

Cultures métalinguistiques, relations entre langues et relations oral/écrit : l'enseignement des langues de scolarisation au primaire

Résumé :

Cet article réexamine diverses enquêtes sur le terrain que nous avons menées dans des classes subsahariennes conventionnelles et bilingues, en vue d'y scruter les effets des représentations inégalitaires des langues nationales et du français, et ceux d'une culture métalinguistique fondée essentiellement sur le français, pour présenter la L2 en classe et tenir compte du bi-plurilinguisme. On analyse des moments significatifs des interactions maître-élèves pour estimer les apprentissages permis, freinés voire parfois bloqués par les pratiques de classe et on en tire quelques implications tant pour favoriser les apprentissages chez les élèves que pour revoir la formation des maîtres à tenir compte du bi-plurilinguisme.

Abstract:

In this paper, we come back to different field studies we have done in conventional as well as in bilingual Sub-Saharan schools over the years. We seek to analyse the effects of unequal representations of national languages and French, and those of a metalinguistic culture mainly based upon French alone, when it goes about working on the L2 as L2 and taking bi-plurilingualism into account. We analyse significant moments of teacher-pupil interactions, in order to find out whether learning is allowed, or hindered, or even blocked by given teaching practices. We then suggest some implications of the analysed phenomena to improve learning, as regards both young learners and teacher training, which should help teachers take bi-plurilingualism into account.

Cet article est une réflexion de synthèse, qui se propose d'examiner comment les rapports de force entre langues et les représentations du plurilinguisme chez les maîtres en contexte plurilingue subsaharien produisent des effets sur les apprentissages des langues (L1 et L2) chez les élèves. À partir d'enquêtes de terrain menées dans les écoles de plusieurs pays subsahariens, nous scrutons les effets des représentations inégalitaires des langues nationales et du français chez les maîtres, ainsi que ceux d'une culture métalinguistique souvent fondée exclusivement sur le français, sur la façon de présenter la L2 en classe.

Même là où les États ont mis en place un système d'enseignement bilingue au primaire, avant d'introduire la langue seconde qui deviendra la principale langue d'enseignement, le passage de la L1 à la L2 ne s'effectue pas sans difficulté en classe, et il n'est pas rare que ce soit le français qui soit invoqué pour justifier tel phénomène de la L1. Cette inversion paradoxale qui fait aller de l'inconnu au connu a des conséquences sur la formation d'une conscience métalinguistique et de représentations adéquates des langues chez les élèves.

Nous allons observer notamment des moments de comparaison entre les langues en classe pour présenter une notion de grammaire ou dans une démarche de remédiation, dont on peut analyser le parcours cognitif. En conclusion, nous avançons des suggestions sur les façons de renforcer une culture métalinguistique compatible avec les objectifs d'un bi-plurilinguisme scolaire. Cela est concrétisable en actes pédagogiques pertinents chez les enseignants.

Le travail sur le terrain

Nous avons mené diverses enquêtes dans les classes primaires de plusieurs pays du sud depuis la fin des années 1990, desquelles nous puisons les matériaux illustrant notre propos. Nous nous centrons sur quelques illustrations emblématiques des tendances relevées, qui ont été analysées plus en détail dans nos écrits antérieurs.

Les premières enquêtes ont été effectuées pour le projet AUF/Campus/ACI Cognitique Bénin-Togo (2000-2005) « Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique » ou lors des pré-enquêtes au Bénin et au Togo qui en avaient tracé la voie depuis 1997 (Noyau, 2007). Dans ce projet, on s'est intéressé au développement de la capacité langagière des enfants en L2, mais aussi en L1, avec une vaste enquête transversale auprès d'élèves de 5 paliers de l'école de base: 2^e, 4^e, 6^e, 8^e, 10^e année de scolarisation, l'objectif principal étant d'évaluer le développement continu de la L1 parallèlement à l'acquisition de la L2, pour des activités langagières ciblées (récits, descriptions, explications). Simultanément, on a analysé les pratiques de classe (dans des écoles du système « classique » à français exclusif), et on a sondé les représentations des langues et de l'apprentissage chez les maîtres par des entretiens individuels et de groupe¹.

Les premières enquêtes dans des classes bilingues relèvent d'un projet de l'OIF « Modalités d'optimisation du passage de L1 au français à l'école bilingue en contexte plurilingue » (2008-2009), pour lequel nous avons observé ce qui se passe dans des écoles bilingues de trois pays : Mali, Mauritanie, Seychelles. Il s'est agi d'élucider les relations L1-L2 au primaire, par l'analyse fouillée de séquences de classe de et en L1, de et en français, pour divers domaines d'enseignement, et de recueillir les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement chez les maîtres des classes visitées par des entretiens de groupe post hoc (Noyau, 2009a).

Enfin les enquêtes les plus récentes émanent d'un projet multilatéral « Transferts de connaissances et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue: du point de vue des élèves aux activités de classe² » (AUF et OIF, 2011-2014, Burkina Faso, Mali, Niger, et Univ. Paris Ouest Nanterre).

Représentations du plurilinguisme et des rapports de force entre les langues chez les maîtres

Nous avons recueilli les points de vue des maîtres du terrain par des entretiens de groupe au Togo et au Bénin, au Mali, en Mauritanie, dont nous extrayons quelques tendances.

Dans l'étude menée au Bénin et au Togo, nous avons élaboré une méthode pour susciter l'expression des représentations sur les langues et

¹ Sur ce projet, voir sa synthèse et une bibliographie indicative à : <http://colette.noyau.free.fr>

² Site du projet, avec données et documents : <http://www.modyco.fr/corpus/transferts/>

leur apprentissage par des entretiens métalinguistiques autour de thèmes précis (voir Noyau, 2005 ; Peuvergne, 2006 ; Vigouroux, 2005) :

a) *Qu'est-ce que bien parler?*

La majorité des enseignants ont une conception fondée sur l'absence d'erreurs par rapport à la norme, plus que sur l'efficacité fonctionnelle (« savoir se faire comprendre » ou communicative), surtout concernant l'écrit :

[1] V Qu'est-ce c'est pour vous « bien parler » français ?

M « Bien parler » français, c'est d'avoir au moins le langage acceptable. Parce que y a des fautes de grammaire, des fautes d'expression, mais il faut que celui qui est en face de moi comprenne quand même ce que je veux dire, mais faut pas essayer de parler et avoir, comme on dit, les expressions « petit nègre ». C'est ça. Donc on reprend cela.

V Et qu'est-ce c'est « bien écrire » le français ?

M « Bien écrire » le français, c'est, ne pas avoir des fautes, de grammaire, par exemple en conjugaison, ou utiliser des vocabulaires qu'on utiliserait dans la rue, et le faire à l'écrit, c'est pas acceptable. Donc c'est ça. (prof de CEG Lomé, Vigourou11)

b) *Jugements métalinguistiques sur des énoncés* manifestant diverses variations sociolinguistiques ou des anomalies : les enseignants tendent à refuser les phrases clivées, les interrogations par intonation, mais aussi les phrases à enchâssements multiples, au profit des phrases canoniques.

c) *Littéracie et lecture* : qu'est-ce que lire, pour le maître (lire quoi, quand, pour quoi faire). Il ressort de leurs propos que le livre-roi, c'est le manuel scolaire, objet de désir et de plaisir, et parangon des genres textuels, alors que « lire du roman », ce qui veut dire tout ouvrage imprimé non scolaire, était peu valorisé³.

d) *Qu'est-ce qu'apprendre le français?* Majoritairement les instituteurs considèrent que l'apprentissage du français s'effectue par imprégnation et imitation, comme celui de la L1. Aux paliers plus élevés comme au collège, c'est la notion de faute à corriger qui se dégage des propos, avec toujours la conception implicite que l'assimilation de la langue orale comme écrite se fait par imitation et, bien sûr, par la correction des fautes.

Les entretiens de groupe menés avec les enseignants des classes bilingues visitées et avec des cadres pédagogiques du terrain au Mali et en Mauritanie

³ « Lire du roman » (toute publication non directement liée aux tâches scolaires) tend à être critiqué, en famille, lorsqu'il s'agit d'élèves, comme relevant d'une oisiveté stérile (Noyau, 2002).

montrent une grande diversité des degrés de conscience métalinguistique de la L1, des évaluations du plurilinguisme éducatif, et de la maîtrise des mises en relation L1-L2.

Pratiques métalinguistiques en classe monolingue conventionnelle

Examinons trois types d'activités métalinguistiques menées dans les classes conventionnelles des écoles « tout-français » : les reformulations, les corrections, les explications de faits linguistiques.

Les reformulations du maître

En ce qui concerne les reformulations, elles sont essentiellement initiées par le M, pour conduire à la formulation modèle (du manuel, du résumé copié dans le cahier) à mémoriser. Ainsi dans cette séquence d'Éducation Scientifique et Initiation à la Vie pratique⁴ (EduSciViP, 6^e année primaire, Togo) :

[2]Ma nous avons vu la poule _ +++ pourquoi élève-t-on la poule? + (...) oui +

Ea on élève la poule pour sa chair et son œuf

Mb oui + et pour ses œufs <écrit au tableau> + pour sa chair + et pour ses œufs + répète

Eb on élève la poule pour sa chair et ses œufs\
Mc \ et pour ses œufs

Ec on élève la poule pour sa chair et pour ses œufs

Md et pour ses œufs + n'est-ce pas? + très bien +

Avec des enfants de 11-12 ans disposant depuis longtemps des connaissances pratiques pour veiller sur les volailles de la cour familiale, même en ville, cette séquence a pour seul objectif effectif, peut-on se dire, de mémoriser les « bonnes réponses » aux questions du domaine scientifique lors de l'examen de fin de primaire ouvrant la voie au collège (Voir Noyau, 2011b). Ce qui entrave la poursuite des objectifs fondamentaux de

⁴ Abréviations utilisées : M = maître ; E, EEE = élève(s) ; nnn^o = intonation montante ; nnn₋^o = intonation descendante ; +, ++, +++^o = pause brève, moyenne, longue ; nnn/^o = auto-interruption ; nnn\^o = interruption par autrui ; xxx^o = segment ininterprétable ; (...) ^o = passage élagué.

l'appropriation de la langue d'enseignement pour communiquer et construire des connaissances⁵.

Les corrections du langage oral

Dans les échanges M-EE, on constate fréquemment des moments de correction de la langue. Dans la même séquence d'EduScIViP, le M modèle l'énoncé proposé par un E jusqu'à lui faire atteindre la phrase-modèle à mémoriser — sans changement pour l'information sur le domaine de la leçon :

[3] M qui va me donner le nom d'un poisson qui n'a pas le corps couvert d'écaillés +++ ouais Bxxx

E il y a le silure

M le silure + reprends le silure n'a pas

E le silure n'a pas d'écaillés

M le silure n'a pas le corps recouvert reprends

E le silure n'a pas le corps recouvert d'écaillés

M très bien + acclamez-le aussi

L'intention est clairement d'obtenir une phrase complète satisfaisante en l'absence de contexte. Encore un objectif implicite : même à l'oral, ce qui est visé, c'est l'écrit décontextualisé des connaissances à manifester sous forme phrastique aux examens écrits.

Explication de faits de langue

Enfin, comment s'y prennent les MM pour expliquer des faits de la langue française au primaire conventionnel ? Jusqu'au niveau de la 3^e année, les explications relèvent essentiellement des manipulations explicitement décrites lors d'exercices (M : J'écris une phrase + nous essayons de compléter ça + par + l'expression + au-dessous ou bien au-dessus + d'accord °), ou des évaluations (admis / non) (M : C'est quoi ça le dessin là + E1 : C'est un avion M : Il dit « avion » tu vois ce qu'il dit + Dis le + Oui + Jean E2 : C'est un avion). La formule pédagogique consacrée pour obtenir des formulations acceptables au niveau du lexique est « Qui dit mieux ? ». De la 4^e à la 6^e et dernière année du primaire, la langue normée est ainsi modelée par le M via répétitions, rectifications, répétitions. Mais un raisonnement pour appuyer ces usages admis / non admis est rarement

⁵ Cette focalisation sur la langue formelle fait aussi passer au second plan — voire annule — la centration sur des contenus à construire (par exemple ici, des connaissances qui permettraient aux EE de dépasser leurs routines pratiques en ce qui concerne la gestion quotidienne des volailles en les reliant à des savoirs scientifiques.

présent. Les dénominations des objets linguistiques quant à elles s'en tiennent au contenu des questions de grammaire sur la « dictée-questions » des examens, visant à évaluer la reconnaissance des classes de mots dans l'analyse grammaticale de phrases, avec accent sur celles qui permettent de mettre en place les accords écrits.

[4] M « les cordonniers promènent dans les villes les voitures peuvent les cogner » alors là qu'est-ce qui manque + qu'est-ce qu'on va dire oui

E1 les voitures peuvent faire un accident

M bon d'abord tu reprends le promener + elle a dit les cordonniers promènent dans les villes + qu'est-ce qu'elle doit dire oui

E2 les cordonniers se promènent dans les villes

M les cordonniers se promènent dans les villes répète

E3 les cordonniers se promènent dans les villes

M les cordonniers se promènent dans les villes + donc le verbe se promener c'est quel type de verbe

E c'est le verbe pro/ pronominal

M Le verbe pronominal il faut pas oublier le pronom « se » qui l'accompagne souvent d'accord

Ee oui

Le travail grammatical est ainsi focalisé sur le respect de la syntaxe et de l'orthographe de l'écrit, paramètre important de la notation aux examens (voir Noyau, 2011b).

Quand la L1 refoulée fait surface

Voyons maintenant comment la L1 du milieu refoulée (interdite en classe dans les écoles conventionnelles) produit des effets non maîtrisables justement du fait de son absence et de la non-prise en compte du plurilinguisme, dans les apprentissages scolaires. Dans une séquence de mathématiques de 1^{re} année au Togo, le travail porte sur les comparaisons entre grandeurs. Le M entraîne les EE à l'utilisation des expressions « plus grand que » et « plus petit que » en faisant venir au tableau des élèves pour comparer leur taille, dans une démarche allant du concret vers la généralisation en vue de la comparaison entre nombres. Or il se trouve que la langue du milieu, ici l'éwé, formule les expressions comparatives exclusivement en partant de la grandeur supérieure : la chaussure est plus grande que mon pied / mon pied est plus grand que la chaussure (voir Noyau et Vellard, 2004). Les études de typologie linguistique sur les structures

de la comparaison ont dégagé des convergences aréales dans les langues africaines des diverses régions du continent :

le recours à des lexèmes verbaux signifiant « dépasser » ainsi qu'à des constructions locatives sont très généralement signalés comme les procédés les plus courants pour exprimer des relations de comparaison » (Creissels, 2005).

Dans la séquence de mathématiques du Togo où la L1 prohibée est une variété de l'éwé, on constate une résistance récurrente à formuler la comparaison en prenant comme objet comparé le plus petit (X [fille] est plus petite que Y [garçon]) : un E reprend la phrase en commençant par le garçon pour retrouver l'ordre « normal » pour lui de la comparaison, mais en gardant « plus petit » ; le M corrige la forme de la phrase par « plus grand que », mais l'objectif était d'obtenir des phrases organisées selon la comparaison « plus petit que » ... Un autre E reprend l'élément « garçon » permettant une comparaison en « plus grand que », en formulant la comparaison en « plus petit », ce qui est une paraphrase erronée, car le sens est inversé. Le M le corrige par « plus grand », l'E reprend la phrase avec « plus petit », elle est acceptée telle quelle en écho par le M : même le M se trompe. Le substrat linguistique influence de façon clandestine mais obstinée la formulation de comparaisons. La représentation mathématique de la comparaison entre grandeurs est-elle en cause ? Si elle l'est, c'est que la L1 a installé une routine de raisonnement imposant une comparaison de supériorité. En tous cas, le problème n'est ni aperçu, ni traité, la L1 étant interdite de séjour en classe et dans les consciences.

Les moments de classe présentés ici montrent bien la nécessité — et la difficulté — à articuler les notions à construire et leur formulation avec leur représentation en L1 dont disposent les EE, et avec les rapports entre L1 et L2 qui se tissent, qu'on le veuille ou non, chez les apprenants. Les relations L1-L2 sont donc un aspect fondamental — et délicat — à considérer dans la formation des maîtres en contexte multilingue, et qui appelle des outils pour établir ces relations et les amener à la clarté cognitive chez les apprenants.

Pratiques métalinguistiques dans les classes bilingues

Dans les écoles bilingues, la langue du milieu a été travaillée explicitement dès la première année pour la communication et pour le passage à l'écrit. À partir de la 3^e année primaire, c'est le français qui fera l'objet d'un travail explicite systématique. Les maîtres ne sont pas toujours assez formés

pour maîtriser, outre l'écriture de leur L1, la réflexion métalinguistique sur cette langue, et donc la comparaison explicite L1-L2 pour guider le transfert. Car leur culture linguistique d'enseignants est généralement fondée exclusivement sur le français, et ils n'ont pas été accompagnés pour aborder la question centrale de l'enseignement bilingue : comment présenter la L2 *comme* L2. Dans ce qui suit, nous analysons les démarches suivies par quelques maîtres de classes bilingues au Mali pour le travail explicite sur la langue française (Noyau, 2009a).

Apprendre à saluer en français : transfert et restructuration

Nous synthétisons ici la démarche bilingue pertinente employée par une maîtresse dans une première leçon de français oral pour des élèves bambarophones en 2^e année (une analyse plus approfondie de cette séquence de classe est présentée dans Noyau, 2011a).

Les étapes sont les suivantes :

- Partir d'une situation ritualisée de salutation en bambara L1 : lorsque la maîtresse entre dans la classe, que dit-on ?
- Dégager les variables de la salutation appropriée : si c'est le matin / si c'est le soir (= après l'heure de midi) — mais la formule sera la même s'il s'agit d'un maître ou d'une maîtresse⁶ ;
- Établir les formules correspondantes en L2 et leurs variables pertinentes, différentes de celles de la L1 : si c'est un homme ou une femme ; là où la L1 utilise un terme de fonction dépourvu de genre, le français utilisera uniquement les termes Madame et Monsieur sans indication de fonction.

Les salutations en français selon les variables contextuelles de la culture de L1 (qui ont été activées en bambara en 1^e année) : si l'adulte est très âgé/ de l'âge de son père ou sa mère / de l'âge d'un parent plus jeune que son père ou sa mère, on utilisera de façon métaphorique des termes de parenté ([grand-] maman, papa, tonton, tante, ...).

La démarche aborde ainsi les catégories linguistiques communes aux deux langues : moments de la journée,⁷ les catégories propres au français : genre des personnes adultes, et propres à la culture du milieu : titres fonctionnels (enseignant-e, ...), et surtout l'utilisation métaphorique des termes de parenté pour assigner à des relations de parenté usuelles la

⁶ karamOgO ni sOgOma = « enseignant-e et le matin ». Le bambara, n'ayant pas de genre grammatical, laisse fréquemment au contexte l'information sur le sexe des animés.

⁷ Mais elles sont interprétées différemment : le soir commence à 12h. dans la culture du milieu et non à la tombée de la nuit comme dans l'hexagone. Ce paramètre reste cependant implicite, car on utilise les langues (L1 comme L2) pour des usages endoculturels liés au milieu environnant.

salutation appropriée adressée à des adultes de tranches d'âge différenciées. On voit que le français cible, c'est la langue française qui s'utilise dans un contexte endoculturel — il ne s'agit pas d'une langue « étrangère », les enfants n'ont que faire au primaire de savoir comment les petits Français saluent les adultes dans un environnement français.

Cette entrée dans la langue est accompagnée de l'écriture au tableau des formules, en L1 puis en français (dont seul l'oral est travaillé en 2^e année, mais on préconise une imprégnation non exploitée cette année-là à l'écrit du français).

On a là une comparaison efficace entre L1 et L2 pour affiner la contextualisation pragmatique des salutations, dont les règles d'usage diffèrent en L1 et en L2. Les enfants sont conduits ainsi pas à pas à découvrir les catégorisations des personnes qui sont pertinentes pour des salutations appropriées en français au Mali. Cette leçon 1 de la nouvelle langue prédispose à un transfert réussi : convergences et divergences des formules de salutation en L1/L2 sont présentées de façon claire, à partir d'un contexte situationnel simulé, puis leur variation présentée pas à pas sur la base de situations-type appartenant au contexte culturel connu des enfants.

Les tribulations d'une classe avec la conjugaison de Venir

En revanche, dans la même école, un jeune maître issu d'une formation « classique » centrée sur la seule langue française et débarquant dans une classe bilingue bambara-français de 3^e année tombe dans plusieurs pièges lors de sa leçon de grammaire (conjugaison du verbe « venir » au présent) consécutifs à un manque de réflexion sur la relation entre la L1 des enfants et la L2 d'enseignement (détails dans Noyau, 2009a, section III.2.2). Cette séquence nous servira pour méditer sur la nature des besoins de formation continue des maîtres amenés à enseigner dans des classes bilingues.

Partant d'un texte qu'il écrit au tableau et qui contient les différentes formes conjuguées au présent du verbe « venir », il questionne les élèves sur les sujets des formes présentées (« Qui est-ce qui viennent nombreuses ? ») et la nature des formes observées (« Ça vient de quel verbe ? C'est conjugué à quel temps, à quelle personne ? Quel est son groupe ? »). Il attire l'attention sur la terminaison -nt, en expliquant : « C'est parce que c'est un verbe du 3^e groupe en -ir⁸ », puis écrit au tableau une longue phrase explicitant la

⁸ Ce qui n'a rien à voir avec la terminaison concernée ...

règle morphologique, suivie du paradigme de la conjugaison de « venir » au présent. À toutes ces phases, des élèves viennent lire ou relire au tableau. La partie pratique se déroule avec les ardoises : d'abord recopier le paradigme de conjugaison de « venir ». Le maître passe valider ce qui est copié, explique au passage la différence entre 2^e groupe et 3^e groupe sur la base de la 1^{re} personne du pluriel (finissons / venons), enfin il écrit au tableau un exercice à trous, où les formes de « venir » sont à choisir en fonction du groupe nominal sujet. Les élèves recopient soigneusement le texte avec ses trous, mais ont effacé de leurs ardoises la conjugaison qui pourrait les aider : ils n'ont pas compris la consigne. Le maître, voyant le temps consommé, complique la chose en voulant l'accélérer, il change la consigne : « Ce n'est pas la peine d'écrire tout, mettez 1, 2, 3, 4 ». La correction au tableau demande aux élèves d'écrire les formes verbales non dans le texte mais dans une liste numérotée. Des élèves passent successivement au tableau pour proposer une forme, et sont simplement renvoyés à leur place si la réponse n'est pas juste. Enfin le maître copie les formes de « venir » dans les trous du texte au tableau (mais ne demande pas de recopier ces réponses).

Quel bilan tirer de la séquence au regard de la prise de conscience métalinguistique ?

La séquence a duré une trentaine de minutes sans bénéfice cognitif pour l'entraînement à la conjugaison ni pour la réflexion sur la L2 : pas d'appui sur l'oral, aucun appel à la conjugaison orale du français, pas de comparaison avec la L1 bambara, qui ne connaît pas de conjugaisons ni d'accord en personne (on doit se demander si les élèves ont vu et assimilé la fonction sujet en L1, notion commune aux deux langues mais sans incidence sur la morphologie en L1), et finalement, les élèves n'ont pas saisi que la forme du verbe dépendait de la personne du groupe sujet, donc la logique de l'exercice proposé. Le français L2, abordé seulement à l'oral l'année précédente et encore peu maîtrisé par les élèves, est traité comme une langue déjà maîtrisée à l'oral où il resterait à traiter des points d'orthographe grammaticale (accords muets), ce qui est tout à fait conforme à l'approche du français seule langue de scolarisation des classes conventionnelles sur le modèle post-colonial.

Il manque une réflexion sur les prérequis pour permettre aux élèves de s'approprier la conjugaison en français : qu'est-ce que conjuguer, pour un enfant bambarophone ? Les élèves connaissent-ils déjà la conjugaison de « venir » oralement ? Et comment, en partant d'un texte et en terminant sur

un autre texte (à trous), on peut organiser un parcours contextualisation, décontextualisation, recontextualisation : ce que les formes font dans un texte — comment elles s'organisent (l'écrit dépendant de l'oral) — comment les mobiliser dans un contexte ?

Apprendre à identifier le COD en français L2

Voyons un troisième exemple de travail sur la langue française, en 5^e année, dans une séance ayant pour objectif l'identification du complément d'objet direct (voir Noyau, 2009a, section III.2.2). Cette fonction syntaxique servira d'appui ultérieur pour la grammaire des pronoms personnels puis les accords qui en dépendent, thèmes de prédilection des questions de grammaire liées à la dictée aux examens de fin de cycle primaire.

La séance présente une démarche bien rôdée de grammaire de phrase pour l'analyse, base des distinctions entre séries de pronoms objets/obliques. L'enseignante demande aux élèves de proposer chacun par écrit « une phrase comprenant un groupe verbal et un groupe nominal sujet », et de séparer ces deux groupes. Toutes les phrases des élèves sont acceptables au regard de cette consigne : Fatou *mange du riz*. Il *a pris le riz*. Aminata *est malade*. Maman *part au marché*. Etc. mais pas toutes dans la perspective de cerner le complément d'objet.

La M exploite les phrases contenant un COD pour en dégager des définitions approximatives reliées mnémoriquement aux dénominations : « complément » = « complète la phrase » ; « C'est un mot qu'on ne peut pas enlever ni supprimer, car la phrase n'est pas complète » ; « complément d'objet direct » = « collé directement au verbe ». Suivent des exercices de décomposition de phrases simples en GN + GV, puis de GV en : V + N, où le COD est qualifié de nom, et non de groupe du nom comme pour le GN sujet (M : *Mon père a acheté un vélo*, *Quel est le COD ?* E : *vélo*. M : *Souligne. Mon père a acheté quoi ? Un vélo. Vélo est le COD d'acheter*).

La séquence se termine par une activité de production individuelle sur les ardoises de phrases isolées, dans lesquelles les EE ont à souligner le COD — ou le N du COD, cette nuance n'étant pas traitée. Il est vrai qu'au regard des fonctions grammaticale (pronoms clitiques) et orthographique (accord du participe passé) que jouera cette notion de COD, ce flottement n'a normalement pas d'impact.

Invoyer la L2 pour modeler la L1 ?

Des pratiques métalinguistiques émergent en classe dès les débuts de l'enseignement oral de la L2, à l'occasion de sa mise à l'écrit au tableau.

L'activité présentée dans ce qui suit (voir Noyau, 2009a et 2009b DVD) a lieu au milieu de la seconde année de classe bilingue au Mali (L1 bambara), en travail de groupe (environ 8 enfants par groupe, chacun avec son ardoise, et parmi eux un secrétaire). Elle a pour but la récapitulation de la nomenclature des jours de la semaine en français, ce qui se fait d'abord en groupes, puis au tableau où viendront des secrétaires de groupes écrire tel ou tel jour de la liste, sous la supervision de la classe, qui propose des corrections, encouragée par le maître. Cette activité permet :

- de développer le jugement métalinguistique, par la détection mutuelle des erreurs et la proposition de formes acceptées, avec l'étayage du maître ;

- de mettre en relation oral et écrit, car c'est le français oral qui est ciblé en année 2, les instructions demandant au maître de noter simplement au tableau au passage les éléments enseignés, pour une « imprégnation » à exploiter ultérieurement⁹.

Une E écrit « dimanche » : <jimache>, voyons la réaction correctrice du M entre L1 et L2 : « M : c'est pas en bambara, on écrit <di> ». Ce qui dénote une confusion entre les niveaux phonique et graphique, et révèle le fait que c'est le mot écrit qui constitue pour le M la référence. En effet, on comprend que pour lui, <di> en français et <ji> en bambara sont une seule et même réalité sonore (phonétiquement : [dʒi]), que seule la graphie distingue selon le code graphique de la langue utilisée, vision erronée de la langue française parlée à travers un filtre phonologique du bambara.

Après ce parcours d'analyse de différents moments significatifs de classe, dans des écoles conventionnelles et bilingues subsahariennes, et leurs implications pour les apprentissages langagiers en contexte multilingue, nous allons revenir aux fondements théoriques de la réflexion sur les apprentissages, et notamment les transferts entre apprentissages effectués et nouveaux apprentissages, pour éclairer les défis concernant les élèves, d'une part, et les maîtres, d'autre part. Car si l'on veut pouvoir faire évoluer les pratiques d'enseignement de façon plus favorable aux apprentissages en contexte multilingue et à la réussite de tous les enfants, il convient d'envisager également les enseignants comme enseignants en devenir, et d'esquisser les facteurs de leur formation continue susceptibles de faire réussir cette évolution des pratiques.

⁹ La tâche révèle aussi, en passant, les difficultés de l'adaptation du geste graphique entre l'ardoise et le tableau, où les élèves écrivent très petit, sous leur nez, sans conscience des conditions de lisibilité de leur écrit pour la classe.

Outils pour relier les représentations de L2 à celles de la L1

Les enfants issus de contextes multilingues et scolarisés en classe bilingue dans les contextes écologiques et culturels qui sont les leurs sont gérés par un curriculum qui varie de pays à pays (notamment le moment, le rythme et les modalités du passage au français seconde langue de scolarisation). Ces enfants sont enseignés par des maîtres plus ou moins expérimentés, mais dont la formation initiale, lorsqu'ils en ont bénéficié, n'a en général pas touché au bilinguisme. Leur modèle initial de l'enseignement est le modèle post-colonial, dont ils ont eu eux-mêmes l'expérience en tant qu'élèves. Certains ont participé à des formations continues — souvent brèves — à l'enseignement primaire bilingue, allant du simple module d'« alphabétisation dans leur langue » en 30 heures pour tout viatique de littéracie en L1, à un suivi constant comportant des formations annuelles étagées au curriculum bilingue. Ce sont donc les grands principes et les démarches qui peuvent être traités à un niveau plurinational, le détail étant laissé à une contextualisation pays par pays (sur la théorisation des contextualisations didactiques, voir Anciaux, Forissier et Prudent, 2013).

L'approfondissement des analyses de ces moments d'apprentissages langagiers en classe en contexte plurilingue est à faire dans plusieurs directions, que nous regrouperons en deux volets, celui des apprentissages chez les élèves, celui des compétences à acquérir et à déployer par les maîtres des classes bilingues.

Le point de vue de l'élève et de ses apprentissages

Dans les apprentissages, on sait le rôle que jouent le semblable et le différent, ou dans les termes de Piaget (1956) les processus de convergence *versus* divergence. Lorsque les nouvelles données sont en cohérence avec les schèmes déjà acquis et peuvent être traitées par eux, cela renforce ces schèmes — par exemple là où L2 = L1, le transfert peut jouer et la propriété commune est renforcée. Inversement, lorsque les données sont divergentes et ne peuvent pas être traitées par des schèmes disponibles, l'apprenant, face à ce manque de cohérence (au regard de ses acquis), s'en tient au détail des informations à traiter, ce qui donne un traitement superficiel et atomisé : l'assimilation est bloquée. C'est alors que l'aide de l'enseignant doit amener l'apprenant à modifier ses schèmes cognitifs pour leur permettre de traiter les nouveaux éléments.

L'enseignant doit faire en sorte :

a) que face aux données nouvelles (de la L2) convergentes avec L1, l'apprenant puisse les saisir et les traiter par des schèmes déjà éprouvés, en élargissant leur domaine d'action : il s'agit alors d'encourager le transfert ;

b) que l'E puisse limiter ce transfert-là où il n'est plus opérant, face à des données L1-L2 divergentes qui demandent de s'accommoder : il s'agit alors de trouver de nouveaux traits pertinents, monter une nouvelle catégorie, restructurer un champ en plus ou moins d'unités, qui sont à identifier par des traits de nature nouvelle, et ce à chaque niveau d'organisation du langage (voir Noyau, 2014a).

Dans tout cela, la comparaison joue un rôle central. Si le semblable (convergence) permet le transfert, les divergences conduisent à une prise de conscience de spécificités qui appellent à remanier le traitement, à l'installation des outils linguistiques appropriés et à l'entraînement à leur maniement, conduisant à leur utilisation automatisée, avec blocage du transfert.

Le rôle des interactions et de l'environnement dans ces apprentissages est alors déterminant. Par ailleurs, on ne saurait ignorer que les cultures orales possèdent des concepts et des outils pour traiter de la langue, dans lesquels la didactique de la L1 doit pouvoir puiser (ce point est développé dans Noyau, 2014, à paraître), ce qui rend cruciale l'intervention de l'enseignant. Tant il est vrai que la contextualisation didactique doit s'appuyer sur les représentations et les pratiques culturelles propres à chaque langue dans son environnement (Beacco et al., 2005).

Le point de vue des maîtres et des capacités pédagogiques à déployer pour accompagner les apprentissages

Les maîtres de l'enseignement primaire arrivent dans les classes bilingues munis de leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage construites à partir de leurs expériences d'apprenant puis d'enseignant, fondées sur l'enseignement conventionnel entièrement en langue officielle. Leurs comportements dans les interactions didactiques, dont l'article a saisi un échantillon, sont fondés sur des croyances et des connaissances professionnelles ancrées dans leur culture et dans leur histoire individuelle (Vause, 2010). Lorsqu'un élément nouveau entre dans l'espace-problème de l'enseignement : la langue première, ces représentations doivent être remaniées, en partant de leur « savoir de travail » (*work knowledge*, voir Vause, 2010).

Comment doter les enseignants des connaissances de travail nécessaires à faire réussir un enseignement bilingue ? Quels parcours peut-on favoriser en les accompagnant par des outils de conscientisation des maîtres à adopter des démarches comparatives L1-L2 ? Ces capacités de comparaison doivent se monter non dans l'esprit de la linguistique contrastive qui se

focalise sur les différences, mais dans celui de la didactique convergente, qui bâtit à partir de ce qui est commun, encourage le transfert puis en limite l'application en mettant en évidence les traits permettant la restructuration là où il le faut. Et pour cela, un appui essentiel peut être fourni par des outils de didactisation des convergences et divergences L1-L2 tels que les bigrammaires élaborées par l'OIF pour un ensemble de grandes langues subsahariennes transfrontalières, dont le mandingue pour ce qui est du bambara du Mali (Daff et Maiga, 2014 ; Maiga et Keita, 2009).

À partir de ces outils, peut se mettre en place une didactisation adaptée aux contextes nationaux et locaux, enrichie par les expériences pratiques et le « savoir de travail » des maîtres, qui est à solliciter dans les formations.

Comme le relève Beacco (2004, p. 4) :

Les petits mots ordinaires sont mis en circulation par les enseignants, parce qu'ils sont à distance proximale des apprenants, cela au prix d'approximations catégorielles [...] ; les catégories et les descriptions savantes peuvent aussi rester étrangères ... à des apprenants qui construisent alors des régulations déconcertantes mais opératoires, que seule la verbalisation (donc la reconnaissance semble pouvoir déplacer.

Il importe donc de trouver les voies de la prise de conscience des maîtres à partir de leurs représentations occurrentes, dont nous avons présenté certaines facettes fondées sur nos explorations de terrain, et de solliciter leur investissement dans ces changements de perspective et de mise en pratique.

Pour conclure

Dans le contexte subsaharien notamment, un enseignement s'appuyant sur les langues du milieu familières aux enfants pour construire la L2 permet une entrée dans le mode de l'école et celui de l'écrit dotée de sens et en cohérence avec l'expérience de vie des enfants. C'est une voie propre à faire avancer les systèmes éducatifs vers l'atteinte des objectifs de scolarisation universelle, en faisant reculer l'échec et la déperdition scolaire chez les enfants n'ayant d'autre contact avec le français que l'école. Le modèle élitiste de l'école coloniale dont se sont à peine démarqués les systèmes éducatifs nationaux conventionnels contribue à reproduire des élites locales, mais beaucoup moins à améliorer le taux de scolarisation et

d'accès à l'écrit des jeunes générations, pour assurer un réel développement du continent africain.

Comme l'a proposé Eric Hawkins (1984, 1999), l'éveil au langage, c'est la façon dont on traite de façon coordonnée L1 et LE, au bénéfice de la prise de conscience de la L1 donc de la littéracie. Le terrain de réflexion de cet auteur est la Grande-Bretagne et sa réforme de l'éducation des années 1970, où dans un vaste mouvement de démocratisation, ont été instaurées les "comprehensive schools" dans lesquelles se retrouve toute la classe d'âge à étudier une LVE (alors qu'avant, seule une élite, 10 % des enfants, y accédaient). E. Hawkins s'est employé à trouver des méthodes pour faire réussir les enfants de milieu langagier et culturel moins privilégié. Lui-même s'est engagé en créant des écoles d'été pour préadolescents défavorisés linguistiquement, avec prise en charge par des formateurs et des étudiants volontaires par petits groupes (ensuite il y impliquera les retraités ...), qui se fondaient sur deux idées fondamentales : le langage pour faire, et pour apprendre à connaître le monde (inspiré par M. Halliday) ; et : maîtriser la variété standard par les échanges en dialogue avec un adulte qui la pratique (inspiré par Vygotsky et le *language acquisition support system* ou LASS).

Or il est difficile de mettre en place de nouveaux modèles didactiques sans tenir compte des contextes culturels et des représentations des langues et de l'apprentissage chez les maîtres — ainsi que de celles des parents qui, souvent victimes de préjugés favorables au français seule langue de scolarisation, tentent de contourner les dispositifs bilingues (voir Ilboudo, 2014). L'approche didactique du bi-plurilinguisme actuellement impulsée par l'Initiative-ELAN passe aussi par une sensibilisation des familles aux bénéfices d'un bilinguisme avec bilittéracie. À suivre donc ...

Références bibliographiques

AILE 9, 1996, *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, <http://aile.revues.org>

ANCIAX F., FORISSIER T. et PRUDENT L.-F. (éds.), 2013, *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*, Paris, L'Harmattan, « cognition et formation ».

A.U.F. (ed.), 2004. *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F. et VÉRONIQUE D. (éds.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.

BEACCO J.-C. (éd.), 2004, *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, Langages 154, Larousse.

- CREISSELS D., 2005, « L'expression de la comparaison dans une langue africaine : l'exemple du tswana », dans *Faits de langues*, n° 5, p. 41-50.
- DAFF M., MAIGA A., 2014 (à par.), « Démarches de didactique convergente et intégrative de conception de bigrammaire », dans *ELAN (2014) : Ecole et langues nationales en Afrique francophone : une approche didactique du bi-plurilinguisme*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- HAWKINS E., 1984, *Language awareness, an introduction*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- HAWKINS E., 1999, « Foreign language study and language awareness », dans *Language Awareness* N° 8/3-4, p. 124-142.
- LLBOUDO P.-T., 2014 (à par.), « Communication (négociation sociale, plaidoyer, sensibilisation) », dans *ELAN (2014) : Ecole et langues nationales en Afrique francophone : une approche didactique du bi-plurilinguisme*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- MAIGA A., KEITA A. (eds.), 2009, *Bigrammaire mandingue-français*, Paris, O.I.F./Eds Le Web pédagogique.
- NOYAU C., 2002, « Construire les savoirs scolaires via la scolarisation en français langue seconde en Afrique : quelle littéracie viser, et par quelles voies ? », *La littératie : le rôle de l'école*, (actes du colloque à l'UIFM de Grenoble, 24-26 octobre 2002 (inédit)).
- NOYAU C., 2003, « Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire », dans *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Actes sur CD-Rom), J.-P. BERNIÉ, M. JAUBERT et M. REBIÈRE, eds. CIRFEM-DAEST, Université Victor Segalen-Bordeaux II.
- NOYAU C. et VELLARD D., 2004, « Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde », dans *Cahiers du Français Contemporain 9, Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances*, Lyon, ENS Éditions, p. 57-76.
- NOYAU C., 2005, « Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde » dans K. Ploog et B. Rui, *Appropriation en contexte multilingue — éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues, n° 3, p. 33-57.
- NOYAU C. (éd.), 2007, *Actes du colloque international « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique »*, Paris-X-Nanterre, COMETE, cédérom multimédia.
- NOYAU C., 2007, « Les langues partenaires du français dans la scolarisation en francophonie subsaharienne. Atouts et obstacles pour leur mise en pratique » dans G. Chevalier, *Les actions sur les langues : Synergie et partenariat*, EAC / AUF, voir <http://colette.noyau.free.fr>

NOYAU C., 2009, *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue, Mauritanie, Mali, Seychelles*, OIF/Paris, Le Web pédagogique.

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

NOYAU C., 2014a (à par.), « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme » dans *ELAN (2014) : École et langues nationales en Afrique francophone : une approche didactique du bi-plurilinguisme*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

NOYAU C., 2014b (à par.), « Cultures métalinguistiques des langues de tradition orale : quels transferts des jeux de langage vers une culture métalinguistique scolaire pour l'écrit », *Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (colloque international, DILTEC/EDA/STL, Paris, 23-25 janvier 2014).

PEUVERGNE J., 2006, *Regards sur les langues* (Entretiens avec des instituteurs de Lomé (Togo)), Paris, Université Paris-X-Nanterre.

PIAGET J., 1956, « Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent », *Symposium de l'ASLF Genève 1955* (Actes du symposium), Paris, PUF, p. 33-42.

VAUSE A., 2010, « L'approche vygotzkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants », dans *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n° 81.

VIGOUROUX C., 2005, « Interroger nos pratiques pour comprendre nos objets de savoir : étude de cas », dans K. Ploog et B. Rui, *Appropriation en contexte multilingue — éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues, n° 3, p. 61-80.

VYGOTZKY L.-S., 1997 [1934/1985], *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.