certains enseignants ne maîtrisent aucune des langues du milieu de vie des élèves dont ils ont la charge.

Pour le Pr. Fary Ka, il est nécessaire d'identifier la langue majoritaire du milieu et faire d'elle la langue d'enseignement. Il y a toujours une langue de base, la langue la mieux maîtrisée, la mieux parlée et comprise. Idéalement c'est cette langue-là qui doit être celle de l'entrée à l'école, la langue de base des apprentissages. Le Pr. Ibrahima Sanon indique que c'est la stratégie adoptée par le Burkina Faso. Pour lui, une pédagogie individualisée doit être mise en place, notamment en constituant des groupes linguistiques de telle façon que dans chaque groupe il y ait un apprenant qui comprenne les deux langues (la langue maternelle d'un groupe d'élèves et la langue africaine d'enseignement) et qui soit ainsi en mesure de jouer un rôle d'interprète pour faciliter la compréhension des autres élèves.

La question de l'hétérogénéité des langues est particulièrement accentuée au Cameroun où se côtoient plus de 234 langues. Avec la pluralité des langues, se pose un problème pédagogique de formation des enseignants. Selon le Pr. Fary Ka, la question de la formation des maîtres est ici essentielle ; un enseignant qui maîtrise bien la L1 de sa classe, qui

maîtrise aussi le français, ainsi qu'une ou plus d'une autre langue nationale ne saurait être bloqué par l'hétérogénéité linguistique de sa classe ; ce d'autant plus que, dans un milieu donné, il est peu probable de trouver des enfants pour lesquels la langue africaine d'enseignement est « étrangère » à 100%.

De l'avis du Pr. Daff, qui est intervenu lors de la discussion avec les panélistes, la question de l'hétérogénéité linguistique se pose en termes de groupe majoritaire ou de groupe minoritaire. Il est relativement rare de voir un enfant africain qui ne parle qu'une seule langue, et parfois la langue de communication et de socialisation peut ne pas être leur langue maternelle. La plupart des enfants africains sont donc généralement plurilingues, parfois même avant l'entrée à l'école dans certains milieux selon le Pr. Fary Ka. Cela est une opportunité à exploiter en termes de pédagogie. Pour le Pr. Mbacke Diagne l'enfant s'adapte à la langue du milieu. Cela est observable dans la cour de récréation où en toutes circonstances les apprenants trouveront les moyens pour communiquer avec leurs amis. Le choix de cette « langue de la cour de récréation » s'impose alors pour gérer la problématique de l'hétérogénéité linguistique. Cela est d'autant moins problématique quand, comme le montre le Pr. Fary Ka, pour le Sénégal, les différentes langues sont très proches et très liées du point de vue structurel (celles du groupe atlantique entre elles / celles du groupe mandé, entre elles).

Au cours de cette table ronde, un témoignage de pratiques pédagogiques à l'épreuve de cette hétéro-

généité a été présenté par M. Mamadou Ly, Directeur Général de l'association ARED (Sénégal). Cette association a produit tous les outils d'apprentissage en langue nationale au Sénégal pendant cinq ans, et est intervenue dans la formation des formateurs. ARED travaille avec deux langues, le wolof et le pular qui concernent une large part de la population. L'utilisation des langues majoritaires du milieu permet de prendre en charge les minorités en créant des classes avec des langues différentes au sein de la même école, si l'effectif et les conditions le permettent, Par ailleurs, le langage utilisé est simple et accessible à tout le monde, Une étude menée par l'ARED montre que les classes bilingues ont obtenu de meilleurs résultats que les classes non bilingues, ce qui est confirmé dans les évaluations nationales. M. Alexandre Wolff (responsable de l'Observatoire de la langue française à l'OIF), qui a fait une présentation sur l'étude des pratiques et représentations du français et de son enseignement dans 10 pays francophones avec la prise en compte des langues pour des politiques de planification plurilingue, est largement revenu, statistiques à l'appui, sur la nécessité d'enseigner les langues nationales aux côtés du français. Cette préconisation a été appuyée par une présentation par l'UNICEF des initiatives portées par des partenaires internationaux qui ont dynamisé le dispositif bilingue et procuré un appui aux gouvernements : SOLIDAR Suisse et Enfants du Monde (Burkina Faso), SIRA (Mali) NECS et CONCERN (Niger), ELAN (dans ces 3 pays). Toutefois, cette étude révèle des faiblesses dans ces initiatives, liées essentiellement à : un caractère trop limité des expérimentations ;

un déficit de formation didactique des maîtres ; un manque d'appui et de relai politique ; et à l'absence d'un processus clair de généralisation de ces initiatives. Du fait de ces limites, cet enseignement commence à susciter des réserves parce qu'il ne bénéficie pas des mesures opérationnelles nécessaires à la qualité. D'où la nécessité de mieux structurer l'enseignement bi-plurilingue dans les différents pays.

D. Table ronde n°4 : Qu'est-ce qu'une recherche-action en matière de bilinguisme scolaire, et comment les pouvoirs publics peuvent-ils y contribuer ?

Modératrice : Professeure Micheline Joanne Durand, Professeure titulaire de l'Université de Montréal, Canada.

Spécialiste : Professeure Colette Noyau, chercheuse linguiste et spécialiste de l'acquisition des langues secondes et étrangères

Autorités Institutionnelles :

Professeur Alain Hounleyi, Secrétaire Général du Ministère de l'enseignement primaire et maternel, Bénin.

Professeur Fabien Nkot, Secrétaire Général du ministère des enseignements secondaire, Cameroun. Profes-

seur Ibrahima Sanon, Burkina Faso SG du MENAPLN.

Porteur de projet :

Professeur Bangre Yamba Pitroipa, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

Professeur Oumar Lingani, Centre national de la recherche scientifique et technologique, Burkina Faso.

Introduction

La recherche dans le champ de l'éducation est très souvent conduite en partenariat étroit avec les acteurs du terrain dans une visée de développement des systèmes éducatifs. C'est dans et avec le terrain que les recherches dites action offrent des perspectives d'amélioration fondées sur une compréhension pratique des défis et des problèmes d'ordre éducatif. Le sujet du bilinguisme scolaire constitue l'un des objets d'étude de la recherche-action (RA).

Cette table ronde a réuni des panélistes qui se sont intéressés à l'apport de ce type de recherche à la question du bilinguisme à l'école.

À la suite de l'introduction présentée par la Professeure Micheline-Joanne Durand, la Pre. Colette Noyau s'est penchée sur le sujet en soulevant des questions sur la RA et ce, en prenant appui sur sa propre expérience en ce champ, notamment en ce qui a trait à sa contribution au projet ELAN. Elle a d'abord exposé une problématisation autour de la notion de la RA sous deux angles : le premier concerne l'élargissement de la portée de cette recherche pour inclure davantage d'acteurs impliqués au-delà des responsables scolaires, et plus particulièrement les enseignants. Sous un deuxième angle, il s'agit de raffiner la notion de la RA et d'en identifier les diverses modalités possibles pour constituer une famille de recherches sous-tendues par la même rationalité. La Professeure. Noyau se questionne sur la nature de la collaboration entre les chercheurs et les cadres éducatifs dans les projets auxquels elle s'était impliquée. Pour elle, une RA vise à « modifier le milieu » et à « modifier le processus ». Par ailleurs, la Pre. Noyau a critiqué le manque dialogue réel entre chercheurs et acteurs du terrain au point d'avoir « une symétrie radicale des rôles ». Elle appelle à une recherche pour les acteurs au-delà d'une recherche sur et avec les acteurs. Enfin, elle a présenté un aperçu bref d'une RA qu'elle a menée.

Pour M. Alain Hounleyi, la RA doit se fonder sur les pratiques du terrain, c'est-à-dire sous forme d'un processus cyclique où l'on part d'une observation en classe jusqu'à la mise en œuvre d'un plan d'action qui se répercute sur la classe. Il a en outre souligné qu'en Afrique la RA ne tient pas compte de tous les

acteurs institutionnels et s'interroge sur le degré d'implication des enseignants dans les recherches menées dans leurs milieux.

M. Hounleyi a insisté sur l'importance d'accorder à l'enseignant une place centrale dans le processus de RA et de tenter de répondre aux défis qu'il rencontre en prenant appui sur les apports des nouvelles recherches, notamment en lien avec le thème du bilinguisme dans les écoles. En bref, il est d'avis qu'une collaboration réelle doit être favorisée entre les chercheurs d'une part et les praticiens d'autre part en vue de combler le fossé entre le monde de la recherche et celui de la pratique. « Il faut démocratiser la recherche » : c'est ainsi que M. Hounleyi a résumé la question de la collaboration. À cet égard, il invite le chercheur à être plus « visible » auprès des acteurs institutionnels et à les convaincre des solutions concrètes proposées et ce, afin que les pouvoirs publics s'intéressent à leurs recherches et que les enseignants-participants voient clairement les retombées. Concrètement, le SG a suggéré d'intégrer l'initiation à la RA dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants afin d'impliquer davantage les acteurs de première ligne à la recherche.

Selon le Pr. Nkot, il y a une forte volonté politique d'introduire formellement les langues nationales à côté des deux langues officielles, le français et l'anglais, dans le système éducatif. Cette orientation politique, explique-t-il, était catalysée par des recherches autour des langues nationales. Par ailleurs, le Pr. Nkot croit que la recherche au Cameroun devrait se focaliser sur la stabilisation du nombre de ces langues. Quant au rôle des pouvoirs publics dans la problématique linguistique, le Pr. Nkot a mis l'accent sur l'impact positif que la décentralisation à l'œuvre au Cameroun pourrait avoir sur l'intégration harmonieuse des langues nationales dans l'univers scolaire. De manière implicite, l'intervenant s'est montré en faveur d'une plus grande autonomie des pouvoirs publics locaux vis-à-vis de la conduite de projets de RA en matière de bi/plurilinguisme. Mais il apparaît que son propos n'a traité de la question de la RA que de manière très limitée. Sa contribution à la table ronde était plutôt axée sur quelques caractéristiques du contexte éducatif du Cameroun,

laquelle contextualisation permettrait de saisir les avenues potentielles de mise en œuvre d'action de recherche de type RA.

L'intervention suivante s'est amorcée par une proposition théorique de la RA. En effet, le Pr. Lingani a souligné qu'une RA vise avant tout à permettre au chercheur, par une proximité avec le terrain, d'agir sur la réalité que l'on y observe. En tant que porteur de projet, le Pr. Lingani a expliqué que la proposition même de leur projet a été élaborée selon la méthodologie de la RA en impliquant des chercheurs, des enseignants-chercheurs et des cadres du ministère ainsi que des enseignants (ceux-ci n'ont pas pu participer convenablement au projet à cause de contraintes professionnelles). Pour répondre à la question de la Pre. Noyau par rapport à la nature de la collaboration entre les différents acteurs, le Pr Lingani a précisé que les cadres du ministère se sont engagés activement dans le projet de recherche et ont même contribué au traitement des données. Somme toute, les éléments relatés concernant cette expérience de recherche pointent sur le fait que la recherche entreprise s'était inscrite dans une « dynamique de RA », pour reprendre les mots du Pr. Lingani. Le projet de recherche en question a abouti à la proposition de piste en vue d'intervenir au niveau de la formation des enseignants. Malgré les difficultés rencontrées, le porteur de projet a affirmé que les pouvoirs publics (incarnés par les acteurs institution-

nels du ministère) ont offert un soutien indéniable à la recherche dont il était en charge.

Concernant la question récurrente de la collaboration chercheur-praticien, le Pr. Pitroipa a abordé le sujet sous l'angle des difficultés auxquelles on pourrait faire face dans une RA. Il a évoqué le problème de la confusion des rôles entre le chercheur et le praticien. Pour lui, deux questions importantes devraient être résolues, à savoir « comment faire » et « pourquoi faire », afin de comprendre les modalités de collaboration entre les chercheurs et les praticiens. Contrairement au cas du projet du Pr. Lingani, celui du Pr. Pitroipa s'est déroulé avec une participation active des praticiens. De surcroît, l'accès au terrain a été grandement facilité par le ministère à la suite des autorisations accordées par le Secrétaire Général, lui-même enseignant-chercheur des universités. C'est cette particularité qui aurait facilité l'instauration rapide d'une véritable collaboration dans le cadre de cette recherche. En plus du problème d'accès, l'autre difficulté mentionnée par le Pr. Pitroipa est liée à la différence de « vitesses de croisière » entre un chercheur et un praticien dans le domaine de la recherche.

Des échanges entre les participants à la table ronde autour de la question de la collaboration dans les RA, il ressort une sorte de « malaise » qui a trait à la faible implication des ministères dans les projets.

Ce problème a été soulevé par plus d'un intervenant en appelant à une plus grande collaboration avec les pouvoirs publics des pays concernés.

pensable d'adopter une approche inclusive et participative dans une recherche-action et d'éviter qu'une classe d'acteurs soit mise à l'écart.

À la lumière du débat de cette table ronde, l'enseignement que nous pouvons tirer est qu'il est indis-

E. Table ronde n°5 : La formation à la recherche action, et la contribution des universités au développement des recherches action en matière de bilinguisme scolaire

Modératrice : Sophie Babault, Maître de conférences-HDR, Université de Lille.

Spécialiste : Professeur Fary Silate Ka, Enseignant-chercheur, Université Cheikh Anta Diop.

Autorités Institutionnelles :

Professeur Ahiya Barakpété, Secrétaire Général du Ministère de l'éducation, Togo.

Monsieur Adanyossi Coffi André, Secrétaire Général du Ministère des enseignements secondaires, Bénin.

Porteur de projet : Professeure Judith Ndayizeye, Université du Burundi, Burundi

Partenaires : Professeur Ousseynou Thiam, Maître de Conférence titulaire, professeur assimilé (vérifier), Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Faculte des sciences et technologiques de l'éducation et de la formation.

Introduction

Cette table ronde traitait du rôle de l'université dans la promotion et l'accompagnement des recherches-action en matière de bilinguisme scolaire.

La présentation du Pr Fary Ka, intitulée la formation à la recherche action, et la contribution des universités en matière de bilinguisme scolaire, a apporté un cadrage scientifique. Dans sa présentation, il a ainsi montré comment l'université Cheikh Anta Diop de Dakar avait répondu aux besoins en matière de travaux scientifiques, notamment en lançant des recherches visant à décrire et outiller les langues sénégalaises. Il s'agit maintenant de former et d'encadrer des étudiants en didactique des langues nationales, tout en veillant à une capitalisation des publications universitaires.

La question de la capitalisation des travaux universitaires a été reprise par M. Ahiya Barakpété, SG du Ministère de l'Education nationale du Togo. Ce dernier a constaté un manque de porosité entre l'université et les instances éducatives, les travaux de recherches n'étant pas toujours connus par le Ministère de l'Education nationale. Il a souligné la nécessité que l'université s'engage fortement pour assurer une assise scientifique à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif.

M. Adanyossi Coffi André, SG du Ministère des enseignements secondaires du Bénin, prend à son tour la parole pour insister sur les besoins d'accompagnement universitaire de certaines initiatives. Ainsi, le dispositif appelé « l'école de la deuxième chance », qui utilise un enseignement bilingue français-langue nationale pour amener jusqu'au diplôme de fin de scolarité primaire des élèves de 10 à 17 ans non scolarisés jusqu'alors, constitue une démarche prometteuse. Il serait intéressant que les universités apportent leur concours à ce type de dispositif.

La Pre. Judith Ndayizeye de l'université du Burundi est intervenue en tant que porteuse de projet. Elle a mis en avant la présence de centres de recherche dans les universités et l'existence de projets bien élaborés dans le domaine de la recherche action en matière de bilinguisme scolaire. Si l'on prend l'exemple du Burundi, cela fait ainsi plus de vingt ans que des recherches y sont menées sur l'enseignement bilingue. Des avancées sont observables en politique linguistique, mais il y a encore des manques dans le domaine didactique. L'intervenante a également insisté sur le fait que de nombreux projets ne peuvent

pas être mis en œuvre faute de financement.

Le Pr Ousseynou Thiam (UCAD-FASTEF) est revenu sur les différents acteurs de la recherche-action en insistant sur le fait que tous les acteurs de l'école sont concernés par la recherche-action. En ce qui concerne le Sénégal, il a souligné des avancées très nettes sur les recherches-actions avec la présence de plusieurs organisations qui travaillent dans ce domaine. Il a attiré l'attention sur la nécessité que des bourses de recherches soient octroyées aux étudiants. De même, il est crucial que soient créés des espaces d'échange, d'évaluation et de formation.

En résumé, les différentes interventions ont convergé vers les points suivants :

- Existence de recherches menées depuis des années mais pas toujours connues des instances éducatives, ce qui implique d'accorder une attention particulière à la mise en place de réseaux de communication allant de l'université vers le système éducatif et du système éducatif vers l'université ;
- Nécessité de mise en place de partenariats au niveau du déroulement même des recherches-actions ;
- Nécessité de développer des recherches en didactique, qu'il s'agisse de la didactique des langues nationales ou de l'enseignement bilingue des disciplines en français et en langues nationales ;
- Ces recherches ne peuvent pas être menées sans financement.

Ces différents points se sont également retrouvés dans les interventions du public, parallèlement à d'autres aspects connexes qui sont précisés ci-dessous.

- **Commentaire 1** : l'université de Dakar effectue des recherches sur le bilinguisme depuis 1963, ce qui a conduit à la publication de 300 documents sur la terminologie dans tous les domaines. L'UCAD est le premier acteur de l'introduction des langues nationales à l'école au Sénégal. L'État doit exprimer ses besoins pour que les universitaires puissent les saisir.
- **Commentaire 2** : importance du partenariat dans la recherche-action pour de meilleurs résultats et une meilleure utilisation de ces résul-

tats par l'institution.

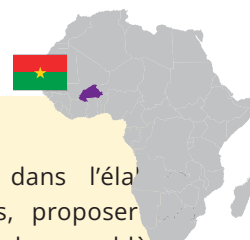
- **Commentaire 3** : il est dommage que les chercheurs évoluent en rangs dispersés. Il serait souhaitable de mettre en place une meilleure organisation afin de mieux fédérer les différents acteurs.
- **Commentaire 4** : pour la réussite d'une recherche-action, il est souhaitable que ce soit l'État qui coordonne tout le processus.
- **Commentaire 5** : interroger les finalités de la recherche action pour les étudiants spécialistes.
- **Commentaire 6** : problèmes liés au choix de la

langue accompagnant le français dans le cadre d'un enseignement bilingue en Afrique.

A la suite de ces prises de parole, les participants à la table ronde ont pu apporter des compléments d'information ou des réponses aux questions posées.

Le Pr Fary Ka a insisté sur le fait que le choix de la langue accompagnant le français dans un enseignement bilingue ne répond pas à un processus ethnique mais à la prise en compte des langues premières des enfants.

Communications de secrétaires généraux de ministères partenaires



M. Adanyossi Coffi André a émis les recommandations suivantes : mettre en place un dispositif adapté à l'enseignement bilingue au Bénin et encourager les enseignants à faire des thèses dans le domaine de l'enseignement bilingue.

accompagner les enseignants dans l'évaluation de supports pédagogiques, proposer des recherches-actions pour tous les problèmes identifiés.

La Pre. Judith a insisté sur les besoins suivants :

A. Contribution du Professeur Ibrahima SANON, Secrétaire général au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales – Burkina Faso

Introduction

Le Burkina Faso a pris part au séminaire international organisé par les programmes « APPRENDRE » et « ELAN » en juin 2022 à Dakar, sur les « Enseignements-apprentissages bilingues ». Deux équipes burkinabè présentes à ce colloque ont présenté les résultats de leurs travaux sur la « Recherche sur les pratiques enseignantes dans les écoles primaires bilingues du Burkina Faso » et « L'amélioration de l'enseignement /apprentissage des mathématiques dans les écoles bilingues moore-français et fulfulde-français du Burkina Faso ».

L'enseignement bilingue est inscrit au cœur de notre système éducatif. En effet, les différents Gouvernements qui se sont succédé ont adhéré au développement de l'enseignement bilingue au Burkina Faso. Cette volonté est manifeste à travers divers textes législatifs et réglementaires, notamment la Constitution du Burkina Faso et la Loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant orientation de l'éducation qui stipule en son article 10 que, « les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations ».

Pour l'application efficace et efficiente de l'enseignement bilingue, un Secrétariat permanent de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation à la Citoyenneté (SP-PLNEC) a été créé en 2019.

Le Ministre en charge de l'éducation nationale a accordé une audience en octobre 2021 à Monsieur Issa DIALLO, Maître de recherche et au Professeur Omar LINGANI, tous deux du Centre national de la Recherche scientifique et technologique (CNRST) et membres de l'équipe de recherche sur « l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des mathématiques dans les écoles bilingues moorefrançais et fulfulde-français du Burkina Faso ». Au cours des échanges, il a insisté sur l'importance des thèmes de recherche abordés pour le développement de l'enseignement bilingue au Burkina Faso.

Des facilitations ont été accordées aux équipes de recherches par le ministère pour leurs investigations sur le terrain auprès des structures déconcentrées et dans les écoles.

Quant à l'éclairage que ces recherches apportent sur la situation de l'enseignement bilingue au Burkina Faso, il faut rappeler que dans le contexte burkinabè, l'enseignement bilingue se caractérise principalement par l'utilisation simultanée de deux langues : l'une nationale maîtrisée par l'enfant et l'autre le français. Il faut aussi prendre en compte le souci de l'équité entre genres, les spécificités culturelles du milieu où elle est implantée, l'expérience et le vécu de l'enfant.

Le Gouvernement du Burkina Faso travaille sur la mise en place d'une stratégie de généralisation de l'éducation bilingue. Les résultats des études menées avec l'appui du programme « APPRENDRE » viennent alimenter les réflexions du ministère en charge de l'éducation nationale pour la maîtrise des exigences liées au développement de l'enseignement bilingue. Les recherches sur les pratiques enseignantes dans les écoles primaires bilingues du Burkina Faso ont mis en exergue les difficultés liées à la pratique de l'enseignement bilingue, tant du point de vue des élèves, du renforcement des capacités des enseignants, de l'adaptation des supports pédagogiques, que de la simplification des programmes de formation. Les assises nationales sur l'éducation tenues en 2021 ont fait aussi un diagnostic de l'enseignement bilingue et ont relevé qu'il y avait une insuffisance de coordination entre les différents acteurs de promotion et de valorisation des langues nationales.

Les conclusions des recherches ont été prises en compte par les acteurs du ministère dans les échanges en cours pour l'élaboration d'une stratégie de généralisation de l'éducation bilingue. En se fondant sur ces recherches et l'état des lieux actuel de l'enseignement bilingue au Burkina Faso, il serait opportun :

- de créer un cadre de concertation des différents acteurs œuvrant dans la promotion des langues nationales afin de fédérer et planifier les différentes actions ;
- de définir un modèle de bilinguisme ;
- d'harmoniser les démarches d'enseignement ;
- de mener des recherches sur l'efficacité interne et externe de l'enseignement bilingue ;
- de renforcer les capacités des intervenants de l'enseignement bilingue ;
- de réviser les curricula, les programmes de l'enseignement primaire bilingue et d'en élaborer pour les autres cycles ;
- de décrire, d'instrumenter et d'instrumentaliser d'autres langues nationales.

Sur une soixantaine de langues existant au Burkina Faso, seulement une dizaine est utilisée comme médium dans l'enseignement.

Dans le cadre de la prise en compte des langues dans le système d'enseignement burkinabè, des recherches futures pourraient porter sur les thématiques suivantes :

- les stratégies pour réussir le transfert en situation d'enseignement bilingue ;
- les stratégies pour enseigner efficacement les disciplines non linguistiques en situation d'enseignement bilingue ;

- l'identification des causes de la réticence des parents à inscrire leurs enfants dans le système bilingue ;
- l'identification des causes des doutes d'une partie du personnel de l'enseignement bilingue quant à l'efficacité du bilinguisme et la définition de stratégies de motivation dudit personnel ;

- les stratégies pour insuffler un nouveau dynamisme à l'enseignement bilingue au Burkina Faso ;
- l'utilisation des TIC en contexte bilingue.



B. Contribution du Professeur Frédéric BANGIRINAMA, Secrétaire Permanent au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique – Burundi.

Contribution réalisée en collaboration avec le Professeur André Nduwimana,NDUWIMANA la professeure Judith Ndayizeye et Le Professeur Pierre Nduwingoma.

La recherche sur l'enseignement-apprentissage du français dans un contexte bi-plurilingue au Burundi a été conduite par une équipe de chercheurs burundais de l'Université du Burundi en colla-

boration avec des cadres du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. La problématique majeure traitée dans l'étude concerne la cohabitation de quatre langues à l'école fondamentale

(cycle 3 qui correspond au primaire). Cette situation se présente ainsi au moment où plusieurs défis sont signalés dans le système scolaire, en l'occurrence des enseignants qui, dans leur formation initiale, n'ont jamais appris toutes les langues en présence à l'école, le personnel non qualifié, les apprenants qui ne maîtrisent pas les langues d'apprentissage, le matériel didactique insuffisant, la pléthore d'élèves, etc. (Ntibashirakandi, 2011 ; Nsengiyumva et Ntahonkiriye, 2018). L'étude réalisée part d'une situation réelle et débouche sur les résultats probants s'articulant autour de trois thèmes importants qui ont retenu notre attention : les pratiques didactiques, les interférences linguistiques et les représentations des enseignants vis-à-vis des langues qui s'invitent en classe. Pour arriver à ces résultats, des efforts conjugués entre le Ministère et les chercheurs sont à saluer.

Pour rendre compte de l'intérêt de cette recherche, l'article tente de répondre aux questions suivantes : quelle était la contribution du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche scientifique aux travaux de l'étude sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue, et sa collaboration avec l'équipe de chercheurs ? Dans quelle mesure les résultats de cette recherche vous ont-ils éclairé l'enseignement bilingue du système éducatif burundais ? En quoi cette recherche peut-elle orienter et cibler des activités à engager par le Ministère de l'Éducation Nationale dans le domaine du bilinguisme scolaire ? Cette recherche-action a ouvert d'autres horizons exploitables par le MENRS en matière d'enseignement-apprentissage bilingue ? Avec ces quatre questions, il s'agira de passer en revue la contribution du MENRS dans la réalisation de l'étude et de montrer en quoi il va tirer profit des résultats de l'étude.

En effet, le 30 avril 2019 a été lancé le 3^e appel à projets de recherche dans le cadre du programme APPRENDRE sur l'enseignement-apprentissage bilingue. Une équipe d'enseignants de l'Université du Burundi/Institut de Pédagogie Appliquée a répondu à cet appel et, après avoir été retenue, cette dernière a réalisé une étude sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue en 5^e année du 3^e cycle de l'école fondamentale au Burundi. L'équipe de recherche a associé deux cadres du Ministère, le Secrétaire Exécutif Permanent de la Commission Nationale de l'Enseignement Fondamental et Post-fondamental ainsi qu'un des conseillers du Bureau des évaluations qui sont partis pour collecter les données de terrain. Le traitement des données terminées et le rapport rédigé, une équipe de cadres des bureaux pédagogiques du MENRS a lu et validé l'étude avant le séminaire

de Dakar pour la restitution des résultats. Cela est un signe de collaboration qui a caractérisé l'équipe de recherche et le MENRS dans le processus de réalisation de cette étude sur l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi. En outre, avant de se rendre sur terrain, le Ministre de l'Éducation Nationale a signé une lettre d'autorisation de conduire cette recherche au porteur du projet. Ce qui montre que la collaboration était totale. Sur terrain, les autorités scolaires provinciales ont aidé les enquêteurs notamment dans la localisation des écoles impliquées dans l'étude. Concrètement, les inspecteurs provinciaux de l'éducation concernés par l'étude ont été à côté des équipes de recherche durant le séjour que la recherche de terrain a duré. De cette façon, l'étude est le résultat d'une synergie de l'équipe de chercheurs et des cadres du MENRS.

De là, le MENRS est informé de la situation sociolinguistique scolaire notamment dans la classe de 5^e année qui constitue le passage de témoin entre l'enseignement-apprentissage en la langue maternelle et l'enseignement-apprentissage en français. Concrètement, l'étude a abordé les points saillants sur les pratiques méthodologiques dans l'enseignement du français. Il s'observe dans les classes une pratique pédagogique que l'on pourrait qualifier de méthode « semi-constructiviste » où l'enseignant appelle les apprenants à répondre simplement aux questions qu'il leur pose ; cette situation s'écartant considérablement de la pédagogie active et participative où les apprenants construisent leurs savoirs et savoir-faire en passant par des travaux de groupes. Les résultats de l'étude montrent qu'aucun enseignant visité pendant la recherche n'a envisagé de travaux de groupes. Pourtant, le MENRS, depuis l'introduction de la réforme « école fondamentale (2012-2013) », a le maître mot au niveau pédagogique, le travail en groupes pour permettre aux élèves de construire leur connaissances et savoir-faire. Si l'on s'en tient aux résultats de l'étude et par ailleurs aux autres travaux de recherche ainsi que des rapports de mission de terrain, le Ministère est appelé à envisager des séances de renforcement des capacités des enseignants sur les principes et les pratiques de grands groupes.

En outre, il s'est révélé que le mélange de la L1 pendant des leçons de L2 est devenu presque une habitude chez les enseignants. L'étude décrit de façon détaillée les pratiques des enseignants au moment des leçons de français. L'essentiel que le MENRS a retenu est que le français est enseigné en L1. Ce qui porte préjudice à la maîtrise de L2. En ce qui concerne les représentations des enseignants sur l'enseignement de plusieurs langues, on note que la majorité d'en-

seignants perçoivent la présence de ces dernières plutôt comme un inconvénient qu'un avantage. Ils considèrent plusieurs langues comme un handicap à l'apprentissage des apprenants, car soulignent les enseignants dans l'étude, plusieurs langues constituent un bruissement chez les élèves. Cela est par ailleurs logique si l'on sait qu'aucun enseignant du fondamental n'a pas le profil lui permettant d'enseigner à la fois quatre langues. Cette façon de considérer les langues par les enseignants a un impact négatif sur l'enseignement-apprentissage.

L'étude menée par l'équipe burundaise fait un panorama intéressant l'enseignement des langues à l'école fondamentale surtout dans les trois premiers cycles. En référence à l'objectif de cette étude consistant à éclairer les politiques bi-plurilingues en éducation et à appuyer des dispositifs bilingues contextualisés, à partir d'une analyse des processus sociolinguistiques d'acquisitions du français face aux autres langues, le MENRS a saisi les résultats de cette recherche notamment la partie des interférences linguistiques pour envisager des formations dans les réseaux scolaires en vue de renforcer les compétences linguistiques des enseignants. Selon l'étude, le recours à la L1 n'est pas une stratégie didactique visant à expliquer ce que les apprenants ne comprennent pas mais à compenser les ratés linguistiques des enseignants. Ainsi, des modules de mise à niveau didactiques et linguistiques en cours visent justement à combler entre autres les lacunes constatées sur le niveau des enseignants en français. Le MENRS s'est saisi des résultats des études sur l'enseignement bi-plurilingue et sur les pratiques enseignantes (conduite dans le cadre du projet TwigeNza) notamment dans les suggestions des conclusions qui invitent à initier les recyclages des enseignants. De ce côté, le MENRS a déjà organisé une formation auprès de 20 000 enseignants des trois premiers cycles pour renforcer les compétences en L2. De plus, trois modules de formation sont en train d'être élaborés pour le même objectif. Une formation sur le premier module en commençant par les animateurs des réseaux, puis la démultiplication des acquis à travers tous les réseaux scolaires vient d'être organisée en vue d'un renforcement des compétences didactiques. Les deux autres modules sont en cours d'élaboration pour permettre aux enseignants de 5e et 6e année non seulement de disposer des compétences linguistiques mais également d'utiliser ces dernières dans des situations d'expression orale et écrite. Cela traduit que la première suggestion qui appelait le MENRS à assurer la formation continue des enseignants de français n'est plus un souhait consigné dans les résultats de l'étude mais une réalité.

Au regard, des actions proposées dans les résultats, le MENRS a déjà entamé l'organisation des recyclages de renforcement des capacités. Il reste à rendre disponible un matériel didactique suffisant et diversifié (notamment les enregistrements, radio, petits bouquins de lecture à la hauteur des élèves, manuels de l'élève) et doter les écoles de bibliothèques bien équipées. Nous pensons que la politique en cours de mise en place d'un centre informatique par commune permettant de tendre vers la mise en place des bibliothèques virtuelles capables de combler cette lacune. Cette action nécessitait le concours de partenaires qui fourniraient notamment les moyens pour une élaboration des outils entre autres ceux déjà cités ci-avant. L'action en cours de Food For the Hungry sur l'élaboration des petits livrets de lecture pour également contribuer à combler cette lacune. La renaissance de l'IFADEM au Burundi pourrait également apporter un coup de main à toutes les initiatives en cours. Un autre appui nécessaire serait orienté vers la formation des enseignants à la gestion de la transition d'enseignement en L1 vers l'enseignement en L2 ainsi que l'élaboration d'un module sur les comparaisons de la L1 et L2 afin de doter les enseignants de la 5^e année de l'enseignement fondamental des compétences en matière de la gestion de la transition linguistique qui s'opère à partir de cette classe.

Un autre projet viendrait pour appuyer la révision de la formation initiale des futurs enseignants de l'ECO-FO car les lauréats des institutions à vocation pédagogique n'ont pas de niveau suffisamment élevé pour enseigner le français. De surcroît, un autre aspect qui retient l'attention du MENRS est que l'étude rend compte des situations où les élèves ne savent pas lire correctement. Ce constat rejoint finalement les résultats Parsec 2019 qui montrent qu'au Burundi, les apprenants lisent très bien en début de l'école primaire mais qu'à la fin de l'école primaire, les résultats en lecture sont peu satisfaisants. De là, une étude qualitative sur les causes de cette baisse de niveau en lecture dans le 3^e cycle nous permettrait d'éclairer les décisions à prendre pour finalement solutionner cette dite baisse. D'autres initiatives en faveur des recherches sont donc à encourager particulièrement pour les centres de recherche en didactiques des langues.

En définitive, l'étude conduite par l'équipe de l'Université du Burundi/Institut de Pédagogie appliquée portait sur un thème important pour enseignement-apprentissage de plusieurs langues. Le MENRS a entamé des activités dont certaines rentrent

dans la logique des suggestions qui ont été proposées dans l'étude sur l'enseignement-bi plurilingue notamment le renforcement des capacités linguistiques et didactiques des enseignants. Il sied de signaler que d'autres voies sont encore à explorer et à exploiter notamment la gestion de la transition de l'enseignement en L1 et L2 dont la nécessité urgente porterait sur l'élaboration d'un module sur la comparaison de L1 et L2, l'élaboration de livrets en compléments des manuels, notamment les livrets de conjugaison, les livrets de lecture à la hauteur

des apprenants... Pour toutes fins utiles une étude qualitative sur les causes de la baisse de la lecture au 3^e cycle viendrait éclairer les besoins éducatifs linguistiques au Burundi.



C. Contribution du Professeur Barakpété AHIYA, Secrétaire général du Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire, Technique et de l'Artisanat – Togo

Contribution du MEN aux travaux de la recherche mentionnée ci-dessus, et sa collaboration avec l'équipe de recherche, dans l'ensemble du processus.

Le Ministère a collaboré et a facilité les travaux de recherche sur la thématique « ETAT DES LIEUX SUR L'EDUCATION BILINGUE FRANÇAIS/LANGUES NATIONALES AU TOGO, UNE RECHERCHE PROSPECTIVE POUR UN SUCCES DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE LANGUES AFRICAINES/FRANÇAIS AU COURS PRIMAIRE » portée par une équipe essentiellement composée d'enseignants-chercheurs de divers rangs, de doctorants et d'un inspecteur des enseignements primaire, secondaire, technique et de l'artisanat. L'inspecteur, membre équipe est l'ancien point focal de ELAN-Togo.

Le ministère a apprécié favorablement l'opportunité de cette recherche dont les résultats ne pourront que contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base. C'est donc à juste titre qu'une autorisation d'accès aux directions régionales de l'éducation (DRE), aux inspections d'enseignements préscolaire et primaire (IEPP) et à certaines écoles primaires publiques (EPP) du Togo choisies par l'étude, a été délivrée par le Ministre pour la cause. Par cette autorisation, les directeurs régionaux de l'éducation ont à leur tour délivré des autorisations à l'équipe de recherche pour la collecte des données dans les IEPP et EPP de leurs régions respectives. Ainsi, durant tout le processus, les acteurs de l'éducation concernés par le projet de recherche ont pleinement collaboré avec l'équipe de recherche pour l'atteinte des objectifs définis.

Plus-value de la recherche sur la situation de l'enseignement bilingue dans le système éducatif togolais

Cette recherche est venue mettre en lumière certaines questions sensibles à savoir : l'appréhension sur le choix de l'éwé et du kabiyè comme langues nationales, la question de choix de langue(s) d'enseignement/apprentissage, la pratique de classe bilingue français/langue nationale, etc. Il est important de souligner qu'une enquête sociolinguistique portant sur l'enseignement bilingue français/langues nationales n'avait encore été faite au Togo. Les résultats de cette étude éclairent les décideurs du sous-secteur de l'éducation de base sur certaines difficultés qui entravent le succès de l'enseignement bilingue.

Somme toute, les résultats de l'étude confirment l'existence d'une demande sociale de prise en compte des langues nationales dans le système éducatif largement exprimé par les parents d'élèves, les élèves et les enseignants. Certes, « Les données du terrain révèlent que, malgré la pluralité des langues au Togo (une quarantaine de langues nationales), les enquêtés acceptent que les langues nationales soient enseignées conjointement avec le français ». Toutefois, l'étude relève des divergences quant au choix de/la ou des langue(s) à enseigner : « ... la majorité des enseignants ne sont pas favorables au choix de l'éwé et du kabiyè comme seules langues nationales d'enseignement/apprentissage. De même, la quasi-totalité des élèves ne souhaite pas apprendre une langue togolaise autre que leur langue maternelle. La majorité des parents d'élèves ne sont pas contre le seul choix de l'éwé et du kabiyè comme langues d'enseignement/apprentissage mais souhaitent que la politique linguistique favorise le choix d'autres langues en plus ».

Ces résultats constituent, en quelque sorte, un appui à la mise en œuvre efficace de programme ELAN-Togo. Ils pourraient être pris en compte aussi bien dans les politiques que dans les stratégies et programmes éducatifs en général et en matière d'enseignement/apprentissage bilingue en particulier.

En quoi cette recherche peut-elle orienter et cibler des activités à engager par le MEN dans le domaine du bilinguisme scolaire ?

Les résultats de la recherche sur l'« état des lieux sur l'éducation bilingue français/langues nationales au Togo, une recherche prospective pour un succès de l'enseignement bilingue langues africaines/français au cours primaire » peuvent servir de critères scientifiques pouvant orienter la politique de l'enseignement bilingue français/langues nationales au Togo. L'analyse des résultats présentés apporte un certain nombre de réponses qui non seulement viennent nourrir les curiosités des acteurs éducatifs mais interpellent de front aussi bien les linguistes, les didacticiens, les politiques, que les premières autorités du ministère de l'éducation.

En considérant la situation sociolinguistique de départ (des années 1975), et en prenant à notre compte les résultats de cette recherche, nous constatons que la situation a évolué d'une réticence marquée des années 1990, à une adhésion prononcée sur la question de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif togolais. Nous convenons qu'il serait également opportun d'accompagner ou de mettre à profit ce désir exprimé, par des mesures incitatives de soutien et de promotion du bilinguisme et des langues nationales d'enseignement.

En revenant sur les résultats, les enquêtés (parents d'élèves, enseignants et élèves) laissent entrevoir une apparente réticence du choix de l'éwé et du kabyè comme langue d'enseignement/apprentissage aux côtés du français. Des études ont toujours mon-

tré que lorsque la langue utilisée à l'école n'est pas la première langue parlée par les enfants, le risque de déscolarisation ou d'échec au début de l'apprentissage est plus élevé ; a contrario, l'on obtient de meilleurs résultats au primaire lorsque la langue d'enseignement est la langue maternelle des apprenants. Les résultats de l'étude se justifient dans ce sens. Toutefois, étant donné l'hétérogénéité linguistique observée dans la plupart des classes, l'opportunité d'une généralisation de l'usage des deux langues depuis la maternelle pourrait être vue comme une solution à cette réticence surtout des élèves et des enseignants. Pour ces derniers, la prise en compte des deux langues dans la formation des enseignants, et ceci depuis leur parcours académique, permettrait une meilleure appréhension sur la question.

Nous pensons par ailleurs qu'après cette évaluation de la demande sociale, une évaluation de la demande politique (élus locaux, responsables institutionnels de l'éducation, ...) éclairerait davantage la lanterne des décideurs du monde éducatif et donnerait de meilleures chances de réussite au projet d'enseignement/apprentissage bilingue au Togo. L'écho de cette étude appelle à des études additionnelles, à des consultations voire à des états généraux de l'éducation pour entre autres aboutir à un aménagement linguistique qui garantisse la qualité et la résilience du système éducatif togolais.

Somme toute, les différentes actions à entreprendre devront être soutenues par la mise en place d'un cadre institutionnel, législatif et réglementaire (décisions, arrêtés ou décrets) favorables à l'enseignement/apprentissage bilingue français/langues nationales dans le système éducatif au Togo.

Les thèmes de recherche susceptibles d'être exploités sous forme d'action à mener en matière d'enseignement-apprentissage bilingue

Pour le succès de l'enseignement bilingue langues nationales/français, des recherche-actions peuvent être menées sur les thèmes suivants :

Perspectives pour le déploiement de l'enseignement bi-plurilingue intégrant l'usage scolaire des langues africaines

- études terminologiques (lexique mathématique, géographiques, etc.) ;
- analyses contrastives phonologique, morphologique et morphosyntaxique français/éwé et kabiyè dans une perspective de l'enseignement/apprentissage bilingue ;
- l'enseignement / apprentissage bilingue, quelle(s) langue(s) togolaise(s) choisir aux côtés du français ;
- l'enseignement dans les langues nationales : défis et perspectives par rapport à la mondialisation.

De nombreux pays africains se sont engagés dans la voie des premiers apprentissages scolaires dans les langues africaines comprises par les enfants, parfois depuis plusieurs décennies. Lorsque les conditions de réussite sont réunies (voir ci-après), cet enseignement des langues africaine rencontre l'adhésion des familles qui perçoivent les progrès rapides des enfants dans les premiers apprentissages scolaires. La réussite dépend largement de la volonté politique et du consensus social autour de l'usage des L1 pour les premiers apprentissages, de l'organisation du déploiement et des moyens alloués (humaines, techniques et financiers). Chaque pays définit sa propre politique dans ce domaine.

S'appuyer sur les facteurs favorables à une extension de l'enseignement bilingue dans les écoles primaires

Au niveau international, on relève la convergence des prescriptions internationales pour apprendre à lire et à écrire le plus tôt possible, dans une langue

comprise par les enfants (UNESCO, PME, OIF). Des financements multilatéraux importants (Banque Mondiale, Partenariat mondial pour l'éducation, UNICEF UNESCO) et bilatéraux (Etats-Unis, Suisse, Belgique, France) sont alloués en faveur de l'amélioration des premiers apprentissages qui conditionne la performances des systèmes éducatifs. Des programmes internationaux et nationaux d'appui aux premiers apprentissages (ELAN, LIRE, APPRENDRE) et des partenaires techniques et financiers (PTF) plus engagés (BM, PME, USAID, AFD) étayées par des résultats de recherches internationales sur l'enseignement bi- et multi-lingue. Des recherches pédagogiques et didactiques appuyées par des organisations internationales (OIF, UNESCO, BIE-UNESCO) ont mis en évidence des approches pédagogiques et didactiques efficaces pour apprendre à lire dans des langues africaines (ELAN, ARED, Enseignement explicite, Teaching at the right level – TARL).

Au niveau national plusieurs facteurs importants ont favorisé le développement au cycle primaire de l'enseignement en langues nationales (L1) avant le passage à une langue internationale (L2) :

1. Dans plusieurs pays, la volonté politique d'intégration des langues nationales africaines dans les curricula d'enseignement-apprentissage de l'enseignement fondamental ;
2. L'objectif des gouvernements d'améliorer l'efficacité dans l'acquisition des compétences en lecture et mathématiques au cycle primaire qui déterminent le succès de la scolarité ultérieure ;
3. La construction des compétences nationales pour l'enseignement bi- multilingue à partir des expériences cumulées, au fil des années portée par des équipes nationales pluridisciplinaires (pédagogues, linguistes, formateurs) ;

4. L'émergence d'une demande sociale dans les années 90¹⁹ pour l'enseignement et l'usage des langues africaines dans les systèmes éducatifs nationaux ;

5. La mobilisation des départements de linguistique appliquée des universités dans les pays concernés pour aménager les langues en vue de leur usage scolaire, produire les outils nécessaires (lexiques et grammaires simplifiées), traiter l'épineuse question de la transcription des tons pour les langues africaines concernées ;

6. La révision des curricula de formation initiale des enseignants dans les écoles normales, qui permet désormais d'y inscrire l'acquisition des compétences pour l'enseignement bilingue ;

7. Le développement progressif de l'enseignement préscolaire qui permet de développer la conscience phonologique chez les jeunes enfants, la connaissance des lettres, l'apprentissage de comptines dans les langues africaines, etc.

Des facteurs complémentaires facilitent le déploiement de l'enseignement bilingue, tels que :

- les programmes pour l'acquisition rapide des compétences de base en lecture dans les premières années du cycle ;
- l'intégration de l'enseignement bilingue dans les réformes curriculaires dans certains pays ;
- la régionalisation progressive du recrutement des enseignants, qui permet de recruter des locuteurs des langues africaines enseignées dans la région ;
- l'usage des outils numériques d'autoformation, qui peuvent être adaptés aux différentes langues africaines enseignées.

Apprendre les leçons de l'expérience²⁰

Les pays qui ont expérimenté l'enseignement bilingue ont connu des difficultés multiples dans divers domaines tels que la planification linguistique (choix des langues, des variétés à enseigner, mode

de transcription de tons) et la planification du déploiement territorial, la sensibilisation des familles, la formation à grande échelle des enseignants à l'enseignement bilingue et la gestion de leurs affectations dans les différentes aires linguistiques, l'encadrement pédagogique des écoles bilingues, la production et la diffusion d'un matériel pédagogique de qualité pour l'enseignement bilingue (manuels de lecture, supports visuels à afficher pour le dialogue enseignant-élèves), l'évaluation des apprentissages, le suivi-évaluation. Toutes ces difficultés peuvent être aplanies à travers une planification rigoureuse, une bonne organisation.

La transition de la L1 vers la L2²¹ comme langue d'enseignement constitue toujours une phase critique de la réussite de l'enseignement bilingue que les Cadres d'orientation des curricula traitent généralement d'une manière progressive (en 1^{re} année la L1 représente 90% du temps d'enseignement ; la L2 10% du temps) et en dernière année du primaire (la L1 ne représente plus que 10% du temps d'enseignement et la L2 absorbe 90% du temps d'enseignement). La question du transfert didactique L1/L2 a suscité nombre de travaux de recherche qui devraient être largement diffusés et traduits en recommandations, outils de formation, outils pédagogiques.

A partir des leçons de l'expérience, ont été identifiées les principales conditions de réussite qui sont détaillées ci-après.

Remplir les conditions critiques pour la pérennisation de l'enseignement bilingue

L'analyse des processus d'intégration des langues nationales dans l'enseignement de base a permis d'identifier des facteurs clés de pérennisation de l'enseignement articulant une langue africaine (L1) avec une langue internationale (L2). Elles sont exprimées sous la forme de recommandations.

¹⁹ États-généraux de l'Éducation, démocratisation des sociétés, multipartisme.

²⁰ On se reportera aux six Études pays et au Rapport de synthèse du professeur B. Maurer dans le cadre du programme LASCOLAF -Langues de scolarisation en Afrique coordonné par l'AUF. cf https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?expl-num_id=828 Et aux travaux de l'atelier international sur la didactique du bi-plurilinguisme organisé par l'OIF et l'Université de Montpellier, dans le cadre du programme ELAN-Afrique.

²¹ Voir les travaux du Professeure Colette Noyau - Université de Nanterre 2014 - Transferts linguistiques et transferts d'apprentissages : favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. Voir également les travaux de l'atelier international 2015 sur la didactique du bi-plurilinguisme OIF-Université de Montpellier Bruno Maurer (éd.), Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage. Autour du programme Écoles et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique), actes du colloque du 26-27 mars 2015, Université Paul-Valéry, Montpellier, France, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2016. <https://wp.unil.ch/labelettres/les-approches-bi-plurilingues-denseignement-apprentissage-autour-du-programme-ecoles-et-langues-nationales-en-afrique-elan-afrique/>

- S'appuyer sur une volonté politique, des aspirations sociales et un consensus largement exprimé dans la société (par exemple à l'occasion d'Etats généraux de l'éducation).
- Intégrer l'enseignement bi- multi-lingue dans les réformes curriculaires. Adopter un Cadre d'orientation du Curriculum qui intègre le bi-multi-linguisme solaire adossé à des études sociolinguistiques abouties sur les usages sociaux des langues nationales dans les différentes aires linguistiques du pays.
- Intégrer l'enseignement bi multilingue dans les dispositifs de formation initiale des enseignants, dans les référentiels métiers des enseignants.
- Bien outiller les langues avant leur usage écrit à l'école : Outils pour le maître²² (Guide pour l'enseignement en LN sur l'apprentissage de la lecture en L1 ; Description de la LN ; Exercices pour développer la conscience phonologique, le décodage-encodage, etc.) ; outils de connaissance de la L1 enseignée (Grammaires de la LN ; lexiques ; outils pour l'entrée dans la lecture en LN ; guides pour le transfert L1 – L2 ; Autre matériel éducatif et ludique) ; Outils pour les élèves (à définir selon le curriculum : livret de lecture, jeux pour développer la conscience phonologique, développer la fluidité, contes et comptines à chanter, etc.).
- Travailler sur la question du transfert didactique L1/L2 à travers la vulgarisation de travaux de recherche sur le sujet et des préconisations qui en résultent, des actions de formation des encadreurs pédagogiques, des outils pédagogiques appropriés et un accompagnement professionnel rapproché des enseignants au niveau des établissements.

Planification et système d'information

La planification du déploiement de l'enseignement des langues à l'école est une étape cruciale pour la réussite de l'enseignement bilingue.

- Inscrire l'enseignement bilingue dans les Plans sectoriels de l'éducation -PSE nationaux et dans la planification nationale pluriannuelle des ministères de l'éducation, dans les Plans nationaux annuels de formation des enseignants.
- Développer des pratiques performantes de pla-

nification opérationnelle du déploiement du curriculum d'enseignement bilingue (en s'assurant que les éléments clés sont effectivement mis en place (formation des enseignants, matériel didactique, accompagnement professionnel)).

- Mettre en œuvre des dispositifs de suivi-évaluation efficaces au plus près des enseignants pour prendre les mesures de soutien nécessaires en moment opportun (formations continue des enseignants, outils de remédiation pour les élèves, etc.).
- Adapter les systèmes d'information SIGE pour prendre en compte le déploiement de l'enseignement bilingue (statistiques des écoles pratiquant l'enseignement bilingue, effectifs des élèves, effectifs enseignants ; affectation des enseignants, allocation des ressources pédagogiques et manuels scolaires dans les langues).

Mettre en œuvre un encadrement pédagogique efficace

Etant donné le rôle crucial de l'encadrement de proximité dans le succès du déploiement de l'enseignement bilingue, on veillera à adapter le dispositif d'accompagnement professionnel des enseignants pour prendre en compte les besoins spécifiques de l'enseignement bilingue :

- S'assurer que la réforme est portée avec conviction par les cadres pédagogiques des services centraux et déconcentrés et effectuer les informations et sensibilisations nécessaires à cet effet ;
- Former les cadres pédagogiques de l'enseignement primaire à la supervision de l'enseignement bilingue ;
- Intensifier la supervision pédagogique auprès des écoles qui démarrent l'enseignement bilingue ;
- Sensibiliser et former les personnels de direction des écoles, qui doit appuyer l'enseignement bilingue dans les deux phases critiques :
 - a. L'entrée dans l'enseignement bilingue (généralement 1^{re} et 2^e année du cycle primaire) ; entrée dans la littéracie (lecture-écriture) en L1 et dans la numéracie ;
 - b. La gestion pédagogique de la transition de la L1 vers la L2 (généralement à partir de la 3^e année du cycle primaire).

22 Voir le matériel développé par les différents Programmes d'ELAN-Afrique (OIF) ou dans les différents pays. www.elan-afrique.org ; voir aussi le matériel développé par les projets réalisés avec l'appui de l'USAID dans différents programmes nationaux pour l'apprentissage de la lecture en langues africaines.

Renforcer les appuis pédagogiques aux établissements (rôle des directions d'établissements) et aux enseignants pour la transition de la L1 vers la L2 (généralement en milieu de cycle primaire), qui est un moment critique pour la réussite de l'enseignement bilingue. Proposer des outils pédagogiques concrets qui répondent aux difficultés rencontrées par les enseignants.

Former les enseignants pour bien les préparer à l'enseignement bilingue des premiers apprentissages

Former les enseignants pour l'enseignement des premiers apprentissages en langue nationale, puis pour la transition vers la L2 (multiples sessions de formation avant la rentrée, puis lors des congés scolaires + suivi de proximité à travers les conseils d'enseignement et les cellules pédagogiques).

Produire des ressources pédagogiques de qualité, abondantes, disponibles à temps dans les classes

Produire les supports pédagogiques pour l'enseignement bilingue (manuels de lecture en L1 et en L2 ; mais aussi planches murales pour le dialogue enseignant-élèves, fiches pédagogiques, batteries d'exercices pour développer la conscience phonologique, le décodage et l'encodage, pour développer la fluidité ; exercices pour le passage de la L1 à la L2 etc.). Les ressources pédagogiques et didactiques doivent être largement diffusées aux formateurs, aux enseignants et élèves à temps pour la rentrée scolaire.

Informers les familles sur l'efficacité des premiers apprentissages dans une langue comprise par l'enfant

Il est essentiel de bien sensibiliser les familles : (i) Mobiliser les directions des établissements pour informer les familles et obtenir leur adhésion. (La communication vers les familles mettra en évidence les performances des élèves dans les résultats d'apprentissages bilingues) ; (ii) Allouer des ressources suffisantes pour informer les parents d'élèves à la fois par les médias et par les écoles) et le grand public (plan communication médias).

Des stratégies différentes selon les pays pour l'enseignement bilingue

Chaque pays en fonction de ses caractéristiques et orientations politiques et sociales, de sa sociologie et de son histoire décide de sa politique linguistique à l'école. On trouve une large diversité d'approches

dans ce domaine :

- Des expérimentations parfois anciennes ont été menées dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne (Niger, Burkina Faso) et dans certains cas des processus de déploiement progressif ou de passage à l'échelle : Mali, Niger, Sénégal facilités par l'usage largement répandu de quelques langues véhiculaires comprises par une proportion importante de la population (ex : le wolof au Sénégal, bamananka au Mali, Songhay, djerma au Niger, fulfuldé dans les zones pastorales sahéliennes) ;
- Des contextes socio-linguistiques plus favorables au bilinguisme avec un nombre réduit de langues qui sont enseignées à l'école (par exemple au Burundi, à Madagascar, au Rwanda) ;
- Des grands pays d'Afrique centrale et orientale qui sont multilingues et ont fortement développé l'usage écrit des langues africaines véhiculaires à large diffusion (par exemple en RDC, en RCA, au Kenya, en Tanzanie) qui peuvent être des langues véhiculaires régionales comprises et utilisées dans de vastes aires géographiques (kicongo, kiswahili, linguala, songö, etc.) ;
- L'usage écrit des langues africaines a été développé depuis longtemps pour l'alphabétisation en langues nationales (programmes nationaux d'alphabétisation fonctionnelle des adultes, activités religieuses, activités culturelles) et ont développé des lexiques, grammaires, recueil de contes, recueil de pratiques agro-pastorales, etc. ;
- Les réformes curriculaires récentes ont redéfini les programmes d'enseignement en intégrant les langues africaines nationales (RDC, Niger, Mali, Burkina, Guinée).

Annexes

SÉMINAIRE INTERNATIONAL

Restitution scientifique des projets
de recherche APPRENDRE-ELAN

« Enseignements-apprentissages bilingues »

27, 28 et 29 juin 2022 – Dakar, Hôtel King Fahd

A. Annexe 1 : Programme du séminaire

LUNDI 27 JUIN :

Favoriser et valoriser la recherche en matière de bi-plurilinguisme scolaire dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone

9h00 – 9h30 Accueil des délégations et des invités

9h30 – 10h15 **Ouverture du séminaire**

- Mot de bienvenue de Mme Ouidad Tebba, Directrice régionale Afrique de l'Ouest de l'Agence universitaire de la Francophonie
- Mot de bienvenue de Mme Mona Laroussi, Directrice de l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation
- Présentation du Programme APPRENDRE, par Mme Sabine Lopez, Directrice des projets de l'Agence Universitaire de la Francophonie
- Présentation du programme ELAN, par M. Rémy Yameogo, Attaché au programme ELAN
- Allocution de S.E M. Mamadou Talla, Ministre de l'Education nationale du Sénégal

10h15 – 10h30 Pause-café

10h30 – 11h15 Représentations des langues nationales / français et leurs contacts chez les élèves / les enseignants et leurs implications dans des apprentissages bilingues innovants au Bénin

- Professeur Adjeran Moufoutaou, Université Abomey Calavi-Bénin, porteur du projet
- Professeur Jean-Emile Gombert, référent scientifique
- Questions-discussions (10 min)

- 11h15 - 12h00** Représentations sociales des langues enseignées (nationales et officielles) et incidences sur l'acquisition et le transfert de compétences interlangues : cas du Cameroun
- Professeur Gabriel Mba, Université Yaoundé 1-Cameroun, porteur du projet
 - Professeur Mohamed Miled, référent scientifique
 - Questions-discussions (10 min)
- 12h00 - 12h45** Recherche sur les pratiques enseignantes dans les écoles primaires bilingues du Burkina Faso
- Professeur Bangre Yamba Pitroipa, Université Norbert Zongo-Burkina Faso, porteur du projet,
 - Professeure Colette Noyau, référente scientifique
 - Questions-discussions (10 min)
- 14h30 - 15h15** Etat des lieux sur l'éducation bilingue français/langues nationales au Togo, une recherche prospective pour un succès de l'enseignement bilingue langues africaines/français au cours primaire
- Professeur Monkoule Kafiedeni, Université de Lomé-Togo, membre de l'équipe projet
 - Professeur Jean-Martial Kouame, référent scientifique
 - Questions-discussions (10 min)
- 15h15 - 16h00** Enseignement-apprentissage bi-plurilingue au Burundi
-
- Professeure Judith Ndayizeye, Université du Burundi-Burundi, porteuse de projet
 - Professeur Jean-Martial Kouame, référent scientifique
 - Questions-discussions (10 min)
- 16h15 - 17h00** Amélioration de l'enseignement/apprentissage des mathématiques dans les écoles bilingues moore-français et fulfulde-français du Burkina Faso
-
- Professeur Oumar Lingani, Centre national de la recherche scientifique et technologique, Burkina Faso, membre de l'équipe projet
 - Professeure Colette Noyau, référente scientifique
 - Questions-discussions (10 min)
- 17h00 - 17h15** Synthèse des travaux et clôture de la 1^{re} journée

MARDI 28 JUIN :

S'engager pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage bilingue des fondamentaux dans les systèmes scolaires en Afrique francophone

- 9h30 - 9h40** Ouverture - Rapport journée 1
Identification des rapporteurs de la journée 2
- 9h50 - 11h20** Table ronde n°1 « **L'évaluation bilingue des acquis scolaires** »
- Modérateur : Professeur Jean-Pierre Chevalier
 - Spécialiste : Professeur Moussa Daff
 - Autorité institutionnelle : Professeur Frédéric Bangirinama, SG Ministère de l'Education au Burundi
 - Porteur de projet : Professeur Monkoule Kafiedeni, Université de Lomé-Togo
 - Partenaire : CONFEMEN/PASEC – Langue première et langue d'enseignement : quelles stratégies pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre-ensemble au XXI^e siècle ?
 - Questions-discussions (30 min)

Descriptif de la table ronde :

L'évaluation constitue un levier important dans le dispositif pédagogique bilingue. Or, on constate que certains systèmes éducatifs ont opté pour un enseignement bilingue sans l'accompagner d'une évaluation certificative portant sur les langues nationales. De même, dans certains pays, on continue à procéder à des évaluations formatives cloisonnées et séparées des deux langues, sans les inscrire dans une optique d'articulation des compétences langagières en langue première et en français, alors que cette optique est prise en compte au niveau de l'enseignement-apprentissage.

Les participants à cette table ronde réfléchiront aux modalités institutionnelles et pédagogiques favorisant une évaluation portant sur les compétences bilingues. Une attention particulière sera accordée à une évaluation formative où les activités de remédiation s'inscrivent dans une perspective bilingue : les mêmes erreurs peuvent être diagnostiquées dans les deux langues et pourraient faire l'objet d'un traitement bilingue.

11h35 - 13h00 Table ronde n°2 « **Les contenus de la formation initiale et continue en matière d'enseignement bilingue** »

- Modérateur : Professeur Mohamed Miled
- Spécialiste : Professeur Jean-Martial Kouame
- Autorité institutionnelle : Professeur Daniel Oyono Adams, Cameroun SG Ministère Education de base
- Porteur de projet : Professeur Adjera Moufoutaou, université Abomey Calavi, Bénin
- Partenaire : M. Omar Thiam, UNESCO-Bureau International de l'Education – Présentation du programme de Formation en Education Bilingue (ProFEB)
- Questions-discussions (30 min)

Descriptif de la table ronde :

Une formation initiale et continue des formateurs et des enseignants, bien appropriée à un bi-plurilinguisme scolaire, constitue une variable importante dans la réussite d'un dispositif bilingue de qualité. Il ne s'agit pas uniquement d'initier aux transcriptions des langues nationales ni à une didactique séparée des langues premières et seconde, certes indispensables, il est opportun aussi de renforcer une formation à une véritable didactique du bilinguisme dans ses concepts opératoires (le processus d'acquisition des langues, la convergence des langues, le transfert des compétences...), dans ses démarches d'enseignement et d'évaluation ainsi que dans sa mise en œuvre institutionnelle et pédagogique.

La table ronde aura comme objectif de traiter de cette problématique d'une formation ciblée dont les bénéficiaires peuvent être les concepteurs d'un curriculum bilingue, les formateurs des structures de formation initiale, les cadres pédagogiques ainsi que les enseignants.

Au cours de cette table ronde, l'UNESCO-BIE présentera les réformes curriculaires en cours dans les pays ainsi que le Programme de Formation en Education Bilingue (ProFEB) qu'elle a élaboré en collaboration avec le programme ELAN sous forme de modules destinés à la formation initiale des maîtres dans les pays subsahariens francophones.

14h30 - 16h00 Table ronde n°3 « **La gestion de l'hétérogénéité linguistique des classes** »

- Modérateur : Professeur Jean-Emile Gombert
- Spécialiste : Professeur Fary Ka
- Autorité Institutionnelle : Professeur Ibrahima Sanon, Burkina Faso SG du MENAPLN
- Porteur de projet : Professeur Gabriel Mba, Université Yaoundé I
- Partenaire : Association ARED, M. Mamadou Ly – Présentation du programme Bilingue
- Partenaire : OIF, M. Alexandre Wolff – présentation de l'étude sur les pratiques et représentations du français dans 10 pays francophones avec la prise en compte des langues nationales pour des politiques de planification plurilingue
- Questions-discussions (30 min)

Descriptif de la table ronde :

Dans la majorité des pays subsahariens, l'enseignement bilingue est mis en œuvre dans des contextes de pluralité des langues (le multilinguisme). Or seul un nombre défini de ces langues est introduit à l'école, comme langue enseignée ou langue de scolarisation. Dans les pratiques d'enseignement, on est souvent confronté à une situation où l'école retient une langue, parfois la plus utilisée dans l'environnement, alors qu'en classe, on peut avoir affaire à des élèves ayant des langues premières différentes de celle de l'école.

Les participants à cette table ronde s'intéresseront à l'état de cette hétérogénéité linguistique des élèves, à travers des exemples de situations dans les pays présents. Ils réfléchiront sur la façon dont un enseignant peut gérer cette diversité aux plans linguistique et pédagogique, selon des démarches pédagogiques appropriées, garantissant une certaine équité auprès des élèves.

Au cours de cette table ronde, un témoignage de pratiques pédagogiques à l'épreuve de cette hétérogénéité sera présenté par l'association ARED (Sénégal).

16h15 – 16h30 La réforme bilingue au Sénégal

Présentation par Mme la directrice de l'enseignement élémentaire du Ministère
Séance de questions-discussions (10min)

16h30 – 17h00 Présentation par l'UNICEF-Sénégal d'une « étude multi-pays sur le multilinguisme et le bi-plurilinguisme scolaire au Burkina Faso, Mali et Niger ».

Présentation par Monsieur Haritz Goya Lujambio, spécialiste en éducation au bureau régional de l'UNICEF/Dakar

17h00 – 17h30 Synthèse des travaux et clôture de la 2^e journée

Séance de questions-discussions (10min)

MARDI 29 JUIN :

Méthodologie, bonnes pratiques et outils pour la recherche dans l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue

9h30 – 9h40 Rapport journée 2
Identification des rapporteurs journée 3

9h50 – 11h20 Table ronde n°4 « Qu'est-ce qu'une recherche action en matière de bilinguisme scolaire, et comment les pouvoirs publics peuvent-ils y contribuer ? »

- Modératrice : Professeure Micheline Joanne Durand
- Spécialiste : Professeure Colette Noyau,
- Autorités institutionnelles :
 - Bénin – M. Alain Hounleyi, SG du Ministère enseignement primaire et maternel
 - Cameroun- M. Fabien Nkot, ministère des enseignements secondaire
- Porteurs de projet :
 - Professeur Bangre Yamba Pitroipa, Université Norbert Zongo-Burkina Faso Professeur
 - Oumar Lingani, Centre national de la recherche scientifique et technologique-Burkina Faso

Descriptif de la table ronde :

Les systèmes éducatifs qui ont opté pour le bilinguisme scolaire sont amenés à prendre appui sur les apports de la recherche dans les différents domaines qui alimentent leurs dispositifs institutionnel et pédagogique, notamment les études sur les langues nationales, la terminologie, la sociolinguistique et les contacts des langues, ainsi que sur les recherches sur l'acquisition des langues. Or, en matière de recherche-action dans le champ du bilinguisme, les contenus et les résultats ont des visées académiques, mais ils sont surtout destinés à éclairer les responsables éducatifs dans leur planification et mise en œuvre du bilinguisme. Dans l'autre sens, les pouvoirs éducatifs apportent leur contribution au développement de la recherche en faisant participer des praticiens dotés d'expériences de terrain qui contextualisent les recherches-action et font évoluer leur cadre théorique.

Les participants à cette table ronde ont réfléchi sur ce processus d'interactions entre chercheurs et responsables éducatifs pour faire évoluer à la fois la recherche et les interventions bilingues.

11h35 – 13h05 Table ronde n°5 « **La formation à la recherche action, et la contribution des universités au développement des recherches action en matière de bilinguisme scolaire** »

- Modératrice : Sophie Babault, Maître de conférences-HDR
- Spécialiste : M. Fary Ka
- Autorité institutionnelle :
 - Togo – M. Ahiya Barakpété, SG du Ministère de l'éducation
 - Bénin – M. Adanyossi Coffi André, SG du Ministère des enseignements secondaires
- Porteur de projet : Professeure Judith Ndayizeye, Université du Burundi-Burundi
- Partenaire : Professeur Ousseynou-Thiam, UCAD-FASTEF, revue Liens

Descriptif de la table ronde :

La table ronde traitera du rôle de l'université dans la promotion des recherches-action en matière de bilinguisme scolaire à travers des thématiques innovantes inscrites dans un cursus académique et professionnel approprié. Cette fonction est associée à une nouvelle posture du chercheur. Elle implique un réaménagement des formations à la recherche en favorisant une synergie entre les études classiques (en transcription des langues nationales, en linguistique des langues nationales et du français...) et les recherches plus actuelles en politique éducative et linguistique, en didactiques du bi plurilinguisme, en transfert des compétences langagières. Ce changement de paradigme nécessite une véritable collaboration avec les ministères concernés par le bilinguisme scolaire par la participation d'experts de terrain à l'accompagnements des étudiants en formation.

13h10 – 13h40 Synthèse générale des travaux du séminaire : professeur Mohamed Miled

- animateur : M. Jérôme Bertheau

Intervention prospective des officiels, suivi d'une séance de questions réponses :

“Perspectives pour la pérennisation des enseignements bilingues, perspectives de généralisation, d'extension”

- animateur : Jacques Marchand

13h50 – 14h00 Conclusion générale de l'évènement et cocktail de clôture**15h00 – 17h00** Rencontre générale entre les points focaux APPRENDRE et l'équipe de coordination

Partage d'expérience dans la mise en œuvre des activités et dans la capitalisation des acquis

B. Annexe 2 : Présentation du Programme APPRENDRE

Agir en faveur de la qualité de l'éducation par l'accompagnement professionnel des enseignants

Le programme APPRENDRE a pour objectif d'améliorer la qualité de l'éducation. Déployé en partenariat avec les ministères de l'éducation de 26 pays francophones, il favorise le développement professionnel des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire. Il est mis en œuvre par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et financé par l'Agence française de développement (AFD).

Les 26 pays concernés : Algérie, Burkina Faso, Bénin, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Guinée, Haïti, Liban, Madagascar, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Tchad, Togo, Tunisie, Union des Comores.

A qui s'adresse APPRENDRE ?

Le programme APPRENDRE est destiné aux enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire. Il est diffusé par l'intermédiaire des cadres des ministères de l'éducation, des inspectrices et inspecteurs, des directrices et directeurs d'école et des conseillères et conseillers pédagogiques des pays concernés.

Un programme, trois ambitions :

- **Déployer des systèmes de proximité** afin de favoriser la professionnalisation des enseignants.
- **Améliorer les enseignements-apprentissages** au niveau primaire et secondaire.
- **Développer des pratiques pédagogiques** prenant en compte les difficultés des élèves.

De expertises multiples au service de trois actions majeures.

Le programme APPRENDRE mobilise de nombreuses expertises et les met au service des pays bénéficiaires. Il intègre trois grands types d'actions :

1. **Le développement d'écosystèmes apprenants** : formation initiale et continue des enseignants ; dispositifs de proximité ; **dispositifs de suivi-évaluation** du développement professionnel ; approche pédagogique réflexive ; **ressources pédagogiques**, didactiques, de formation et d'autoformation adaptées aux besoins des enseignants et aux difficultés d'apprentissage des élèves. Le programme **recourt notamment aux TICE** et à une **plateforme de formation** en ligne pour permettre une diffusion à grande échelle et au plus près des établissements.
2. **La diffusion de savoirs** sur les pratiques pédagogiques enseignantes en lien avec les apprentissages des élèves.
3. **La création de partenariats nationaux, régionaux et internationaux** entre les acteurs de l'éducation des pays francophones.

APPRENDRE : Un accompagnement basé sur l'échange.

Chaque pays définit son plan d'action en étroite collaboration avec les experts du programme. Ensemble, ils établissent un diagnostic, mènent une réflexion et déterminent les actions à mettre en place. Les experts apportent leur savoir-faire dans de nombreux domaines.

Une expertise dans 7 domaines clés.

1. Professionnalisation des acteurs de l'éducation,
2. Ingénierie de formation et usage pédagogique des technologies,
3. Appui des collectifs enseignants et communautés d'apprentissage professionnelles en établissement et en réseaux disciplinaires,
4. Promotion et enseignement des mathématiques et des sciences,
5. Enseignement de la lecture et des langues,
6. Pilotage des systèmes éducatifs,
7. Promotion d'une culture de l'évaluation.

Sensibiliser à l'égalité hommes-femmes :

A tous les niveaux de son intervention, le programme APPRENDRE s'attache à appréhender les enjeux de genre et veille à développer des politiques éducatives sensibles à l'égalité hommes-femmes.

A NOTER : APPRENDRE n'est pas un dispositif de formation. Il n'a pas vocation à se substituer aux financements sectoriels de l'éducation dans les pays éligibles. Ses appuis, ponctuels et ciblés, s'inscrivent en amont des projets nationaux conçus et pilotés par les pays et viennent renforcer les capacités de conception et de suivi des Ministères.

Des modalités d'intervention à entrées multiples

AXE 1 : Développer des écosystèmes apprenants et produire des ressources pédagogiques.

L'appui proposé par APPRENDRE se concrétise à travers des **missions d'expertise nationales et internationales** tenues à la demande de chaque pays dans le cadre de son plan d'action. En fonction des besoins, il peut cibler une catégorie de personnel, une thématique commune à plusieurs catégories d'acteurs, une entrée systémique, des ressources ou des outils de formation.

Des actions ciblées selon les besoins.

Missions de diagnostic, audit, conseil et ingénierie :

- **États des lieux et analyses :** analyse du système d'accompagnement professionnel des enseignants et des personnels d'encadrement dans un pays donné ; cartographie des dispositifs de formation des enseignants ; étude des processus de financement de la formation continue ; diagnostic des pratiques de classe pour améliorer l'enseignement-apprentissage dans les disciplines fondamentales (littérature, mathématiques et sciences).
- **Élaboration de documents cadres nationaux :** politique de formation initiale et continue des enseignants ; politique d'évaluation des apprentissages ; politique d'amélioration des conditions et des pratiques d'enseignement du/en français ; stratégies de rénovation des pratiques pédagogiques.
- **Opérationnalisation de politiques publiques sectorielles et renforcement d'actions planifiées par les ministères :** scolarisation, évaluation, réforme catégorielle ou curriculaire, mise en place de dispositifs spécifiques (formation hybride des enseignants, collèges de proximité, etc.).

Conception et animation d'ateliers de formation nationaux en faveur des cadres du système éducatif et des formatrices et formateurs d'enseignantes et d'enseignants :

- **Ateliers de formation au développement professionnel des enseignantes et enseignants, basés sur l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes (OAPE)** en lien avec le diagnostic des difficultés d'apprentissage de leurs élèves : pendant leur formation initiale, durant leur exercice dans les établissements et dans l'organisation de leur formation continue.

- **Ateliers de renforcement de capacité ponctuels et ciblés** : renforcement des capacités didactiques des enseignantes et enseignants (maths, français, langues nationales en contexte d'enseignement bilingue, etc.) ; évaluation des apprentissages ; évolution du rôle de l'inspection d'une fonction de contrôle à une fonction d'accompagnement ; utilisation des outils d'observation et d'analyse des pratiques de classes ; renforcement des compétences des rédactrices et rédacteurs (curricula, modules de formation en présentiel et à distance) ; renforcement des contenus des formations initiales et continues des enseignantes et enseignants en activité (savoirs, compétences et savoir être).
- **Atelier de capitalisation des bonnes pratiques nationales ou internationales francophones** : adaptation des ressources de formation du programme OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves) pour l'encadrement de proximité ; animation pédagogique des réseaux d'enseignants ; usage du numérique en appui des réseaux scolaires ; mise en place de collectifs enseignants et de communautés d'apprentissage professionnelles.
- **Ateliers de production et de validation de ressources, supports de formation et outils adaptés aux contextes nationaux** : état des lieux des outils de formation et ressources relatifs au développement professionnel des enseignantes et enseignants ; production de ressources didactiques pertinentes et contextualisées au plus près des gestes professionnels ; conception de grilles et d'outils d'évaluation des enseignantes et enseignants.
- **Formation des encadreurs à des dispositifs spécifiques** : approche par les compétences ; développement éducatif inclusif ; réduction des disparités de genre et des stéréotypes ; planification et gestion administrative et pédagogique décentralisée ; innovation pédagogique ; démarche qualité.

Témoignage Léna Sène, Doyenne de l'inspection générale au Ministère de l'éducation du Sénégal, sur l'utilité et l'impact du travail mené sur l'inspection au Sénégal.

« Le programme a favorisé la réalisation d'une préconisation ambitieuse de longue date : réunir dans le même espace tous les corps d'inspection et faire comprendre à chaque acteur, maillon au service de l'intérêt supérieur et général, la complémentarité des rôles ; construire tous ensemble une vision partagée pour faire évoluer la posture mentale des inspecteurs ; réduire le coefficient de subjectivité de l'inspecteur et aider au développement d'inspecteurs réflexifs. »

Témoignage d'André Comlan EZIN, Inspecteur de l'enseignement secondaire (IES) ayant bénéficié d'un atelier sur le renforcement en didactique des mathématiques au Bénin

« APPRENDRE porte un nouveau regard sur les différents concepts que les programmes d'études véhiculent et sur les manières d'accompagner les enseignants dans le métier. En tant que IES, il m'a été donné l'occasion d'avoir un autre regard sur mes pratiques de classes à travers l'élaboration des fiches pédagogiques sur des concepts à construire ; en tant que point focal, de veiller à la régularité de la formation et à l'atteinte des objectifs assignés. La collaboration entre le programme APPRENDRE et les Ministères doit s'intensifier pour permettre au corps d'encadrement de se renforcer face aux nouveaux défis. Elle doit être poursuivie. »

AXE 2 : Diffuser les savoirs et accompagner les recherches sur les pratiques pédagogiques.

L'ambition du programme est de renforcer **le dialogue entre l'enseignement supérieur et l'éducation de base** et d'encourager **la contribution de praticiens de l'éducation à des recherches universitaires**. Il veille également à ce que les travaux de la recherche soient mieux pris en compte dans les politiques publiques.

Des initiatives pour valoriser la recherche.

- **Lancement d'appels à projets de recherche-action** associant éducation de base et enseignement

supérieur dans le cadre d'équipes nationales et/ou de partenariats universitaires internationaux.

- **Suivi-accompagnement par un conseil scientifique de haut niveau et valorisation des projets sélectionnés** : publications scientifiques, ateliers et séminaires de réflexion/échange, notes à l'attention des décideurs politiques, diffusion des apports de la recherche dans la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants.
- **Soutien à l'organisation des « Journée(s) nationale(s) de la recherche et de l'innovation en éducation » (JNRIE)** : à travers la mobilisation d'équipes de recherche et d'innovateurs reconnus ou émergents, le programme souhaite valoriser la recherche locale en éducation, mettre en valeur l'existant et renforcer le dialogue entre les ministères de l'éducation de base et de l'enseignement supérieur.
- **Création d'un instrument de collecte et de recensement des thèses publiées au XXI^e siècle sur la recherche en éducation dans les pays d'Afrique francophone**, en accès libre sur le site internet du programme.
- **Appui à la structuration de la recherche** : formation à la méthodologie de recherche en éducation ; soutien aux revues de sciences de l'éducation existantes ; participation à la création d'un observatoire sur les pratiques enseignantes.

Témoignage du Prof. Emmanuel Mwenda-pole Kanyamuhanda, porteur de projet de recherche en République Démocratique du Congo.

« Les résultats du projet que je porte, « Qualité de l'enseignement des mathématiques dans l'éducation de base au Nord-Kivu : de l'intégration des connaissances par les apprenants aux pratiques didactiques », permettront d'évaluer l'amélioration de la qualité des enseignements des mathématiques liée aux pratiques d'enseignement. Mais ils permettront également de mieux connaître le niveau de connaissance des apprenants à l'heure des réformes intégrées dans les programmes de mathématiques à l'école primaire. Notre ambition est que cette recherche ait un impact sur les politiques publiques. Grâce à APPRENDRE, nous sommes en contact avec un grand nombre d'acteurs à différents moments de la recherche. »

AXE 3 : Créer des partenariats nationaux, régionaux et internationaux entre les acteurs de l'éducation des pays francophones.

Depuis 2018, des institutions, opérateurs et universités francophones ainsi que des chercheurs et experts individuels se sont réunis autour du programme en signant la "**Charte des partenaires**". Tous constituent la pierre angulaire d'une plateforme d'expertise francophone en éducation. Et tous sont mobilisés pour accompagner les réponses apportées aux différents pays en fonction de leurs problématiques.

Une intelligence collective au service des pays.

Réunis autour d'une même mission éducative, les partenaires du programme apportent leur contribution à plusieurs titres :

- **Comitologie et animation d'un dialogue continu** avec les acteurs de la qualité de l'éducation dans les systèmes éducatifs et les partenaires impliqués : **création de groupes thématiques d'expertise** composés de plus de 50 personnalités internationales, organisés autour de 7 problématiques propres au secteur.
- **Organisation d'un séminaire international thématique annuel** : cet événement permet de rassembler « l'expertise francophone » sur un domaine spécifique, les Ministères, les chercheuses et chercheurs ainsi que les partenaires internationaux de l'éducation.
- **Appui à l'organisation de « Conférences nationales »** : à partir de productions scientifiques, un jury d'acteurs de la communauté éducative, présidé par un universitaire, est chargé d'auditionner des expertes et des experts de disciplines variées pour produire des recommandations fondées sur la recherche et répondant aux besoins du terrain.
- **Transfert de compétences et développement de l'expertise nationale** des pays avec l'appui d'une expertise internationale.

- **Adaptation au contexte local et diffusion des approches pédagogiques** les plus efficaces au bénéfice des enseignantes et enseignants et de leur corps d'encadrement.
- Animation d'un **portail web** et de **réseaux sociaux** pour valoriser les ressources pédagogiques et didactiques tout en permettant leur utilisation par le plus grand nombre.

Ce qu'il faut retenir du Programme APPRENDRE :

Une initiative en faveur de la qualité de l'éducation au cœur des missions de l'AUF.

- **Une réponse transversale aux défis de l'éducation dans 26 pays francophones** : Afrique sub-saharienne, Maghreb, Océan indien, Haïti et Liban.
- Un programme qui accompagne les ministères de l'éducation pour les aider à renforcer **les capacités des enseignants du primaire et du secondaire**.
- Un financement de l'AFD à hauteur de 20 millions d'Euros (2018-2024).
- Une démarche innovante portée par l'AUF, qui rassemble le plus grand réseau d'universités au monde avec plus de 1000 établissements dans 119 pays.

Une dynamique collégiale basée sur un réseau de partenaires stratégiques et de spécialistes de haut niveau.

- **Un conseil scientifique paritaire** composé de 12 membres internationaux.
- **Une plateforme d'expertise souple**, articulée autour de 7 groupes thématiques composés de plus de 50 spécialistes.
- **Un réseau dynamique et ouvert** qui fédère 21 institutions et organismes partenaires, de renommée internationale.
- **Un vivier composé de centaines d'experts francophones**, pluridisciplinaires et rapidement mobilisables.

Des services, outils et expertises dans les domaines pédagogique, didactique et universitaire, dispensés à la demande des pays.

- **Un accompagnement "sur mesure"** au plus près des besoins des ministères de l'éducation, grâce à de multiples options de services modulables.
- **Une initiative connectée aux stratégies sectorielles nationales** et aux appuis des partenaires techniques et financiers, dont les actions convergent vers la réalisation de l'Objectif du développement durable numéro 4.
- **Des dizaines de missions de formation, d'audit, de diagnostic et d'ingénierie** organisées chaque année au bénéfice des ministères de l'éducation, de leurs directions techniques et de leurs services déconcentrés.
- **Plusieurs centaines de cadres** (administration, cadres pédagogiques, superviseurs, inspecteurs, directeurs d'école, cellules de proximité, etc.) et de **formateurs d'enseignants** bénéficiaires des appuis du programme depuis son lancement.

Un levier inédit de stimulation et de structuration de la recherche francophone en éducation.

- Des appels à projets pour soutenir le développement de **recherches-actions**, associant des équipes universitaires et des praticiens
- **46 projets de recherche en éducation** déjà soutenus par le programme.
- Des événements scientifiques de partage d'expériences pour **diffuser les apports de la recherche** dans la formation initiale et continue des enseignants

Des partenaires clés au cœur de la dynamique d'accompagnement du programme.

De nombreux acteurs sont impliqués dans la mise en œuvre du programme :

- Les ministères de l'éducation nationale (primaire et secondaire) des pays partenaires.
- Les organisations signataires de la Charte partenariale APPRENDRE.
- Les organismes en charge de la formation et de l'encadrement des enseignantes et des enseignants.
- Les universités membres de l'AUF qui s'impliquent dans la recherche en éducation.
- Les universités bénéficiaires des projets de recherche en éducation financés par le programme.
- Les partenaires techniques et financiers évoluant dans le champ de l'éducation.

L'Agence française de développement (AFD) – www.afd.fr

APPRENDRE est l'un des projets multi-pays financés par l'AFD, visant à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Pour accompagner les mutations profondes de nos sociétés, l'éducation et la formation tout au long de la vie jouent un rôle clé. Elles permettent non seulement de réduire les inégalités et les vulnérabilités, mais aussi de stimuler l'émancipation, la mobilité ainsi que l'insertion sociale, citoyenne et économique de toutes et de tous. L'AFD soutient l'accès équitable à une éducation et une formation de qualité, de l'école primaire à l'enseignement supérieur, en passant par la formation professionnelle.

Les équipes de l'AFD de la division « Éducation, formation et emploi » ainsi que les agences AFD sur le terrain accompagnent le déploiement du programme à toutes les étapes.

L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) – www.auf.org

L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) regroupe plus de 1 000 universités, grandes écoles, réseaux universitaires et centres de recherche scientifique utilisant la langue française dans 119 pays. Elle est également l'opérateur pour l'enseignement supérieur et la recherche du Sommet de la Francophonie. Créée il y a près de 60 ans, elle est la plus importante association d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche au monde.

Présente dans 40 pays, l'AUF dispose d'un réseau de 59 représentations locales. Ses services centraux se répartissent entre Montréal (Canada) et Paris (France). 10 directions régionales pilotent ses actions sur le terrain : Afrique centrale et Grands Lacs, Afrique de l'Ouest, Amériques, Asie-Pacifique, Caraïbe, Europe centrale et orientale, Europe de l'Ouest, Maghreb, Moyen-Orient, Océan Indien.

Une équipe dédiée à la coordination du programme.

L'équipe de coordination est basée dans les locaux de l'AUF à Paris. Une équipe régionale pour l'Afrique de l'Ouest (Dakar), une équipe régionale pour l'Afrique centrale, les grands lacs et l'Océan Indien (Yaoundé), une équipe régionale pour l'Afrique du Nord ainsi qu'une équipe régionale pour Afrique australe et l'Océan Indien assurent la mise en œuvre des activités dans les différents pays, avec l'appui des implantations locales de l'AUF.

Courriel : programme-apprendre@auf.org

C. Annexe 3 : Présentation du Programme ELAN

ELAN | École et langues nationales

Une offre francophone vers un enseignement bi-plurilingue pour mieux réussir à l'école

Déployée en 2012 par L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et menée par l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et formation (IFEFF), avec l'appui technique et financier de l'Agence française de développement (AFD), ELAN est une initiative francophone phare proposant **une approche innovante pour un enseignement bi-plurilingue en langues nationales et en français** dans le but d'améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages et de promouvoir une éducation inclusive pour toutes et tous.

Lancé en réponse aux nombreux défis qui entravent l'accès et les chances de réussite scolaire sur un pied d'égalité, le programme **ELAN mobilise des actions concrètes et adaptées pour atteindre l'objectif de l'éducation de qualité** et favoriser de nombreux autres objectifs de développement durable à travers l'amélioration de la qualité des apprentissages.

Articulant une langue africaine et la langue française au niveau de l'éducation de base pour faciliter et améliorer les apprentissages et enseignements bilingues, ELAN vise :

1. l'introduction
2. le développement
3. l'extension ou la généralisation maîtrisée de l'enseignement bi-plurilingue

Portée de nos actions

Pays partenaires :

- Bénin
- Burkina Faso
- Burundi
- Cameroun
- Côte d'Ivoire
- Guinée
- Madagascar
- Mali
- Niger
- République démocratique du Congo
- Sénégal
- Togo

Pays d'intervention :

- Guinée Bissau
- Mauritanie
- Tchad
- Tunisie

Nos actions

1. Soutien aux Etats membres dans leurs stratégies de renforcement des systèmes éducatifs

- Appui aux réformes curriculaires et à l'élaboration de politiques linguistiques éducatives bi-plurilingues
- Mise à disposition d'expertise et de conseil dans les différents volets de l'enseignement bi-plurilingue
- Conception d'outils de planification des réformes bilingues à la disposition des Etats

2. Renforcement des capacités des enseignant(e)s, personnels d'encadrement pédagogique et décideurs politiques

- Formation initiale
- Formation continue
- Formations numériques ouvertes et tout au long de la vie

3. Conception et contextualisation d'outils pédagogiques et didactiques adaptés à l'enseignement bi-plurilingue pour l'ensemble du cycle primaire

- Boîte à outils pédagogiques
- Référentiels des compétences de l'élève
- Guides d'orientation à l'approche bilingue en lecture-écriture, mathématiques, histoire-géographie et SVT
- Guide d'orientation et fiches pédagogiques pour le transfert de compétences linguistiques
- Guides du maître et manuels de l'élèves contextualisés

4. Contribution à la sensibilisation et la recherche-action

- Soutien technique et financier d'initiatives, colloques et conférences pour la recherche-action ainsi que des publications académiques
- Sensibilisation auprès des acteurs, partenaires et du grand public à travers diverses actions telles que des campagnes de communication, réalisations audio-visuelles, activités internationales et cours en ligne ouvert et massif

Coup d'œil sur notre impact

- **Plus de 11 522 530 élèves** impactés dont près de 5 120 933 filles
- **227 222 enseignants** impactés dont près de 107 873 enseignantes
- **212 109 classes** bilingues impactées
- **79 500 écoles bilingues** impactées
- **3 189 formateur(-trice)s** impacté(e)s
- **49 langues nationales africaines** outillées
- Une cinquantaine d'outils pédagogiques et didactiques, pour toutes les disciplines du cycle primaire ont ainsi été élaborés, des formations continues ont été dispensées.

Nos services numériques en appui à l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue

- Une série de formation « ELAN en ligne » combinant des offres de cours d'initiation ainsi que des cours spécialisés/avancés
- Une application intelligente de suivi des données sur l'enseignement bi-plurilingue dans les pays

Aperçu de quelques témoignages sur l'approche ELAN

« Nous avons commencé avec l'alphabet en ewondo. Les parents étaient très contents. Les enfants savent déjà lire en ewondo, en français et en anglais. J'ai divisé les murs en trois pour les trois langues. Le transfert s'est fait facilement. Les enfants ont été évalués en français et en ewondo. Les enfants sont au-dessus de la moyenne dans les deux langues. »

Enseignante, Cameroun

« J'ai d'autres enfants dans d'autres classes (4^e année, 5^e année) et j'ai un enfant dans l'approche ELAN. J'ai constaté une différence surtout en matière d'apprentissage des voyelles et des consonnes. Les enfants ont

appris d'une façon rapide. »

Père d'un élève, province de Mwaro, Burundi

« Avec le pilote ELAN, le comportement des écoliers de 1^{re} année en lecture-écriture, vers la fin de cette année scolaire, montre qu'ils ont actuellement le niveau de lecture de leurs condisciples de 3^e primaire. Ils lisent aisément la Bible en langue maternelle. [...] le processus de planification continue. »

Point focal ELAN, Burundi

« J'ai découvert l'enseignement bi-plurilingue avec le programme ELAN et suis très satisfaite des connaissances. Je n'interviens pas dans un cadre d'enseignement bi-plurilingue mais beaucoup de ressources pouvant être utilisées dans le FLE ou le FLS nous sont aussi proposées. A mon niveau le cours est bien structuré, claire et attractif. »

Apprenant(e) « ELAN en ligne »

Nous contacter

Le programme ELAN est coordonné par une équipe de coordination qui est basée dans les locaux de l'IFEF à Dakar, Sénégal. L'équipe de coordination assure la mise en œuvre des activités dans les différents pays, à travers les points focaux ELAN au sein des ministères de l'Education nationale, le groupe d'experts du programme et avec l'appui des partenaires techniques et financiers.

Pour en savoir plus : www.elan-afrique.org | elan@francophonie.org



APPRENDRE



ELAN

École et langues nationales

apprendre.auf.org

ifef.francophonie.org