



HAL
open science

Sociolinguistique de la relation didactique en FLS. Le cas du Tchad

Bruno Maurer

► **To cite this version:**

Bruno Maurer. Sociolinguistique de la relation didactique en FLS. Le cas du Tchad. Agence universitaire de la Francophonie. 1998. <hal-04544465>

HAL Id: hal-04544465

<https://hal.science/hal-04544465v1>

Submitted on 12 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

A UPELF- UREF

**SOCIOLINGUISTIQUE DE LA RELATION DIDACTIQUE
EN FLS
LE CAS DU TCHAD**

**Action de recherche partagée
(1994 - 1997)**

**Equipe DIDAXIS (Université de Montpellier III)
Département de Linguistique (Université de N'Djamena)**

sous la direction de Bruno MAURER (Montpellier III)

janvier 1998

Rédacteur : B. MAURER

1. Un projet

La démarche visait à apprécier les effets que peut avoir l'enseignement du français sur la situation de cette langue dans les pays francophones. En effet, compte tenu de l'importance de la scolarisation dans la diffusion du français, il nous a semblé qu'il fallait privilégier l'étude de ce milieu institutionnel, au premier rang des lieux d'action sur la langue. Car de ce milieu et de la relation didactique qui s'y noue dépendent pour une bonne part, mais pas exclusivement, les manières de parler le français, de le considérer ou de se comporter à son égard.

En ce sens, ce projet constitue une entreprise originale, par la liaison qu'il établit entre la recherche sociolinguistique et la didactique, ces deux domaines étant trop souvent traités séparément. Son originalité tient à ce que l'hypothèse de départ renverse les hypothèses les plus communément explorées, celles qui consiste à vouloir évaluer l'effet des représentations d'une langue sur sa diffusion, son évolution, ses perspectives. Nous voulons pour notre part préciser comment la diffusion d'une langue au travers de l'école et par le biais d'un manuel constitue en soi un facteur qui crée des représentations et aboutir à des conclusions pratiques en termes de dynamique du français en Afrique : quel type d'outil de diffusion du français faut-il privilégier si l'on veut transformer positivement les représentations à l'égard de cette langue et, au final, oeuvrer à sa diffusion ?

Pour répondre à cette question, il nous a fallu distinguer plusieurs points parmi nos objets de recherche.

a. Étude sociolinguistique du rapport des enseignants de français à la langue française.

Loin de se résumer à une entreprise d'évaluation du niveau de français des enseignants, qui pointerait en termes de fautes une pratique linguistique qui doit être appréciée en termes d'écarts, et parfois de norme endogène, cette étude vise à répondre à plusieurs questions qui n'ont été que rarement posées à ce jour :

- quelles représentations ces enseignants ont-ils de la langue qu'ils enseignent ? Les réponses à cette question, de

portée générale, peuvent être apportées si on la décompose en interrogations plus précises :

* la langue française est-elle vue comme langue étrangère ou comme faisant partie du patrimoine national ?

* à quoi sert d'apprendre le français dans le pays ? Quels rapports entretient cette langue avec les autres langues pratiquées ?

* comment est perçue la culture (française ou non) véhiculée par cette langue ?

* qui parle français dans le pays et dans quelles occasions ?

* parler français est-il ressenti négativement ou positivement par les interlocuteurs ?

* le français parlé dans le pays est-il considéré comme identique à celui pratiqué en France ?

- quelles représentations ces enseignants ont-ils de leur propre rapport à cette langue ?

* pensent-ils "bien" la parler ? Dans tous les cas, que signifie pour eux ce jugement de valeur ?

* pensent-ils être reconnus par les autres francophones du pays comme des (les ?) représentants de la norme ?

* à quoi sert selon eux d'enseigner cette langue ? Quel bénéfice sont censés en retirer les apprenants ?

* quelle méthode utilisent-ils dans leur pratique pédagogique ? En quoi les représentations de la langue qu'elle véhicule influencent leurs représentations ?

- quelle pratique du français ont ces enseignants ?

* dans quelles circonstances de la vie quotidienne l'utilisent-ils/ ne l'utilisent-ils pas ?

* en dehors des usages se référant à la norme standard, centrale, du français ont-ils l'occasion de produire des énoncés pouvant être rapportés à des pratiques, voire même à des normes, locales, endogènes ?

L'objectif de cette première étape de la réflexion est donc clair : il s'agit d'établir précisément la nature des relations entretenues avec le français par ceux qui sont au premier chef les agents de sa diffusion, et ce aussi bien pour les pratiques linguistiques que les représentations sociolinguistiques.

b. Les effets du modèle magistral sur le rapport des apprenants au français

Ici encore, il ne s'agit pas de se contenter d'une étude du niveau de français des élèves, étude qui serait d'autant moins pertinente qu'elle prendrait pour cible une population en plein apprentissage, dont l'interlangue est normalement en cours d'évolution. La recherche se fixe pour but d'évaluer les corrélations possibles entre les attitudes - pratiques et représentations - des maîtres de français et celles des élèves. Dans quelle mesure le modèle magistral, ses attentes comme ses productions, influence-t-il l'apprentissage du français ?

c. Méthodes d'enseignement et modèle magistral

Il s'agit, dans cette dernière partie, de mettre à profit un changement de méthode et d'observer les effets induits aussi bien chez les formateurs de français que chez leurs élèves. En effet, chaque méthode constitue une prise de position particulière par rapport à la langue comme à la culture. Une fois ce rapport explicité par une analyse de la méthode, on sera à même d'apprécier son influence sur les pratiques et les représentations des différents acteurs. On déterminera alors quelles options méthodologiques sont à privilégier dans le but de créer les conditions de réception de la langue les plus favorables à l'apprentissage, chez les deux partenaires de la relation didactique. Ainsi, évaluera-t-on à nouveau, mais à partir cette fois de la modification d'une variable - didactique - dont on a la maîtrise :

- le rapport de l'enseignant à la langue ;
- sa pratique didactique
- le rapport des élèves à la langue.

d. Enjeux de la recherche

La liaison ainsi établie entre la sociolinguistique et la didactique concerne les quatre paramètres de l'enseignement du français : le maître, l'élève, la méthode et la langue elle-même.

Les retombées prévisibles de cette recherche concernent aussi bien la formation des enseignants que la rénovation de l'enseignement du français, langue étrangère ou langue seconde. À terme, on peut ainsi espérer une consolidation de la situation du français dans les pays francophones.

Dun point de vue épistémologique, c'est, sinon une nouvelle définition de la sociolinguistique, du moins une nouvelle vocation qui peut émerger de ce projet : ni une discipline seulement descriptive, ni non plus le nécessaire éclairage de

décisions prescriptives, mais par son articulation avec la didactique, un véritable moyen d'action sur les langues.

2. Une équipe

L'équipe de chercheurs est constituée de personnels français et tchadiens. En voici la composition au moment de la réponse à l'appel d'offres de l'AUPELF-UREF :

Responsable de la recherche : Pierre DUMONT, Professeur des Universités, Université de Montpellier III

Chercheurs français :

Annie BEAUCOURT, ATER, Université de Montpellier III

Bruno MAURER, professeur agrégé

Michel VERDELHAN, professeur certifié, IUFM de Montpellier

Michèle VERDELHAN, Professeur des Universités, IUFM de Montpellier

Chercheurs tchadiens :

Djita Issa DJARANGAR, Maître-assistant de Linguistique à l'Université de N'Djamena

Djimadoum Ngabou BALLAH, Assistant de linguistique à l'Université de N'Djamena

Taba Gouri DJIMET, Assistant de linguistique à l'Université de N'Djamena

Cette équipe n'a pu se maintenir tout à fait en l'état compte-tenu de deux affectations :

- Pierre DUMONT a été détaché auprès du Ministère des Affaires Etrangères et assume les fonctions de vice-recteur de l'Université de Galatasaray, à Istanbul (Turquie) ;

- Annie BEAUCOURT a été nommée Maître de Conférences à l'Université de Toulouse-Le-Mirail.

Le travail de l'équipe française a donc été désorganisé du fait de ces départs. Pierre DUMONT n'a plus été en mesure, pour des raisons à la fois géographiques et professionnelles évidentes, d'assurer son travail dans l'équipe. La direction de la recherche a été en conséquent assurée par Bruno MAURER. Quant à Annie BEAUCOURT, elle a tout de même pu réaliser une mission à N'Djamena et continuer à suivre les travaux.

3. Des difficultés matérielles

La bonne marche du projet s'est heurtée à des difficultés matérielles tout à fait réelles que nous voudrions exposer ici. Non à titre de plaidoyer pro domo expliquant les raisons des réorientations de certains de nos objectifs, mais afin d'apporter un témoignage, peut-être utile aux futures actions de recherche partagée du réseau, sur les difficultés d'une réelle coopération Nord-Sud.

D'un point de vue strictement matériel, il convient de signaler tout d'abord le manque d'infrastructures en matières de télécommunications et les répercussions que cela peut avoir dans au niveau de la communication nécessaire à la réalisation d'un projet de ce type. L'Université de N'Djamena ne s'acquittant pas régulièrement de ses factures de téléphone, nous n'avons tout simplement pas pu joindre nos collègues quand nous le souhaitions. Un collègue seulement sur les trois étant personnellement abonné au téléphone, nous étions obligés de passer le plus souvent par la voie du courrier, dont tout le monde connaît les limites en matière de rapidité...

Il faut aussi prendre en compte une difficulté réelle : les partenaires du Sud connaissent d'importantes difficultés dans leur vie quotidienne ; nos collègues tchadiens par exemple, enseignants et enseignantes du premier degré comme universitaires, percevaient leurs salaires avec plusieurs mois de retard, et devaient faire face à des problèmes quotidiens pour assurer leur subsistance et celle de leur famille. Dans un tel contexte, la perspective d'une collaboration à un projet de recherche financé par l'AUPELF-UREF était pour certains partenaires l'assurance de percevoir un peu d'argent. Les enseignants du premier degré, invités à nos stages de formation ou à des débats, attendaient une forme de rétribution pour leur collaboration et demandaient à percevoir de notre part une prime. Or, il n'est pas prévu dans les budgets de recherche alloués par l'AUPELF-UREF de rémunérer les collaborations scientifiques ou de verser un traitement, sous quelque forme que ce soit. Dans ces conditions, il a été difficile de s'attacher la collaboration des enseignants du primaire.

Sans être aussi aigu, ce problème s'est fait sentir au niveau de nos collaborateurs universitaires tchadiens ; ceux-ci, afin d'obtenir des rémunérations que ne leur verse plus régulièrement le Ministère tchadien, multiplient les missions d'enseignement financées par diverses ONG installées à N'Djamena : ce sont là des sources sûres de rentrées d'argent. Mais ces engagements divers se sont faits sentir au niveau de nos recherches : nos collègues tchadiens n'ont pas pu s'engager autant qu'il sauraient pu le faire dans des conditions " normales " de vie universitaire...

4. Les modifications des hypothèses initiales et l'abandon d'une dimension de la recherche

Concrètement, la partie de l'enquête concernant les données relatives aux élèves utilisateurs des manuels avait été confiée aux chercheurs tchadiens ; nous étions convenus ensemble d'un ensemble de tests visant à recueillir chez des élèves de CE1 des pratiques en français ainsi que des représentations de leurs propres compétences en cette langue ; une mission dans le sens Tchad-France avait été spécifiquement consacrée à cela. Cette enquête devait être menée sur deux populations d'élèves, ayant suivi l'enseignement à partir des manuels introduits et n'ayant pas participé à l'expérience. Mais elle n'a pas été réalisée par nos homologues et nous avons dû procéder à une réorientation de la recherche en centrant notre questionnement sur les effets de l'utilisation d'un manuel au niveau des pratiques et représentations chez les seuls enseignants.

Une deuxième réorientation, moins importante toutefois, a été opérée ; elle résulte d'une adaptation des hypothèses de départ à la réalité du terrain de recherche. En effet, notre hypothèse de départ consistait à les effets produits par le changement de manuel de français, la substitution d'un outil d'enseignement de la langue à un autre. Lors de la première mission dans le sens Tchad-France, au début du projet, notre homologue tchadien avait à notre demande apporté en France les manuels en usage dans les classes concernées par notre intervention, à savoir celles de CP1, CP2 et CE1.

Le CP1 et le CP2 utilisaient les ouvrages de la collection IPAM, intitulés *Je vais à l'école* (1964). Les classes de CE1 et de CE2 travaillaient quant à elles avec les ouvrages de Nathan Afrique intitulés *L'école africaine* (1977).

Une analyse de ces manuels faisant apparaître des données didactiques intéressantes quant à l'enseignement de la langue française, subordonné à celui de la lecture ; ainsi quand le livre du maître du CP2 (" Préface ") proclamait être un ouvrage " d'apprentissage de la langue parlée et écrite ", il complétait dans un deuxième temps en affirmant être "avant tout un livre de lecture" et que les textes de lecture servaient de "support aux leçons d'élocution". Relevant de la même inspiration, le manuel de CE1 prévoyait de faire la leçon d'élocution à partir des réponses à des questions sur les textes de lecture. Quelques données chiffrées apportées par le collègue tchadien relativisaient l'importance de ces manuels : au CP1 39160 livres pour 178892 élèves, au CP2, 26618 pour 117084 élèves et 29459 pour 101596 au CE1. Le nombre de livres par élèves

était compris entre 1 pour 4 et 1 pour 5 : un pourcentage faible certes, mais une présence réelle des manuels dans les classes cependant.

Nous avons donc en fonction de cela constaté qu'il n'y avait pas à ce jour de mise en place d'une véritable didactique de la langue orale et que cet enseignement tournant autour de l'écrit dès les premières classes n'était peut-être pas de nature à promouvoir les usages oraux du français, dans des situations de communication plus quotidiennes. Pour reprendre les problématiques du réseau " Sociolinguistique et dynamique des langues ", la manière dont était enseignée cette langue ne nous semblait pas propice à sa dynamique, fixant le français dans un univers de pratiques et de représentations éloigné du quotidien des Tchadiens. Aussi pensions-nous qu'un changement de méthode, à condition que la nouvelle méthode procède résolument d'une didactique de l'oral, pouvait être de nature à changer ces éléments aussi bien chez les enseignants que chez les élèves, au niveau des représentations de l'utilité du français comme à celui des pratiques.

Lors de la première mission France-Tchad, nous avons pu découvrir la réalité de l'utilisation de ces manuels, au moins dans les différentes écoles de N'Djamena qu'il nous a été donné de visiter. Les classes, du CP au CE1, n'utilisaient pas du tout de manuel de français, et le cours se déroulait à partir du support de quelques phrases écrites au tableau par l'enseignante, puis lues et étudiées par l'ensemble des élèves. Les chiffres annoncés par le Ministère sont très " théoriques ". Reflètent-ils la réalité des choses, et dans ce cas, il faut considérer les écoles de la capitale comme extrêmement moins bien dotées que celles du reste du pays ? Ou sont-ils des données purement fantaisistes destinés à cacher l'extrême misère d'un système éducatif ? Nous ne trancherons pas mais nous nous contenterons de signaler que cela nous a obligé à changer radicalement notre hypothèse de recherche : au lieu d'évaluer les *changements* dus à un changement de manuel de français, il nous fallait purement et simplement évaluer ceux de *l'introduction* d'un manuel... C'est, on le voit, une autre problématique, tout aussi intéressante que la première cependant.

La deuxième modification apportée au projet de recherche initial n'est pas de l'ordre de la réorientation d'une hypothèse de recherche, mais plutôt de l'abandon d'une des dimensions initialement prévues. Rappelons que nous souhaitions travailler simultanément auprès de deux publics, enseignants d'une part, élèves de l'autre, afin d'étudier à ces deux niveaux d'éventuels

changements. Il avait été convenu que la direction de la recherche consacrée aux élèves serait confiées aux collègues tchadiens. Plusieurs raisons y poussaient :

- une durée de l'enquête, plus importante et devant être échelonnée compte-tenu du nombre d'élèves que nous voulions pouvoir tester, une centaine au total, soit un peu plus de trente pour chaque collègue tchadien ;
- la nécessité parfois d'avoir recours lors de ces enquêtes aux langues tchadiennes, langues maternelles des enfants ;
- le souci de minimiser la distance culturelle entre enquêteurs et enquêtés, de ne pas trop impressionner les élèves donc.

Les difficultés matérielles déjà évoquées plus haut n'ont pas permis d'obtenir, malgré plusieurs relances et la mise en place de deux missions (l'une d'élaboration des tests, l'autre qui devait analyser les résultats - malheureusement l'enseignant tchadien qui est venu en France n'avait pas en sa possession les résultats des enquêtes de ses collègues, car celles-ci n'avaient pas été réalisées), aucun travail sérieux d'enquête n'a pu être produit et nous avons donc dû décider, au cours de l'été 1997, d'abandonner cette dimension de la recherche pourtant fort intéressante et qui aurait pu éclairer sous un jour complémentaire les enseignements tirés de l'enquête menée auprès des maîtres.

DEROULEMENT DES MISSIONS

(Rédacteurs B. MAURER et Michèle VERDELHAN)

Le calendrier suivant des missions effectivement réalisées correspond à celui prévu dans le projet initial, réserves faites des problèmes évoqués ci-dessus.

Octobre 1994. Mission Tchad-France, par Djimadoum Ngabou BALLAH.

Objectifs et réalisations :

- permettre au chercheur tchadien de se former aux concepts et méthodes de travail de la sociolinguistique ;
- préparer la mission d'un chercheur montpelliérain destinée à mettre en place la première partie de l'enquête auprès des maîtres du premier degré .

Novembre 1994. Mission France - Tchad par Bruno MAURER.

Objectifs et réalisations :

- mise en place et administration d'une enquête auprès de 15 maîtres de CE1, avec débat enregistré et recueil des représentations de ces maîtres sur la place du français dans le pays, leur propre rapport au français et celui de leurs élèves ;
- choix de 4 maîtres de CE1 de N'Djamena volontaires pour utiliser dans leurs classes une méthode de français nouvelle, *Langage en Fête*, IREFA, EDICEF, en vue d'apprécier les effets de cette méthode sur les représentations du français chez ces enseignants et leurs élèves en 96-97 ;
- information auprès de ces maîtres sur le type de manuel à utiliser ;
- distribution de 50 manuels élèves et de quatre livres du maître, niveau CP1, dans les écoles des maîtres pressentis pour travailler à la rentrée 1996 avec le niveau CE1.
- organisation d'entretiens semi-directifs individuels, réalisés par les chercheurs tchadiens, auprès des 8 maîtres (4 en CP1 et 4 en CE1) participant à cette recherche.

Mars 1995. Mission France-Tchad, par Bruno MAURER.

Objectifs et réalisations :

- récolte des 8 interviews réalisées et transcrites par les chercheurs tchadiens ;
- poursuite de leur formation en sociolinguistique à travers une analyse de leur pratique d'interviews ;
- formation didactique des 4 maîtres de CP1 utilisant *Langage en Fête* ;

- suivi de ces maîtres dans les classes et la formulation de conseils d'utilisation ;

- mise en place d'un questionnaire destiné à établir la nature des pratiques de français chez les élèves de CE 1 et, éventuellement, à repérer les écarts pouvant exister avec leurs représentations de leurs propres performances.

Novembre 1995. Mission Tchad - France, par Djita Issa DIARANGAR.

Objectifs et réalisations :

- recueil et analyse des premiers questionnaires élèves ;

- conception de nouveaux questionnaires, les premiers n'ayant pas été satisfaisants ;

- formation à la problématique du français langue seconde; travail au sein du stage du Plan National de Formation sur cette thématique, organisé par le CEFISEM de Montpellier (intervenants : Bruno MAURER et Michèle VERDELHAN).

Décembre 1996. Mission France - Tchad, par Annie BEAUCOURT.

Objectifs et réalisations :

- formation des maîtres de CÉ1 devant utiliser *La Pirogue CÉ1* ;
- acheminement et distribution des livres du CÉ1 ;
- observation de classes.

Mars 1997. Mission Tchad-France, par Taba Gouri DJIMET.

Objectifs et réalisations :

- analyse des questionnaires recueillis auprès des élèves par l'équipe tchadienne en 1996 ;
- examen et analyse des productions orales des élèves à travers entretiens et jeux de rôles .

Mai 1997. Mission France - Tchad par Michel et Michèle VERDELHAN.

Objectifs et réalisations :

- étude de l'évolution des représentations du français auprès des maîtres ayant participé à la recherche ; recueil des représentations par débat enregistré ;
- visite de classes de CÉ1 utilisant le nouveau manuel.
- bilan avec les chercheurs tchadiens.

QUELQUES DONNEES GENERALES SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE TCHADIEN

(Rédacteur : B. MAURER)

Les données qui suivent sont celles de 1993, et correspondent à l'état du système éducatif tchadien tel qu'il peut apparaître au travers de statistiques. Mais nous avons déjà eu l'occasion d'exposer les limites de la fiabilité de telles données. Aussi nous contenterons-nous de donner un simple aperçu des niveaux d'enseignement concernés par notre recherche, les trois premières années du primaire, afin que les lecteurs puissent se faire une idée générale de l'organisation de ce niveau d'enseignement et des problèmes que connaissent les enseignants.

A la rentrée 1993, 568630 élèves pour 9126 maîtres dans 2437 écoles primaires, dont 270 dans la Préfecture de Chari-Baguirmi, région administrative de N'Djamena. Comme il y a moins de salles de classes (8633) que d'enseignants, certaines écoles de la région Chari-Baguirmi fonctionnent à double flux (une classe le matin, une autre l'après-midi dans les mêmes locaux). 13% des classes sont concernées par cette disposition. En divisant le nombre d'élèves par le nombre d'enseignants, on obtient une moyenne de 46 élèves par classe, mais avec de très fortes différences entre la capitale, où les classes sont surchargées, et les écoles de brousse. Il n'est pas rare, dans les classes de CP1 et de CP2, de voir des effectifs de plus de 120 élèves à N'Djamena. Dans l'optique de l'introduction d'un manuel, il importe que celui-ci puisse répondre à des pratiques pédagogiques adaptées aux grands groupes.

Une sélection existe, sous la double forme d'un fort taux de redoublements et d'abandons fréquents en cours de scolarité. Ainsi, alors que l'on compte 117 000 élèves de CP2, ceux-ci ne sont plus que 101 000 en CE1 et seulement 67 000 élèves en CE2. L'effectif s'est presque trouvé divisé par deux en deux passages de classe seulement. Encore faut-il noter que 34% des effectifs du CE1 sont constitués de redoublants, ce qui est une constante sur l'ensemble du primaire (33,6%), avec une pointe à 45% au CM2, en raison du concours d'entrée en 6^{ème}. En effet, à l'issue du primaire, un concours d'entrée en 6ème et un certificat d'études primaire sanctionnent le parcours scolaire des élèves.

Les enseignants sont dans l'ensemble peu formés, avec 50% de suppléants, n'ayant jamais reçu la moindre formation didactique. 22% des maîtres et maîtresses du primaire ont le baccalauréat ; 42% ont un niveau de classe de 3^{ème}, et 35% ont un niveau CEP ; c'est dire que plus d'un maître sur trois n'a pas effectué de scolarité au-delà des niveaux dans lesquels il peut enseigner. Les proportions sont mêmes plus importantes pour les maîtres suppléants dont 12% ont le baccalauréat, 41 % le niveau 3ème, et 46% le niveau de certificat d'études primaires. Ces données sur la formation et le niveau des enseignants sont de première importance concernant le fait de vouloir introduire un manuel : non seulement celui-ci doit être d'un maniement extrêmement simple pour pouvoir être utilisé de façon efficace, mais encore il devrait être pensé comme outil d'auto-formation de l'enseignant qui, en le manipulant, peut s'enrichir de nouvelles connaissances aux plans pédagogique et didactique.

LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS AU DEBUT DE
L'ENQUETE : METHODE D'ENQUETE ET ETUDE DES
REPRESENTATIONS

Rédacteur : B. MAURER

Cette partie de l'enquête a été réalisée lors de la première mission dans le sens France-Tchad, par Bruno MAURER ; une quinzaine d'enseignants et d'enseignantes des classes de CE1 de la capitale et de ses environs avaient été réunis par l'équipe tchadienne et sont venus pendant trois jours à l'Université de N'Djamena ; c'est au cours de cette période qu'à été réalisé en deux parties un débat à propos de la situation de la langue française dans la ville et le pays, mais aussi à propos de leur propre rapport au français. Ce débat est intégralement transcrit dans l'annexe A et les chiffres donnés dans cette partie y renvoient. Pour des raisons de confidentialité, les enseignants ont préféré garder l'anonymat quant à leurs déclarations et nous avons substitué des chiffres aux noms. Ll désigne l'enquêteur.

1. Représentations sociolinguistiques

L'un des centres d'intérêt de cette étude est de parvenir à une meilleure connaissance des représentations que les enseignants de français se font du rôle, de la place du français dans leur pays. Sont concernées par cette problématique d'ordre général des problèmes très divers : bien sûr, les représentations des hiérarchies des langues dans le pays, dans la capitale ou "en brousse" ; mais aussi la manière dont ces enseignants voient les évaluations que leurs compatriotes portent sur le français et sur les Tchadiens francophones, en termes positifs ou négatifs ; sont intéressantes aussi les représentations de l'utilité du français dans le pays : à quoi sert-il, à quelles situations fonctionnelles permet-il de répondre, qui s'en sert ? Ce sont, on le voit, autant de représentations d'une situation sociolinguistique de contact de langues dans le pays.

De manière plus personnelle, on peut aussi chercher à mieux connaître le rapport que ces enseignants entretiennent personnellement avec la langue qu'ils sont chargés d'enseigner quotidiennement. Se sentent-ils à l'aise vis-à-vis d'elle, pensent-ils bien la parler, se considèrent-ils comme des modèles ?

1.1. Quelle représentation des hiérarchies linguistiques ?

La question des hiérarchies linguistiques, liée à la problématique diglossique, peut être abordée de deux manières différentes ; sous l'angle des statuts respectifs des langues en présence ou sous celui des usages.

Du point de vue des représentations, la première optique n'est que d'un faible rendement : les statuts des langues sont au Tchad réglés par la constitution. Le français y est certes la seule langue officielle et la compétition éventuelle entre les langues ne peut se jouer sur ce terrain, du moins aussi longtemps qu'aucun mouvement ne se fait jour dans le pays pour revenir sur cet état de fait ; aussi, quand on interroge les enseignants tchadiens pour savoir quelle est la langue dominante, ce n'est assurément pas sur ce terrain qu'ils produisent leurs discours, préférant se référer à la réalité des usages, au partage conflictuel des espaces sociaux de communication.

1.1.1. Co-construction d'une représentation de conflictualité entre le français et l'arabe

Il ressort clairement des discours produits dans le cadre de ce débat que le seul problème hiérarchique qui puisse se poser au Tchad en général et à N'Djamena en particulier est celui de la priorité éventuelle revenant au français ou à l'arabe. Le français bénéficie de son statut de langue officielle, de l'appui du système éducatif dans lequel il est langue d'enseignement, l'arabe tchadien peut compter sur le fait qu'il est la langue maternelle d'une partie importante de la population, vivant dans le nord du pays et dans une partie de la capitale, et qu'il assure une part importante des échanges interethniques. De toute évidence, les autres langues tchadiennes sont, au niveau des représentations, hors concours pour occuper la première place dans les usages linguistiques puisqu'aucune d'elles n'est citée pendant tous les débats comme pouvant être prise en compte. Pour qui connaît la réalité sociolinguistique du pays, cette première représentation, qui apparaît à une simple première lecture des interactions verbales, peut avoir de quoi surprendre. En effet, la partie la plus peuplée et la plus riche du pays, le sud de N'Djamena, correspond linguistiquement au groupe des langues sara-bongo-baguirmiennes, dont la principale, le sara pourrait, par le volume des échanges et la variété des fonctions quotidiennes qu'elle remplit dans cette zone du pays et dans de nombreux quartiers de N'Djamena,

avoir quelque prétention à disputer au français et à l'arabe tchadien la première place au niveau des usages linguistiques. Or, cette langue, si elle fut parfois mentionnée ne fut jamais représentée comme pouvant entrer dans ce débat. Est-ce parce qu'elle ne peut se prévaloir de la force que confère au français son statut de langue officielle ? Est-ce parce que son indice de véhicularité est moins fort que celui de l'arabe tchadien ? Cette deuxième explication peut sembler pertinente si l'on en croit un échange au cours duquel Madame 3 pose une question, purement rhétorique, qui ne sera contredite par aucun des participants au débat :

77-82

3 : si on dit bon qu'on connaît pas l'arabe quel Tchadien ne connaît pas l'arabe ?

L1 : c'est pas vrai quoi (ah non Daissala) on est forcé de connaître l'arabe ?

3 : forcé de connaître l'arabe (justement Lx) / alors vraiment on a du mal hein ? / on a du mal (rires 7)

“ Quel Tchadien ne connaît pas l'arabe ? ” Cette première interrogation n'attend pas de réponse et ne soulève pas non plus d'objection, mais recueille au contraire l'assentiment d'un des interactants (“ justement Lx ”). Pourtant, en 915, Madame 10 dira comprendre mais ne pas parler cette langue. La représentation de véhicularité forte de l'arabe tchadien est donc acceptée au terme de cette interaction et elle situe clairement l'arabe comme étant la seule langue, du fait de sa véhicularité, à pouvoir lutter avec le français pour occuper la première place dans la hiérarchie linguistique du pays. Madame 10 va dans le même sens et postule, au travers d'un discours rapporté, que le fait d'être Tchadien suppose celui de parler l'arabe :

121-123

10: ici à N'Djamena bon si tu n'arrives pas à- / si tu veux t'exprimer carrément en français: ils ne veulent pas que bon:/ tu es Tchadien comment tu ne veux pas:/ parler l'arabe ? :

A l'opposé, la langue française est la langue de la France :

74-76

3 : j'utilise le français pour dire que:- bon:- / à combien coûte ça ça ça / bon la personne n'est pas d'accord // toi tu me crois français tu crois que je viens: de de la France //

Madame 3, dans l'extrait qui précède immédiatement celui que nous avons commenté, exprime les rapports français-arabe en termes de concurrence :

67-68

3 : moi pour moi:// je vois que vraiment l'arabe et le français : bon y a une concurrence:: :: très poussée quoi / ici à N'Djamena surtout

Il s'agit d'une représentation éminemment conflictuelle, ce que l'on peut repérer à des difficultés certaines pour fournir un complément à ce terme de concurrence : allongement consonnantique, pause marquée avant d'actualiser un *très poussée* et de modaliser le complément en opérant un mouvement de retour au travers du ponctuant *quoi*. Mais cette représentation conflictuelle n'est pas le seul fait de Madame 3 : elle est au contraire éminemment dialogique et s'est construite à partir de paroles antérieures ; il s'agit d'abord de 5 qui dit que

19-20

5 : y a plusieurs groupes qui n'admettent pas entièrement aussi la langue française

Difficulté à nommer cet autre conflictuel que l'on note à l'emploi du lexème *groupe*, générique, et à celui du pluriel, qui semble d'abord représenter le phénomène comme répandu. La difficulté est levée ensuite :

32-35

5 : y a d'autres qui- surtout: nos frères / arabophones / n'admettent pas entièrement le: le français / bien que on l'utilise dans les administrations / c'est ce que je veux dire (ah L1)

Les difficultés de nomination et donc de représentation sont perceptibles au travers de quelques phénomènes déjà vus dans l'extrait précédent : emploi de *d'autres*, aussi indéterminé et pluriel que l'était *groupes*, interruption d'un programme phrastique (" qui:-), allongements vocaliques, euphémisation au travers de l'emploi de *frères*, pause avant l'actualisation d'*arabophones* et avant celle de *français*. La fin de l'extrait est intéressante car l'opposition construite sur le subordonnant *bien que* exprime les raisons pour lesquelles, normalement, le comportement des arabophones devrait être différent (" on l'utilise dans les administrations ") : il s'agit, au travers de cette localisation administrative du français de renvoyer à sa valeur sociolinguistique essentielle, l'officialité.

L'étape suivante dans la construction d'une représentation collective en termes conflictuels est fournie par l'interviewer :

36-38

L1 : vous êtes d'accord ? // vous avez dit euh: / nos frères / a- arabophones n'admettent pas entièrement le français / donc y a une rivalité entre le français et la langue arabe ici ?

L'interviewer interprète n'admet pas en termes de rivalité et cette catégorisation propose la première représentation

véritablement conflictuelle. Répondant directement, O ne reprend pas *rivalité*, mais use d'un lexème moins fort, celui de *désaccord* :

39-41

5 : oui justement //

L1 : vous voulez parler / monsieur:: O ?

15 justement y a:: / désaccord entre l'arabe et le français

L'interviewer continue à avoir un rôle important dans la co-construction de la représentation puisque certainement plus influencé que les participants au débat par les théorisations diglossiques, il va employer le lexème *concurrence* sans que, contrairement à ce qu'il affirme, les enseignants tchadiens ne l'aient jamais, eux, avancé :

51-52

L1 : ah ah / alors: vous avez dit qu'y avait / euh vous aviez dit qu'y avait une concurrence là entre l'arabe et le français (approbation de la salle)

Peut-être est-il du reste conscient du tour de force qu'il accomplit si l'on observe qu'il s'y reprend à deux fois avant de pouvoir actualiser *concurrence* et qu'il sent le besoin de le faire suivre du ponctuant *là* qui est un connecteur de coopération. Connecteur d'ailleurs parfaitement perçu dans la salle, puisque tous les participants s'empressent d'adhérer à la représentation qui leur est tendue et qu'ils saisissent avec beaucoup de bienveillance... Puis la discussion passe par des problèmes de répartitions de domaines d'emploi entre arabe et français avant que, dans l'extrait d'où nous étions parti, Mme 3 ne reprenne à son compte la représentation conflictuelle signifiée par *concurrence*.

Une fois la représentation acceptée, elle n'est plus remise en cause pendant le reste du débat et fait l'objet d'un consensus : le conflit linguistique se trouve à plusieurs reprises mis en scène narrativement.

168-181

10 : moi je voudrais re- donner un exemple bon / on se met à la langue française parce que / les musulmans mêmes / ils veulent absolument connaître la langue française mais c'est trop tard par exemple on était: dans la rue / bon y a un qui est en: pousse-pousse là i veut parler français s'exprimer en français / bon i s'est trompé là / y a un monsieur qui lui a dit on vous a dit d'aller à l'école vous avez refusé c'est maintenant que vous cherchez à apprendre / / la langue française / donc il faut pas gaspiller notre / notre grammaire (rires Ln) (ah bon ? L1) il lui a reproché / laisse-lui s'exprimer en français (certainement 7) / (i veut apprendre 3) / donc EUX-MEMES ils veulent absolument: / parler français (il faut pas gaspiller notre grammaire L1) // c'est: c'est un peu tard / mais ce n'est pas encore tard

Voici un récit clairement annoncé comme exemplaire, à valeur démonstrative. Le récit lui-même est encadré d'une double

évaluation, contradictoire : “ ils veulent absolument connaître la langue française mais c’est trop tard ”, “ ils veulent absolument: / parler français // c’est: c’est un peu tard / mais ce n’est pas encore trop tard ”. Entre ces deux évaluations, un récit violent opposant un francophone à un “ musulman ”, rappelant un refus passé d’aller à l’école (“ vous avez refusé ”), mis au compte d’un *vous* difficile à définir (arabes, musulmans, non-francophones en général ?), et inversant ce refus par le fait qu’à présent le francophone refuse à l’autre le droit de parler français. On notera au passage l’expression d’un sentiment de propriété sur le français : “ il faut pas gaspiller notre / notre grammaire ” et d’une crainte de perte de la langue, sur lesquels nous reviendrons quand nous traiterons des rapports à la norme. Le récit illustre une inversion des hiérarchies linguistiques grâce à laquelle la situation de domination effective de l’arabe est renvoyée dans un passé, le présent plaçant le francophone en position supérieure.

1.1.2. Au plan des usages : l’arabe en situation de domination

Il est certain, pour qui connaît la réalité linguistique tchadienne qu’au plan des usages, l’arabe tchadien occupe une position beaucoup plus importante que le français. Mais les enseignants s’efforcent à produire une autre représentation du phénomène, peut-être du fait qu’ils sont en présence d’un enquêteur français, peut-être aussi parce qu’ils sont les agents de diffusion de cette langue et qu’il ne leur plaît pas de la représenter comme trop minorée. Mme J veut donner un exemple des usages et prend le cas de l’échange inter-ethnique :

615-624

10 : je voudrais:: appuyer: en donnant / un exemple (oui L1) / par exemple y a deux enfants qui sont des amis / intimes (mmh L1) / bon / l’un connaît: la langue française bon l’autre ne connaît pas: / y a:: bon:: / l’un- l’un il ne connaît pas la langue maternelle de l’autre quoi / bon par exemple l’un: c’est un Arabe ou bien c’est un Sarah d’autre un Mounday ou bien quoi / bon si: / un un élève n’arrive pas à comprendre la langue de son ami / ils peuvent / parler français / entre eux pour: se comprendre / s’ils ne connaissent pas l’arabe là / ils PEUVENT / parler un mot français entre eux pour se comprendre (voilà I)

Qu’a-t-elle démontré ? Que le français venait en seconde position dans la hiérarchie véhiculaire, après l’arabe. Que voulait-elle établir ? La proposition contraire. En effet, si l’on replace son récit dans le cadre plus général de l’interaction, on s’aperçoit qu’elle vient abonder dans le sens de 9, qui visait à montrer que les cas de communication inter-ethniques favorisaient le français :

604-611

9 : je n'ai pas dit / il faut absolument placer l'enfant:- non / j'ai voulu donner un exemple j'ai dit prenons le cas: d'une école où on trouve PLUSIEURS ethnies // là: dans un groupe l'enfant: dans un groupe si y a un qui: qui a mieux compris le français / i sont des amis / ils disent le mot français: / une fois deux fois ses amis apprennent facilement / et ça fait partie de: d'entraînement quoi en quelque sorte / mais c'était un exemple que moi j'ai donné là: / la facilité d'apprendre le français / la langue française / sinon je n'ai pas dit il faut brasser (rires Ln)

Plusieurs stratégies de construction d'une représentation de domination du français sont employées par les participants au débat. L'une d'entre elles consiste à affirmer que si l'arabe domine à N'Djamena, il en va tout autrement en brousse :

115-118

10 : je voudrais appuyer celui-là / monsieur / 7 / parce que au fin fond du village y a un vieux qui n'arrive pas à marcher mais il peut parler français (rires Ln) au moins ce français courant / donne-moi de l'eau à boire / comme ça (ah oui L1) / il peut dire ça / parce y a des écoles un peu partout / mais on ne peut pas trouver un- un qui peut parler un mot arabe / dans le village (ah oui ?)

Mais remarquons que pour trouver cette position dominante, il faut commencer par aller dans un espace bien éloigné (“ au fin fond du village ”) et pour tout dire improbable ; là, la présence de l'arabe peut être en toute tranquillité totalement évacuée de la construction de la représentation (“ pas un mot d'arabe ”) ; mais même dans ces conditions, le pari semble difficile à tenir compte tenu du complément qui suit : (“ pas un mot d'arabe / dans les écoles ”) ; la restriction est de taille, car elle consiste à affirmer ce qui n'est qu'une donnée purement statutaire, à savoir que le français est bien la seule langue d'enseignement. Mais rien n'est dit sur ce qui se passe en dehors de l'école...

1.1.3. Au plan des conceptualisations : le français, deuxième langue maternelle ?

Une autre manière d'élaborer une représentation de dominance du français dans leur pays consiste, pour ces enseignants à conceptualiser cette langue comme “ deuxième langue ”, voire même comme “ langue maternelle ”. C'est le cas dans la fin du discours de Mme 10 :

127-131

10 : y a que: le français y a que la langue française / mais c'est ici à N'Djamena qu'on est seuls bon:/ l'arabe littéraire quoi / mais sinon (l'arabe littéraire ? L1) la langue française devient deuxième langue // tchadienne (mmh mmh L1) sinon la langue maternelle

Conceptualisation qui se condense et culmine dans le discours idéalisant de 7 qui vise à proclamer l'universalité du français

au Tchad et qui produit une synthèse des deux précédentes :
 “ deuxième langue maternelle ”

143-151

7 : les femmes les enfants les vieux tout le monde s'intéresse / à:: trouver / UN mot français au moins / c'est pas pour // aller au travail travailler derrière un bureau mais / c'est pour bon: si son frère arrive / bonjour tout ça et pis il répond aussi bonjour madame / bonsoir madame et:: / je voudrais:: / me renseigner de telle ou telle chose ou- / c'est comme ça que moi j'ai dit que:: / le français (mmh L1) // tend: // à à devenir n'est-ce pas la:: / deuxième langue maternelle

Ce discours n'est que le point d'aboutissement d'une élaboration de représentation commencée auparavant et qui en mettait en place toutes les composantes : importance du français en brousse par rapport à la capitale (ailleurs: / dans les provinces), conceptualisation en deuxième langue, avant l'arabe donc.

83-113

7 : pour abonder dans le même sens que: / mes deux collègues (allez y monsieur 7 L1) / le français: / était une langue coloniale // euh petit à petit il est devenu: / une langue instrumentale / MAINTENANT il fut un temps déjà que le français // devient // euh / une / deuxième langue maternelle si vous voulez / puisque: dans: dans tous les coins du Tchad / tous les coins du Tchad / les coins que moi: j'ai servi / j'ai servi beaucoup (mmh L1) dans les coins du Tchad / (mmh L1) là où tu passes bon / même y a un tout petit enfant qui sort n'est-ce pas un petit mot / français (mmh mmh L1) / et bien l'ar- le français intéresse tout le monde maintenant / il devient n'est-ce pas la deuxième langue du: du Tchadien / (ah ouais L1) / bon:

L1 : la deuxième ou la troisième ?

7 : la deuxième langue

L1 : la troisième ça semblait- la deuxième ça semblait être l'arabe d'après ce que disait Madame

7 : bon en fait: /

(désaccord des autres)

L1 : non ?

Lx : surtout pour N'Djamena

L1 : surtout pour N'Djamena ?

7 : surtout pour N'Djamena/ mais: / mais ailleurs: / dans les provinces ça devient n'est-ce pas la deuxième langue // jusque / vers le sud comme: / le Nord:: / moi j'ai fait le Nord j'ai fait: le Sud j'ai fait l'Est / bon là où je passe / je crois que j'ai rencontré / des gens qui / disent // un peu / de mots français / (mmh mmh L1) donc / / cela est très intéressant le français intéresse / tend à intéresser les:: les Tchadiens / bien que / c'est pas: leur / langue / maternelle /// je crois que / avec le temps c'est tout le monde qui va parler français (ah bon L1) //

Mais ces constructions de représentation sont difficiles à soutenir, à étayer. Sans doute parce qu'elles sont un peu trop idéalistes, qu'elles témoignent plus d'un souhait profond (à la fin de son discours 7 ne dit-il pas : “ bien que / c'est pas / leur / langue / maternelle /// je crois que / avec le temps c'est tout le monde qui va parler français ”) plus qu'elle ne reflètent une réalité présente. Et la construction de ces représentations ne va pas sans contradictions, failles, ruptures, qui donnent à entendre un autre message, d'autres représentations :

106-107

7 : moi j'ai fait le Nord j'ai fait: le Sud j'ai fait l'Est / bon là où je passe / je crois que j'ai rencontré / des gens qui disent // un peu / de mots français

Modalisation de l'énoncé (" je crois "), imprécision des données (" des gens "), répugnance à employer l'expression " parler français ", remplacée par " dire // un peu / de mots français " : de toute évidence, il lui est bien difficile de trouver les mots à la hauteur de l'idéal francophone qu'il voudrait pourtant exprimer.

Ailleurs, c'est un lapsus qui vient révéler soudainement un autre discours sous le discours patiemment construit :

90-93

7 : (...) là où tu passes bon / même y a un tout petit enfant qui sort n'est-ce pas un petit mot / français (mmh mmh L1) / et bien l'ar- le français intéresse tout le monde maintenant / il devient n'est-ce pas la deuxième langue du: du Tchadien

Les étayages de la conclusion sont déjà bien minces (" un petit mot français "), les précautions oratoires importantes (" n'est-ce pas ", connecteur de coopération) ; le lapsus qui laisse entendre l'arabe à la place du français mine tout ce travail patient et le réduit à néant... Plus loin le même locuteur tombe à nouveau dans le piège d'un lapsus, alors même qu'il veut aux yeux des autres s'expliquer et les convaincre :

149-153

7 : (...) c'est comme ça que moi j'ai dit que:: / le français (mmh L1) // tend // à à devenir n'est-ce pas la:: / deuxième langue maternelle /// (mmh mmh L1) / dans les rues partout hein ? vous n'entendez que le français qui suit:- le français et l'arabe qui suit: qui le suit

Quelle langue suit l'autre ? Le français ou l'arabe ? La première formulation laisse entendre un discours favorable à l'arabe (" le français qui suit:- "), vite interrompu et corrigé...

Alors, le français deuxième langue maternelle au Tchad ? Si pendant le débat sur les langues, un consensus relatif a pu se dégager autour des conceptions exprimées par Mme 10 et par 7, sans doute du fait de leur force de conviction, le débat change ensuite de direction et l'on trouve, beaucoup plus en avant dans l'interaction, 7 défendre des positions radicalement opposées à celles que nous venons de voir. Qu'on en juge au travers de cet extrait :

703-706

7 : (...) les enfants: / EUX / ils ne parlent MEME PAS // français / i disent même pas un mot français / EN CLASSE comme dans la cour / à la maison c'est encore pire (mmh mmh L1) / voyez-vous ? à la maison on parle l'arabe on parle le sara on parle le bamana on parle le mounday

Au début du débat, 7 affirmait avec force, même s'il avait beaucoup de mal à le faire, la prééminence du français. Ici, il ne cite même pas cette langue et dans son énumération des langues parlées à la maison, c'est l'arabe qui vient en premier ! Que s'est-il passé entre temps pour qu'une représentation s'annule en son contraire ?

a. D'une part, on est passé du problème de l'usage des langues en général, au cours duquel l'interaction a souvent mis au premier plan la véhicularité des langues, à celui de l'usage domestique, de la vernacularité.

b. D'autre part, les certitudes que 7 tentait difficilement d'exprimer ont été ébranlées par une interaction directe avec 5 qui conteste la représentation donnée d'un français en progrès, présent dans tous les coins du pays. Celui-ci reprend des arguments de 7 qui s'appuyait sur le fait que partout on entendait " un petit mot de français " pour conclure que cette langue devenait deuxième langue maternelle et les retourne en les catégorisant comme emprunts :

232-240

5 : oui euh tout à l'heure on nous dit que le français est parlé au : au fin fond de- des campagnes et je suis pas:: entièrement d'accord parce que quand on dit s'exprimer en français c'est:: être capable d'aller plus loin que cela (mmh L1) / mais: / c'est de de des emprunts / ils parlent d-d-d'abord leur langue et il emprunt euh: certains mots français mais pas entièrement // donc / c'est-à-dire que ils ne sont pas: d'accord pour parler- pour le parler / mais / ils sont obligés et lorsque c'est une obligation y a: y a y a pas de: / motivation

La représentation du fait de langue en emprunt inverse les données : les Tchadiens ne parlent pas français mais parlent leur langue maternelle. L'emploi de mots français sous forme d'emprunts est vu comme ne relevant pas du domaine de la parole, de la liberté du sujet parlant donc, mais de la langue et donc de l'obligation relative venue du système linguistique qui s'impose au sujet. Dès lors, c'est la représentation positive des Tchadiens à l'égard du français, en terme d'intérêt, de motivation, d'envie, qui se trouve mise à mal. Face à cette attaque directe, 7 reconnaît le bien fondé de la critique mais essaie tout de même de préserver l'essentiel de sa représentation positive première :

247-249

7 : on n'a pas dit que le français (Monsieur 7 puis Monsieur 9 L1) a:: a été parlé je sais pas:: // correctement mais on dit j'ai dit que / ils commencent- ils veulent n'est-ce pas- ils disent n'est-ce pas de petits mots français / donc des emprunts comme tu le dis / mais pas parler correctement le français

Pour se protéger, 7 commence à poser le sujet de la représentation attaquée en *on*, à insister sur le fait qu'elle a été

partagée (qui ne dit mot consent), construite par d'autres que lui, mais il n'y arrive pas jusqu'au bout et repasse en *je*. Puis, il abonde dans le sens de 5 (" des emprunts comme tu le dis ") ; mais au lieu d'en tirer la conclusion légitime que ces *ils*, dont l'extension référentielle est d'ailleurs bien vague, ne parlent pas français, il en conclut simplement qu'ils ne le parlent pas *correctement* : plaçant le débat au niveau du respect de la norme, il continue à dire que ces gens parlent français.

c. Enfin, l'on est passé du terrain sociolinguistique (représentation des langues dans le pays) au terrain didactique (l'enseignement du français). Le discours général sur les langues, co-construit par des citoyens tchadiens agents de diffusion du français et par un chercheur français, a rencontré la réalité de leurs pratiques quotidiennes d'enseignants face à des enfants chez lesquels ils sont unanimes à constater... une baisse de niveau en français.

Au niveau des représentations des usages, le décalage est donc grand entre des représentations que les enseignants s'efforcent de construire positivement du point de vue du français face à l'arabe et une réalité que l'on pressent comme tout autre, celle d'une domination de l'arabe dans la capitale qui finit peut-être par toucher même les langues maternelles¹.

1.1.4. Image des francophones vus par les Tchadiens

Ce niveau d'analyse des représentations est complexe. Il est en quelque sorte une analyse des représentations à un double niveau : il s'agit de voir quelle image les enseignants de français construisent des représentations (1er niveau de représentation) de l'attitude des Tchadiens à l'égard des francophones (2ème niveau). Ou : comment les enseignants pensent-ils, disent-ils, que les Tchadiens se représentent les francophones ?

L'expression dominante, du point de vue la construction de la représentation, est celle du rejet, du refus, voire de l'ostracisme. La représentation est parfois douloureuse et témoigne d'une difficulté à être francophone à N'Djamena.

¹ On peut s'appuyer à cet égard sur des passages déjà commentés de Mme J : 55

" bon tout le monde n'est pas arabe ici: au Tchad (mmh L1) j'ai mon PATOIS "

94-98

" ici à N'Djamena bon si tu n'arrives pas à- / si tu veux t'exprimer carrément en français: ils ne veulent pas que bon: / tu es Tchadien comment tu ne veux pas: / parler l'arabe ? / ainsi de suite / bon si tu reviens à la langue maternelle bon:: on te repousse encore / il faut absolument connaître un mot arabe "

Cette représentation est parfois construite lexicalement, au travers d'un lexème repris des discours des Tchadiens, celui de *petit blanc*, fortement péjoratif comme en témoignent les contextes d'emploi suivants :

8-18

5 : oui :: euh / la langue française ici au Tchad // d'abord elle est :: considérée comme une langue de colonisation: au départ (ouais L1) / et:: finalement:: / elle est devenue une langue instrumentale // avec laquelle on se sert dans une situation / MAIS elle n'est pas totalement entièrement comprise par le peuple tchadien / mmh (L1) / et:: si: on prend le cas du village / euh: on n'est pas accepté / très rapidement quand on parle français (ah ouais L1) / on dit bon ben tu es un p'tit blanc:: donc tu:: viens de sortir de ce groupe (mmh L1) et nous aimerions que tu parles autre chose que la langue française

42-44

15 : on ne peut pas tellement avec nos frères arabophones qui ne veulent pas tellement:- surtout dans un milieu arabophone où on ne peut pas parler l'arabe / i veut pas- : serait: euh / petit blanc

Le même terme est placé par les deux enseignants dans la bouche des arabophones et dans celle des habitants des villages, en ville comme en brousse. On le voit, cette attitude de rejet est représenté comme pouvant donc être le fait de quasiment tous les locuteurs tchadiens. Le discours de 5, commençant par un rappel historique (“ au départ ”) de la situation de colonisation à laquelle le français est lié, réactive toute la valeur péjorative du terme *petit blanc*, désignant avant les Indépendances africaines, le petit colon au comportement arrogant et méprisant. L'intérêt de l'emploi de ce terme réside ici dans le déplacement opéré en discours au niveau du référent : celui qui est stigmatisé ainsi n'est plus un Européen mais un Tchadien francophone. Si l'on revient sur l'expression linguistique de cette représentation chez 5 (on dit bon ben tu es un p'tit blanc:: donc tu:: viens de sortir de ce groupe (mmh L1) et nous aimerions que tu parles autre chose que la langue française), une opposition apparaît clairement entre deux ensembles bien distincts, *nous* qui désigne les villageois et *ce groupe* représentant alors une autre communauté, celle des petits blancs, communauté d'appartenance des francophones. D'autres expressions du rejet des francophones sont repérables dans les discours des interactants : “ on n'est pas accepté ”, “ on est seuls ” (7), et peuvent donner une idée de la difficulté à être aujourd'hui francophone à N'Djamena et à plus forte raison, comme ces enseignants, agents de la diffusion du français.

Face à ces difficultés, on l'a vu, les enseignants tentent de circonscrire le phénomène de rejet du français en le représentant comme limité à un passé révolu, à un espace

particulier (mais qui concerne pour les uns N'Djamena seulement, pour les autres les villages et la brousse...), ou à une seule communauté, celle des “ frères ” arabophones.

1.2. Représentations de la norme

Les enseignants de français tchadiens que sont les instituteurs ont-ils une représentation de possibles différences entre le français pratiqué dans leur pays et celui pratiqué en France ? A cette question introduisant le problème des normes linguistiques, les enseignants tchadiens n'ont pas de réponse précise à apporter. Il n'est d'ailleurs pas évident qu'ils aient une représentation très élaborée d'éventuels phénomènes de variation linguistique préalable à la situation de débat ; c'est d'ailleurs l'interviewer qui introduit le thème de manière assez lourde :

437-445

L1 : moi je voudrais qu'on- que vous me disiez ce que vous pensez vous de du du français que les gens parlent ici ? est-ce que vous pensez que le français est le même que le français qu'on parle en France ou est-ce que vous pensez qu'y a des particularités / des différences / je sais pas moi j'en ai entendu un tout à l'heure parce que quand vous m'avez dit arriviste // (rire Lx) arriviste en français / ça n'a pas du tout (rires Ln) ce sens là celui qui vient d'arriver / ça c'est une particularité du français du Tchad

La réponse à la question ne le satisfait pas :

445-447

15 : enfin c'était un mot:: / forgé / dans un sens péjoratif comme ça / c'est pour vous dire que le type il il vient nouvellement dans un autre milieu /

Aussi la question est-elle reformulée :

448-454

L1 : mmh mmh c'est un mot forgé / est-ce que vous pensez qu' y a d'autres mots comme ça forgés / que vous euh:- vous savez en français de France par exemple qu'on va pas dire comme ça / est-ce que vous en voyez d'autres que vous pourriez nous donner ? / parce que moi je connais pas le français d'ici / est-ce que vous pensez qu'y en a d'autres ? / oui monsieur 9 ?

Dans la nouvelle réponse, encore insatisfaisante pour l'enquêteur, l'affirmation de la variation se fait en des termes très généraux (“oui: vous voyez / le temps évolue:”), alors que la requête portait explicitement sur la production d'exemples. Au terme de cette réponse, le témoin retourne à l'enquêteur sa question, le qualifiant comme meilleur juge (“ partant de vos recherches ”).

455-463

9 : oui: vous voyez / le temps évolue:// dans mon programme / y a des mots:/ qu'on peut n'est-ce pas / euh / y a toujours des mots de passe / des fois ça se glisse dans l'enseignement / et puis l'enfant évolue avec ce que

des enseignants / c'est parce qu'ils ont / la facilité d'expression / ils ont la facilité d'expression euh

Mais il prend soin ensuite d'atténuer cette représentation qu'il ressent peut-être comme trop euphorique en la rendant purement personnelle :

976-979

L1 : y a beaucoup d'enseignants dans les politiques ou pas ? (oui Taba) / y en a beaucoup ? (oui 7)

9 ; ça c'est le constat que j'ai fait hein ? c'est à mon niveau // si y en a qui ont pas fait c'est un constat peut-être personnel

5 complète cette représentation :

986-997

5 : oui il a dit ce que : / j'allais déjà dire (ah L1) / oui parce que le français : le politique utilise l'enseignant pour / pour euh l'aider / parce que il croit que l'enseignant est en face il enseigne / et c'est avec cette langue là qu'il utilise chaque jour même / pendant les vacances / tout seul l'enseignant euh : est toujours devant euh les les livres / et il ne fait que le français / donc / au Tchad je crois que / l'enseignant est quand même craint / du point de vue français / mais ce qui ne veut pas dire que on parle- on le parle bien / (ouais L1) / on a toujours des difficultés / certaines dispositions peuvent vous manquer aussi mais : / face à un autre qui n'est pas enseignant / euh y a la peur qui est là la crainte (ah ouais la honte L1) (rires Ln)

Dans le discours de 5, le politique apparaît face à l'enseignant en position d'infériorité linguistique, reconnaissant celui-ci comme un meilleur locuteur de français, du fait de son rapport quotidien à la langue française - ce qui, implicitement est une manière de reconnaître qu'il n'en va pas de même pour ces hommes politiques. Le verbe craindre, qui exprime le rapport existant entre l'enseignant tchadien et ses concitoyens, montre que dans le pays celui-ci est considéré comme le meilleur représentant de la francophonie, celui dont les compétences supposées peuvent intimider les autres. Mais s'adressant à un Français, universitaire, 5 s'empresse de nuancer son propos en mettant en question ses compétences linguistiques. L'insécurité linguistique change de camp au niveau des représentations, atteignant à présent l'enseignant tchadien face à celui qu'il reconnaît, peut-être par pure politesse ou par habitude, comme lui étant linguistiquement supérieur.

1540-1551

5 : je pense / c'est : on entend toujours cela : / question d'habitude aussi / quand c'est un Français : / qui arrive de France / c'est sa langue / alors il faut faire très attention : / face à lui / et là ça joue sur le plan complexe // et par contre si tu : connais : / parler le français : comme lui / tu manques de mots : / et : ça perturbe un peu / donc il est vrai que / quand le Français / est en face d'un d'un d'un Noir hein ?

(changement de face de la cassette)

L1 : et les autres vous êtes d'accord ?

Silence 5 secondes

L1 : qui ne dit mot consent / c'est ça ou pas

3 : oui oui / qui ne dit mot consent

euh son maître lui a dit / euh et puis ça:: / ça gagne le terrain // c'est peut-être ça je veux dire quelque chose (ah ah L1) si y a des différences / euh moi j'ai pas été en France (ouais L1) / euh / vous devez peut-être / partant de vos recherches

L'exemple donné par l'enquêteur est simplement ensuite repris par 9 ; le professeur Djarangar, linguiste participant à l'enquête en fournit un autre, puisé dans le débat (" événement "), puis la discussion se détourne vers les questions de l'adaptation des manuels de français aux réalités tchadiennes. Il n'est donc pas du tout évident que la topique proposée par l'enquêteur, la conscience chez les enseignants d'une autre pratique du français au Tchad, d'une possible autre norme descriptive, soit pertinente et corresponde à une représentation préalablement construite.

On verra au cours de l'étude des représentations du didactique que si, à ce niveau de représentation qui concerne les pratiques linguistiques en français des Tchadiens, le problème de la norme n'est pas pleinement posé, il garde toute sa pertinence du point de vue du français enseigné, de sa nature, de ses particularités éventuelles. C'est également par le rapport à la norme du français que l'on peut aborder à présent les représentations que les enseignants ont de leur propre rapport à cette langue.

1.3. Les enseignants de français, leur rapport à cette langue

Le thème est encore introduit par l'enquêteur (préciser les lignes) de la manière la plus explicite, résumée en une question, centrale dans ce tour de parole :

961-962

L1 : Est-ce que vous pensez que vous êtes reconnus comme des personnes qui parlent / BIEN le français / comme ceux qui parlent le mieux le français par exemple ?

La suite propose une reformulation :

966

L1 : Est-ce que vous êtes reconnus comme les les les modèles quoi ? / ou pas ?

À cette question, 9 répond sans ambiguïté par l'affirmative, insistant sur leur " facilité d'expression ", expression répétée une fois :

971-975

9 : oui / oui je pense dans- / du politique le politique a toujours besoin d'enseignants ici au Tchad // à tous les niveaux // alors: là / partout où vous passez: si y a une institution politique / à 80 pour cent vous trouverez

On notera aussi, au niveau de la co-construction des représentations, le silence des autres participants, qui ne démentent pas l'opinion qui vient d'être émise par leur camarade.

Mais ce qui n'est peut-être que pure rhétorique, que passage obligé face à un Français qui sollicite clairement la réponse, trouve à s'exprimer ailleurs avec plus de sincérité sans doute lorsque les rôles de l'interviewer et de l'interviewé se trouvent inversés par 5 lorsqu'il interpelle l'enquêteur pour lui demander directement de se faire juge de la qualité du français pratiqué lors de ce débat par les Tchadiens : la situation d'énonciation est alors révélatrice d'une inquiétude, d'une demande d'évaluation.

1300-1313

5 : j'aimerais savoir si le français que nous parlons / maintenant: / face à vous / est-ce que ça: ça vous intéresse ? / comment vous vous entendez ? est-ce que ça: / ça résonne comme le français que vous parlez ?

L1 : // ça résonne très bien (rire 7) // non / enfin / là vous vous parlez d'une question de niveau en fait c'est ça (mmh mmh 7) / de niveau de français (oui 5) / c'est un niveau qui est absolument excellent // absolument excellent / si ce n'est le problème d'accent évidemment mais du point de vue de la syntaxe / de la grammaire du vocabulaire du du: / du tour: de: / du tour de parole de la facilité à s'exprimer tout ça / c'est absolument excellent hein ? / et: / y a des gens en France qui n'ont pas la même facilité que vous avez VOUS / à parler français // et ça ça ça c'est: / c'est vrai hein ?

L'interviewer se sent quelque peu piégé, invité à produire un jugement normatif qu'il n'a pas envie de fournir, et qui ne peut être autre que positif sous peine de rompre le contrat de confiance qui permet au débat de se dérouler dans de bonnes conditions. L'interviewer essaie d'évacuer la question portant sur la variation linguistique régionale (" est-ce que ça: / ça résonne comme le français que vous parlez ? ") au profit d'une autre question, qu'il formule en termes de niveaux de langue, de *niveau de français*, et qui lui permet d'affirmer facilement la parfaite adéquation de ce point de vue des discours produits avec la situation de communication. Cependant, il ne parvient pas à dissimuler une représentation quelque part négative car au moment même où il entreprend de rassurer les participants au débat, forts soucieux de sa réponse, il ne peut s'empêcher de formuler une restriction en termes de *problème* (" si ce n'est le problème de l'accent évidemment "). Il s'abrite ensuite derrière une accumulation pseudo-savante de points linguistiques qui méritent le jugement d'excellence (grammaire, vocabulaire, syntaxe, tour de parole) pour contrebalancer ce que le terme de *problème* pouvait avoir de négatif et finit par

inverser la représentation implicite qui avait occasionné la question de 5 : celui-ci s'inquiétait de savoir si son français était " comme le français que vous parlez ", postulant implicitement qu'il pouvait être soit différent (appréciation neutre), soit inférieur (appréciation négative) ; l'interviewer va réaliser ce qu'il sent être une sorte de tour de force, l'affirmation d'une supériorité des pratiques entendues sur certaines ayant cours en France :

1311-1313

L1 : y a des gens en France qui n'ont pas la même facilité que vous avez
VOUS / à parler français // et ça ça ça c'est:- / c'est vrai hein ?

Tour de force en effet dès lors que l'on considère les précautions prises lors de la construction de cette représentation :

- "y a des gens" : choix d'un niveau d'assertion tellement général qu'il n'est pas réfutable ;
- "facilité" : rien n'est dit en fait des compétences linguistiques réelles mais le discours porte sur l'aptitude au dialogue, sur des compétences de communication beaucoup plus large au sein desquelles les compétences linguistiques ne sont qu'une composante, pas la plus essentielle ;
- "ça ça ça c'est:- / c'est vrai hein ?" : recherchant d'autres étayages argumentatifs, le sujet ne parvient pas à en trouver et referme son discours sur lui-même en affirmant la véracité, faute de pouvoir trouver autre chose à ajouter. Le *hein* final est la quête d'un assentiment auprès des locuteurs tchadiens, quête paradoxale attendu que les Tchadiens peuvent difficilement être juges d'une situation purement française...

Que ressort-il des représentations de la situation sociolinguistique du français élaborées par les enseignants ?

En termes de dynamique des langues, ceux-ci tiennent à l'affirmation des progrès² du français dans leur pays, mais celle-ci est très difficile et quasiment intenable, travaillée par une représentation contradictoire qui est celle des progrès constants de l'arabe tchadien, langue maternelle d'une partie nordiste de la population et langue à forte valeur véhiculaire dans la capitale. En dépit de ce qu'ils cherchent à établir dans

² Un autre témoignage de cette difficulté à établir une représentation de la dynamique des langues favorable au français tient dans l'impossibilité de l'accord sur une datation du début de ce mouvement : entre les lignes XXX et XXX(15), on passe de 30-40 ans pour l'un à 1979 pour l'autre, début des *événements*, c'est-à-dire de la guerre civile. mais à propos de cette dernière date, on voit mal, et aucun étayage ne répond à cette interrogation, quel facteur dans cet événement politique a pu favoriser la diffusion du français.

leurs représentations, il ne semble pas que le français soit en passe de devenir la deuxième langue maternelle des Tchadiens. Cette situation peu favorable au français est certainement difficile à vivre au quotidien pour ces enseignants, d'autant qu'ils la rencontrent dans leur propre vécu au travers de manifestations d'ostracisme à l'égard des francophones.

2. De la sociolinguistique à la didactique : représentations des rapports entre le français et l'école

2.1. Représentations d'ordre pédagogique : l'école et le français

Sans traiter à ce niveau d'analyse des problèmes d'enseignement du et en français, on peut se contenter de chercher à établir simplement l'importance des corrélations entre l'institution scolaire et la diffusion de la langue française. Les deux réalités sont si étroitement liées au niveau des représentations qu'une question formulée très généralement sur l'évolution du français amène une réponse qui pose l'école au premier plan des facteurs de dynamisme :

266-281

L1 : et euh si j'ai bien compris un peu vos discours là: entre ce que vous avez dit tout à l'heure monsieur 7 ce que vous avez dit vous:: monsieur Didja et vous monsieur Tolabaye / y a une évolution de la place du français dans le pays depuis:: / depuis un certain temps quoi c'est-à-dire la situation qu'il a aujourd'hui dans le pays n'est pas la même peut-être que il y a:: je sais pas dix quinze vingt ans ? Est-ce que vous pourriez- est-ce quelqu'un pourrait nous dire cette évolution comment elle se passe / dans quel sens elle va / la place du français mettons à N'Djamena ou au Tchad depuis bon j'sais pas moi:: 30, 30, 20 ans // comment évolue le français dans le pays là ?
7 : / nous voulons le dire là / (Monsieur 7) / parce que:: y a partout de d'écoles dans dans tous les coins du Tchad il y a école / il y a des écoles / donc: // les petits enfants qui viennent là ils apprennent

La diffusion du français, ses progrès éventuels, sont étroitement dépendants de la présence d'écoles, comme l'atteste dans ce discours l'insistance sur leur omniprésence (" y a partout de d'écoles dans dans tous les coins du Tchad il y a école "). Mais les valeurs culturelles liées à l'école ont pu être par le passé un obstacle à sa fréquentation par une partie de la population :

325-334

L1 : ouais / donc c'est un phénomène récent (oui 7) en réalité
15 : oui / ouais je crois que entre temps nos parents n'ont pas compris disons le sens euh // de de l'école / bon / en tout cas quand on vient: vers des parents pour inscrire des élèves ils disent qu'est-ce que non ben: / vous n'emmenez pas mon fils à l'école euh / chrétienne ou:: / surtout chez nous les Nordistes les Nordistes (ah L1) / ils s'intéressent pas tellement à:: / à l'école française / et ce n'est qu'après les événements là qu'ils ont compris: / le le but même de de l'école et ils amènent là: leurs enfants:: (à l'école L1) /

à l'école / un peu partout:: quoi deux trois kilomètres on crée une école spontanée:

La représentation concerne ici un passé indéterminé, exprimé deux fois par *entretemps*, sans précision supplémentaire. Le phénomène est d'abord censé concerner tous les Tchadiens, d'où la formulation générale en nos parents ; puis la représentation se restreint au Nordistes (" surtout chez les Nordistes les Nordistes "). On comprend mieux cette restriction dès lors que l'on prend en compte le fait que le refus de scolariser les enfants tient à la qualification d'école chrétienne donnée ici (" école euh / chrétienne ") : les Nordistes, majoritairement musulmans, avaient donc plus de raison de refuser la scolarisation de leurs enfants que les gens du Sud, majoritairement chrétiens. On mesure l'importance du rejet de l'école et le renversement qui s'opère à présent en sa faveur à la manière dont est construite la représentation : " entre temps quand on vient: vers des parents pour inscrire des élèves ", les enseignants devaient aller recruter les élèves, alors qu'aujourd'hui " ils amènent là leurs enfants: " dans des écoles qu'ils créent eux-mêmes si l'Etat en est incapable, les écoles spontanées.

Ainsi, alors que du point de vue sociolinguistique, le français était considéré comme une langue menacée, en recul, les représentations de l'école, qui en est le principal vecteur, sont, chez les enseignants, positives. La langue française peut-elle à terme bénéficier de ce changement de mentalité ? Ce n'est qu'un examen des prises de position didactiques à l'égard de cette langue qui permettra peut-être de répondre.

2.2. Représentations d'ordre didactique : le français à l'école

2.2.1. Le niveau baisse !

Le niveau baisse ! Le niveau baisse ! Cette antienne commune sans doute à tous les non-professionnels de la chose scolaire aux quatre coins du monde est parfois partagée par les enseignants eux-mêmes.

C'est en tous cas ce qui ressort du débat où l'idée est exprimée au travers d'une comparaison des compétences :

676-679

10 : l'élève au CEI doit parler français / entre temps et maintenant / comme il y a des baisses de niveau là / au CEI l'élève n'arrive pas à parler français / mais au CEI entre temps / i pouvait écrire une lettre

Il semble d'abord que les niveaux de compétence visés soient différents (parler aujourd'hui, écrire hier), avec la représentation implicite d'une supériorité et d'une plus grande difficulté de l'écrit sur l'oral ; ensuite, alors que ces objectifs plus difficiles étaient hier atteints, ceux d'aujourd'hui ne le sont même plus. La raison est donnée sous la forme d'un circonstanciel de cause que son statut non prédicatif rend indiscutable : " comme il y a des baisses de niveau ". Aucun de ses collègues ne revient sur la construction de cette représentation et chacun va au contraire y aller de ses facteurs explicatifs.

2.2.2. Pourquoi le niveau baisse-t-il ?

Plusieurs ordres d'explication entrent en ligne de compte aux yeux des enseignants.

2.2.2.1. Contextes d'enseignement monolingues

Un débat est amorcé par I qui, alors que l'on est en train de remettre en cause la pertinence des manuels de français par rapport au contexte tchadien, va changer volontairement de type d'argument pour aborder un autre facteur, déterminant selon lui pour la pratique du français dans le milieu scolaire. Il s'agit de la possibilité pour l'école de se situer dans un contexte monolingue ou plurilingue, ce dernier cas de figure étant vu comme un facteur positif.

540-561

10 : je reviens un peu en arrière sur ce problème: euh / XX sur le plan social (ouais / ouais L1) / dans les écoles où euh / y a un amalgame / c'est-à-dire / toutes les ethnies / là il y a la facilité d'apprendre un peu la langue / de son voisin / c'est ce qu'on appelle le plus souvent le bilinguisme MAIS euh dans: certaines écoles // de campagne / vous ne trouvez QUE / CEUX qui parlent l'arabe / alors là vous voyez que le français ne va pas évoluer / pendant la récréation:- je parle pas seulement l'exemple de l'arabe hein ? là: / je peux même prendre exemple sur le village bamana face l'arabe / là / à l'école le maître est seul détenteur de: de la langue / du français / de la langue française / il l'enseigne et: / il y a un temps pour les enfants par exemple pendant la récréation tous les enfants se retrouvent / mais: ils ne parlent que leur langue maternelle / ils oublient tout de suite ce que:: (le maître les a appris Lx) / ça c'est UN DEUX / même à l'école / i faudrait que le maître // je voulais parler de la maison pas de l'école / à la maison c'est pas FACILE // là- qu'i se COMMUNIQUENT entre eux / sinon i z'attendent tout juste / euh / euh leur arrivée à l'école pour qu'i commencent à penser à la langue française (mmh L1) / et c'est pourquoi y a / y a un BLOCUS / un peu / dans les campagnes //

La représentation emprunte, dans sa construction, les matériaux d'un discours préconstruit, de type savant, qu'il est facile de mobiliser ; cela apparaît au travers de la conceptualisation proposée, " qu'on appelle le plus souvent le

bilinguisme ”. On voit que cette représentation préexiste largement au débat, qu’elle est socialement partagée (“ le plus souvent ”) et qu’elle est élaborée en d’autres lieux sociaux (“ qu’on appelle ”).

Selon lui, le phénomène est circonscrit aux campagnes, milieu plus souvent monolingue que la ville, le lexème *campagne* encadrant l’ensemble de l’argumentation ; dans une première étape de la construction de la représentation, il semble circonscrit aux seuls arabophones (“ vous ne trouvez QUE / CEUX qui parlent arabe ”), en raison sans doute des discours précédemment tenus à leur égard, puis dans un deuxième temps il est élargi aux autres langues maternelles tchadiennes au travers de l’exemple du bamana. On voit que dans ces contextes monolingues, l’enseignant est représenté comme “ le seul détenteur de: de la langue/ du français / de la langue française ” ; dans ces conditions, la cour de récréation est vue comme un lieu dans lequel le français n’a pas lieu et même plus comme un lieu contrariant les difficiles apprentissages de la classe (“ ils oublient tout de suite ce que:: (le maître les a appris L1) ”). Le discours finit sur la production d’un lexème très fort, révélateur d’une représentation extrêmement négative, celui de BLOCUS, prononcé de manière appuyée.

Sollicité sur le fait de savoir s’il ne trouve pas ce comportement normal de la part des enfants, il commence par répondre qu’une solution serait la contrainte³, puis fournit un exemple de situation idéale à l’apprentissage du français, la situation plurilingue du quartier Chagoua :

562-579

L1 : mais vous- / est-ce que- / est-ce que vous pensez pas que c’est normal ? / fin je sais pas: / vous préféreriez que que déjà: i-ils essaient de d’y penser avant quoi / c’est ça ? / pour essayer d’aller plus vite après à l’école ?

9 : oui mais entre temps les maîtres i mettent le veto (X Lx) voilà / comme vient de dire le collègue / MEME à la maison / ça fait partie de: de châtement quelque chose comme ça / maintenant nous on dit bon ben maintenant on laisse l’habitude aux enfants de faire ce qu’ils veulent / pendant la récréation:: ainsi de suite / OR comme dans les grandes écoles comme celle de Chagoua vous retrouvez le Bamana le Sara l’Arabe et: / qu’est-ce qu’i fait que vraiment les enfants puissent apprendre / la langue française / ET i ne comprend pas l’arabe NI le bamana ni le mounday / il fait attention DONNE-MOI i dit / (mmh mh L1) / donc dans un groupe de quatre personnes un dit / donne-moi / les autres / i tend et les autres i sont censés comprendre cette langue française donne-moi / et ainsi certaine facilité (ça facilite L1) ça facilite

Cette représentation, appuyée par Mme 10 (lignes 615 à 619), n’est contestée que par un seul enseignant, 5, qui décidément ne se satisfait jamais des discours trop préconstruits, et décide de ne pas “ dire la même chose ” :

³ Voir .2.2.2.2. Libéralisme à l’égard des langues maternelles.

581-591

5 : euh // je je je vais pas dire la même chose mais: il dit que il faut absolument un brassage de: / d'ethnies avant que le français n'évolue (je n'ai pas dit cela 9) un Bamana bon un:: Sara un Arabe / bon alors là il ne peut pas: ni le Sara / il ne parle pas: / l'arabe / donc il est obligé de: de parler absolument le français / pour passer: ce qu'il veut dire / je crois que c'est: c'est comme ça que j'ai compris euh / si je n'ai pas bien compris euh (Monsieur 5 je n'ai pas dit... 9)

12 : si si en fait moi je pense que lui: (Monsieur 12 L1) il veut parler de ce qui FREINE / ce qui empêche les élèves de: parler le français / en lui donnant: / ce ce brassage là /

Le remise en cause se fait sur un strict point de vue de l'apprentissage du français qui, selon lui, reste impossible dans un contexte plurilingue. Mais, alors que 9 ne faisait que constater la présence d'un "amalgame" "d'ethnies", se réjouissant de ce constat, la reformulation de ses paroles par 5 amène une dimension supplémentaire, qui n'était pas exprimée, celle d'une obligation : "il dit que il faut absolument un brassage de: / d'ethnies avant que le français n'évolue". C'est peut-être à ce niveau que se joue la divergence entre 9 et 5 craint de voir attaquées les identités ethniques dans le but de favoriser le français. La discussion arrivant sur le terrain délicat de l'ethnicité, c'est sur celui-ci, et pas du tout sur le plan de l'apprentissage, que 9 va défendre sa représentation :

592-613

9 : je: je je vais me défendre là (oui L1) devant monsieur 5 / voyez je sais pas comment vous m'avez compris / sinon j'ai dit j'ai donné un exemple j'ai dit / il y a la facilité d'apprendre la langue française s'il y a pas ça j'ai dit / il FAUT non le mot il faut est trop fort / je ne peux pas l'imposer / IL FAUT / j'ai dit s'il y a brassage / j'ai pris un exemple (un exemple 12) / comment / l'enfant apprend facilement à parler français / j'ai dit ça / et: / un peu / en BROUSSE il y a / un handicap / ce qui fait que vraiment l'enfant n'évolue pas vite / c'est que dans un village on trouve / UNE ethnie bien donnée // même pas un:: une autre ethnie alors / l'enfant dans:- les enfants dans leur village ne parlent que leur langue maternelle et ils n'apprennent le français qu'à / qu'à l'école // mais: je n'ai pas dit / il faut absolument placer l'enfant:- non / j'ai voulu donner un exemple j'ai dit prenons le cas: d'une école où on trouve PLUSIEURS ethnies // là: dans un groupe l'enfant: dans un groupe si y a un qui: qui a mieux compris le français / i sont des amis / ils disent le mot français: / une fois deux fois ses amis apprennent facilement / et ça fait partie de: d'entraînement quoi en quelque sorte / mais c'était un exemple que moi j'ai donné là: / la facilité d'apprendre le français / la langue française / sinon je n'ai pas dit il faut brasser (rires Ln)

"Se défendre" montre bien la dimension à ce moment là conflictuelle de la construction collective d'une représentation, de même que les bégaiements d'actualisation sur *je*, les répétitions de *j'ai dit*. Plusieurs fois, ses dénégations reviennent sur l'impératif catégorique exprimé par *il faut*. La fin de son discours par l'emploi du lexème *exemple* vise à en minimiser la portée : au mieux celui d'un témoignage, en aucun cas celui d'un modèle obligatoire.

En conclusion, on peut dire que le plurilinguisme qui prévaut en ville est considéré comme favorable à l'apprentissage à l'école

du français, la seule remise en question de ce constat étant faite au nom de facteurs identitaires et politiques, de la crainte d'une mise à mal des identités ethniques et pas du point de vue de l'apprentissage proprement dit.

2.2.2.2. Libéralisme à l'égard des langues maternelles

Pourquoi la pratique et la qualité du français sont-elles en recul aujourd'hui dans les écoles primaires tchadiennes ? Il semblerait que les enseignants présents à ce débat partagent une nostalgie du système éducatif colonial dans ce qu'il avait de plus répressif à l'égard des langues maternelles, l'emploi du symbole. Le libéralisme actuel est à leurs yeux néfaste si l'on observe la manière dont la représentation concernant l'usage du symbole est élaborée :

639-664

L1 : mmh mmh / euh monsieur N?

14 : voilà moi je: // je voudrais un peu: // revenir à:: // à l'école traditionnelle / y avait quelque chose qu'on pratiquait dans: l'école traditionnelle / et: qui a permis à: / pas mal d'enfants de cette époque / de / s'épanouir en français // c'était surtout: euh:: concernant / le règlement intérieur de l'école / le règlement intérieur de l'école disait que: / au sein de: L'ECOLE / l'enfant ne doit parler que le / français // (mmh L1) / donc euh y avait des systèmes je crois::

BALLAH : symbole / ce qu'on appelle symbole (voilà 14)

L1 : le symbole ?

BALLAH : on attache quelque chose autour du cou (XX Lx) si tu parles la langue maternelle à l'école on est obligé de le mettre dans la cour pour que les camarades se moquent de lui (c'est ça 14) (ah L1)

14 : donc euh / cette façon de faire a: / donné / un souffle / à: / l'évolution vraiment du français / si bien que l'enfant était: / (mmh mmh L1) / bien que contraint / de parler le français / et au fur qu'il le parlait: / parce que / il était contraint / il apprenait / donc il utilisait déjà ce qu'il apprenait en classe / et: et: ça a permis: / à beaucoup d'enfants: / d'apprendre le français / surtout / parlé / de cette manière / bon après on a dit qu'il faut / libéraliser l'école / bon / l'enfant il parle tout ce qu'il peut hein ? / donc / pour moi je pense que c'était une occasion / qui était donnée à l'enseignant de: (XLx) oui: / de de permettre aux enfants de s'exprimer / en français

On commencera tout d'abord par noter que la topique du symbole n'est pas, pour une fois, introduite par l'interviewer, mais procède d'une volonté délibérée d'un des interactants, 14, qui insiste sur le caractère personnel de sa démarche (forte présence de marqueurs de première personne). Le passé, positif, valorisé, d'où le souhait d'un retour à cette époque (" revenir à: // à) est incarné par une école qu'il appelle " traditionnelle ", ce qui est une manière euphémisante de désigner l'école coloniale. On remarquera d'ailleurs à l'importance des allongements et des pauses qui précèdent l'actualisation de cet adjectif la difficulté que connaît l'interactant à programmer ce lexème, à choisir une appellation que les autres puissent recevoir, accepter, ce qui ne serait assurément pas le cas s'il avait parlé d'école coloniale. Le côté positif de cette école est qu'elle permettait à l'enfant de " s'épanouir en français " : serait-ce donc qu'on y pratiquait un

système libéral, facilitant l'épanouissement des enfants ? Au contraire, l'univers de représentations auquel est rattaché " s'épanouir " est celui de l'obligation, de la contrainte : " règlement intérieur ", " l'enfant ne doit parler que le / français ", " symbole ", " on est obligé de le mettre dans la cour pour que les camarades se moquent de lui ", " il était contraint ". Le paradoxe est que ce qui est élaboré comme une contrainte aboutit en réalité à une opportunité pour les enfants : " ça a permis: / à beaucoup d'enfants: / d'apprendre le français ", " c'était une occasion / qui était donnée à l'enseignant de:: (X Lx) oui:: / de de permettre aux enfants de s'exprimer / en français ". Certes, il est difficile de soutenir univoquement cette représentation aux forts relents colonialistes : on notera par exemple une restriction (" bien que contraint "), mais pour l'essentiel, 14 parvient à construire une représentation uniquement positive du système de contrainte instaurant l'ostracisme à l'égard des langues maternelles à l'école.

Cette représentation lui est-elle tout à fait personnelle ? C'est ce que l'interviewer veut vérifier par la question qui suit, invitant expressément des points de vue contradictoires à s'exprimer :

665-669

L1 : tout le monde est d'accord avec ce point de vue ? / ou y en a qui pensent que: c'est une bonne chose que l'on ait supprimé ce système ? (silence de 2 secondes) / non vous pensez que c'était: effectivement mieux d'obliger les enfants à parler français à l'école ou:: //

L'interviewer s'arrête une première fois, attendant des réactions. Devant l'absence de prise de position contradictoire, qui l'étonne fortement, il reprend son interrogation, interprétant le silence comme un assentiment tacite et finit sa question par un ou::: // qui ouvre vers cette autre hypothèse qu'il n'ose même plus formuler in extenso et qu'il laisse en suspens, celle de réticences possibles à l'encontre de ces pratiques.

Deux restrictions seulement seront émises, la première d'ordre purement pratique et qui ne remet pas en cause la pertinence du système :

671-675

3 : oui les XX français ça X impossible hein ? parce que y a des parents qui agressent / qui agressent les enseignants / voyant son enfant comme ça il va pas accepter /

L1 : ah / ah ah / Monsieur 5 ?

5 : X c'est L'UN des moyens pour: faire progresser la langue française mais sinon: / c'est pas: / de nos jours: / c'est pas facile

S'il est impossible d'utiliser actuellement le symbole, c'est du fait des parents, qui "agressent les enseignants", mais pas parce que l'enseignant lui-même y serait opposé.

5, pour une fois d'accord avec tout le monde, nuance le propos en affirmant que le symbole n'est pas tout, qu'il n'est qu'"UN des moyens pour: faire progresser la langue française"... sans remettre en question toutefois le postulat selon lequel le principe même est didactiquement bon. Plus avant dans le débat, il revient apporter de l'eau à ce moulin, montrant que le risque de trop de libéralisme est d'aboutir un jour à "un: un: un mélange de de / de langues et non pas (au) français".

782-

L1 : Monsieur 5 avait demandé la parole

5 : oui euh / je voudrais vous poser la question est-ce que c'est la première façon d'enseigner qui est la meilleure ou bien: le libéralisme ce qui m'a: un peu plu / parce que:// on a parlé que maintenant le français:/ commence à être parlé / alors que / certains: ont dit: / que entre temps:/ avec la rigueur les enfants apprennent vite le français alors c'est un peu:- on est en train: de se rendre compte / MOI / je: je veux bien: / l'ancien temps / c'est-à-dire // qu'on revienne à l'ancien temps où il y a la rigueur / parce que quand il y a la rigueur (mmh mmh L1) / l'enfant est canalisé / maintenant que: / on a suivi: trop tôt les autres pays: qui sont arrivés à la démocratie: / bon il faut libérer aussi les écoles il faut donner aussi à l'enfant le temps de s'exprimer de dire ce qu'il veut / c'est un: un: un mélange de de / de langues et non pas le français exclusivement qui se parle là / à l'école et dans les rues

Mais ce mélange des langues est parfois présent jusque dans le discours de l'enseignant :

855-878

9 : vous m'av- vous nous avez posé la question: / QUAND vous parlez UNIQUEMENT français ? / à ce que je sache / l'enseignant tchadien que ce soit en classe / MEME en classe / s'il est dans les basses classes // comme vous venez de nous parler (ouais L1) de mots nouveaux il risquerait de glisser un mot dans sa langue / donc le français: / que ça soit à la maison : / école parlé / tout comme d'autres moyens de communication nous avons plusieurs langues au Tchad (oui oui L1) // je ne connais pas: une une langue quelque part / il est: mon étranger: / il arrive / mais il saura / que je suis TEL / de telle ethnie / et nous allons parler parler il va intervenir peut-être l'arabe // euh nous parlons en français mais l'arabe va nous guetter / ou bien sa langue même / va glisser / de sa propre bouche (oui L1) / il va s'excuser peut-être mais entre temps- c'est comme ça je:-

L1 : monsieur 7

7 : oui ce que le collègue vient de dire ça m'a piqué: / parce que moi: particulièrement dans ma classe /// je: je travaille trois langues /// le français l'arabe et le sara / j'explique quelque chose / si ça ne tient pas que les enfants n'ont pas l'air de comprendre ce que j'explique / et bien: / j'introduis l'arabe / pour ceux qui comprennent l'arabe / je reviens j'introduis aussi le sara pour ceux qui ne comprennent pas / l'arabe / et le français: / c'est comme ça

Les langues maternelles sont semble-t-il couramment utilisées comme auxiliaires, le maître aidant les enfants à construire leurs apprentissages dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux. Interrogé pour savoir si cela est une pratique courante, 7

répond par l'affirmative, mais il est le seul à le faire, les autres ne se risquant pas sur ce terrain.

879-881

L1 : c'est une pratique: courante ? (oui 7)

7 : et ça / c'est comme ça / que je fais dans ma classe / le le sara et l'arabe là: je j'emploie / j'introduis / dans mon enseignement

Au total une représentation consensuelle se dégage du discours des enseignants qui, même face au scepticisme ou à la surprise affichés par l'interviewer, souhaitent l'abandon de pratiques " libérales " à l'égard de la présence des langues maternelles qu'ils considèrent comme un frein à la diffusion du français à l'école. Cette représentation est intéressante car elle témoigne d'une attitude générale des enseignants peu enclins à laisser communiquer librement leurs élèves, habitués à les encadrer dans leurs productions jusque dans le choix du code utilisé par eux. Il faut en tenir le plus grand compte du fait que le projet de recherche propose l'introduction d'une méthode d'inspiration communicative dont les présupposés didactiques et, pour ainsi dire, philosophiques, sont à l'opposés de ces représentations. Est-ce que leur utilisation aura amené quelque changement ou est-ce qu'elle aura *a contrario* confirmé les attitudes des maîtres ? Apporter une réponse à cette question constituera une des problématiques majeures de cette recherche.

2.2.2.3. Matériaux didactiques inadéquats

Autre frein à la diffusion du français, librement abordé également par les enseignants sans y avoir été invité par l'interviewer, celui des manuels :

749-768

l4 : bien / je voudrais dire que: / surtout sur ce qui freine un peu:: / la progression de du français parlé / ici au Tchad / on nous présente / beaucoup de LIVRES / beaucoup de manuels scolaires / mais: // y a pas de suivi / bon l'enseignant peut avoir deux trois QUATRE livres // mais il ne sait pas comment les utiliser / dans sa préparation il ne prendra / que ce qui: / que ce qui: l'aidera seulement à:- à faire un travail / vite quoi si vous voulez si vous me permettez le terme / et puis de 2 / y a un problème de:- // comment pourrais-je dire ? /// de de de de moyens: / de moyens qu'il faut utiliser pour: / pour enseigner telle X tel ou tel autre livre / bon il faudrait aussi que: ça soit / simple / (ouais L1) si c'est une méthode / qui utilise beaucoup de moyens: / ou qui épuise l'enseignant: / il va mettre ça de côté / parce que l'enseignant va se conten- va se contenter seulement de faire passer: ce qui: / ce qui peut se faire rapidement et puis il laisse les autres // c'est pour cela par exemple en élocution: / surtout élocution vocabulaire / l'enseignant des fois: construction de phra- l'enseignant des fois: il PASSE seulement: / comme ça / et: il: ne pénètre pas profondément

Les problèmes, on le voit, se situent à plusieurs niveaux :

- absence de cohérence dans l'utilisation des manuels du fait d'une trop grande offre, sans suivi réel ;

- mauvaise utilisation des manuels du fait d'un manque de formation ;
- difficulté d'utilisation des manuels, qui reposent sur des méthodologies trop contraignantes, " qui utilise(nt) beaucoup de moyens: / qui épuise(nt) l'enseignant ".

Une représentation est sous-jacente à cette analyse des problèmes, celle que le manuel constitue un ensemble rigide assez fermé, qui suppose un mode d'emploi à suivre fidèlement. De ce fait, quand 14 évoque les habitudes de travail de l'enseignant, " il ne prendra / que ce qui: / que ce qui: l'aidera seulement à:- à faire un travail / vite quoi ", il fait un portrait de l'enseignant autonome face à ses supports didactiques, qui n'est pas sans se rapprocher des pratiques contemporaines d'utilisation des manuels que l'on rencontre aujourd'hui dans le premier degré français. Mais à la différence de ce que pourrait dire un enseignant français, valorisant son autonomie, 14 exprime cette pratique didactique en termes négatifs, ce dont il s'excuse auprès de l'interviewer par " si vous voulez si vous me permettez le terme ".

Aucun autre enseignant ne s'exprime à ce sujet, le souhait étant formulé comme celui de manuels " simples ", 14 reprenant en cela un adjectif proposé en fait par l'interviewer :

772-773

L1 : donc pour vous un bon manuel ce serait un manuel simple /

14 : simple simple / une méthode simple

Toujours à propos des manuels, le regret est exprimé également de l'inadéquation des matériaux didactiques avec les réalités tchadiennes :

694-704

N : on nous envoie des manuels qui:// euh composent pas / avec les réalités qu'on- / avec les réalités qu'on:: euh / (du pays L1) / du pays / comme disent n'est-ce pas les collègues / et puis: / des manuels qui viennent n'est-ce pas je sais pas moi: / de de l'Afrique de l'Ouest ou de la France / on parle de Lola alors que Lola / dans ce manuel: de: / de:-/ donnez-moi son nom là j'ai oublié (*L'école africaine* 15) l'école africaine / alors / c'est pas un bon livre ce livre-là: ce n'est pas du tout un bon livre / une multitude de dessins // qui parlent de Lola / alors que le Tchadien:- le l'enfant tchadien / ne ne s'appelle pas Lola: (rires Ln)

Le manuel est un objet représenté comme fondamentalement étranger : choix du verbe *envoyer* ("on nous envoie"), processus d'effacement des actants de ce procès ("on") qui accroît le caractère de parachutage d'objets didactiques dont l'origine est ailleurs. Les manuels venant de France ou d'Afrique de l'Ouest sont critiqués pour l'écart culturel qu'ils entretiennent vis-à-vis de l'élève, l'exemple donné étant celui

d'un prénom, Lola, qui est dit ne pas avoir cours au Tchad. Cette représentation n'est sans doute pas innocente. Au-delà de sa banalité, il faut remarquer qu'elle est construite lors d'un débat mené par un interviewer français, qui s'est présenté comme un chercheur devant introduire comme outil de recherche un nouveau manuel. Sans doute y a-t-il comme une valeur de mise en garde à son égard afin qu'il ne leur propose pas un manuel de plus qui ne leur conviendrait pas.

À un niveau plus radical encore, l'importance du manuel est soulignée quand est rappelée l'importance de sa simple présence en classe, pour chaque élève, dans les apprentissages.

1108-114

15 : ce que je voudrais dire / monsieur I vient de: de le dire / c'est le problème de manuel / pour se faire / il faut que l'élève CHAQUE élève / ait son manuel / devant lui / (ouais L1) / LA on pourra vraiment: (ouais L1) / sans cela on peut pas:

L1 : même à 150 si chaque élève a son manuel / (oui 9) (ça améliore ça améliore 7) // Madame 10 ?

10 : c'est ce qu'il vient de dire

À ce moment-là, les débats sur la nature du manuel, son adéquation au milieu, sont déplacés, sa seule présence suffisant à faciliter les apprentissages.

Comment le manuel introduit aura-t-il été perçu au terme du projet de recherche ? Aura-t-il répondu à leurs attentes ? Les aura-t-il modifiées ? Autres questions importantes qui structurent les étapes ultérieures de la recherche.

2.2.2.4. Effectifs pléthoriques

Mais l'élément qui revient avec le plus de récurrence dans l'analyse des handicaps dont souffre l'apprentissage du français en milieu scolaire est la pléthore des effectifs :

1031-1046

9 : sur ce plan:: pédagogique /// nous éprouvons énormément de difficultés: pour les deux / pourquoi ? parce que / comme il vient de parler de milieu / prenons le cas / urbain // nous n'arrivons pas à contrôler totalement les élèves du fait que nous avons l'effectif pléthorique (ouais L1) / que ça soit: // l'oral // dans une classe vous trouvez: // 150 élèves / vous n'allez pas désigner: alors que votre leçon dure une heure vous n'allez pas désigner: 50 / c'est pas la moitié / ça c'est d'abord l'oral / et l'écrit: / je reviens toujours sur l'oral / LA le contrôle vous a échappé déjà / en oral le contrôle vous a échappé déjà / si vous n'avez pas: su faire / le: / ça va pas / le reste sont: / cachés quelque part / c'est pas tout le monde qui écrit / en écrit / même si vous: / mettez l'accent sur l'écrit: / vous n'arrivez pas / à contrôler: TOUT / c'est toujours l'effectif / qui: fait que: / nous n'arrivons pas: à: / à doser les deux dans le milieu urbain / ça ça nous échappe

119-1198

7 : euh je pense que: / je crois que le grand problème c'est: / le problème des classes pléthoriques (mmh L1) / quand une classe est pléthorique / quelle que soit / la connaissance de l'enseignant / il échouera toujours // si une classe / est composée de: 30 40 élèves // je pense que même les cancras / pourront tout faire / pour réussir / si on a / tous les documents possibles

/ comme vous venez de le dire / avec cent et quelques élèves / je pense que l'on va toujours: / échouer //

1230-1240

3 : moi je vois que travaillant avec un nombre réduit d'élèves / ça fait marcher les cours / j'avais enseigné y a de cela trois ans là à X j'avais un nombre de: / 120 élèves au CE1 // mais maintenant je me retrouve ici à Sabangali avec 45/ donc je je contrôle tous les cahiers / et on a des livres / je distribue des livres de lecture à chaque élève / ils le suivent y a des gens au départ ils n'arrivent MEME pas à lire UN mot français / le j'écris le au tableau l'élève n'arrive pas à lire / je suis obligée / de reprendre le livre de CP1/ de CP2 pendant 1 MOIS / et après maintenant on attaque le livre de CE1 / maintenant je suis à l'aise avec les enfants ///

Face à ces grands effectifs, les enseignants se représentent comme démunis, insatisfaits par “ l'enseignement des grands groupes ” :

1241-1249

E : c'est pour faire face à ces difficultés que: / que nos autorités nous ont / donné une nouvelle méthode c'est-à-dire l'enseignement des grands groupes (oui L1) / euh: pour faciliter: les enseignants de: de l'appliquer dans les classes / mais euh la compétence aussi jouais beaucoup et: jusqu'à présent les enseignants n'ont pas: / ne sont pas arrivés à: / à l'utiliser et: (c'est difficile L1) oui / ça demande trop de moyens /// donc c'est pour dire aussi que c'est une solution / que: / de scinder les classes / seulement ça demande beaucoup de travail

On voit que les nouvelles orientations didactiques sont représentées comme venant d'en haut (“ nos autorités ”), comme des solutions clés en main (“ nous ont donné ”, “ pour l'appliquer ”), dont les résultats ne sont pas satisfaisants, par manque de savoir faire chez les maîtres, manque de formation (“ la compétence aussi jouais beaucoup ”).

On verra plus loin quelles sont les pratiques didactiques des maîtres dans ces conditions d'effectifs pléthoriques.

2.2.3. Conceptions de l'enseignement du français

Comment les maîtres enseignent-ils le langage ? Quelles pratiques ont-ils de la langue orale dans les premiers temps des apprentissages ?

Répondre à ces questions suppose au préalable que l'on connaisse mieux quelles représentations ces enseignants ont de l'activité de langage en classe. Cette problématique de l'oral est introduite par l'interviewer, au début du deuxième débat :

1336-1343

L1 : bon alors les quelques aspects sur lesquels je voudrais qu'on revienne c'est / d'après vous / quand est-ce que les enfants / les enfants à qui vous enseignez / mettons au niveau du CE1 / quand est-ce que ces enfants sont amenés à parler français ? / ou non pas à parler mais à utiliser le français / c'est-à-dire aussi bien à l'écrit qu'à l'oral ? ///// et ça hier je crois pas en

avoir parlé en fait hein ? // // // // // qui est-ce qui veut bien commencer ? // //
d'après vous hein ? / alors Monsieur 5

La question envisageait d'abord strictement le domaine de l'oral (" quand est-ce que ces enfants sont amenés à parler français " ?), puis l'élargit dans un second temps à une utilisation plus large du français (" aussi bien à l'écrit qu'à l'oral "). Après un temps d'observation pendant lequel personne ne semble souhaiter prendre la parole, la réponse donnée par 5 est une première indication sur la manière dont les enseignants se représentent les activités de langage :

1344-1351

5 : merci / dans ma classe les matières qui: font écrire et que en même temps: ils parlent / c'est: la conjugaison et la grammaire / parce que: quand on: / passe à- / de la théorie à la pratique / l'enfant / euh euh écrit ce qu'il a appris tout à l heure / et:: et ça lui donne une occasion maintenant de maintenir la règle / et: / de même que la conjugaison / je crois que ça ce sont les matières qui: / aident l'enfant / à en même temps écrire et parler (ouais LI) //

Conjugaison et grammaire, des moments du cours extrêmement normatifs, sont désignés comme étant les plus favorables à la production des enfants, " à en même temps écrire et parler ". Cela indique peut-être une difficulté à concevoir spécifiquement des temps de l'apprentissage consacrés exclusivement au langage.

En revanche, 11 propose le cadre des leçons d'élocution, c'est-à-dire qu'il fait référence à des moments spécifiquement consacrés aux pratiques orales :

1083-1088

LI : et les autres ?

11 : en élocution aussi

LI : en élocution aussi ?

11 : les enfants / peuvent / parler français quand le maître les interroge (mmh LI) / sur la lecture ou bien:: / les mots de vocabulaire / donc / c'est: toujours le français / (ouais LI) / c'est sur le français

Mais à y regarder de plus près, on s'aperçoit que cette pratique orale est seconde par rapport à une activité de lecture, consistant à interroger sur le sens général d'un texte (" quand le maître interroge sur la lecture " ou sur des termes particuliers (" ou bien:: / les mots de vocabulaire "). Ainsi conçu, l'oral est une activité seconde par rapport à l'écrit, une activité de commentaire. La formulation finale révèle une représentation forte de ce caractère second : alors qu'il a d'abord dit " c'est: toujours le français ", 14 se corrige en " c'est sur le français ", la préposition montrant que l'on tient avant tout un discours sur la langue. Il est intéressant de noter aussi que la production orale des élèves répond toujours à une sollicitation du maître (" quand le maître les interroge ") :

communication verticale toujours, prise de parole sur le schéma stimulus magistral-réponse de l'apprenant. 14 confirme cette pratique en disant, après 11 :

1369-1370

14 : (...) et puis en classe aussi quand le maître pose des questions / c'est là les occasions où l'enfant vraiment a l'occasion de parler français

Développer les compétences langagières orales, c'est donc avant tout apprendre à répondre au maître, à tenir des discours oraux sur des textes écrits. La conception de l'oral n'intègre pas d'activités de communication hors de ce cadre.

Comment enseigner concrètement le langage dans ces conditions ?

Il faut d'abord préciser que le fait que l'enfant puisse parler français avant le CM, puisse donc utiliser oralement cette langue ne semble pas évident, au moins pour un des maîtres, 5, qui ne sera pas contredit par les autres :

628-634

5 : quand l'enfant / par exemple au cours préparatoire / il entre / il faut absolument qu'il y ait un :: / pédagogue autour de lui pour qu'il / apprenne / le français / si / on est au niveau du CM / bon là je: je comprendrais un peu avec vous / mais si on est au niveau du CPI / euh / c'est: un peu difficile / parce que: / l'enfant: n'a pas les atouts // il n'a pas du voca- un seul vocabulaire à employer / à l'endroit de son ami pour dire que voilà:

Tous les énoncés représentant les aptitudes langagières de l'enfant, du CP jusqu'au CM, sont des énoncés négatifs, construisant une image de l'apprenant incapable d'user de la langue française pour communiquer avec un autre élève ne partageant pas sa langue maternelle. Cette incapacité est confirmée par 10, s'exprimant sur la baisse de niveau des élèves en français :

678

10 : au CE1 l'élève n'arrive pas à parler français

Par quel biais fait-on alors accéder l'enfant au langage ? 9 va décrire la leçon dite d'élocution :

1375-1385

9 : euh vous savez que depuis le CP l'enfant: / a appris le langage (ouais L1) / c'est le point de départ / au CE1 il aborde ce que l'on appelle l'élocution / quand vous: enseignez au CE1 l'élocution / vous inculquez à l'enfant / des mots nouveaux / bon quelques mots nouveaux que l'enfant va: acquérir / euh si vous voulez maintenant procéder: à ce que l'enfant l'utilise dans les phrases / vous avez ce qu'on appelle la construction de phrase / vous donnez une phrase modèle (oui L1) / puis: l'enfant va construire / euh deux ou trois phrases // en l'écrivant / c'est comme ça que l'enfant au CE1 peut parler français / et l'écrire en même temps

Il part de la représentation selon laquelle l'enfant a appris le langage depuis le CP, posant cet apprentissage comme un

résultat acquis, non problématique, ce qui est en contradiction avec les représentations précédentes. Il pose le CÉ1, troisième année d'enseignement, comme point de départ des véritables activités d'élocution, postulant qu'avant ce niveau, il ne saurait en être question. La représentation didactique est celle des emboîtements successifs, du mot à la phrase, de la phrase à la phrase modèle, puis à la production de phrases sur la phrase modèle. Il s'agit d'une activité fortement réflexive. Le paradoxe est que l'élocution débouche d'abord sur de l'écrit : " l'enfant va construire / euh deux ou trois phrases // en l'écrivant / c'est comme ça que l'enfant au CÉ1 peut parler français / et l'écrire en même temps ". L'écrit est encore une fois premier, l'oral ayant un statut mal défini dans cette représentation, vraisemblablement un statut de redondance par rapport au texte écrit, d'oralisation pure et simple.

Une dernière représentation de la didactique de l'oral postule qu'aucun manuel ne peut constituer de support efficace à son apprentissage. 14 revient sur le problème évoqué de la pléthore des effectifs et doute que dans le cadre du langage, celui-ci puisse être d'un quelconque secours :

1118-1127

14 : je voudrais poser: / le problème du manuel est-ce que les manuels seulement peuvent: / vraiment enlever cet handicap là ? // parce que / bon / là: on parle de la lecture / pour la lecture ça peut passer: / mais: si on est maintenant en élocution: / construction de phrase tout ça: / parce que i faut: / i faut que les enfants: i faut: / faire répéter ça: peut-être à chaque élève / et que on a: 150 / je pense là: on va s'occuper que de 20 élèves / et les autres vont: / aussi: / rester / bon moi je trouve que c'est: / une solution: / mais // c'est pas: euh (total 7) total / pour moi: je crois: /

Si le manuel n'est pas représenté comme une réponse satisfaisante possible, c'est en raison d'une conception de l'apprentissage oral du langage qui repose essentiellement sur la répétition ; il est évident que dans ce cadre de pensée, le fait qu'un manuel soit support ne change rien à la difficulté de faire répéter les 150 élèves.

En conclusion, il ressort de cette étude que les maîtres n'ont pas de conception d'un apprentissage réel de la communication orale avant la classe de CÉ1, que les pratiques de l'oral se trouvent en fait mises au service de l'écrit et ne constituent pas une fin en elles-mêmes et que l'oral tel qu'il est représenté n'intègre aucune dimension réelle de communication. Encore, une fois, l'introduction d'un nouveau manuel est-elle apte à changer ces représentations fortement ancrées du rapport à la langue et à son enseignement ?

Compte tenu des conceptions de la didactique de l'oral qui viennent d'être exposées, on ne sera pas surpris d'apprendre que les apprentissages du code écrit, que ce soit en lecture ou en écriture, priment.

1344-1357

5 : merci / dans ma classe les matières qui: font écrire et que en même temps: ils parlent / c'est: la conjugaison et la grammaire / parce que: quand on: / passe à- / de la théorie à la pratique / l'enfant / euh euh écrit ce qu'il a appris tout à l'heure / et:: et ça lui donne une occasion maintenant de maintenir la règle / et: / de même que la conjugaison / je crois que ça ce sont les matières qui: / aident l'enfant / à en même temps écrire et parler (ouais L1) ///

L1 : et les autres ?

11 : en élocution aussi

L1 : en élocution aussi ?

11 : les enfants / peuvent / parler français quand le maître les interroge (mmh L1) / sur la lecture ou bien:: / les mots de vocabulaire / donc / c'est: toujours le français / (ouais L1) / c'est sur le français

Dans le discours de 5, l'enfant apprend à parler et à écrire en même temps : l'activité langagière n'est pas conçue comme une activité à part entière pouvant donner lieu à des apprentissages spécifiques ; elle est au mieux un moyen dans les séquences de didactique des composantes réflexives du cours de français (grammaire, conjugaison), en aucun cas une fin, une discipline à part entière. Cette primauté accordée à l'écrit sur l'oral est confirmée par 11 qui montre que les enfants "peuvent / parler français quand le maître les interroge (mmh L1) / sur la lecture". La fin de la prise de parole de 11 est d'ailleurs tout à fait révélatrice de cette conception : une première formulation ("c'est toujours le français"), pouvant se situer du côté d'une utilisation communicative du code, est corrigée en "c'est *sur* le français" qui montre que la communication orale en français est essentiellement dominée par la fonction métalinguistique.

HYPOTHESES DE RECHERCHE

Rédacteur : B. MAURER

Plusieurs lignes de force, en termes de sociolinguistique et de dynamique des langues, peuvent être dégagées à l'analyse. Il apparaît, au terme des enquêtes initiales, que la diffusion du français au Tchad, ou du moins à N'Djamena, rencontre plusieurs obstacles de taille, à des plans différents, sociolinguistique et politique d'une part, plus spécifiquement didactique d'autre part.

Aux yeux des enseignants de primaire, qui sont les principaux agents de diffusion du français au Tchad, tant le mode d'appropriation du français est lié, dans ce pays comme dans d'autres pays d'Afrique francophone, à l'apprentissage par le biais de l'école, le français souffre de plusieurs handicaps.

Lié sociolinguistiquement à des usages majoritairement véhiculaires, il se trouve sur ce terrain fortement concurrencé par l'arabe tchadien, notamment dans la capitale ; la diffusion croissante de cette dernière langue l'amène même à dominer sur le plan des usages véhiculaires d'autres langues tchadiennes, comme le sara ou le ngambay. La situation est plus grave de ce point de vue pour le français que pour les véhiculaires africains, car si ceux-ci assurent un rôle important comme langue domestique et langue maternelle, il n'en va pas de même pour le français, représenté comme langue de l'étranger, langue liée à la France. Cette position du français dans la répartition des usages communicationnels se traduit au plan des évaluations portées par les Tchadiens envers ceux de leurs concitoyens qui feraient du français un usage trop plénier, l'utiliseraient trop quotidiennement : ceux-ci sont stigmatisés par le biais de nominations péjoratives comme celle de " petit blanc ".

Il est certain que cet ensemble de représentations est un frein à la diffusion du français. L'école peut-elle modifier ces images et à quelle condition ? Nous posons comme hypothèse que la situation actuelle de l'enseignement du français à N'Djamena n'est pas assez tournée vers le développement des compétences de communication, orales notamment, et qu'elle forme - imparfaitement compte tenu des conditions d'enseignement - des locuteurs trop peu familiers avec la communication orale en français pour se servir de cette langue dans des usages véhiculaires larges. Il apparaît en effet que les enseignants ne conçoivent pas bien la possibilité d'un

enseignement du français indépendamment de la lecture, ne savent pas ce que pourrait être un enseignement de l'oral, hors de la traditionnelle leçon d'élocution. L'introduction d'un nouveau manuel de français peut-elle changer ces représentations chez leurs utilisateurs, enseignants et élèves ? Un autre problème est celui des effectifs pléthoriques que les enseignants rendent responsables des problèmes d'apprentissage de leurs élèves, empêchant par exemple des modes d'apprentissage plus communicatifs et condamnant à la répétition comme pratique pédagogique dominante : à ce sujet, l'introduction d'un manuel peut-elle encore avoir un impact sur les représentations et rendre concevable dans l'esprit des enseignants que l'on apprenne à communiquer en français dans le cadre de la classe ?

Telles sont les interrogations qui sont apparues au terme de l'enquête initiale menée auprès d'un public d'enseignants de primaire de la ville de N'Djamena. La mise en place d'une situation expérimentale, par l'introduction d'un manuel et la mesure de ses effets, a pour but de tenter de modifier ces représentations afin de favoriser la diffusion du français en modifiant l'image qu'ont de cette langue ceux qui l'enseignent, en leur faisant entrevoir que le français pourrait être une langue d'usage plus courant qu'il ne l'est à l'heure actuelle, à la condition que les locuteurs puissent développer des compétences de communication orales.

C'est dans cette optique qu'a été choisi le manuel *Langage en fête*, dont nous allons à présent exposer les principes méthodologiques.

L'INTRODUCTION DE MANUELS : EXPOSE DES PRINCIPES METHODOLOGIQUES

Rédacteur : Michel VERDELHAN

Avant d'expliciter les critères qui ont conduit au choix des manuels introduits dans les classes expérimentales tchadiennes et avant de décrire les caractéristiques de ces outils il convient de resituer ce recours à de nouveaux manuels, cette intervention sur l'enseignement du français par rapport à la double hypothèse qui fonde cette recherche.

La double hypothèse

Il s'agit en quelque sorte de faire subir un retournement à l'hypothèse "classique" selon laquelle les représentations de la langue ont une influence sur l'enseignement du français. Ce renversement conduit à poser le rôle déterminant de l'institut scolaire et plus particulièrement de l'enseignement du français dans la formation des représentations de la langue. Cette double hypothèse permet de penser de façon dialectique les relations entre la didactique et le sociolinguistique. Elle conduit naturellement à l'idée que le manuel médiateur par excellence de l'enseignement du français est le facteur le plus aisément contrôlable pour vérifier à travers lui l'appel de l'enseignement-apprentissage linguistique sur les représentations de la langue.

Les justifications

On aurait pu chercher à agir sur l'enseignement par une formation des enseignants à partir des difficultés concernant l'enseignement du langage en particulier, exprimées lors des premiers entretiens. Mais cela aurait nécessité une intervention plus longue et surtout plus difficile à maîtriser; le paramètre de la formation linguistique et professionnelle; bien sûr; participe à la construction des représentations de la langue à enseigner mais ne pouvait être contrôlé dans le cadre de notre recherche. Il était par contre plus facile d'essayer d'agir sur l'enseignement par la médiation de manuel d'autant plus que

les enseignants étaient dépourvu d'outil pour l'enseignement du langage.

D'autres justifications légitiment le choix d'utiliser l'introduction d'un manuel pour vérifier notre hypothèse de l'influence des options didactiques sur les représentations sociolinguistiques. En effet dans ces classes expérimentales du Tchad le manuel allait être, après le maître, l'incarnation présente de la langue dans l'environnement quotidien des élèves. Pour le maître, il allait être sources et références de ces discours en français sur la langue.

L'importance du choix

Pour repérer les effets de l'enseignement sur le rapport de l'enseignant à la langue objet de sa discipline et sur le rapport des élèves à la langue apprise le choix du manuel était particulièrement important.

D'une part, la visée de la recherche orientait, sur un outil qui provoquerait une rupture dans les pratiques pédagogiques. D'autre part nous n'avions pas les moyens d'assurer la formation pédagogique à l'utilisation d'un manuel radicalement nouveau. L'introduction d'un outil inhabituel, sans accompagnement, sans soutien, sans suivi est, en Afrique comme ailleurs généralement vouée à l'échec : le manuel concerné ne tarde pas en général à être délaissé sinon rejeté.

Les critères du choix

- La transparence pédagogique

Les limites des interventions de soutien pédagogique qu'il était possible d'envisager suggeraient de faire de la transparence pédagogique notre premier critère. Pour l'enseignement du langage au CP comme pour celui du français au CE il fallait un manuel aisément utilisable, dont le mode d'emploi s'imposerait de lui même sans trop de peine. Alors même que les premiers entretiens avec les enseignants des classes d'initiation révélaient un certain désarroi à l'égard de l'enseignement du langage le manuel choisi devait corriger une lacune manifeste de la formation et apporter une réponse concrète à la question "Comment on apprend à parler avec un manuel dans une classe aux effectifs bien lourds ?".

Le manuel du CE devait lui aussi induire une conduite de classe une démarche d'enseignement du français dans ses différentes modalités, orale et écrite, et dans ses différentes composantes orthographiques, lexicales, grammaticales...

- L'adaptation au statut du français langue seconde

Le second critère dans le choix des manuels à introduire dans les classes a été l'adaptation à la situation et au statut du français dans l'institution scolaire tchadienne.

Comme l'atteste le premier entretien avec les enseignants, le français est pour la plupart des élèves tchadien une langue étrangère pratiquée essentiellement à l'école.

En milieu scolaire le français est objet d'enseignement, discipline parmi d'autres et moyen d'enseignement. On retrouve là, le trait commun aux différents cas de français langue seconde : le français et la langue de la scolarisation.

Langue étrangère pour l'élève son enseignement de l'oral doit nécessairement être poursuivi bien au delà de la première classe d'initiation. Parce qu'il est moyen d'acquisition des autres connaissances disciplinaires alors qu'il est imparfaitement maîtrisé, la compréhension est primordiale. Pratiqué essentiellement à l'école c'est par la communication dans le cadre scolaire et dans sa fonction cognitive qu'il doit être enseigné.

Les manuels choisis devaient donc réunir cette triple exigence qui découle d'une adaptation au français langue seconde :

- permettre une pédagogie du langage poursuivie au delà de la première année ;
- proposer une pédagogie de la compréhension indispensable à la réussite scolaire ;
- mettre en place une approche communicative particulière.

L'application de ces différents critères nous a conduit à retenir :

- pour le CP : *Langage en fête CP1* - Edicef 1993
- pour le CE1 : *La Pirogue CE1* - Edicef 1995.

Quelques caractéristiques de ces ouvrages doivent maintenant être présentées pour montrer en quoi ces ouvrages satisfont aux critères pédagogiques et méthodologiques qui viennent d'être énoncés.

Présentation des manuels

- Langage en Fête - CP1

A. Le manuel est caractérisé d'abord par un enseignement du langage fortement structuré comme en témoigne le tableau suivant qui analyse l'organisation régulière des leçons.

Organisation d'une leçon

Je découvre	Je comprends et je dialogue	Je m'entraîne (1)	Je m'entraîne (2)	J'apprends et j'imagine	Je révise
Je découvre l'image la situation le dialogue	Je comprends l'histoire les étapes les dialogues	J'acquiers la prononciation le vocabulaire les structures	Je mets en jeu l'acquis linguistique Je demande et tu réponds j'écoute et je comprends je joue	J'apprends par cœur et j'imagine je retiens j'invente je crée	Je révise les mots les actes de langage j'apprends à écrire
Compréhension et expression		Acquisitions linguistiques et emplois		Mémoire et créativité	Révision et évaluation

La netteté des phrases et la clarté de leurs enchaînements assurent la transparence de la démarche.

B. Du langage à la lecture

Etant donnée la concomitance traditionnelle de ces enseignements au cours préparatoire il est important du point de vue méthodologie d'assurer la liaison entre l'apprentissage du langage et celui de la lecture.

Le livre du maître est particulièrement explicite sur cette articulation : La tradition, fondée sur l'écrit, s'efforçait d'enseigner à lire et à écrire dès les premiers temps de l'apprentissage de la langue. La linguistique appliquée posa ensuite le principe de la primauté de l'oral et les méthodes de français en usage en Afrique, comme ailleurs, furent marquées

par un décalage plus ou moins important entre les deux apprentissages, celui du parler et celui du lire-écrire, avec les conséquences que l'on sait.

Les arguments qui fondaient cette *primauté de l'oral* restent toutefois incontestables. Il est normal d'apprendre à parler avant d'apprendre à lire et à écrire une langue et l'apprentissage de la lecture prend naturellement appui sur le développement du langage. Toutefois, les conséquences que les méthodologues tirent aujourd'hui de cette primauté de l'oral ne sont pas les mêmes dans les approches communicative que dans les méthodes structurales d'hier. Dans ces dernières, l'écrit était frappé d'interdit au cours des premiers temps de l'apprentissage, mais on se trouvait alors confronté au délicat problème du "passage à l'écrit" que rien n'avait préparé, d'où les échecs des élèves dans ce domaine. On peut se demander aujourd'hui si l'exclusion de tout écrit, sans remettre en cause la primauté de l'oral, est bien légitime. N'est-il pas plus réaliste et plus motivant de *rencontrer l'écrit dans la langue* dès que l'on commence à apprendre à la parler ?

--> Où le rencontre-t-on dans *Langage en fête* ?

- *Dans les illustrations* qui servent à introduire les dialogues comme dans celles qui sont les supports des exercices. Lorsque la réalité contenait un écrit, le dessinateur l'a conservé : c'est le mot "Afrique" qui apparaît naturellement sur la carte qui orne le mur de la classe dans la première leçon, c'est le mot "Directeur" qui est écrit sur la porte du bureau du directeur de l'école, etc.

- *Dans les histoires*, l'écrit est souvent au centre de l'action. Ainsi, au thème IV, la petite cuisinière en herbe regrette de ne pas savoir lire : cette ignorance lui a fait confondre le sel et le sucre ! Ailleurs un personnage, l'Oncle Kader, trouve dans un livre l'explication de ce qui était un mystère pour les enfants : comment l'eau peut-elle "revenir" dans un puits ? Dans une autre histoire, un personnage est chargé de remettre un message à son grand-père. L'écrit sert là à communiquer à distance et le message reste stable, fidèle, fiable.

- *Dans le corps des leçons*.

Enfin, les écrits qui balisent les différentes phases de la leçon, identifient les types d'exercices et précisent les consignes, contribuent à la transparence du fonctionnement comme de son utilisation. Rien ne s'oppose à ce que les maîtres fassent fonctionner d'autres écrits que ceux qui sont proposés ici, avant même de démarrer tout enseignement de la lecture. L'essentiel reste que tous ces écrits fonctionnels permettent une

La *théorie des interférences*, pour expliquer l'origine des difficultés de prononciation à laquelle se sont référées les approches structurales contrastives, a été ici utilisée et le plus grand parti a été tiré des descriptions générales des langues négro-africaines avec lesquelles le français se trouve partout en présence.

E. Une pédagogie globale du langage.

Le livre du maître souligne à juste titre, qu'«Une pédagogie du langage située dans une perspective globale de l'enseignement et de l'éducation doit nécessairement privilégier le développement des compétences transversales telles que la compréhension, la mémoire et la créativité.»

F. Un outil ambitieux de formation.

Le livre du maître, correspondant au manuel de langage vise à suppler les lacunes de la formation des maîtres.

L'avant propos expose cette ambition qui justifie le volume de l'ouvrage : 270 pages !

Ce livre du maître vise à assurer des formations complémentaires : une «formation mode d'emploi» et une formation générale en didactique des langues. Il met en outre à la disposition des maîtres une «boîte à outils» leur fournissant les moyens de moduler et d'adapter leur enseignement à leurs besoins.

Une formation mode d'emploi

Très sereinement, ce livre s'applique à assumer la fonction de *guide pratique*. Il cherche à expliquer clairement comment, en prenant appui sur le livre de l'élève, on peut faire la classe, comment on peut enseigner le langage au cours de cette première année d'apprentissage.

Nous n'ignorons pas que cette fonction fut parfois décriée et dénoncée. Nous savons le danger qui la guette. En répondant à la question légitime du maître : «Comment faire ?», on risque de ritualiser l'enseignement et finalement de rendre le métier ennuyeux.

Mais nous estimons d'une part qu'il y a quelque hypocrisie à proposer une méthode d'enseignement du français pour quelque niveau que ce soit et à refuser ensuite de guider l'enseignant dans l'utilisation de cet outil. C'est alors oublier qu'une méthode, conformément à l'étymologie du mot, indique le chemin à suivre pour enseigner-apprendre.

D'autre part, lorsqu'un livre du maître se contente de suggérer quelques pistes d'exploitation, il ne libère pas forcément l'initiative de l'enseignant débutant qui, sans aides suffisantes

pour guider son action pédagogique, est condamné à reproduire les pratiques anciennes dont il se souvient.

Toutefois nous comptons bien éviter les effets pervers d'un guide qui deviendrait dogme en multipliant dans cette partie même de l'ouvrage *des propositions de variantes*. Les maîtres, mieux formés qu'autrefois, sauront ne pas s'enfermer dans une seule manière d'enseigner. Enfin, *un mini programme d'autoformation* en didactique des langues vient élargir et compléter cette "formation mode d'emploi".

Une autoformation en didactique des langues

Ce deuxième objectif de formation peut paraître bien ambitieux. Il ne s'agit pas de remplacer les centres de formation pédagogique ni d'éventuelles actions de formation continuée. Plus modestement, en prenant appui sur la pratique proposées, *quelques fiches d'autoformation* nourrissent une réflexion théorique en didactique. Les connaissances théoriques que chaque maître va s'approprier lui permettront de mieux comprendre et de dominer sa pratique.

Elles feront naître le désir d'en savoir plus. Il reviendra bien sûr aux conseillers pédagogiques et aux corps de contrôle d'aider les enseignants dans cette authentique formation continuée que ces quelques fiches auront amorcée.

Une boîte à outils

Ce livre a aussi l'ambition d'être pour le maître *une boîte à outils*. Il met à sa *disposition du matériel pour la correction phonétique, des compléments pour l'entraînement graphique et l'initiation à l'écriture, et une sélection de comptines et de poèmes*.

Evidemment, ces trois ensembles d'outils sont "hors progression". Le maître y puisera en fonction de ses besoins. Il y trouvera les moyens de sa liberté d'initiative pédagogique. Après une présentation générale, le plan de ce livre du maître reflète ses trois fonctions dans ses trois parties :

- I. Mode d'emploi
- II. Boîte à outils composée de : fiches de correction phonétique ; fiches de graphisme et d'écriture ; comptines et poèmes
- III. Autoformation didactique.

"La Pirogue CE1." a été choisi en prolongement de *Langage en fête* parce qu'il nous a paru répondre aux critères pédagogiques et méthodologiques évoqués précédemment. Sa thématique et ses illustrations assurent un ancrage africain apprécié par les maîtres et les élèves (cf dernier entretien avec les enseignants).

Mais c'est surtout d'une part son adaptation à la situation africaine de l'enseignement du français langue seconde et d'autre sa démarche fortement structurée qui ont fait retenir cet ouvrage.

1 - L'adaptation au français langue seconde.

La poursuite des enseignements du langage et de la lecture.

1) Le langage : un apprentissage continué.

L'apprentissage du langage doit être poursuivi au CE1 pour un élève africain, car pour lui, le français est en général une langue étrangère ou une langue seconde. A l'issue du CP, il est vain d'espérer la maîtrise orale de la langue.

De plus, les maîtres savent que sans un certain niveau de langage - en compréhension comme en production - la suite des enseignements à l'école primaire est condamnée à l'échec.

2) Une pédagogie du langage adaptée au CE1

a - Un programme d'actes de langage

La table des matières récapitule dans la colonne "langage" la *liste des actes* de langage qui constituent le programme.

Chaque leçon présente, sous l'image, dans un encadré, les *moyens linguistiques* à apprendre pour acquérir les savoir-faire. Ainsi, cet encadré dégage pour le maître et pour l'élève *l'objectif de la leçon*.

b - Un programme d'enseignement de la prononciation

Les enseignants savent bien que les difficultés de prononciation sont tenaces et que leur maintien devient vite un handicap lourd de conséquences, notamment bien sûr pour l'apprentissage de l'orthographe.

On trouvera aux pages 188 et 190, sous la rubrique *prononciation*, la *liste des difficultés* reprises au CE1 choisies parmi les plus communes.

c - Une pédagogie de la compréhension

La leçon de langage va de la découverte de la situation représentée par l'image aux hypothèses sur les actes de langage réalisés par les personnages.

La découverte de la situation sera conduite collectivement. Le maître pourra presque toujours poser les mêmes questions pour guider l'observation de l'image : où ? qui ? quoi ?

Où... Où se passe la scène ? Qui... Qui sont les personnages ? Quoi... Que font-ils ? Les questions proposées font-ils ? Les

questions proposées font découvrir ce qui est essentiel pour préparer la compréhension du texte.

d - Une pédagogie de la communication

La leçon de langage et la lecture aboutissent au *jeu de rôles* proposé à la fin de la deuxième page de chaque leçon. Mais le maître stimulera aussi les échanges dans la classe.

3) La lecture

a - La relation langage-lecture

La même pédagogie de compréhension qui conduit à la découverte de l'image est mise en œuvre dans la découverte du texte. Le langage aboutit à la lecture qui rend possible à son tour le jeu de rôles. Ainsi s'établit la relation réciproque du langage et de la lecture.

b - Une lecture guidée

Les *questions* qui *précèdent le texte* guideront l'élève dans le repérage d'indices pertinents pour la compréhension du texte. Généralement, on attire l'attention des élèves sur le titre, sur la forme du texte, sur le début des paragraphes.

c - Lecture magistrale et lecture des élèves

Le maître n'hésitera pas, à la suite des questions qui guident la lecture, à fournir *un modèle de lecture à haute voix*.

d - Relecture et questions de compréhension

En général, les questions de compréhension appellent une relecture de vérification. Ces questions peuvent donner lieu à une préparation écrite.

Une même démarche transparente guide l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe.

1) Titre de la leçon et formulation du problème d'apprentissage

Le titre de chaque leçon se présente sous la forme d'une question (Comment désigner les animaux ? Comment reconnaître le masculin et le féminin ? Comment se conjugue le verbe vouloir au présent ?...). Ces questions simples permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il va apprendre.

2) "Je fais le point"

Il s'agit de la première étape de cette nouvelle démarche. Après deux ans d'études du français, l'élève a, ou croit avoir, des

connaissances. Les questions proposées pour cette première étape permettront au maître de tenir compte de ce que l'élève sait ou de ce qu'il ignore. A cette occasion, l'élève prendra aussi conscience de ce qu'il a encore à apprendre.

Le maître mettra au tableau les éléments de réponses justes qu'il obtiendra lors de cette première étape.

3) "Je cherche et j'apprends"

L'observation du corpus est guidée par des questions débouchant sur la leçon. Elles visent à permettre l'appropriation du savoir lexical, orthographique ou grammatical. Le contenu de ces leçons, ramené à l'essentiel, a souvent la forme d'une *réponse simple à la question posée initialement*.

4) "Je m'entraîne"

Les exercices de cette troisième étape visent à fixer le nouveau savoir. Avant le démarrage de l'exercice, le maître contrôlera la compréhension des consignes en les faisant paraphraser, expliciter par les élèves.

5) "Je me sers de ce que j'ai appris"

Au cours de cette quatrième et dernière étape de la démarche, il s'agit de valider et confirmer l'intérêt de ce qu'on vient d'apprendre par la *mise en jeu immédiate du nouveau savoir* acquis. Ces activités plus globales, plus communicatives, plus créatives aussi que les activités d'entraînement, se rapprochent des situations de production écrite. Elles sont à la fois, la preuve de l'utilité de ce qu'on apprend, et l'occasion de s'en servir. Ce sont elles qui donnent un sens à ces apprentissages et qui rappellent leur exacte finalité.

La prise en compte de la fonction cognitive du français et de son rôle dans la scolarisation conduit le manuel à proposer un travail spécifique sur les consignes dans une page à l'occasion de chaque leçon, sous le titre "Le Français pour l'école".

Le Français pour l'école

1) Objectifs et justifications

La Pirogue CE1 est le premier manuel de français langue seconde à tirer les conséquences du rôle instrumental de la langue dans l'acquisition des savoirs des différentes disciplines. Ce rôle du français, ici but et moyen, est, on le sait, décisif dans la réussite ou l'échec scolaire. Le français, en Afrique souvent

plus qu'ailleurs, est langue de scolarisation, c'est-à-dire non seulement la langue de l'école mais surtout la langue par laquelle tout est enseigné (y compris évidemment le français lui-même). D'où l'importance particulière de la compréhension des consignes pour réussir les tâches demandées.

2) Le français instrument de toutes les disciplines

Unité 1 : Pour comprendre les consignes de la leçon de français

Unité 2 : Pour comprendre les consignes de la leçon de mathématiques (1)

Unité 3 : Pour comprendre les consignes de la leçon de mathématiques (2)

Unité 4 : Pour comprendre les consignes de la leçon de sciences (1)

Unité 5 : Pour comprendre les consignes de la leçon de sciences (2)

En français comme dans toutes les disciplines, l'échec de l'élève s'explique souvent par son incompréhension de ce qu'on attend de lui.

3) La démarche des pages "Le français pour l'école"

- La première difficulté réside pour l'élève dans la compréhension des mots mêmes de la consigne. Ainsi s'explique la *première phase* de ce nouvel enseignement du français instrumental.
- Mais l'exécution de la consigne nécessite aussi une conduite raisonnée et ordonnée d'opérations que l'élève ne prend pas toujours le temps d'accomplir lorsqu'il répond avec précipitation.
- La *deuxième phase* de la leçon vise à faire prendre conscience de ces opérations intermédiaires. Elle analyse la tâche alors que bien souvent, la consigne se contente de poser un problème dans sa globalité sans indication de cheminement qui conduit à la solution.
- La *troisième phase* accorde une importance particulière aux mots et aux concepts de la discipline qui renvoient aux opérations fondamentales par lesquelles passent l'acquisition des connaissances. Ainsi en science, quand on demande à l'élève *d'observer*, que doit-il faire, quelle doit être sa conduite ?

En conclusion, nous rappellerons les principaux avantages de ce manuel :

- proposer des situations d'apprentissages ancrées dans le vécu des enfants, et donc montrer l'utilisation du français dans situations de communication courantes ;
- proposer une véritable pédagogie de l'expression orale afin de former des locuteurs de français, aptes à se servir de cette langue fréquemment et sans complexe ;
- s'appuyer sur le fait que le français est langue seconde en Afrique et traduire cet état de fait sociolinguistique au plan didactique en intégrant la dimension de français de scolarisation ;
- être d'un emploi simple et contribuer à l'auto-formation des maîtres.

FORMATION DES ENSEIGNANTS ET OBSERVATION DES PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Rédacteur : A. BEAUCOURT

Au Tchad, le français est langue officielle et langue de scolarisation. A ce titre, l'équipe a posé comme second volet à sa recherche un objectif didactique. Il s'agissait de proposer aux enseignants tchadiens l'expérimentation d'une nouvelle méthode de français dans les classes primaires. L'expérimentation de cette méthode a été menée sur une période de trois ans, dans les cours préparatoires 1 et 2 et au cours élémentaire première année ; outre l'amélioration attendue, l'équipe a formé l'hypothèse que l'utilisation de ces nouveaux manuels — conçus dans un contexte culturel africain, proposant aux élèves des situations appartenant à leur univers quotidien et visant l'appropriation du langage, en terme de pratique sociale, dans sa dimension communicative — favoriserait l'émergence de représentations nouvelles, tant chez les enseignants que chez les élèves.

L'introduction de Langage en fête, CP1 et de La Pirogue, CE1 (IREFA, EDICEF, 1993, 1995) a donné lieu à trois sessions de formation des enseignants concernés par l'expérience. Le principe retenu était que les instituteurs et les institutrices suivraient les élèves au moins durant les trois années que durerait l'expérimentation. Les formations ont donné lieu à des classes d'application. Celles qui se sont déroulées au cours de la formation à La Pirogue CE1 ont été enregistrées ; les leçons étaient liées à l'enseignement-apprentissage du français — et donc directement à la mise en oeuvre de la méthode expérimentée — ou consacrées à d'autres disciplines : mathématiques et sciences naturelles, par exemple.

Les formations et l'expérimentation n'ont concerné les enseignants — donc les élèves — de quatre écoles de N'Djamena :

- Ecole Moursal, direction A
- Ecole Moursal, direction B
- Ecole Ardep Djournal, direction A
- Ecole Ardep Djournal, direction B

Les formations se sont déroulées à raison de 3 heures quotidiennes, sur des périodes de cinq jours, les cours ayant lieu à l'Université de Lettres et des Sciences Humaines de N'Djamena.

Les classes d'application ont eu lieu soit tôt le matin avant les heures de formation, soit en début d'après-midi dans les classes de chaque enseignant.

Les formations ont été assurées par Bruno MAURER la première année (mars 1995) en ce qui concerne la formation à Langage en fête, pour les maîtres de CP 1 et CP 2, et par Annie BEAUCOURT (novembre 1996) en ce qui concerne le manuel La Pirogue, pour les maîtres de CE 1. La présente analyse est fondée sur les observations menées par cette dernière.

1. La formation et ses objectifs

La durée restreinte des formations imposait des objectifs modestes et orientés vers une mise en pratique efficace des méthodes. Cette démarche n'excluant pas de pointer et d'expliquer, quand cela était nécessaire, les principes méthodologiques sous-tendant les procédures de classe et certaines des activités proposées.

1.1. Objectifs :

- Présentation de l'ensemble pédagogique :
 - livre de l'élève, livre du maître
 - organisation de la méthode et principes méthodologiques
 - organisation de la leçon
 - organisation des différentes rubriques.
- Mise en correspondance des leçons, rubriques, activités sur le livre de l'élève et sur le livre du maître.
- Sensibilisation à la relation image / texte
- Réflexion sur la logique et les fonctionnements procéduraux des leçons et des activités (découverte, repérage des notions, mise en oeuvre, renforcement, systématisation)
- Travail sur les activités et leurs consignes.
- Préparation des leçons en vue de la classe d'application.

Soulignons que la formation à l'ensemble pédagogique La Pirogue CE1 était pour quatre des stagiaires une deuxième formation et qu'elles avaient travaillé pendant deux années consécutives avec Langage en fête 1. Cette expérience — dont les enseignantes se félicitaient — a facilité la compréhension des

principes didactiques et des leçons proposés par la méthode ; elle a également enrichi et complexifié la formation dans la mesure où les institutrices avaient parfois rencontré des difficultés de mise en œuvre auxquelles il a fallu réfléchir, à défaut d'apporter des solutions totalement satisfaisantes.

Les situations de formation et d'expérimentation de nouveaux matériels pédagogiques sont vécues comme valorisantes par les enseignants et se déroulent d'une manière harmonieuse. De même, les enseignants ont accepté avec enthousiasme le principe des classes d'application et ont manifesté un vif désir d'avoir un retour immédiat à propos de cette pratique de classe. Ils ont également demandé à assister à chacune des leçons, ce qui s'est avéré extrêmement positif, tant au niveau des échanges concernant les pratiques de chacun, qu'à celui de la réflexion sur les stratégies à mettre en place pour utiliser la méthode avec efficacité.

1.2. Les classes d'application

Les classes d'application ont concerné des leçons directement liées à la formation à la méthode La Pirogue 1, visant la mise en œuvre des différents types d'activités proposées dans le manuel :

- une leçon de langage et de lecture,
- une leçon de grammaire,
- deux leçons relatives au "français de l'école", à savoir au repérage et à l'expression de notions transversales que l'élève retrouvera dans de nombreux exercices et activités des diverses matières scolaires.

Deux autres classes ont justement concerné des leçons émanant de disciplines scientifiques :

- une leçon de mathématiques,
- une leçon de sciences naturelles.

Ces classes d'application visaient un double objectif :

- recueillir des informations quant à la compréhension effective des explications dispensées durant les heures de formation lorsqu'il s'agissait d'enseigner le français en tant que langue de communication, objet d'étude et langue de scolarisation.
- d'observer comment dans le cadre des enseignements disciplinaires les enseignants introduisent une notion, la définissent, l'exemplifient, expliquent les processus, les

transformations, comparent des états ou des phénomènes, toutes ces opérations relevant des langues de spécialités et, dans le cadre scolaire, selon la nature de la leçon, de l'articulation de chacune d'elles avec la langue de communication scolaire.

1.3. Formation et classes d'application

L'intérêt des classes d'application est d'apporter au formateur un retour immédiat quant à la compréhension et l'appropriation des enseignants en formation et de remédier aux difficultés rencontrées séance tenante. Les réponses ne peuvent cependant toucher que les erreurs flagrantes ; seule l'analyse des enregistrements permet de percevoir les problèmes de fond qui s'insinuent au fil des interactions et qu'il n'est pas toujours aisé de saisir en temps réel. De plus, ces problèmes "lourds" demandent souvent une réflexion approfondie de la part de l'observateur et les solutions possibles nécessitent souvent des formations plus longues car il s'agit de modifier des schémas didactiques, des comportements linguistiques et pédagogiques dont les enseignants n'ont pas conscience où, dans le cas contraire, qui resurgissent spontanément sans que le maître s'en rende compte sur le moment. Entre la compréhension intellectuelle de nouveaux concepts et méthodes et leur concrétisation dans la classe, le fossé peut être infiniment large et peu aisé à franchir si l'on n'a pas l'entraînement voulu.

2. Méthodologie, formation et pratiques : les procédures de découverte

2.1. Découvrir, émettre des hypothèses

Fondée sur les principes de la didactique fonctionnelle, les ensembles pédagogiques proposés aux enseignants et aux élèves proposent des activités fondées sur la technique dite des essais-erreurs amenant les élèves à repérer des indices, formuler des hypothèses qui se vérifieront — ou non — au cours de l'activité. En français langue étrangère, cette stratégie permet aux élèves de prendre la parole sans trop de risque et de propositions en propositions de construire un sens global qui va s'affiner avec l'aide de l'enseignant. Cela suppose de la part de ce dernier :

- qu'il accepte la démarche et le fait que les élèves vont prendre la parole, avec les compétences communicatives et

linguistiques qui sont les leurs, soit pas forcément très académiques.

- qu'il sache guider les élèves, accepter les réponses possibles, demander de les justifier si besoin est, recentrer l'attention avec des questions précises.

2.2. Découvrir à partir d'un support d'un texte ou d'une image

La démarche de découverte d'un document graphique (dessin, texte etc..) part toujours de l'observation. Cela suppose que les codes touchant au graphisme et à la mise en page soient compris par l'enseignant et implique donc qu'il doit avoir avant la leçon bien observé le document afin d'être capable de répondre à toutes les propositions formulées par les élèves. Nous reviendrons sur cette question de lecture des codes graphiques car même quand les choix effectués par les concepteurs sont ceux de la lisibilité, on constate que les codes sont loin d'être partagés et que leur compréhension ne va pas de soi.

La procédure de découverte trouve un champ d'application dans les activités de langage. Elle est tout particulièrement appropriée dans l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde et la didactique du FLE a depuis longtemps compris tous les avantages qu'on pouvait en attendre, aussi bien au niveau de la compréhension que de l'expression orales. Elle a également l'intérêt de pouvoir être transposée à d'autres activités, aussi bien concernant l'enseignement-apprentissage du français que celui d'autres matières enseignées dans les classes primaires.

2.3. Découverte et stratégie du questionnement

Dans les classes observées, les enseignants avaient plus ou moins bien compris l'intérêt et les stratégies à mettre en oeuvre concernant cette procédure. Il semble que les maîtresses qui avaient travaillé avec Langage en fête 1 savaient bien conduire ce moment de la leçon, du moins en ce qui concerne la leçon de langage.

Elles avaient bien compris comment poser les questions, susciter les réponses, les faire justifier et les élèves éprouvaient un vif plaisir à ce type de travail.

91 M : sur cette feuille :: / est-ce que le gros manguier vous trouvez
directement la feuille là-dedans // on la trouve où // sur une ///

92 E : /xxxxx/

93 M : une quoi (petit rire)

95 E : sur une l'arbo

96 M : oui sur l'arbre /// mais est-ce que le gros le gros arbre là tout de
suite on trouve la feuille là- dessus /// on la trouve où / toi / oui
Marc

97 E : en haut

98 M : on le trouve en haut /// mais où / on trouve bien sûr pas ici mais
en haut // mais où / oui dans les //

99 E : /xxxxx/

100 M : hein

101 E : /xxxxx/

102 M : non ça peut pas être sur le /xxxxx/ on vous a déjà dit que c'est
sur un manguier // mais je voudrais savoir sur le manguier / on
trouve la feuille tout de suite / là

103 E (en chœur) : non

104 M : oui / Natacha

105 E : à la maison

106 M : non ////

Ainsi, lors de la "leçon de choses" l'interaction didactique tourne
cours, non que les élèves ne connaissent le mot "branche" que
l'institutrice veut faire produire mais parce qu'ils ne
parviennent pas à se représenter, faute de support visuel, ce
que leur maîtresse attend d'eux. Finalement, sur le conseil de
l'observatrice, elle a dessiné un arbre au tableau et la leçon a
pu reprendre son cours.

Pourtant, dans ces classes, le tableau est le support
indispensable par excellence mais, dans la majorité des cas,
quand la leçon commence, tout est déjà écrit ou dessiné avec
beaucoup de soin et parfois de recherche esthétique. Dans
l'optique d'activités conduites selon la pédagogie de la
découverte, il faut très souvent dessiner au fur et à mesure des
propositions des élèves ou des impératifs de l'explication.

Lors de la leçon sur la feuille, la maîtresse a été prise au piège
de deux méthodes dont les stratégies se contrarient quand elles
ne s'opposent pas carrément.

3.1.3 Le lien image/texte

La lecture d'images, son utilisation dans les procédures
d'explication sont des opérations difficiles à maîtriser par
l'ensemble des acteurs scolaires, de surcroît, ceux-ci vont
rencontrer des difficultés à établir le lien entre l'image et le
texte. Même une maîtresse expérimentée, après un bon travail
sur l'image, est mal à l'aise pour établir un lien structurant
entre la représentation graphique et la lecture qui suit. Ainsi,
tout le travail de compréhension effectué lors de la leçon de

A l'inverse, les enseignants acceptent parfois comme justes des lectures d'images qui sont erronées, les indices ayant été mal repérés tant par le maître que par les élèves.

- 321 M : qui mange
 322 Es : moi maîtresse moi moi moi
 323 E : papa mange les poissons
 324 M : papa mange les poissons // donc c'est papa et maman seulement
 qui mangent
 325 Es (en chœur) : non
 326 M : vos parents ne vous invitent pas à table / hein / vos parents ne
 vous invitent pas à table
 327 E : papa mange sur la table
 328 M : papa mange sur la table / et vous / vous ne mangez pas / hein
 329 Es : moi moi moi
 330 M : les enfants mangent aussi / hein
 331 Es (en chœur) : oui

L'observation de la vignette concernée (cf. annexe n° 1) montre clairement que les personnes qui mangent ces fameux poissons sont de jeunes adolescents et non des personnes adultes. L'élève 323 donne une réponse erronée que la maîtresse souligne mais en entraînant la classe vers une lecture tout aussi fautive. En 330, la remarque de la maîtresse donne à penser que quatre personnes sont attablées et tout le monde est d'accord. Il est sans doute difficile d'être en désaccord avec la maîtresse et peut-être est-il inconcevable pour elle de lire ce dessin autrement. De même que l'icône avait été traduite par "il pousse un pneu", adaptation méritoire au contexte local, de même la maîtresse a-t-elle du mal à concevoir que toute la famille ne soit pas réunie autour du repas... à moins qu'il ne s'agisse d'un problème de table ?

On constate donc que la relation au graphisme ne va pas de soi, que la difficulté vienne du graphisme en lui-même et de sa mise en page, des représentations difficilement acceptables de la vie quotidienne et des relations entre les personnes au Tchad ou, dans une perspective didactique, de l'utilisation de l'image comme support cognitif de la structuration des savoirs et des savoir-faire.

3.1.2. Créer un support graphique : dessiner au tableau

Si l'apport du dessin est peu perçu par les enseignants et donc utilisé avec maladresse dans le cadre de la compréhension, il faut remarquer que les maîtres rencontrent des difficultés analogues quand il faudrait dessiner au tableau pour expliquer, synthétiser, donner une aide à la compréhension ou à la reformulation.

Le dessin est encore compris plus comme illustration que comme outil structurant du processus pédagogique.

3.1.1. Localisation, dénotation et interprétation de l'image

Très souvent, et ce malgré l'insistance apportée sur ce point lors des heures de formation, l'enseignant ne voit pas — donc n'utilise pas ou utilise mal — les supports graphiques qui lui sont proposés.

- 252 M :/// observez maintenant l'image numéro 2 c'est-à-dire là
chuchotements des élèves qui regardent les photocopies
253 M : l'image numéro é / oui celle-là / celle-là ///// qu'est-ce que
vous voyez sur la première image
clqs doigts
254 M : qu'est-ce que vous voyez sur la première image / un chien
255 Es (en chœur) : non non
lqs doigts
256 M : le tableau
257 Es : non
258 M : qu'est-ce que vous voyez
clqs doigts (la maîtresse laisse passer le temps)
259 M : qu'est-ce que tu vois sur la première image
260 E : /xxxxxxxxx/
261 M : parlez / lève-toi et parle à haute voix
262 E : Un garçon qui joue
263 M : c'est vrai / est ce que la classe a écouté
264 Es : non
265 M : qu'est-ce qu'elle a dit / tu reprends ce qu'elle a dit
266 E : /xxxxxxxxx/
267 M : élève un peu ta voix / ta voix
268 E : /xxxxxxxxx/
269 M : elle a dit qu'elle voit un garçon qui joue / c'est vrai
270 ES (en chœur) : non
271 M : non c'est pas vrai / qu'est-ce que vous voyez ici
clqs doigts
272 M : hein
clqs doigts
273 M : oui séverin
274 E : il pousse un pneu
275 M : NON NON

En fait, l'observation de la page du manuel (cf. annexe n° 1) montre que l'institutrice ne parvient pas à localiser correctement sur la page ce qu'elle veut faire observer à ses élèves, à savoir les vignettes mettant en scène la deuxième activité, rubrique "Je m'entraîne". Cette rubrique est effectivement symbolisée par un enfant poussant un cerceau. Elle semble tellement fascinée par les trois vignettes sur lesquelles elle a prévu de travailler qu'elle ne comprend que les élèves sont eux absorbés par l'icône. De là les réponses refusées, l'énervement et l'injustice. Pourtant, la lecture d'image était juste et le glissement interprétatif justifiable et plaisant.

relations analogiques plus ou moins précises. Pourtant, il faut remarquer que certains élèves tchadiens font preuve d'une ingéniosité assez extraordinaire et d'une finesse linguistique remarquable pour satisfaire aux demandes de la maîtresse. Ainsi, au cours d'une leçon sur la feuille :

199 M (suite) : cela s'appelle la
 200 E : la viande
 201 M : on ne peut pas trouver la viande dans la feuille / on trouve quoi
 202 E : l'eau
 203 M : l'eau là s'appelle la sève / la sève / répète

Il arrive que la demande de la maîtresse soit satisfaite et que le terme attendu soit produit : ce n'est pas un miracle mais la bonne mémoire d'un élève redoublant qui sauve ponctuellement la dynamique de la pédagogie de la découverte. Le problème est que la découverte est alors orientée plus vers la production de mots que sur la découverte d'un phénomène ou d'un processus.

On ne peut que souligner le problème de formation que met en lumière ce genre d'erreurs des enseignants. Ils tentent de mener à bien les activités proposées dans la méthode mais qui n'ayant guère eu l'occasion et le temps de s'approprier les principes de base de la didactique fonctionnelle, ils n'en maîtrisent que très approximativement les techniques, ce qu'on ne saurait leur reprocher.

Il convient également d'insister sur le fait qu'une des difficultés majeure à laquelle les enseignants sont confrontés est celle de l'introduction de notions et de vocabulaires spécialisés, de fréquence faible que l'élève ne rencontrera qu'à l'école et parfois une seule fois, à l'occasion d'une leçon. Il oubliera vite le mot ou la notion, souvent les deux à la fois.

3. Les apprentissages du et en français

3.1. Lire des supports graphiques et comprendre leur utilité pédagogique

Les supports graphiques et leur intérêt pédagogique posent également un problème majeur qu'il s'agisse de les faire repérer, d'en faire comprendre le sens ou de s'en servir comme support de travail pour une activité de mise en oeuvre ou fixation de notions, ou bien d'activités de production.

Cependant, une des institutrices ayant donc deux ans d'expérience avec Langage en fête 1 et n'ayant pas de manuel du même type en début de CE2 n'a pas pensé qu'elle pouvait appliquer les mêmes stratégies de découverte à partir d'un manuel de français classique, mais comportant malgré tout une illustration à partir de laquelle elle aurait pu inciter les élèves à parler, leur faire émettre des hypothèses pour situer le contexte situationnel et les personnages. Cette procédure aurait forcément conduit à une première ébauche de sens facilitant la compréhension de la lecture qui suivait.

En fait, la maîtresse n'avait pas pensé à transposer la pratique pédagogique qui avait la sienne pendant deux années consécutives sur un autre manuel. Si ce constat l'avait laissé particulièrement dubitative, il n'a pourtant rien de très étonnant, il confirme simplement la pratique n'a pas suffi à induire une compétence suffisamment ancrée pour qu'elle soit transférable sur d'autres supports de découverte.

La stratégie de questionnement est nettement moins efficace pour les autres types d'activités. Les enseignantes rencontrent des difficultés à transposer cette technique d'enseignement à un autre manuel quand elles n'ont plus de manuel communicatif à leur disposition.

2.4. Découverte et leçon de choses

Cependant, lors de la leçon de Sciences naturelles, cette même institutrice a tenté de mettre en pratique la pédagogie de la découverte. La leçon du jour étant "la feuille", la maîtresse avait apporté les feuilles de plusieurs arbres et plantes. Elle s'est vite heurtée à une difficulté majeure : les élèves ne connaissaient pas les mots français pour d'écrire la feuille d'arbre. Non seulement la terminologie (rameau, limbe, nervure, sève..) leur manquait, mais ils ne possédaient pas non plus les mots du vocabulaire courant qui auraient pu leur permettre de paraphraser le terme manquant. On peut faire l'hypothèse que les élèves ne possédaient pas non plus cette terminologie dans leur langue maternelle ou en arabe dialectal. Les élèves tchadiens, de même que les élèves de cours élémentaire 1ère année en France, découvrent ce lexique spécialisé et les notions ou les objets qu'il désigne.

Si les petits Français ne connaissent pas ces termes, du moins ont-ils une compétence suffisante en français pour établir des

relations analogiques plus ou moins précises. Pourtant, il faut remarquer que certains élèves tchadiens font preuve d'une ingéniosité assez extraordinaire et d'une finesse linguistique remarquable pour satisfaire aux demandes de la maîtresse. Ainsi, au cours d'une leçon sur la feuille :

199 M (suite) : cela s'appelle la
 200 E : la viande
 201 M : on ne peut pas trouver la viande dans la feuille / on trouve quoi
 202 E : l'eau
 203 M : l'eau là s'appelle la sève / la sève / répète

Il arrive que la demande de la maîtresse soit satisfaite et que le terme attendu soit produit : ce n'est pas un miracle mais la bonne mémoire d'un élève redoublant qui sauve ponctuellement la dynamique de la pédagogie de la découverte. Le problème est que la découverte est alors orientée plus vers la production de mots que sur la découverte d'un phénomène ou d'un processus.

On ne peut que souligner le problème de formation que met en lumière ce genre d'erreurs des enseignants. Ils tentent de mener à bien les activités proposées dans la méthode mais qui n'ayant guère eu l'occasion et le temps de s'approprier les principes de base de la didactique fonctionnelle, ils n'en maîtrisent que très approximativement les techniques, ce qu'on ne saurait leur reprocher.

Il convient également d'insister sur le fait qu'une des difficultés majeure à laquelle les enseignants sont confrontés est celle de l'introduction de notions et de vocabulaires spécialisés, de fréquence faible que l'élève ne rencontrera qu'à l'école et parfois une seule fois, à l'occasion d'une leçon. Il oubliera vite le mot ou la notion, souvent les deux à la fois.

3. Les apprentissages du et en français

3.1. Lire des supports graphiques et comprendre leur utilité pédagogique

Les supports graphiques et leur intérêt pédagogique posent également un problème majeur qu'il s'agisse de les faire repérer, d'en faire comprendre le sens ou de s'en servir comme support de travail pour une activité de mise en œuvre ou fixation de notions, ou bien d'activités de production.

Le dessin est encore compris plus comme illustration que comme outil structurant du processus pédagogique.

3.1.1. Localisation, dénotation et interprétation de l'image

Très souvent, et ce malgré l'insistance apportée sur ce point lors des heures de formation, l'enseignant ne voit pas — donc n'utilise pas ou utilise mal — les supports graphiques qui lui sont proposés.

- 252 M :// observez maintenant l'image numéro 2 c'est-à-dire là
chuchotements des élèves qui regardent les photocopies
- 253 M : l'image numéro é / oui celle-là / celle-là // // // qu'est-ce que
vous voyez sur la première image
- clqs doigts
- 254 M : qu'est-ce que vous voyez sur la première image / un chien
- 255 Es (en chœur) : non non
- lqs doigts
- 256 M : le tableau
- 257 Es : non
- 258 M : qu'est-ce que vous voyez
clqs doigts (la maîtresse laisse passer le temps)
- 259 M : qu'est-ce que tu vois sur la première image
- 260 E : /xxxxxxxxxx/
- 261 M : parlez / lève-toi et parle à haute voix
- 262 E : Un garçon qui joue
- 263 M : c'est vrai / est ce que la classe a écouté
- 264 Es : non
- 265 M : qu'est-ce qu'elle a dit / tu reprends ce qu'elle a dit
- 266 E : /xxxxxxxxxx/
- 267 M : élève un peu ta voix / ta voix
- 268 E : /xxxxxxxxxx/
- 269 M : elle a dit qu'elle voit un garçon qui joue / c'est vrai
- 270 ES (en chœur) : non
- 271 M : non c'est pas vrai / qu'est-ce que vous voyez ici
- clqs doigts
- 272 M : hein
- clqs doigts
- 273 M : oui séverin
- 274 E : il pousse un pneu
- 275 M : NON NON

En fait, l'observation de la page du manuel (cf. annexe n° 1) montre que l'institutrice ne parvient pas à localiser correctement sur la page ce qu'elle veut faire observer à ses élèves, à savoir les vignettes mettant en scène la deuxième activité, rubrique "Je m'entraîne". Cette rubrique est effectivement symbolisée par un enfant poussant un cerceau. Elle semble tellement fascinée par les trois vignettes sur lesquelles elle a prévu de travailler qu'elle ne comprend que les élèves sont eux absorbés par l'icône. De là les réponses refusées, l'énerverment et l'injustice. Pourtant, la lecture d'image était juste et le glissement interprétatif justifiable et plaisant.

A l'inverse, les enseignants acceptent parfois comme justes des lectures d'images qui sont erronées, les indices ayant été mal repérés tant par le maître que par les élèves.

- 321 M : qui mange
 322 Es : moi maîtresse moi moi moi
 323 E : papa mange les poissons
 324 M : papa mange les poissons // donc c'est papa et maman seulement
 qui mangent
 325 Es (en chœur) : non
 326 M : vos parents ne vous invitent pas à table / hein / vos parents ne
 vous invitent pas à table
 327 E : papa mange sur la table
 328 M : papa mange sur la table / et vous / vous ne mangez pas / hein
 329 Es : moi moi moi
 330 M : les enfants mangent aussi / hein
 331 Es (en chœur) : oui

L'observation de la vignette concernée (cf. annexe n° 1) montre clairement que les personnes qui mangent ces fameux poissons sont de jeunes adolescents et non des personnes adultes. L'élève 323 donne une réponse erronée que la maîtresse souligne mais en entraînant la classe vers une lecture tout aussi fautive. En 330, la remarque de la maîtresse donne à penser que quatre personnes sont attablées et tout le monde est d'accord. Il est sans doute difficile d'être en désaccord avec la maîtresse et peut-être est-il inconcevable pour elle de lire ce dessin autrement. De même que l'icône avait été traduite par "il pousse un pneu", adaptation méritoire au contexte local, de même la maîtresse a-t-elle du mal à concevoir que toute la famille ne soit pas réunie autour du repas... à moins qu'il ne s'agisse d'un problème de table ?

On constate donc que la relation au graphisme ne va pas de soi, que la difficulté vienne du graphisme en lui-même et de sa mise en page, des représentations difficilement acceptables de la vie quotidienne et des relations entre les personnes au Tchad ou, dans une perspective didactique, de l'utilisation de l'image comme support cognitif de la structuration des savoirs et des savoir-faire.

3.1.2. Créer un support graphique : dessiner au tableau

Si l'apport du dessin est peu perçu par les enseignants et donc utilisé avec maladresse dans le cadre de la compréhension, il faut remarquer que les maîtres rencontrent des difficultés analogues quand il faudrait dessiner au tableau pour expliquer, synthétiser, donner une aide à la compréhension ou à la reformulation.

91 M : sur cette feuille :: / est-ce que le gros manguier vous trouvez
directement la feuille là-dedans // on la trouve où // sur une ///

92 E : /xxxxx/

93 M : une quoi (petit rire)

95 E : sur une l'arbe

96 M : oui sur l'arbre /// mais est-ce que le gros le gros arbre là tout de
suite on trouve la feuille là- dessus /// on la trouve où / toi / oui
Marc

97 E : en haut

98 M : on le trouve en haut /// mais où / on trouve bien sûr pas ici mais
en haut // mais où / oui dans les //

99 E : /xxxxx/

100 M : hein

101 E : /xxxxx/

102 M : non ça peut pas être sur le /xxxxx/ on vous a déjà dit que c'est
sur un manguier // mais je voudrais savoir sur le manguier / on
trouve la feuille tout de suite / là

103 E (en chœur) : non

104 M : oui / Natacha

105 E : à la maison

106 M : non /////

Ainsi, lors de la "leçon de choses" l'interaction didactique tourne
cours, non que les élèves ne connaissent le mot "branche" que
l'institutrice veut faire produire mais parce qu'ils ne
parviennent pas à se représenter, faute de support visuel, ce
que leur maîtresse attend d'eux. Finalement, sur le conseil de
l'observatrice, elle a dessiné un arbre au tableau et la leçon a
pu reprendre son cours.

Pourtant, dans ces classes, le tableau est le support
indispensable par excellence mais, dans la majorité des cas,
quand la leçon commence, tout est déjà écrit ou dessiné avec
beaucoup de soin et parfois de recherche esthétique. Dans
l'optique d'activités conduites selon la pédagogie de la
découverte, il faut très souvent dessiner au fur et à mesure des
propositions des élèves ou des impératifs de l'explication.

Lors de la leçon sur la feuille, la maîtresse a été prise au piège
de deux méthodes dont les stratégies se contrarient quand elles
ne s'opposent pas carrément.

3.1.3 Le lien image/texte

La lecture d'images, son utilisation dans les procédures
d'explication sont des opérations difficiles à maîtriser par
l'ensemble des acteurs scolaires, de surcroît, ceux-ci vont
rencontrer des difficultés à établir le lien entre l'image et le
texte. Même une maîtresse expérimentée, après un bon travail
sur l'image, est mal à l'aise pour établir un lien structurant
entre la représentation graphique et la lecture qui suit. Ainsi,
tout le travail de compréhension effectué lors de la leçon de

langage de La Pirogue 1 première leçon (cf. annexe n°) n'a que très partiellement été utilisé quand la classe a entrepris le travail de compréhension de la lecture. Pourtant, celle-ci s'articule parfaitement à la mise en situation proposée par le dessin ; le texte ne fait que compléter les informations mises à jour.

Evidemment, l'articulation image-texte est une stratégie nouvelle pour l'enseignante, puisque ce type d'activité, s'il existe dans Langage en fête 1, n'y fonctionne que sur de petites unités.

De plus, dans le cas présent le lien n'était pas facile à établir. En effet, les élèves n'avaient pas la possibilité de voir en même temps l'image et le texte, puisque ils avaient effectué le travail sur l'image à partir d'une photocopie (une pour huit environ) et que la lecture était écrite au tableau.

On peut penser que la pratique et des manuels en quantité raisonnable aideront les enseignants à dépasser cette difficulté.

3.2. Lecture

Lors de la lecture à haute voix, seuls les premiers élèves interrogés lisent. Il s'agit exclusivement de ceux qui se trouvent aux premiers rangs. Pendant ce temps-là, les autres apprennent la lecture par cœur et la récitent quand ils sont interrogés — interrogation qu'ils souhaitent vivement. Cette "lecture" subit bien évidemment quelques modifications, l'ensemble se rapprochant plus ou moins du texte.

Qu'en est-il de la compréhension ? Les transformations donneraient à penser que le texte a été compris, mais ceci n'est pas facilement vérifiable.

Qui plus est, on peut se demander si les enfants assis aux derniers rangs voient correctement ce qui est écrit au tableau ? La distance et le mauvais état du tableau autorisent à se poser cette question.

Réciter une lecture est finalement plus confortable que lire même si la compréhension du texte est loin d'être garantie. La récitation réussie d'une lecture est une performance appréciée de l'ensemble de la classe... maître ou maîtresse compris.

S'agit-il alors de réminiscences de l'école dite traditionnelle ou bien de la résurgence d'une tradition ancestrale où

l'apprentissage de l'enfant passait, de manière privilégiée, par la transmission orale des savoirs.

Des questions du même ordre surgissent quand on écoute d'un peu près la liturgie des interactions didactiques, fonctionnant toujours dans le sens maître-élève : le maître questionne, les élèves répondent ou mieux encore : le maître énonce un mot ou une phrase, les élèves répètent.

Bien sûr, on peut toujours dire que ce type de communication n'est pas réservé aux classes primaires du Tchad. On peut également arguer que les effectifs pléthoriques ne laissent guère d'autres possibilités. Mais dans les classes observées, ce type "dialogue" fonctionne d'une manière tellement spontanée et procure un tel plaisir aux divers acteurs qu'on ne peut que s'interroger sur son aspect "indéracinable". L'introduction dans les classes une méthode donc les objectifs visent la prise de parole d'un sujet parlant et questionneur, cherchant à comprendre un problème, à lui apporter une solution ne représente-t-elle pas un grand bouleversement dans des sociétés où la relation de l'adulte à l'enfant ne comprend pas que ce dernier s'adresse à l'adulte sans y être expressément invité, où l'enseignant est le garant de ce qui est vrai ou faux, même quand de toute évidence, la vérité n'est pas ce qu'énonce l'adulte :

269 M : elle a dit qu'elle voit un garçon qui joue / c'est vrai

270 ES (en chœur) : non

271 M : non c'est pas vrai / qu'est-ce que vous voyez ici

et, où apprendre suppose qu'on supporte des vexations plus ou moins importantes. A l'inverse, peut-on envisager de développer la communication dans un système qui n'autoriserait pas la communication ?

3.3. Grammaire : des notions et/ou des mots ?

3.3.1. Comprendre et/ou nommer une notion ?

Dans les classes tchadiennes, et notamment quand il s'agit de leçons concernant l'acquisition de savoirs notionnels, il semble que l'accent soit porté beaucoup plus sur l'acquisition du mot que sur celle de la notion. Il convient d'admettre que l'assimilation des notions de base dans des classes primaires en France demeurent une opération difficile, ces notions restant

abstraites et ne présentant souvent que peu d'intérêt pour de jeunes élèves, en-dehors du monde de l'école.

Ainsi, le mot dûment mémorisé ne renvoie-t-il bien souvent qu'à un vide de sens notable. Au cours de la leçon de grammaire, quand les élèves énoncent "exemple" ou "verbe" on peut craindre qu'ils n'y ait guère de sens là-dessous. Pourtant, on ne peut nier que, d'un point de vue communicatif, les élèves ont compris que les questions de l'institutrice portait sur une dimension "méta", dimension qu'elle précise d'ailleurs à sa manière :

116 M : ça commence à partir de Kélou /ça comme là et ça finit là-bas / Kélou jusqu'à là (trace sur le tableau un crochet de Kélou à orteils) / A partir de Kélou jusqu'à là / comment vous allez nommer ce/TE /// cette /// comment allez-vous le nommer en grammaire / comment on l'appelle / hein / c'est le ///

"Comment allez-vous le nommer en grammaire ?". Car, en ce début de cours élémentaire première année, la grammaire et son métalangage occupent déjà une place importante dans les savoirs que devraient avoir assimilés ces élèves. Dans une classe similaire en France, à cette époque de l'année, on commence tout juste à introduire les notions de base concernant la phrase et ses constituants. Au Tchad, pour ces élèves qui ont travaillé avec Langage en fête 1, aucun terme grammatical ne devrait être connu, les notions étant mises en oeuvre dans le langage mais non décrites et dénommées. Cependant, quand l'institutrice veut faire produire le mot "phrase", elle en propose la définition suivante:

160 M : ...dans le paragraphe il y a encore des mots des mots en série / comment appelle-t-on un mot ou bien une série de mots qui est constituée d'un verbe d'un sujet et d'un complément / comment on l'appelle / je mange je mange une mangue / c'est quoi / je mange une mangue / c'est quoi / oui

clqs doigts

161 E : /xxxxxx/

162 E : verbe

163 M : c'est le verbe / c'est pas le verbe / tous les mots / je demande tous les mots là / la position de tous les mots // c'est pas le verbe seulement / le sujet le verbe le complément / c'est quoi / c'est une phrase / c'est compris

164 Els (en chœur) : oui.

On arrive ainsi à une situation pédagogique aberrante : une enseignante développe une stratégie pédagogique pour que ses élèves arrivent à repérer une phrase dans un texte et, dans la réalité de la classe, on s'aperçoit que les élèves sont censés avoir la maîtrise des notions de sujet / verbe / complément. S'ils connaissent les termes désignant les constituants de la phrase, ils ont rencontré bien des difficultés à souligner une phrase du texte. Le simple repérage des marques graphiques de

la phrase pose problème, même après que la maîtresse ait expliqué que "la phrase commence par une majuscule et se termine par un point".

On ne peut que constater que les enseignants qui acceptent d'expérimenter une méthode ne résistent pas à enseigner des notions qui ont été volontairement écartées de la méthode avec laquelle ils ont accepté de travailler. Ainsi, quand on introduit La Pirogue 1 dans la classe supérieure, les élèves sont-ils confrontés à l'introduction de notions déjà présentées au cours préparatoire 2, mais restées en grande partie incomprises et dont, bien souvent, il ne reste que les mots.

3.3.2. Faire des phrases

Cependant, on peut toujours objecter que si les élèves ont bien du mal à repérer une phrase dans un texte, quand la maîtresse le leur demande, ils arrivent à "faire des phrases" :

165 M : qui va me construire une phrase / donnez-moi un exemple / qui construit une phrase
 élèves restent silencieux
 166 M : hein
 élèves restent silencieux
 167 M : qui va me construire une phrase / oui
 168 E : /xxxxxxx/
 169 M : c'est très bien "papa part au travail" / ça c'est une phrase / qui d'autre encore
 clqs doigts
 170 M : toi
 171 E : /xxxxxxxxxxx/
 172 M : "maman va au marché" / très bien / qui d'autre encore / oui
 173 E : /xxxxxxxxxxx/
 174 M : "maman prépare le repas" c'est très bien /

Pourtant, le long silence qui précède la production des phrases et leur caractère stéréotypé amène à s'interroger sur le fondement cognitif de leur production. En effet, si la maîtresse est obligée de répéter deux fois sa demande, il est clair que le silence qui l'accueille est compréhensible : les élèves ont besoin d'un temps de réflexion avant de se lancer dans l'aventure ; cette fois, un mot ne suffit pas et il y a là cette Française qui enregistre ce qu'on dit. Mais, les trois phrases produites, qui répondent bien à la construction sujet / verbe / complément ne relèvent-elles pas de la simple remémoration.

En fait, l'observation d'un corpus lié à une autre activité, au cours de laquelle les élèves doivent décrire les actions des personnages d'une petite bande dessinée, montre que faute d'avoir assimilé les notions sujet / verbe / complément, les

élèves ont dans l'ensemble bien intégré la structure de phrase sujet / verbe / complément sous-tendue par ces notions, même si leur première réaction est de répondre par un mot.

276 M : qu'est-ce que vous voyez sur cette image-là / la première image
 clqs doigts
 +277 Es : moi moi moi
 278 M : alors / oui //
 279 E : maman
 280 M : tu vois maman / c'est très bien // tu vois maman / que fait
 maman

279 répond par un mot, l'institutrice reformule. Dans cette partie de la leçon, les élèves produisent au moins trois phrases complètes — et audibles — répondant à la structure sujet / verbe / complément :

274 E : il pousse un pneu.
 300 E : maman achète des poissons.
 304 E : elle fait son marché.

Cette dernière phrase est plus intéressante que les autres dans la mesure où l'élève reprend le "maman" de la question ("ensuite qu'est-ce que fait maman?") par un pronom. On constate donc qu'au moins une partie de la classe est capable de construire des phrases, même s'il est bien difficile d'évaluer combien d'élèves ont acquis cette compétence.

3.4. Le lexique

Chacune des leçons mises oeuvre dans les classes d'application avaient été choisies dans la première leçon de La Pirogue 1 — Un bébé tout neuf — et dans l'ensemble, le vocabulaire était connu des élèves. Il est donc un peu difficile de faire des observations pertinentes sur la manière les enseignants introduisent les mots nouveaux, dans la classe de français.

En revanche, les leçons de mathématiques et de sciences naturelles surtout se révèlent être des moments privilégiés d'acquisition de lexiques spécialisés, mots de fréquence très variable et dont l'apprentissage laisse dubitatif un enseignant de français langue étrangère.

Il convient de remarquer que ces vocabulaires renvoient presque exclusivement à des noms et que l'apprentissage des verbes, qui permettraient d'ébaucher un discours appliqué aux sciences naturelles, par exemple, n'est pas enseigné. Tout au plus, le maître emploie-t-il les verbes de description, de

processus etc... mais jamais il n'attire l'attention des élèves sur leur importance ou bien, lorsqu'il les interroge se contentent-ils le plus souvent de mots ou de phrases formées avec être ou avoir. Mais la plupart du temps, l'élève répond par un mot.

Ce sont les noms qui sont enseignés de façon privilégiée ; l'apprentissage se faisant exclusivement sur le mode de la répétition :

130 M : on sait que la petite branche est comment / on sait que la petite branche est comment / la petite branche // comment on l'appelle en français / quoi hein

Silence /////

131 M : on l'appelle un rameau (dessine au tableau) chacun s'appelle des rameaux / ici /// un rameau // nous l'appelons un rameau : répète

132 E : /xxxxx/

133 M : UN RAMEAU

134 E : un rameau

135 M : oui oui

136 E : un rameau

137 M : oui

138 E : un rameau

139 M : oui

Clqs doigts

140 M : c'est un rameau / elle est rattachée à la branche // rameau / bon / (elle montre la feuille) comment appelle-t-on cette partie /// (un élève manifeste un désir de répondre) tu vas me dire "c'est une feuille" non mais cette partie comment l'appelle-t-on / oui

141 E : un rameau de feuille

142 M : non cette partie / nous voudrions le nom de cette partie en français : la partie de la feuille ça s'appelle quoi ////////////// hum ///

143 E : la /xxxxxx/

144 M : cette partie s'appelle ////////////// hum / moi // ils connaissent pas //////////////

Elève lève la main

145 M : oui

146 E : le pétiole

147 M : très:: / le pétiole /// là c'était / la partie s'appelle le pétiole // la partie qui relie la feuille à quoi / à quoi

Es restent tous silencieux ///

Cet extrait de classe montre l'introduction de la notion de rameau. La maîtresse a bien dit qu'une petite branche s'appelait "rameau" mais ne vérifie pas que les élèves ont compris ce à quoi renvoyait "rameau". Ce qui la préoccupe, c'est qu'ils retiennent le mot et pour retenir le mot, on le répète. Certes, la répétition n'est pas un procédé pédagogique à rejeter à tout prix, mais on s'interroge sur son emploi systématique sans qu'aucune vérification de la compréhension ne soit effectuée, surtout quand il s'agit de s'approprier des notions nouvelles.

Nous ne nous arrêterons pas sur la manière dont l'enseignante tente désespérément de faire produire des mots inconnus, ce problème ayant déjà été abordé précédemment. Mais nous ne pouvons que nous arrêter sur la dernière partie de la séquence de 142 à 147, lorsque la maîtresse veut leur demander

comment se nomme la partie qui relie la feuille au rameau et qu'un élève produit "pétiole". Cela prouve que malgré les réticences concernant la méthode répétitive ci-dessus énoncées, ce mot a été produit par un élève et à juste titre. Dire que l'observatrice est restée légèrement absourdie serait un euphémisme ! Le plus amusant est que l'institutrice elle-même a pendant quelques secondes subi le même effet de surprise :

147 M : très:: / le pétiole /// là c'était / la partie s'appelle le pétiole // la partie qui relie la feuille à quoi / à quoi

Elle est tellement surprise qu'elle ne parvient pas à formuler les félicitations qu'elle destine à l'élève jusqu'au bout et s'empresse de répéter "pétiole" comme pour s'assurer qu'elle n'a pas rêvé, que le mot a bien été prononcé ! Malheureusement, le feu d'artifice lexical s'arrêtera là. L'élève qui avait produit "pétiole" était un redoublant, et il n'avait dû retenir que ce mot.

3.5. De l'écriture à l'écrit

3.5.1. L'écrit : une activité difficile à mettre en oeuvre

L'écriture et la production écrite s'avèrent, encore plus que les compétences orales, difficiles à mettre en oeuvre et à réaliser. En effet, l'écrit est peut-être plus encore que l'oral soumis aux contraintes matérielles d'enseignement.

Aux effectifs pléthoriques s'ajoutent les problèmes de locaux : classes exigües, une simple table servant de bureau à l'enseignant ; bancs faits de planches installés sur des pierres, au mieux sur des briques ; un tableau plus qu'usé. Entassés sur les bancs, les enfants n'ont bien souvent pas la possibilité d'accomplir le geste d'écriture : comment peuvent-ils apprendre à écrire ?

Sur quoi d'ailleurs peuvent-ils s'appuyer : ils disposent bien sûr de leurs cuisses ; et sur quel support ? Certains ont une ardoise, d'autres un cahier, d'autres rien. L'apprentissage de l'écriture et de l'écrit se limitent ainsi à la copie : copie de lettres, de résumés, de poésies.

Jamais les cahiers ou ardoises ne sont contrôlés — sauf peut-être pendant le cours ? — car les maîtres affirment ne pas avoir le temps de corriger cent ou cent cinquante cahiers ou ardoises.

3.5.2. Ecrire, c'est recopier

Les enseignants ne demandent pas aux élèves de réaliser individuellement sur leurs ardoises ou sur leurs cahiers les exercices où ils ont à produire, ne serait-ce qu'un mot. Ce type d'activité est réalisée collectivement ; la maîtresse complète la phrase au tableau. Parfois, elle demande aux élèves de la recopier. Il est donc impossible de vérifier ce qu'ils ont réellement acquis. L'évaluation de l'écrit repose essentiellement sur de rares dictées, qui permettent de vérifier le graphisme et l'appropriation des règles d'orthographe.

Il est donc difficile de connaître la compétence des élèves à l'écrit, qu'il s'agisse du graphisme ou de production textuelle. Il est certain que les élèves sont capables de recopier ce qui est écrit au tableau. Que cette copie est fort lente et il est difficile de savoir si le texte recopié a un sens pour les copistes. Les copies des quelques résumés sur lesquels une observation a pu être faite étaient de qualité inégale, mais une évaluation pertinente est impossible quand l'enfant écrit dans des conditions physiques et matérielles aussi inconfortables.

Ainsi, qu'il s'agisse d'oral ou d'écrit, de français, de mathématiques ou d'autres disciplines, l'enseignement-apprentissage dans son ensemble est essentiellement conduit par la répétition et la remémoration : copier est en effet la forme que revêt la répétition à l'écrit. Si les mots sont mal copiés, ils seront mal mémorisés de même que si la répétition comporte des erreurs phonétiques. Il faudrait au moins que la qualité de la répétition, comme celle de la copie, soit vérifiée.

Quoi qu'il en soit, ces procédures pédagogiques ne permettent certainement pas de développer les compétences communicatives des élèves en français.

3.6. Les activités de production : le jeu de rôle

3.6.1. Un problème d'organisation

Au début de La Pirogue 1, les activités de production écrite sont dirigées. Ce choix se justifie pleinement dans la mesure où, durant les deux années de CP, l'oral a été privilégié, l'écrit étant orienté vers l'apprentissage progressif du graphisme, du trait

aux lettres minuscules. En revanche, les activités orales comprennent dès la première leçon la réalisation d'un petit jeu de rôles :

Rubrique "Je joue" : "Vous êtes la famille du nouveau-né. Vous admirez le bébé."

La consigne est claire : "Vous êtes la famille..." implique bien qu'on va travailler à plusieurs, prendre le rôle d'un membre de la famille et lui donner la parole. Cette activité n'a pas été réalisée. Faute de temps : le grand nombre d'élèves ralentit considérablement le rythme des leçons et, la formation des groupes demande un investissement en temps supplémentaire ; faute d'espace : l'exiguïté de la classe rend difficile l'éclatement du groupe classe en petits groupes dont le travail poserait, de plus, un sérieux problème de bruit ; faute de savoir-faire : les enseignants avouent ne être capables de mettre en place la pédagogie dite "des grands groupes"

La seule possibilité de travailler en groupes pour les activités de production orale suppose qu'une partie de la classe s'installe "sous le manguier" pendant que l'autre fait une activité d'un autre type dans la classe — une production écrite, par exemple. Cette solution serait acceptable, à condition que tous les enseignants n'aient pas la même idée en même temps. Il n'empêche que, dans l'état actuel des conditions d'enseignement au Tchad — cette solution de fortune reste la seule possible, si les enseignants veulent mettre en pratique les activités de communication.

Le problème majeur tient peut-être à un blocage important que développent les enseignants face aux activités communicatives.

3.6.2. Le jeu de rôle et l'erreur

L'objectif du jeu de rôle est de donner à l'élève la possibilité de prendre la parole en français, dans une situation de communication précise et de construire, au fil des interactions, une petite communication où il réinvestira le matériau linguistique et communicatif qu'il se sera réellement approprié. Dans cette perspective, l'erreur est comprise comme pouvant advenir et sert à évaluer ce qui est effectivement acquis, ce sur quoi il faudra revenir.

L'erreur est un outil pédagogique précieux, non une faute, ni une crime perpétué contre la norme.

Les enseignants de français au Tchad ont un attachement tel au "bon français" et à la norme qu'ils leur est difficile d'admettre que l'erreur soit un outil pédagogique et que le jeu de rôle permet à l'élève de prendre le risque de parler français sans trop de dommage et même, d'en tirer du plaisir.

Les enseignantes ayant déjà travaillé avec Langage en fête 1 et ayant mis en oeuvre des séances de jeux de rôles, racontent le plaisir des élèves et leur satisfaction de les entendre s'exprimer en français.

La question que l'on se pose est de savoir comment a été mise en oeuvre cette activité qui déroge fondamentalement au processus répétition / remémoration ? Il est fort à craindre que le jeu de rôles ne soit transformé en une petite scène, dûment mémorisée, ne laissant aucune place à l'initiative personnelle et, par conséquent, perdant tout intérêt pédagogique.

Il va de soi que cette "production", de même que les répétitions de mots et de phrases est sans risques pour l'enseignant, qui entend des phrases bien formées, et pour les élèves, qui ont le plaisir de parler en français sans avoir à penser ni à réagir en raison d'une interaction imprévue ou qu'il ne comprendrait pas.

3.6.3. Jeu de rôle et représentations du français

Cette hypothèse, quant à la manière dont les enseignants comprendraient les jeux de rôles et en conduiraient la mise en oeuvre, n'est aucunement fantaisiste. En effet, une des étapes de la recherche prévoyait d'analyser les représentations que les élèves tchadiens ont du français, et comment elles se concrétisent dans leur prise de parole. A cette fin, l'équipe avait décidé de soumettre un questionnaire aux élèves et de demander aux enseignants de leur proposer un jeu de rôle. L'enregistrement des jeux a montré que les élèves avaient appris leur rôle par coeur, chaque scène étant identique à la précédente.

Cette attitude tend à renforcer l'idée que les représentations que les enseignants ont du français et de la norme sont bien enracinées, que l'erreur fait d'autant plus peur que ces dialogues produits par les élèves sont enregistrés et seront

écoutés et analysés par des chercheurs dont certains sont des Français de France.

Cette dimension se renforce sans doute d'un conflit culturel concernant la perception de l'enfant, de son rôle social dans les sociétés traditionnelles —et notamment dans la relation enfant-adulte — face à elle même, dans son désir d'évoluer vers la modernité.

Plus que le conflit latent et plus ou moins violent qui se rattacherait à la période coloniale, on se demande si les propositions pédagogiques que comprennent des méthodes comme Langage en fête et La Pirogue ne s'opposent pas d'une façon beaucoup plus profonde que "l'école coloniale" aux conceptions des sociétés africaines concernant la formation des sujets, basée sur l'initiation et la soumission face à l'adulte; à la transmission orale de savoirs ancestraux et mystérieux que seuls le temps et les rituels initiatiques permettaient de déchiffrer.

Une méthode nouvelle, moderne, mettant en scène le village, la culture africaine séduit les enseignants. Mais il est à craindre qu'au-delà des difficultés à mettre en oeuvre les procédures inhérentes à la méthodologie, en raison des problèmes matériels et de la formation insuffisante des maîtres, cette dernière ne provoque chez eux une résistance profonde dans la mesure où elle génère un bouleversement culturel radical en ce qui concerne les relations adultes-enfants, la formation de sujets et la conception de l'enseignement.

Les maîtres qui se sont prêtés à l'expérience ont cependant reconnu, le premier temps de désarroi passé, avoir pris du plaisir à cette pédagogie, et avoir noté un réel développement de la parole en français chez les enfants. On rejoint là la problématique communicative : pour apprendre à parler, il faut parler, exercer la communication en français. Tout le monde est d'accord là-dessus. La résistance due aux habitudes institutionnelles se heurte ainsi aux objectifs affichés de la politique linguistique.

Cette résistance, dont nous avons signalé quelques effets au fil de nos remarques, se manifeste également quand on étudie la manière dont les enseignants donnent les consignes des activités.

4. La communication dans la classe

4.1. La passation de consignes

En principe, les consignes sont faites pour déclencher une activité et donner à l'élève, outre l'injonction de faire, les informations nécessaires pour qu'il soit capable de comprendre le but de l'exercice et l'attente de l'enseignement. Dans La Pirogue, les consignes sont claires et les objectifs visés par les activités dûment explicitées dans le livre du maître.

Il semble cependant que, dans leur ensemble, les enseignants éprouvent des difficultés à faire le lien entre les conseils donnés dans le livre du maître et leur pratique de classe.

4.1.1. La non prise en compte de la consigne du manuel

Par exemple, pendant la leçon de grammaire, l'enseignante a travaillé l'exercice numéro 2 de la rubrique "Je m'entraîne" dont la consigne est la suivante :

Tu recopies les phrases dans le bon ordre pour faire un texte.

Cette consigne indique clairement le but de l'exercice : faire un texte ; la procédure à mettre en place pour y parvenir : mettre les phrases dans le bon ordre ; indique qu'il s'agit d'une activité écrite : recopies et qu'elle doit être individuelle : tu. Par ailleurs, à côté des phrases des vignettes représentent l'histoire dans le bon ordre.

Dans un premier temps, la maîtresse avait fait découvrir la situation à partir des images. Ensuite, elle a voulu passer à la deuxième phase, à savoir faire découvrir des phrases et établir le lien avec les vignettes.

Le problème est qu'elle a omis de faire lire — ou de lire elle-même — la consigne aux élèves. Donc ceux-ci n'avaient aucune idée de ce qu'on attendait d'eux. De plus, alors que l'objectif de l'activité était de lire les phrases et d'établir seuls le lien avec les images, la maîtresse le détourne, puisque c'est elle qui lit les phrases :

344 M : woua // observez cette phrase / hein / sur la première image / c'est écrit "elle les a fait cuire" / est-ce que la phrase correspond à l'image / hein / sur l'image / c'est maman

345 Els (en chœur) : oui

346 M : c'est maman qui va au marché / mais il s'agit / c'est écrit ici
 qu'elle les a fait cuire / c'est juste
 + 347 Es (en chœur) : marché
 346 M (suite) : ou c'est faux
 348 Es (en chœur) : c'est juste
 349 M (irritée) : c'est juste ou c'est faux
 350 Es : c'est juste
 +351 Es : c'est faux
 356 M : c'est FAUX / qui dit que c'est faux / Mamadi / qu'est-ce qu'on écrit
 / hein / qu'est-ce qu'on écrit / oui
 357 E : /xxxxxxxx/
 358 M : non / on n'écrit pas comme ça /xxxxx/ les mots "elle les a faits
 cuire" / ça correspond pas à / l'image // la première image vous dit
 que "maman achète des poissons" ou bien "maman a acheté des
 POISSONS" // donc / c'est la première phrase /
 hein / donc on écrit ici
 +359 Es (en chœur) : poissons
 358 M (suite) : elle a acheté des //
 359 Es (en chœur) : poissons
 360 M : poissons / voilà

Cette courte séquence montre que cette activité, qui réclamait des élèves actifs et en situation de résolution de problème, est de fait totalement détournée et que, d'un point de vue cognitif, elle n'apportera aucune structuration de la notion de texte, ni du savoir-faire qui consiste, par la remise en ordre des phrases à retrouver la logique d'un récit. Au lieu de lire des phrases, d'établir des liens avec les images et de retrouver la logique du texte, les élèves se retrouvent en situation passive où aux questions vrai / faux, ils répondent au petit bonheur et irritent la maîtresse, finissent par répéter n'importe quoi les fins de phrases qui ne renvoient à rien, mais finalement satisfont leur enseignante.

Certes, l'enseignante utilise cette méthode pour la première fois, mais elle déjà enseigné deux années durant avec Langage en fête et avec les mêmes élèves. Et ce rituel de classe semble si bien établi !

De même, dans les leçons concernant le français comme langue de scolarisation : "Le français pour l'école", leçon intitulé "Pour comprendre les consignes de la leçon de français", aucune consigne n'a été suivie ! Pourtant, ces leçons avaient particulièrement étaient préparées, d'une part parce que les maîtres découvraient la méthode, d'autre part, parce qu'aucun des enseignants suivant la formation n'avaient l'habitude de réfléchir à l'importance que revêt la lecture de consigne.

4.1.2. Les consignes leurres

Durant la leçon de mathématique, à l'initiative totale de la maîtresse, un problème est proposé aux élèves :

Une marchande a six oranges (elle dessine les 6 oranges), une seconde marchande a deux tas de six oranges (dessin).
Question : quelle opération on va faire pour savoir combien la deuxième marchande a d'oranges.

Les élèves répondent : une soustraction (ils viennent de réviser cette opération ainsi que les notions de "reste" et de "différence"), puis enfin : une addition. Celle-ci est posée et calculée au tableau.

Ensuite, la maîtresse demande : "Quelle opération on peut faire encore ?" Un élève propose une autre addition, donne 18 comme résultat, mais on ne sait pas ce qu'on a cherché, ce que représente ce nombre. La maîtresse accepte la réponse et repose la question.

En fait, elle attendait qu'on lui propose 6×2 . Cette réponse n'étant pas produite — les élèves ne connaissent pas la multiplication, ni le verbe multiplier — elle la donne, mais sans vraiment donner d'explications complémentaires. Ensuite, elle demandera aux élèves de doubler les nombres : "le double de 1, c'est 2".

Là encore, le flou le plus total règne sur le but visé par le problème et on se demande quelle est la fonction pédagogique de la première partie de l'énoncé "Une marchande a six oranges" ? L'élève qui utilise cette donnée pour répondre à la question a fait preuve d'un pragmatisme certain, faute d'avoir écouté ce qu'on lui demandait. Ni la maîtresse, ni les élèves ne semblent s'intéresser à l'énigme que pose le début du problème, pas plus que le but visé par la question "Quelle opération on peut faire encore ?".

Apparemment, pour cette maîtresse calme et expérimentée — la cohérence pédagogique — telle qu'elle est comprise par des occidentaux, ne fonctionne pas sur les mêmes critères. Peu importe que le but du problème soit occulté, seul semble compter l'ici et maintenant de la manipulation arithmétique ; explicitation et compréhension n'ont pas leur place. Pourtant, cette enseignante est tout à fait convaincue du bien-fondé des principes de la didactique fonctionnelle, très présente et pertinente pendant les séances de formation. Elle a travaillé avec Langage en fête 1 les deux années précédentes.

4.2. Les consignes du livre et les consignes du maître

Un autre obstacle entrave la réalisation optimale des leçons vient du fait que les enseignants rajoutent aux leçons de français, telles qu'elles sont conçues dans le manuel, des notions et/ou des exercices supplémentaires. Les notions sont bien entendu d'ordre grammatical et les exercices des exercices d'application n'ont rien à voir avec l'objectif de la leçon du jour.

Ainsi, les phrases de l'exercice de structuration de texte évoquées tout à l'heure sont écrites au passé-composé, ce qui relève d'une logique de récit que personne ne contestera et qui ne pose pas de problèmes aux élèves ayant un faible niveau en français qui ont l'habitude d'utiliser cette forme verbale, même s'ils n'en connaissent pas le nom et n'en ont pas étudié la formation morpho-syntaxique. En fait, la maîtresse a introduit dans la leçon concernant les marques textuelles, une leçon sur les temps du passé. Durant le cours concernant le français pour l'école, le maître retravaille les pronoms personnels, les notions de singuliers et de pluriel, mais il ne fait pas suivre aux élèves la démarche proposée par le manuel pour mener à bien la consigne :

Tu relèves les mots du texte

à savoir de réfléchir à la façon dont on reconnaît les mots au pluriel dans un texte!

Ce genre de pratique semble plutôt être une résurgence de l'école dite traditionnelle où, l'enseignement du français dans les colonies était conçu comme l'enseignement du français langue maternelle, à savoir orienté sur la description grammaticale. Il est très étonnant de constater à quel point ces élèves qui ont une si faible compétence quand il s'agit de communiquer en français, ont, ou devrait avoir, une compétence tout à fait extraordinaire lorsqu'il s'agit de décrire la langue et d'en désigner les notions. Aucun enfant français de cours élémentaire première année, au premier trimestre de l'année scolaire n'a entendu parler des temps des verbes, de passé-composé, d'imparfait et autres notions grammaticales plus ou moins sophistiquées.

L'enseignement-apprentissage de toutes ces notions prend du temps et n'est pas très rentable, puisque les élèves répondent le plus souvent n'importe quoi quand on leur demande de désigner un mot au pluriel, ou un verbe, ou une phrase, mais ils

ont les mots, des mots, ceux qu'ils répètent après le maître ou la maîtresse.

4.3. La magie des mots

Si l'on observe la transcription des débats enregistrés par Bruno MAURER, on constate que les enseignants, qu'ils définissent la place du français en milieu urbain ou rural, dans la vie de tous les jours ou dans la vie administrative, dans le cadre d'un apprentissage du français nécessité par la vie professionnelle en milieu francophone ou en contexte scolaire tel que le connaissent les enfants, expriment tous de façon spontanée ce que signifie pour eux parler une langue : en connaître des mots.

S'expriment-ils à propos du français tel qu'il est parlé dans les villages, ils affirment :

- (1) "...ils ne comprennent pas un seul mot..."
- (2) "...là où tu passes bon / même un petit enfant qui sort n'est-ce pas un petit mot / français ..."
- (3) "... je crois que j'ai rencontré / des gens qui / disent / un peu / de mots français..."
- (4) "Le français se parle / et: (avec chaleur) je je je n'ai pas constaté sinon ce sont des petits mots comme ça".

S'ils décrivent la concurrence avec l'arabe, là encore, c'est sur la base du mot que leurs remarques se réalisent :

- (5) "... on ne peut trouver un un qui peut parler un mot arabe ..."
- (6) " ...il faut connaître un mot arabe...";

de même lorsqu'ils relatent la manière dont les enfants utilisent le français entre eux,

- (7) "... dans un groupe si y en un qui: qui a mieux compris le français... ils disent le mot français français / une fois deux fois ses amis apprennent facilement ... "
- (8) " ... ils PEUVENT parler un mot français entre eux pour se comprendre..." (enfants d'ethnies différentes)

ou, quand ils évoquent une situation entraînant une insécurité linguistique : eux-mêmes, enseignants, face à un Français,

- (9) "... donc je parle un mot français..."
- (10) "... si: tu connais parler le français: / comme lui / tu manques de mots".

Enfin, quand une enseignante explique comment se met en place le processus d'enseignement-apprentissage du français, hors contexte scolaire :

(11) "... il prend l'habitude de; de dire ce mot cest-à-dire y a un langage pour lui / donne moi de l'eau / tout de suite il comprend et puis vous le répétez deux fois trois fois / l'élément que vous avez xxx / donc c'est ce qu'il a déjà compris / y a x signifie i - il y a tout / il peut déjà former une phrase"

ou qu'ils parlent de leur pratique de classe :

(12) "vous inculquez à l'enfant des mots nouveaux / bon quelques mots nouveaux" (l'enseignant explique ensuite qu'il passe à la phrase).

Enseigner le français, c'est d'abord "inculquer à l'enfant des mots nouveaux" ! plus les mots sont nombreux et spécialisés, plus la compétence en français est importante.

Les "gros mots" sont les mots savants, marque d'une grande compétence en français, ceux qu'on a peur de perdre, notamment quand on enseigne trop longtemps dans les "classes basses" où le conseiller pédagogique vous incite à ne pas les employer,— "à ne pas jouer l'universitaire" — afin d'être compréhensible pour les élèves.

Pour les enseignants tchadiens, le mot est incontestablement l'élément de base à partir duquel peut se développer la pratique langagière de l'élève et de toute personne en contact avec le français ; la phrase est une étape ultérieure qui requiert une compétence grammaticale : pour former une phrase, on doit connaître le nom des mots qui servent à décrire les différentes fonctions de ses constituants. Donc, là encore, le mot prédomine.

Quant à la pratique jubilatoire de la répétition et de la mémorisation qui en découle, elle relève probablement, d'une tradition orale de la transmission des savoirs dans laquelle la compréhension n'est pas le premier objectif que se donnent les adultes initiateurs. On peut faire l'hypothèse qu'une certaine opacité de la parole transmise fait partie du rituel initiatique en Afrique. Ainsi, le fait que les "gros mots" procurent un tel respect, et une utilisation souvent abusive, en même temps qu'ils provoquent une crainte — y compris chez les locuteurs ayant un bon niveau de langue — est-il sans doute une conséquence d'une relation à la parole telle quelle existe dans les cultures africaines.

Ceci expliquerait le conflit et les difficultés que les enseignants ont à mettre en oeuvre une pédagogie de la découverte, la mise en place d'un contrat d'enseignement impliquant une évolution du rôle de l'enseignant de la direction vers l'accompagnement. Cette évolution s'avère malaisée dans la mesure où elle

bouleverse la relation traditionnelle de l'adulte à l'enfant., de l'intellectuel au lettré et du lettré à l'ignorant¹.

4.4. Français standard et "français d'Afrique"

Aux conflits linguistiques reconnus : français / arabe, français / langues ethniques, langues / ethniques / arabes s'en ajoute un quatrième lié aux interférences entre le français standard et le "français d'Afrique". Ceci n'est pas un phénomène nouveau : les élèves issues des anciennes colonies françaises ont, de longue date, le réflexe, quand on leur demande une production écrite d'utiliser le français qu'ils entendent dans la rue. Au Tchad, où le français est peu utilisé dans la communication quotidienne, le phénomène est plus étonnant. Il donnerait à penser que l'emploi du français reprend quelque vigueur dans ce pays, une fois réinvesti par les locuteurs tchadiens.

Leur attachement à la langue de Voltaire les conduits, non à ignorer, mais à rejeter le "français d'Afrique" de leurs classes. Or, la séquence suivante montre bien que ce dernier coexiste spontanément avec le français normé :

280 M : tu vois maman / c'est très bien // tu vois maman / que fait
maman
281 Es : moi moi
282 M : oui
283 E : maman prépare
284 M : c'est vrai / maman prépare
285 Es : non non
286 M : est-ce que maman prépare
287 Es : non non
289 M : moi je dis non / maman ne prépare pas / qu'est-ce que maman
fait / où se trouve maman / où se trouve
maman
clqs doigts
+290 Es : moi moi
clqs doigts
+ 291 M : oui
292 E : au marché
293 M : c'est très bien / maman se trou-VE AU MAR-CHE
+ 294 Es (en chœur) : marché

Dans les étapes précédentes, la maîtresse, qui désirait faire repérer une phrase dans un texte, avait rappelé à plusieurs reprises qu'une phrase était constituée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. La chose était claire. Que se passe-t-il lorsqu'elle un élève (283) répond à sa question "Maman

¹ D'après les enseignants, "le lettré" est une personne qui a poursuivi ses études jusqu'à la fin de l'école primaire ; "l'intellectuel" celle qui a été au-delà, avec des nuances telle que celle de semi-intellectuel. (cf. débat)

prépare" ? Rien. Ou plutôt, l'institutrice en reprenant la phrase produite par l'élève fait comprendre qu'elle n'accepte pas la réponse. On pourrait penser que l'institutrice n'est pas d'accord sur la forme de la phrase à laquelle il manque un complément. Mais, en fait, c'est le contenu qui est l'objet du désaccord. En effet, en (289), elle confirme "moi je dis non // maman ne prépare pas...".

En français d'Afrique, "préparer" signifie "faire la cuisine". Cette forme acceptée par la maîtresse en atteste l'enracinement dans la pratique quotidienne du français au Tchad. Cela montre que la maîtresse ne fait plus trop la différence entre le français normé qu'elle est censée faire apprendre aux élèves et le français régional qui dénote la réalité d'un français usuel, social et bien vivant au Tchad.

D'un point de vue pédagogique, l'acceptation de la formulation et sa reprise par la maîtresse pose un double problème. D'une part, elle a énoncé à plusieurs reprises qu'une phrase était constituée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément et elle ne réagit pas quand on lui propose une phrase sans complément, d'autre part, elle ne fait pas remarquer aux élèves que la forme employée est erronée, mais qu'elle renvoie à l'usage africain du français. Il faudrait que les enseignants prennent conscience de la coexistence des deux codes, de leur usage respectif et apprennent à leurs élèves à les distinguer.

En effet, le français étant langue de scolarisation, il est nécessaire que les élèves soient capables de maîtriser ces deux codes, leurs règles de formation morpho-syntaxique et lexicale ainsi que les règles communicatives régissant leur usage, sous peine de ne jamais posséder correctement l'un et l'autre code. Ne pas maîtriser la langue scolaire signifiant, à plus ou moins long terme, se retrouver en situation d'échec scolaire.

De plus, le fait d'énoncer des règles de formation de phrases et de ne pas réagir quand celles-ci sont mises en défaut n'est certainement pas des plus judicieux en ce qui concerne la structuration des savoirs et des savoir-faire. On peut raisonnablement admettre que tous les enseignants abonderaient dans ce sens : encore faut-il que ces mêmes perçoivent les moments où, dans leur pratique de classe, intervient le "français d'Afrique" et qu'ils le considèrent en tant que langue et non comme déviance par rapport à une norme.

L'évolution du français en Afrique se déroule selon des règles de formation qui sont acceptées par la plupart des locuteurs français issus des anciennes colonies. Une forme comme "Maman prépare" est courante dans tous les pays d'Afrique de l'ouest. Le français revisité par les locuteurs africains a sans doute vocation à devenir la langue de communication à même de dire les valeurs ancestrales, les savoirs partagés et les représentations du monde dont ils sont porteurs. Le français de France, langue de communication avec les autres pays francophones et locuteurs étrangers parlant le français ; langue des études et du commerce.

Il est certains que les enseignants ont un rôle primordial à jouer dans l'évolution de ces deux langues. Là encore, les représentations qu'ils ont de l'une et de l'autre auront un poids incontestable sur le devenir du français au Tchad, et en Afrique.

Conclusion

Du point de vue de la stricte compréhension intellectuelle, on peut dire que les formations atteignent leurs objectifs : la pertinence des questions concernant les différents points méthodologiques et pédagogiques abordés, les reformulations de notions, de procédures et les remarques concernant les difficultés rencontrées dans leurs pratiques de classes, le prouvent aisément.

Lorsqu'on analyse les observations issues des classes d'application et les enregistrements auxquels elles ont donné lieu, on se rend compte que la mise en oeuvre de la méthode pose des problèmes d'ordres différents. Certains sont repérés et exprimés par les enseignants, aussi bien à l'occasion des entretiens semi-directifs recueillis lors de l'enquête sociolinguistique qu'au cours des heures consacrées à la formation. Il s'agit principalement de problèmes matériels, institutionnels et méthodologiques. D'autres relèvent de leur relation à la langue française et à la manière dont ils envisagent son enseignement.

En termes de représentations du français et de son enseignement dans les classes primaires, les enseignements apportés par l'enquête sociolinguistique conduite par Bruno Maurer trouvent bien souvent, au fil des leçons dispensées, leur concrétisation et on ne peut que s'interroger sur la prégnance

d'une tradition scolaire à fois décriée — les enseignants concernés admettent volontiers qu'on ne peut plus enseigner le français comme on le faisait durant la période coloniale — et pourtant omniprésente qui parasite l'appropriation et la mise en pratique d'une nouvelle méthode, fondée sur les principes de la didactique fonctionnelle et des stratégies d'enseignement qui la mettent en œuvre.

L' école coloniale n'est peut-être pas la seule à mettre en cause : la persistance d'une tradition plus ancienne, liée à une tradition initiatique et à la relation de l'adulte à l'enfant dans les sociétés africaines, n'est sans doute pas à négliger.

D' un point de vue sociolinguistique, il est intéressant de constater les glissements du "bon" français vers un français régional, fonctionnant selon ses normes tant communicatives que morpho-syntaxiques. La difficulté réside dans le fait que ces enseignants, qui revendiquent si fort le respect de la norme et estiment en être les gardiens, refusent de voir la réalité des pratiques du français au Tchad. Cette réalité linguistique qui les rattrapent, vient s'immiscer au sein même de leur pratique pédagogique, entraînant parfois l'emploi simultané de deux français dont l'un — le français d'Afrique — reste largement inconscient, ce qui, on l'imagine, ne doit pas manquer de provoquer chez les élèves de nombreuses confusions et ambiguïtés dans la construction des savoirs et savoir-faire en français.

INFLUENCE DE L'UTILISATION DES MANUELS DE FRANÇAIS SUR
LES REPRÉSENTATIONS DE LA LANGUE ET DE SES USAGES
POSSIBLES

Rédacteur : B. MAURER

Le dernier volet de cette enquête, l'évaluation des changements de représentations chez des utilisateurs des manuels, a été réalisé lors de la dernière mission, au mois de mai 1997. Michèle Verdelhan (MV dans la transcription) et Michel Verdelhan (Mr MV dans la transcription) ont réuni autour d'eux plusieurs des enseignants ayant participé au projet, dans les classes de CP1, CP2, CE1, avec quelques maîtres qui avaient d'abord été pressentis pour participer à nos travaux et faisaient partie du premier débat mais qui n'ont finalement pas été retenus. Un débat, sur le modèle du premier a été mené, plus centré celui-ci sur les hypothèses qui avaient été formulées à l'issue du premier volet de l'enquête. Les participants ont encore une fois souhaité garder l'anonymat et ils sont désignés au moyen de chiffres dans la transcription qui figure en Annexe C.

1. Permanences

De toute évidence, certaines composantes de la représentation sociale du français n'ont pas été influencées par l'introduction du manuel *Langage en fête*. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit de d'éléments centraux de la représentation sociale, faisant partie de ce que l'approche structurale des représentations sociales désigne comme le noyau (Pascal Moliner, *Images et représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, 1997), fortement associés à la langue française et qui correspondent à des éléments représentationnels considérés comme indissociables de l'objet même de la représentation. Au moins deux explications complémentaires, ne s'excluant pas mutuellement, peuvent justifier que l'introduction du manuel n'ait pas eu d'effet sur ces éléments représentationnels :

- au premier chef, on peut invoquer le fait que le manuel ne traite pas directement des éléments en question (l'importance de l'arabe par rapport au français par exemple) et n'ait donc que peu d'impact ;

INFLUENCE DE L'UTILISATION DES MANUELS DE FRANÇAIS SUR
LES REPRÉSENTATIONS DE LA LANGUE ET DE SES USAGES
POSSIBLES

Rédacteur : B. MAURER

Le dernier volet de cette enquête, l'évaluation des changements de représentations chez des utilisateurs des manuels, a été réalisé lors de la dernière mission, au mois de mai 1997. Michèle Verdelhan (MV dans la transcription) et Michel Verdelhan (Mr MV dans la transcription) ont réuni autour d'eux plusieurs des enseignants ayant participé au projet, dans les classes de CP1, CP2, CE1, avec quelques maîtres qui avaient d'abord été pressentis pour participer à nos travaux et faisaient partie du premier débat mais qui n'ont finalement pas été retenus. Un débat, sur le modèle du premier a été mené, plus centré celui-ci sur les hypothèses qui avaient été formulées à l'issue du premier volet de l'enquête. Les participants ont encore une fois souhaité garder l'anonymat et ils sont désignés au moyen de chiffres dans la transcription qui figure en Annexe C.

1. Permanences

De toute évidence, certaines composantes de la représentation sociale du français n'ont pas été influencées par l'introduction du manuel *Langage en fête*. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit de d'éléments centraux de la représentation sociale, faisant partie de ce que l'approche structurale des représentations sociales désigne comme le noyau (Pascal Moliner, *Images et représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, 1997), fortement associés à la langue française et qui correspondent à des éléments représentationnels considérés comme indissociables de l'objet même de la représentation. Au moins deux explications complémentaires, ne s'excluant pas mutuellement, peuvent justifier que l'introduction du manuel n'ait pas eu d'effet sur ces éléments représentationnels :

- au premier chef, on peut invoquer le fait que le manuel ne traite pas directement des éléments en question (l'importance de l'arabe par rapport au français par exemple) et n'ait donc que peu d'impact ;

- en second lieu, le fait que certaines réalités sociolinguistiques correspondent à des tendances lourdes, à des réalités démographiques, économiques, politiques ; quand bien même l'usage d'un manuel instaurerait entre l'enseignant, l'élève et la langue un nouveau rapport dans l'espace de communication de la classe, ces réalités sociales ne s'en trouveraient pas changées pour autant, pas plus que les représentations qui y sont attachées.

Ainsi, peut-on repérer au cours du débat qui a réuni des enseignants ayant utilisé le manuel *Langage en fête*, ainsi que quelques enseignants qui ne l'avaient pas fait, que plusieurs éléments concernant la place et l'image du français n'ont pas été, du moins en apparence, significativement transformés.

Il en va ainsi pour la hiérarchie des langues, l'arabe étant toujours senti comme langue dominante, de l'importance du milieu social dans l'apprentissage et l'usage du français, de l'attitude négative de certains Tchadiens à l'égard des francophones.

1.1. La domination de l'arabe

Lors des débats et entretiens exploratoires, nous avons mis en évidence une représentation très forte concernant la hiérarchie des langues à N'Djamena : il apparaissait qu'en dépit des souhaits des instituteurs et institutrices qui participaient à notre enquête le français était de plus en plus dominé par l'arabe tchadien dans son rôle de langue véhiculaire. Une des hypothèses que nous avons formulées était peut-être que l'usage d'un manuel montrant le français à l'œuvre dans toutes les situations de communication, y compris celles, orales, de la vie courante, pouvait aider à transformer les représentations des enseignants quant à l'utilité possible du français. Nous verrons plus loin que si les enseignants ont effectivement changé d'optique quant aux chances du français d'être utilisé en dehors de l'école ; mais il n'en demeure pas moins vrai que selon eux la tendance sociolinguistique qui fait de l'arabe tchadien la langue la plus parlée à N'Djamena n'est pas près d'être inversée.

C'est du moins ce qui apparaît dans un des passages consacrés à l'arabe dans le débat.

755-788

Madame 7 : Au niveau de l'école / depuis certain temps la place du français XXX avant régresse pourquoi / parce que maintenant / bon avant quand on tapait les enfants on les interdisait de parler d'autres langues / bon les enfants se soumettaient / donc ils parlent plus le français en classe et dehors / ils ont peur mais maintenant / en pédagogie on dit de ne pas

taper les enfants / maintenant ils ont pris la sale habitude de parler bon puisque l'arabe maintenant avec les événements a gagné du terrain.

MV : L'arabe gagne du terrain.

Madame 7 : Ben oui / gagne du terrain. En plus / comme les Nordistes comme les Sudistes parlent l'arabe / qu'ils se comprennent parfaitement dans une classe si vous avez cent et quelques élèves / peut-être deux ou trois seulement ne vont pas comprendre l'arabe.

MV : Ah oui.

Madame 7 : Oui / l'arabe pas écrire mais oralement / oralement ils parlent. Le gambaye aussi gagne du terrain / le gambaye gagne du terrain / du terrain aussi / en classe / ils parlent l'arabe / dehors ils dansent en gambaye. XXX pendant les récréations / vous allez les entendre parler / chanter / maintenant il faut que le français gagne du terrain / il faudrait que ce soient des manuels qui suscitent l'intérêt des enfants pour qu'ils abandonnent les autres langues là au profit du français parce que certains / beaucoup d'ailleurs la majorité est comme ça mais il y a aussi une petite minorité qui cherche vraiment à comprendre le français aussi / c'est pas tout le monde mais pour le faire revenir il faudrait que ce soient des manuels qui suscitent vraiment l'intérêt. Et puis il y a aussi / ça c'est au niveau de nos écoles. Maintenant / il y a le contraire chez les parents / contraire chez les parents donc arrivé / bon les parents qui ne sort jamais / qui ne parlent pas français ils veulent maintenant parler français.

Ce passage est extrêmement riche du point de vue des représentations. Il en ressort d'abord que les progrès de l'arabe au détriment du français sont liés à des raisons de deux ordres, politique d'une part, didactique de l'autre. Au plan politique, on voit bien que le point de départ des progrès de l'arabe est constitué par ce que la locutrice nomme les " événements ", et qui sont le début de la guerre civile qui a amené Idriss Deby, homme du Nord, au pouvoir. Idriss Deby représente le Nord, musulman, lié à un pays comme le Soudan ; homme représentant la tradition nomade, plutôt arabophone, il a peu de choses en commun avec les habitants du Sud (les Sudistes), agriculteurs sédentaires, majoritairement catholiques et plutôt favorables au français en ce que cette langue s'oppose à l'arabe et aux valeurs culturelles et religieuses qu'il véhicule. Mais dans une ville comme N'Djamena, à la limite entre le Nord et le Sud, beaucoup d'habitants, pourtant originaires du Sud, connaissent l'arabe en plus de leur langue maternelle, sara ou gambaye. L'estimation qui est faite des enfants des écoles ne parlant pas l'arabe est de trois pour cent ; chiffre assurément fantaisiste mais qui donne un ordre de grandeur concernant les proportions d'arabophones dans la population scolarisée de N'Djamena.

Du point de vue didactique, les progrès de l'arabe et les reculs du français en milieu scolaire sont liés une attitude générale du système éducatif à l'égard des langues tchadiennes : comme c'était déjà exprimé dans le premier débat, une enseignante regrette la trop grande permissivité dans les écoles à l'égard d'autres langues que le français. Selon elle, cette tolérance conduit à évincer le français de la communication, même à l'intérieur de la salle de classe, au profit d'autres langues mieux connues des élèves et donc plus faciles à utiliser, l'arabe et le

gambaye : “ maintenant ils ont pris la sale habitude de parler l'arabe ”. L'âge béni de la francophonie à l'école était celui où “ quand on tapait les enfants on les interdisait de parler d'autres langues / bon les enfants se soumettaient ”, avec pour conséquence qu' “ ils parlent plus le français en classe et dehors ”.

Le remède à cela, du point de vue didactique, pourrait peut-être être un retour à des pratiques pédagogiques musclées. Cependant, la même enseignante entrevoit une autre solution, avec l'utilisation d'un manuel motivant, donnant aux enfants et l'envie et des raisons de parler français : “ maintenant il faut que le français gagne du terrain / il faudrait que ce soient des manuels qui suscitent l'intérêt des enfants pour qu'ils abandonnent les autres langues là au profit du français parce que certains / beaucoup d'ailleurs la majorité est comme ça mais il y a aussi une petite minorité qui cherche vraiment à comprendre le français aussi / c'est pas tout le monde mais pour le faire revenir il faudrait que ce soient des manuels qui suscitent vraiment l'intérêt ”.

En dehors de l'existence hypothétique d'un tel manuel, l'horizon du français n'est peut-être cependant pas complètement bouché. La fin du passage mentionné laisse entrevoir à cette enseignante quelques motifs d'espérer : c'est que bien que l'arabe domine les échanges, il n'en demeure pas moins que les arabophones ont tout de même de plus en plus envie d'apprendre également à parler le français. Peut-être cela tient-il au fait qu'en dépit d'une domination de fait de l'arabe, la position statutaire du français au Tchad et son importance internationale en font une langue que certains arabophones ont quand même envie d'apprendre. C'est du moins ce que donne à penser l'extrait suivant, dans lequel un enseignant nous raconte son passage dans le lycée privé financé par l'Arabie Saoudite, le lycée Roi Fayçal où tous les enseignements sont donnés en arabe :

1015-1036

Monsieur 9 : J'ai servi on m'a affecté au lycée Roi Fayçal jusqu'en 87 où j'ai servi de 82 à 87 où j'ai enseigné le français mais je n'ai pas appris l'arabe / je suis sorti comme ça / je n'ai même pas pris de l'arabe

Madame 6 : Mais les enfants sont très curieux.

Monsieur 5 : Il viennent apprendre le français avec moi : tous les élèves pendant la récréation viennent rentrer pour apprendre le français si bien que je n'ai pas du tout / un tout petit temps pour apprendre l'arabe.

Monsieur MV : Et on se moque pas de celui qui ne parle pas l'arabe.

Monsieur 5 : Ils ne veulent pas parler l'arabe. Ils cherchent à apprendre le français....

Madame 6 : Maintenant les Arabes veulent beaucoup parler français c'est-à-dire

1 : C'est-à-dire ici quand on parle pas arabe on parle le gambaye / celui qui parle arabe comprend le gambaye / c'est ça le problème / Vous pouvez être arabe moi je suis gambaye vous parlez l'arabe je parle gambaye aussi.

MV : Oui / oui.

1 : Donc ça ne pose pas de problème. Vous pouvez parler l'arabe moi je parle gambaye à l'école c'est comme ça

On observera d'abord l'attitude de cet enseignant face à l'arabe, qu'il dit ne pas avoir appris en dépit du fait qu'il a exercé dans un établissement de langue arabe. L'explication qu'il en donne n'est pas sa mauvaise volonté : inversant les hypothèses les plus simples qui pourraient venir à l'esprit de ses interlocuteurs, il pose que s'il n'a pas appris l'arabe ce n'est pas parce qu'il ne le souhaitait pas mais parce que les élèves arabophones ne lui en laissaient pas le temps, venant le solliciter aux récréations pour qu'il leur enseigne la langue française. " Ils ne veulent pas parler l'arabe " : l'enseignant en vient même à leur prêter une attitude totalement négative par rapport à cette langue, pourtant, on le sait, parlée par une proportion importante de la population. Mais encore faut-il voir qu'il ne s'agit pas du même arabe, que l'écart est grand sans doute entre l'arabe dialectal tchadien et l'arabe littéraire, écrit, enseigné au lycée saoudien.

Cet exemple n'est pas un cas isolé et d'autres enseignants vont confirmer cet attrait pour le français des arabophones.

1037-1047

Monsieur 5 : Même les professeurs / les professeurs d'arabe au lycée pendant la récréation viennent / rien que pour apprendre le français. Ils veulent aussi apprendre

MV : Apprendre aussi le français / Oui / mais quand même / pardon ?

Mr MV : Non / je voulais savoir si c'était nouveau ou si c'était toujours comme ça.

(silence bref)

1 : Moi quand j'étais à l'école XXX / j'enseignais le français et le maître d'arabe si i finit bon / dans ma classe / il reste là pour observer. Bon ! Le cours en français.

On voit ici Mme T donner son propre exemple et citer le cas de professeurs d'arabe en primaire qui restent après leur cours dans la salle où va se dérouler ensuite le cours de français de manière à avoir des chances de saisir quelques rudiments de cette langue. On est passé des élèves voulant apprendre le français aux enseignants d'arabe eux-mêmes qui ont un désir de cette langue ! Mythe ou réalité ? Sans doute ne faut-il pas trop prendre au sérieux cette représentation d'engouement extrême pour le français ; il faut faire la part des choses et considérer que les autres représentations des enseignants dans ce débat montrent au contraire une langue arabe qui prend de plus en plus d'importance en termes de volume d'échange aussi bien que de situations de communication. La part belle faite ici

au français a tous les aspects d'un fonctionnement idéologique après tout bien connu des situations de diglossie : la langue a beau être dominée, elle est parée de telles vertus que les représentants de la langue dominante ne peuvent s'empêcher de les désirer...

1.2. L'importance du milieu dans l'usage du français

Un autre élément sur lequel les enseignants ne pensent pas pouvoir avoir prise est l'importance du milieu familial et social comme élément déterminant dans l'apprentissage du français. Il est bien naturel que l'introduction d'un outil scolaire d'apprentissage du français ne soit pas vu comme pouvant changer des paramètres d'apprentissages extra-scolaires. L'extrait suivant en est l'expression.

906-930

2 : Puisque si nous parlons tout le monde comprend même ceux qui n'arrivent pas à s'exprimer comprennent. Par exemple il va pas vous transmettre ce que vous avez dit en français mais si vous lui dites de vous dire ce que vous avez dit en gambaye / donc c'est qu'il a compris.

MV : Mais s'il a envie de s'adresser au voisin spontanément il va lui parler dans quelle langue.

2 : L'arabe.

M. X : Y en a qui parlent en français

MV : En arabe et en français aussi ; est-ce qu'il lui parle en français parce que vous l'obligez à parler en français ou est-ce que ça va être un peu spontané de parler français.

Monsieur C : Mais des fois spontanément certains y causent aussi en français.

2 : Ca dépend du milieu.

MV : Ca dépend du milieu.

2 : Du milieu familial.

MV : Madame 7. Ca dépend du milieu familial.

2 : Ben oui ! Certains enfant arrivent même de chez eux avec un peu de français

MV : Oui.

Madame 7 : Et d'autres par contre non / chez eux ils parlent JAMAIS en français donc celui qui a l'habitude de parler français à la maison / lui parle arabe / l'autre répond en arabe.

“ mais des fois spontanément certains y causent aussi en français ” : l'adverbe “ spontanément ” montre que l'enseignant n'a pas de prise sur de telles dispositions à parler français ; les déterminismes sociaux et familiaux priment dans la détermination d'une attitude face au français.

1.3. La stigmatisation des francophones

Lors des entretiens exploratoires, était apparue très fortement une attitude de la part des Tchadiens, qu'ils soient eux-mêmes francophones ou pas, consistant à rejeter ceux de leurs compatriotes qui feraient un usage trop important du français

ou, disons, trop ostentatoire. Le terme de “ petit blanc ” leur est appliqué, rappelant la situation coloniale, rapportant également le fait de pratiquer la langue à un problème identitaire : celui qui pratiquerait ainsi le français serait suspect de ne pas être assez africain, de vouloir singer les manières des Blancs.

Du point de vue des locuteurs francophones, cette attitude est très embarrassante car elle les place dans une situation d'insécurité importante en les soumettant aux jugements négatifs de leurs compatriotes. La langue française est déjà en situation d'infériorité par rapport à l'arabe ; le fait de s'en servir abondamment place en outre son locuteur en situation de personne rejetée.

963-976

Monsieur Djarangar : Ça donne un air hautain de parler le français

Madame 10 : Oui / c'est ça. C'est un homme bien (rire) XXX on parle bien le français / il peut / on peut se moquer de lui.

Madame 10 : Oui !

MV : Oui ! Parce que sinon c'est ...

MV : On se moque de lui / quand il le parle mal on se moque quand il le parle bien c'est insoluble. Madame 10 : celui-là il se gonfle trop parce qu'il parle bien français plus que nous....

2 : Toi tu te crois un petit blanc / vois tu ne veux pas me parler.

Madame 10 : Ta langue ...

2 : Tu continues à parler français

“ Air hautain ”, “ un homme bien ”, “ un petit Blanc ” : trois expressions péjoratives, la première émanant du chercheur tchadien, les deux autres venant des enseignantes participant au débat. La dernière expression de R est intéressante ; elle équivaut à dire que parler en français à un tchadien est une manière de refuser en fait la communication (“ vois tu ne veux pas me parler ”), ce qui est riche d'enseignements sur la réalité de la diffusion du français dans le pays.

Le passage qui suit ne traite pas exactement du même problème, celui du rejet des francophones trop affirmés, mais au contraire celui des moqueries à l'égard de ceux qui ne parlent pas bien cette langue. Il s'agit d'une autre attitude négative, critiquant le défaut de compétences et plus l'excès :

1048-1063

MV : Oui mais quand même cette / cette espèce de moquerie vis-à-vis de celui qui parle bien le français / d'abord c'est uniquement chez les enfants ou c'est chez encore chez les adultes aussi.

1 : Non / chez les enfants.

MV : Chez les enfants entre eux.

1 : Et dans les basses classes.

MV : Hein ?

1 : C'est dans les basses classes.

MV : Dans les petites classes donc.

1 : Mais arrivé plus haut quand vous ne savez pas parler le français ça c'est un autre problème.

MV : Ça c'est autre chose.

I : Et parfois c'est la jalousie entre les petits élèves. Quand son ami comprend le français et il ne connaît pas / là c'est la jalousie aussi.

On comprendra que le Tchadien qui a quelques compétences en français hésite à se servir de cette langue : soit il la parle imparfaitement et peut être objet de railleries cruelles, c'est du moins ce qui se passe au sein des classes entre enfants, soit il la maîtrise bien et est alors suspecté de vouloir donner de lui une image haute, artificielle, calquée sur les modes de comportement des anciens colonisateurs.

Il est évident que si l'on veut favoriser la diffusion du français, il faut changer cette image négative attachée aux francophones, alors que rien de tel ne semble venir stigmatiser les arabophones, pour en quelque sorte décomplexer les locuteurs et ne pas les décourager par avance d'utiliser la langue française.

2. Changements

Mais l'introduction du manuel et son utilisation ont été suivies d'effets dans plusieurs domaines qui nous semblent importants en termes de dynamique des langues et de diffusion du français. Mais avant d'envisager les effets eux-mêmes, il convient d'exposer les facteurs de changement, du moins tels qu'ils ont été perçus par les enseignants et exprimés lors des entretiens que nous avons eus avec eux.

2.1. Facteurs de changement

Parmi les facteurs de changement, ceux qui ont été le plus évoqués sont l'adaptation du manuel à la réalité socioculturelle tchadienne, le fait qu'il permette d'instaurer de nouvelles pratiques de communication au sein de la classe, et celui qu'il s'agit d'un concept didactique ouvert, permettant aux enseignants des adaptations en fonction des besoins de leurs élèves.

2.1.1. Un manuel adapté à la réalité tchadienne

La première des qualités que les enseignants reconnaissent à l'ouvrage qu'ils ont utilisé est d'être parfaitement adapté aux réalités tchadiennes, d'en constituer un bon reflet. A plusieurs reprises ils se sont exprimés à ce sujet mettant en avant par

exemple la pertinence des illustrations et leur aspect motivant pour des élèves qui s'y reconnaissent bien.

100-102

Madame 2 : Bon / j'ai utilisé le *Langage en Fête* au CP1 et j'ai continué au CP2. Et les enfants s'y adaptent bien vu l'image: les images (oui MV)

218-223

Madame 6 : Oui / comme on ne peut pas tous / tous les contrôler ça pose un problème. Les images ils les comprennent. C'est des images de types de chez nous. Le marché ils trouvent que c'est notre marché de Dembé. Les enfants ce sont des enfants de notre école (ouais MV) / Moi j'ai apprécié surtout les images.

On peut trouver cette opinion quelque peu paradoxale quand on sait par ailleurs que *Langage en fête* n'a pas été produit spécifiquement pour le Tchad mais qu'il vise un marché éditorial beaucoup plus large constitué par l'ensemble des pays francophones de l'Afrique subsaharienne. L'explication vient du fait qu'en réalité le manuel, s'il n'a été conçu pour aucun pays en particulier propose une sorte de fonds commun culturel africain (situations de communication, lieux, modes vestimentaires) suffisamment répandu en Afrique francophone pour que les élèves de toute cette zone puisse s'y reconnaître. En témoigne le récit suivant, fait par une des institutrices qui a participé à notre travail.

578-598

Madame 4 : il y a un parent qui est venu me demander ce livre-ci qu'il a beau chercher sur le marché.

(rires)

Madame 4 : XXXXXXXX que ça parle / parle des Africains.

MV : Ah ça parle des Africains / il a trouvé que ça parlait des Africains et donc que c'était intéressant. Mais ça ne parle pas du Tchad pourtant.

Madame 4 : Mais ...

MV : Äa ne l'a pas gêné.

Madame 4 : Mais c'est les mêmes / en Afrique / nous avons les mêmes à peu près les mêmes coutumes. Tout ce qui se passe dans / dans les pays africains ça se passe aussi chez nous. Et puis d'abord les images /.

MV : Oui // Et les images ne sont pas des images du Tchad pourtant !

Madame 4 : Telles que le marché comme ça.

MV : Oui madame 4.

Madame 4 : Le marché du Tchad aussi c'est comme ça.

(rires)

Mr MV : Il ressemble / au marché du XXX.

On voit que l'enseignante plaide pour l'existence d'un seuil culturel africain commun au niveau duquel des identifications peuvent facilement s'opérer quel que soit le pays où l'on vit précisément.

L'identification peut aussi s'opérer parfois par le biais des noms , qui sont dans le livre à la fois chrétiens et musulmans, afin que les personnes de différentes communautés et de différents pays s'y retrouvent :

599-608

Madame 4 : Les noms ressemblent beaucoup aux noms tchadiens aussi (accord de plusieurs participants).

MV : Donc / ils retrouvent des noms / ils retrouvent des situations qui sont familières même si ça n'est pas directement du pays.

Madame 4 : Dès qu'ils voient l'image ils savent ça en notre langue seulement certains élèves là-bas n'ont jamais parlé français chez eux. La difficulté c'est là / donc ils comprennent il sait que c'est que c'est ça / mais il apprend à ce que son ami dise d'abord au maître que voilà c'est ça.

On remarque bien sûr au travers de ce dernier extrait l'intérêt d'un point de vue strictement didactique des images par lesquelles l'enfant peut procéder à des identifications qui l'aident à aller du connu (son environnement) vers le nouveau (l'expression de cet environnement dans une langue étrangère). Mais ce n'est pas là le bénéfice que nous choisissons de mettre au premier plan dans une recherche de ce type, plus sociolinguistique que didactique. Nous y voyons un autre intérêt, celui-ci au plan des représentations du français.

De ce point de vue, l'usage du français se trouve lié à des lieux que l'enfant reconnaît comme étant ceux de sa vie quotidienne, à des situations qui ne lui sont pas du tout étrangères, à des personnes qu'il peut côtoyer. Le français, du même coup, n'apparaît plus comme une langue radicalement étrangère, langue d'un autre pays et d'une autre culture, mais pas langue du Tchad et du vécu tchadien. Donner à voir des locuteurs tchadiens, ou supposés tels par l'enfant, en train de parler " naturellement " en français permet dans le même temps de combattre l'image du francophone qui serait toujours ce " petit blanc " faisant montre de sa supériorité. Au total, c'est donc une partie de la représentation sociale du français qui se trouve modifiée par cette adaptation du manuel à la réalité " africaine ".

2.2.2. Une méthode d'apprentissage active, faisant communiquer les élèves entre eux

Pour développer la pratique du français dans la société tchadienne, il faut que les locuteurs francophones n'aient donc pas de complexes à se servir de cette langue dans des situations diverses. Cette aptitude à la communication est développée très tôt dans l'apprentissage du français par la méthode introduite en classe. On peut même dire que les principes didactiques qui le sous-tendent parviennent à transformer les pratiques communicatives habituelles dans le cadre de la classe et à instaurer de nouveaux canaux de communication. C'est du moins ce qui ressort de plusieurs passages de l'enquête :

152-165

Mr MV : Et avec les: les gros effectifs que vous avez là dans les classes / on arrive à faire quand même les exercices qui sont de formes ronde verbale là / vous savez où il y en a un qui pose une question qui dit quelque chose à l'autre et qu'on pose au suivant /

Madame 2 : Au CP j'ai fait le groupe / je fais le groupe.

Mr MV : On peut le faire ça.

Madame 2 : Oui / les enfants restent par groupes. Comme ça la ronde verbale passe bien.

Mr MV : Dans le groupe.

Madame 2 : Oui. Et il y a un / le : le plus âgé qui est là pour faire passer le message aux autres. // Et c'est : / je suis là pour vérifier si la prononciation est mal / je reprends et puis l'aîné pour les autres aussi.

L'enseignante, à la suite de l'enquêteur, fait référence à la pratique didactique de la ronde verbale (un élève s'adresse à un autre qui à son tour fait passer le message à un troisième) et montre quel est son rôle au sein de ce dispositif. On remarque que la communication qui s'instaure n'est plus seulement de type vertical (de l'enseignant vers les élèves et vice-versa), mais que la parole circule entre les élèves eux-mêmes. La maîtresse occupe une position légèrement décalée, avec une fonction d'évaluation, d'aide et éventuellement de modèle, mais elle n'est plus la seule dans ce rôle : celui qu'elle appelle l'aîné, qui se trouve être un élève plus âgé que les autres, aux compétences linguistiques en français supposées meilleures, peut également remplir la même fonction. Du coup l'enseignant n'est plus seul dépositaire du savoir en français, plus seul modèle : cela peut permettre de décomplexer un peu plus les élèves dans leur rapport à la langue à apprendre et les encourager à se servir plus du français, puisqu'ils prennent l'habitude de communiquer entre eux en cette langue, au lieu de ne s'en servir, dans la pédagogie traditionnelle, qu'à l'intention de l'enseignant.

245-264

MV : Est-ce que // Est-ce que le manuel a changé quelque chose / ce manuel est-ce qu'il a changé quelque chose dans votre pratique pédagogique ?

Madame 6 : Oui.

MV : Oui / quoi par exemple ?

(silence de 5 secondes)

Madame 6 : Par exemple...

MV : Quelque chose que vous ne faisiez pas avant.

Madame 6 : Oui / certains élèves qui sont plus aidés d'autres ils essaient de parler français et les autres / les plus timides même les imitent / c'est ce que j'ai remarqué. Parce que ce sont les images seulement si vous montrez les images seulement par exemple sans les écrits on sait qu'ils sont plus éveillés et essaient de parler le français mais à côté bon ils imitent.

MV : Ça entraîne les autres.

Madame 6 : Ouais ça entraîne les autres à parler

MV : A parler. / Ça n'était pas le cas avant avec d'autres outils / d'autres manuels ?

Madame 6 : Non.

Après une première réponse affirmative en termes mesurés et minimaux (“ ouais ”), l’enseignante explicite son point de vue en avançant d’abord prudemment la possibilité du fait (“ on peut bien changer ”), puis en détaillant les niveaux auxquels les changements peuvent intervenir. La première différence tient au fait que la compétence envisagée en premier se trouve être à présent la compétence orale de communication, envisagée du point de vue de la production. La fin du tour de parole de l’enseignante insiste bien sur cet aspect oral qui n’avait pas du tout été envisagé lors des premiers entretiens : “ ils vont *parler* couramment le français ”. Or, “ parler le français ” n’est pas ici synonyme de “ pratiquer la langue ” comme cela est parfois le cas dans le langage courant : en effet la locutrice prend la peine de préciser ensuite “ ils peuvent bien l’écrire correctement aussi ”, distinguant clairement un autre ensemble de compétence en production écrite.

Il apparaît que les enseignants, en ayant enseigné le français par le biais de ce manuel, arrivent à concevoir l’objectif de former des locuteurs de français, et plus seulement des lecteurs et des scripteurs.

D’autre part, l’enseignante émet un pronostic en termes de niveau sur les élèves qui auraient suivi tout une scolarité sur les principes didactiques énoncés précédemment : “ ils seront bien en français ”.

Il est possible que l’utilisation d’un manuel de ce type, répondant à des principes analogues, soit à même de transformer en quelques années la situation de la langue française à N’Djamena. En effet la présence de locuteurs entraînés méthodiquement à faire un usage oral du français dans des situations de communication variées, aux compétences assises par un apprentissage actif, sur le marché linguistique de la capitale pourrait être de quelque effet quant à la possibilité d’utiliser le français dans des secteurs de la vie sociale dont il est totalement exclu à l’heure actuelle.

2.2.2. Une augmentation et une différenciation des usages en français

Plusieurs représentations des usages que les élèves font du français tendent à montrer que ceux qui ont suivi cette méthode utilisent la langue dans des situations de communication où il n’est pas fréquent à l’heure actuelle de la voir figurer. C’est ce qui apparaît dans l’exemple suivant :

La conséquence de cette souplesse de l'outil d'apprentissage sur l'image même de la langue française peut être importante : le français n'apparaît plus comme une discipline " sacrée ", dont il faudrait suivre scrupuleusement une progression, respecter des articulations quelque peu secrètes, mais comme une matière permettant à l'enseignant d'inscrire son action comme dans toute autre matière. Le français peut être ressenti comme une réalité moins extérieure à partir du moment où l'enseignant sent qu'il peut intervenir efficacement dans sa transmission en adaptant le mode de présentation des notions (structures grammaticales, actes de langage, vocabulaire) aux besoins des apprenants.

2.2. Des changements d'image importants

Les représentations du français et de ses utilisations possibles nous semblent avoir été transformées sur plusieurs points importants par l'utilisation du manuel introduit, et ceci dans le sens d'un

2.2.1. Le français, une langue mieux maîtrisée, moins étrangère

Dans l'extrait qui suit, l'enquêtrice pose de manière directe une question ayant trait à la possibilité de changer la réalité des usages en français, à l'écrit ou à l'oral, par le biais de l'intervention didactique. On rappellera que lors de la première enquête, préalable à la mise en place de l'expérience, les enseignants n'avaient pas d'idée précise de la possibilité de transmettre à leurs élèves des compétences de communication orales : l'enseignement était entièrement centré sur les pratiques écrites et nous avons pu faire la remarque que le déficit de compétences orales de communication ne pouvait être que préjudiciable par la suite à la place de la langue française dans la présence du français dans la société tchadienne.

491-504

MV : Est-ce qu'on peut faire changer les choses dans la pratique du français à l'oral ou à l'écrit avec des manuels ?

Madame 2 : ouais ?

Mr MV : Madame 2.

Madame 2 : On peut bien changer.

MV : Madame 2. Oui.

Madame 2 : Bon tout ce qu'on apprend c'est pour pour parler / on apprend pour parler. Donc c'est / c'est ce que les enfants apprennent ils doivent les utiliser et je vois que si on continue avec // ce livre ces enfants s'ils arrivent au CM2 ils seront bien en français / ils vont parler couramment le français et ils peuvent bien l'écrire correctement aussi si on : on continue avec ce livre.

512-519

Madame 7 : Parce que le français a gardé quand même XXX. Quand l'élève comprend quelque chose il est content et puis arrivé à la maison il essaye de nous dire ce qu'il a déjà fait en classe il va essayer de parler entre copains que ce soit dans la rue ou la maison et ça va le stimuler à faire plus. Alors que l'autre livre *L'école africaine* a un niveau plus haut pour l'élève ne peut pas savoir et puis c'est comme ça qu'ils abandonnent / ce livre est bien adapté à leur-.

Les contextes d'emploi sont “ à la maison ”, “ dans la rue ” : il s'agit de contextes domestiques dans lesquels au Tchad ce sont les langues vernaculaires ou les véhiculaires africains qui généralement sont employés. L'enseignante lie directement ces emplois nouveaux de la langue au manuel qui a été le support des apprentissages. Un manuel inadapté, ici *L'Ecole africaine*, découragerait les élèves et ne les pousserait pas à employer le français en dehors du contexte scolaire.

Cette représentation est très importante pour la diffusion du français car on voit que les conditions dans lesquelles est réalisé l'apprentissage scolaire, par le rapport qu'il instaure chez l'élève entre lui et la langue, se révèle déterminant par la suite pour le rayonnement de la langue.

2.2.3. Des locuteurs moins complexés

Ces changements sont à relier à une dernière représentation, positive encore, des enseignantes au sujet de leurs élèves : celles-ci pensent que l'apprentissage, tel qu'il est vécu par les élèves au travers de ces manuels, tend à les décomplexer. Ceux-ci ne ressentent pas toujours, ou alors de manière moins forte, la peur de parler français, la crainte d'être jugés comme de mauvais locuteurs, la peur des moqueries de la part de leurs camarades.

Dans l'extrait que nous venons de commenter, le verbe stimuler était employé pour exprimer cet encouragement à employer le français dans plusieurs circonstances. Le même verbe revient dans le passage suivant, dans lequel on voit qu'une émulation entre les élèves a remplacé les moqueries habituelles dans la cour de l'école :

527-537

Madame 7 : Comme je l'ai souligné plus haut ça vient de l'image.

Mr MV : C'est c'est l'image qui prépare / qui fait...

Madame 7 : Oui l'image qui a préparé les enfants comme c'est l'image de chaque jour. C'est l'image de chaque jour. Ils ont / bon comme c'est quelque chose qu'ils voient XXX c'est le traduire en français / alors quelques-uns sont plus éveillés / essaient de découvrir / de parler et ça stimule aussi le plus timide à les imiter / il faut qu'ils essaient / ils comprennent pour arriver à

la maison quand ils vont se retrouver dans la cour ils essayent d'en parler et / c'est comme moi j'ai vu comme ça.

Les “ plus éveillés ” n'hésitent plus à pratiquer le français, même modestement (“ essaient de découvrir ”) et cet exemple encourage les autres (“ ça stimule aussi le plus timide à les imiter ”). Même “ les plus timides ” seraient un peu décomplexés, si l'on en croit le témoignage de cette enseignante.

270-273

Madame 6 : Qui c'est nouveau. Ça incite aussi bon les plus timides à parler / les plus timides aussi ils parlent / là il voit son ami en train de faire le jeu de rôle et il essaye de faire aussi comme lui. / de vaincre la timidité.

Dans ce passage, c'est la pratique du jeu de rôles, et non plus le commentaire des images, qui serait vu comme l'élément motivant, aidant à la prise de parole.

1176-1184

Madame 2 : J'ai mon petit qui s'intéresse trop au français dès qu'il arrive de l'école là / il anime toute la concession (rire). S'il parle mal ou bien il ne place pas les articles à leur place / il parle seulement français il anime toute la concession (rire)

MV : La concession. Ben voilà il fait une diffusion du français autour de lui

Madame 2 : Il est au CE1.

MV : Il est au ?

Madame 2 : Il est au CE1.

L'enfant de CE1 n'est pourtant pas représenté comme un bon locuteur de français ; il peut “ parler mal ” ou “ ne pas placer les articles à leur place ”, cela ne l'empêche pas de s'exprimer beaucoup en français, de ne pas se sentir en insécurité linguistique, et de le faire dans un contexte privé, domestique . Dans “ la concession ”, entité spatiale et familiale, l'enfant fait preuve de ses capacités langagières en français, parce qu'il a acquis une certaine assurance, sans doute liée à l'apprentissage de la communication vécu à l'école. Parler en français devient autorisé et même valorisant pour le jeune apprenant qui se trouve placé en position d'"animateur".

Nous terminerons cette analyse en rappelant toute l'importance d'un bon apprentissage scolaire du français pour la vitalité et la diffusion de cette langue en Afrique :

793-805

Madame 7 : Donc à l'école ils parlent / euh / l'arabe et l'autre arrivé à l'école / bon le papa dit mais alors ce que tu as appris la-bàs / dis moi ce que / comment s'écrit ça. Arrivé à la maison il est obligé de refaire ce qu'il a fait à l'école à la maison.

Mr MV : Il fait le maître.

Madame 7 : Oui / il fait le maître

MV : Le maître pour les parents.

(rires)

Madame 7 : Donc si ce sont des manuels qui suscitent vraiment l'intérêt / ça peut faire avancer le français.

MV : Bien sûr.

Mr MV : Alors là ça serait intéressant qu'ils puissent rentrer à la maison avec le livre

Cet extrait nous rappelle que l'enfant peut à son tour, s'il a construit un rapport favorable à la langue française à l'école, être un vecteur de diffusion de cette langue et que dans cette optique, il serait fondamental que les manuels puissent être en nombre suffisant pour qu'ils sortent des écoles, aillent dans les familles et deviennent les supports d'autres apprentissages, pour d'autres apprenants.

CONCLUSION

Rédacteur : Michèle VERDELHAN

Le travail de l'enquête qui s'est déroulée sur les trois ans permet de tirer quelques conclusions parfois attendues, parfois dérangeantes, en matière de sociolinguistique, de dynamique des langues, de didactique et de politique éducative.

Représentations et apprentissages scolaires

Le fait d'avoir placé l'enquête sur le plan des représentations a fait apparaître les décalages qui pouvaient exister entre une " carte ", géographique ou sociale, de l'utilisation des langues dans le pays, et l'image que les locuteurs s'en font (ou celle qu'ils veulent donner à l'enquêteur). Les tentatives faites par les enseignants pour donner du français une image positive sont à rapporter à la fois aux indications statistiques connues concernant les langues parlées au Tchad, aux autres éléments des interviews qui montrent la forte poussée de l'arabe, et à la situation inconfortable de ces enseignants face à l'enquêteur et au reste de la population, celle-ci apparaissant au mieux indifférente au français.

On notera toutefois que lors du second débat les participants ont donné du français une image beaucoup plus forte de langue en expansion que lors du premier, plutôt morose et centré sur le conflit avec l'arabe. En mai 1997 au contraire, le français est vu comme la langue que les arabophones veulent apprendre ou faire apprendre à leurs enfants, ou bien dont ils veulent observer l'enseignement, donc comme la langue de référence. Le discours militant de la francophonie est plus fort, en tout cas plus marqué qu'en novembre 1995. Chacun a son exemple qui prouve le retour du français ! Qu'est-ce qui a changé entre temps ? La variable observable est celle des évolutions expérimentées dans le domaine de l'enseignement, au travers d'une nouvelle méthode introduite dans les classes. On peut donc en conclure qu'il est possible de changer les représentations et attitudes des maîtres à l'égard d'une langue par le biais de ses apprentissages en contexte institutionnel.

L'effet est-il le même sur les apprenants ? Les maîtres ayant participé à l'expérience de bout en bout notent que les élèves ont davantage envie de parler en français, qu'ils communiquent

plus spontanément en français entre eux, dans la classe et à l'extérieur. Certes la peur de l'accusation d'être un " petit blanc " reste très forte ; mais elle ne bloque plus la parole. Le français est devenu dans la classe une langue autorisée entre pairs, parce qu'on peut jouer avec, répondre aux camarades ou les interroger, plaisanter, discuter, donner une opinion. Par là même, il devient intéressant d'en parler à l'extérieur, à la maison, dans la rue . D'en parler, et aussi de la parler, quitte à se transformer en " maître " pour les membres de la famille ou les habitants de la concession. L'évocation, faite par les maîtres, de l'attitude des enfants, corroborée par les observations de classes effectuées par les enquêteurs, montrent des enfants " plus éveillés ", ayant envie de communiquer en français avec l'enseignant, les adultes en visite, les camarades de classe. En deux ans, on ne peut espérer contre-carrer le poids très fort des représentations collectives dévalorisantes à l'égard du locuteur francophone. Mais on notera avec intérêt cette évolution qui s'est produite dans les classes d'expérimentation et qui montre l'importance des apprentissages scolaires sur les attitudes face à la langue et donc sur les comportements linguistiques. Malgré son caractère limité, l'expérience montre qu'il est possible de faire bouger les représentations de la langue chez les apprenants et leurs formateurs, et par là influencer les comportements langagiers, à partir d'un travail dans l'institution scolaire.

L'influence du manuel dans la dynamique langagière

Dans ce contexte institutionnel, le manuel revêt une importance particulière. D'abord parce qu'il est LE LIVRE, souvent le seul livre écrit en français, que puissent consulter les enfants. Il cumule des fonctions d'information, d'appui, de médiation, de formation pédagogique, vis-à-vis de destinataires divers, puisqu'il est utilisé par trois niveaux de réception au moins, les élèves, les maîtres, et quelquefois les parents. Instrument de connaissance, il contient textes, leçons, informations référentielles ; outil pédagogique il permet de proposer des exercices, des activités, de programmer un entraînement langagier et linguistique. Médiateur entre le maître et l'élève, il peut l'être aussi entre l'école et la famille, soit que l'enfant apporte son livre à la maison, soit qu'il s'inspire du livre pour en donner à son tour un écho aux membres de la communauté. D'où l'importance de son contenu, non seulement en termes de masse de connaissances, mais aussi en termes d'orientation et de méthodologie.

Le manuel forme l'élève, c'est une banalité . Il faut bien en tirer les conséquences: si le manuel ne donne pas de la langue une image attractive, s'il ne facilite pas les apprentissages, s'il ne justifie pas l'effort à faire par la nécessité de la communication la plus immédiate, la communication scolaire, alors l'élève n'est pas dans la situation d'avoir grâce à l'école une représentation positive du français. A l'inverse, l'expérience a montré qu'en s'intéressant au manuel, aux histoires racontées, aux personnages, aux activités mises en place, les enfants développaient leur pratique langagière malgré les tabous sociaux.

Il faut bien dire aussi que le manuel forme les enseignants, ou tout au moins contribue à leur formation. Utiliser un nouveau manuel, c'est se couler dans une démarche, une méthodologie, c'est se frotter à des objectifs , des contenus et une procédure de mise en oeuvre autres que ceux que l'on avait auparavant. Dans un pays où les structures de formation initiale et continue ne peuvent être très développées, le manuel et son guide pédagogique possèdent une forte fonction d'incitation, de stimulation méthodologique.

Enfin, contrairement à une idée répandue, le manuel sert à l'interaction scolaire, elle-même moteur du développement langagier. Dans un pays de français langue seconde, en effet, le français langue officielle n'est pas forcément la langue pratiquée dans le milieu familial des enfants. Au Tchad, les débats ont bien montré les limites de cette utilisation du français. La classe étant donc le lieu privilégié de la pratique langagière en français, le support de cette pratique est le manuel, qui offre à l'enseignant les idées et les propositions d'activités permettant de mettre la langue en action. De plus, parce qu'il raconte des histoires intéressantes pour les enfants, et qu'il éveille leur curiosité, il suscite des prises de parole, encourage à jouer avec les mots, à s'adresser au maître et à ses camarades. Un manuel communicatif autorise la parole et la parole autorisée permet de développer la compétence langagière.

D'où l'importance en pays de langue seconde comme le Tchad du rôle du manuel et de sa diffusion. Si l'on admet que le manuel, comme l'a montré l'enquête, permet de changer les pratiques de classe, les représentations que se font de la langue enseignants et apprenants, alors il faut veiller à la présence dans les classes d'un outil précieux permettant d'atteindre les objectifs du développement linguistique. Les classes visitées disposaient, on l'a vu, d'un manuel pour 3, 4 ou 5 élèves : ceci

rend très difficile la réalisation des activités programmées dans l'ouvrage, et laisse retomber sur le seul maître tout le poids de la dynamique langagière, fort lourd dans des classes de 90 enfants et plus. Or ce qui est possible à 20 comme activités communicatives ne l'est pas à 100 ; on sait bien que dans ce dernier cas le maître a besoin de relais. Le manuel est le relais privilégié. Il y a contradiction pédagogique (mais cohérence financière !) entre le fait d'avoir des classes à très fort effectif et celui qu'elles soient privées de livres. Encore que le manuel soit le relais le plus économique qui soit. De plus, par sécurité, les manuels restent à l'école et les élèves ne peuvent généralement pas les apporter à la maison, ce qui restreint encore leur impact.

Un manuel par élève aurait des avantages multiples : impliquer chaque enfant personnellement dans la progression de la méthode, le faire entrer dans l'histoire, lui permettre une activité individuelle qui l'aide aussi à développer sa pratique langagière. Au vu des résultats atteints dans les conditions décrites ci-dessus, on comprend qu'il faut inciter les pays à équiper sans attendre toutes leurs classes de manuels en nombre suffisant.

Des choix méthodologiques pour un développement linguistique

Quelles sont les contraintes qui devraient peser sur un manuel destiné à faire évoluer l'image du français et de sa pédagogie en situation de français langue seconde ? On peut les déduire de l'expérience menée au Tchad.

La communication

La première consiste à repenser la démarche communicative pour l'adapter aux conditions sociolinguistiques. Certes la vie quotidienne montre que le français est peu utilisé dans les relations sociales hors de l'école ou de l'administration. Si l'on veut réactiver la pratique du français, c'est donc l'école qui doit servir de levier : la pratique de la communication à l'école, si elle est gratifiante, c'est-à-dire si elle procure plaisir et progrès, peut favoriser le passage à une pratique familiale et sociale parce que l'image du français et de son intérêt aura été changée. Comme on n'apprend à communiquer qu'en communiquant, l'enseignement/apprentissage du français a donc besoin impérativement d'être dirigé par des visées de communication. C'est parce que les enfants observés ont pratiqué depuis le CP le français dans une option communicative que leur facilité à employer la langue s'est

accrue, que leurs prises de parole ont été plus nombreuses et plus riches, et qu'au bout de trois ans, malgré le risque de la condamnation " petit blanc ", ils parlent en classe avec une aisance que les maîtres ne remarquaient pas dans d'autres promotions. La démarche communicative en français langue seconde a donc des objectifs et des procédures différents de ceux du français langue étrangère. Il s'agit ici de développer des pratiques communicatives en classe, servant à faire vivre l'utilité du français dans une situation réelle, en quelque sorte à insérer le français dans le vécu de chaque enfant.

Le langage

La deuxième, fortement liée à la précédente, concerne l'articulation des apprentissages de l'oral et de l'écrit. Tous les travaux actuels concernant la lecture convergent sur la nécessité de concevoir l'apprentissage de l'écrit en successivité et continuité avec celui de l'oral. Pour apprendre à lire, il faut comprendre à quoi sert l'écrit dans sa relation avec l'oral ; il faut aussi être capable de repérer à l'écrit les unités de l'oral : phonèmes, mots, structures, ce qui suppose une familiarisation préalable avec le langage oral, pour acquérir au moins une connaissance implicite de l'existence de ces unités. Une des probables causes des difficultés scolaires observées en Afrique consiste dans la mise en place simultanée des apprentissages du français oral et écrit. Apprendre à parler et à lire le français en même temps, quand on ne parle pas français et qu'on ne sait pas lire, représente une difficulté énorme, parfaitement compréhensible si on analyse les liens de l'oral et de l'écrit. La dissociation opérée dans l'expérience par l'intermédiaire du manuel de langage a montré tout l'apport positif d'un enseignement spécifique du langage oral. Une période importante devrait être consacrée au seul langage oral, de manière à ce que se fixent les sons, les mots, les structures et quelques habitudes communicatives. Ce qui n'empêche pas une sensibilisation à l'écrit, à son rôle, ses caractères. La formation à la lecture et à l'écriture, ainsi motivée, veillera faire comprendre que langage écrit ou oral, c'est toujours du langage, et que les deux voies ont chacune leur utilité dans la communication.

La langue

La troisième contrainte concerne la place des apprentissages linguistiques : grammaire, vocabulaire, orthographe... Au début de l'enquête, les enseignants expriment leur préoccupation dominante qui est l'enseignement de la grammaire ou du vocabulaire ; ils constatent par ailleurs le peu d'empressement

de leurs élèves à parler le français. Après trois ans d'enseignement avec un manuel de type communicatif, ils notent la richesse et la variété des interventions langagières, la baisse des réticences vis-à-vis de l'emploi du français et se plaignent beaucoup moins des problèmes grammaticaux. A cela deux raisons : leurs représentations de l'enseignement du français ont changé, et ils s'intéressent davantage au développement de la pratique orale et des échanges langagiers. De plus, le manuel les a habitués à replacer les apprentissages linguistiques dans un contexte de communication : ce qui permet de leur donner une justification, modifie donc l'image de ces entraînements et augmente la motivation des apprenants.

Le domaine culturel

Enfin, la quatrième contrainte est d'ordre culturel. Les maîtres ont bien relevé deux faits : d'une part les difficultés qu'il y avait à mettre en place des activités comme le jeu de rôles, ou certains dialogues, qui supposent une autonomie de l'apprenant face au maître, autonomie qui n'est pas dans la pratique scolaire habituelle. D'autre part le plaisir qu'avaient les enfants à lire des histoires dans lesquelles ils pouvaient retrouver des situations qui leur étaient familières. Ceci traduit l'importance du facteur culturel dans l'apprentissage et la difficulté d'en rendre compte.

En effet, en ce qui concerne le jeu de rôles, si certains maîtres et certains enfants ont quelque réticence à " jouer le jeu ", on observe dans d'autres classes le plaisir intense qu'ont les enfants à pratiquer cette activité, en présence d'un maître coopératif, et l'inventivité langagière, créatrice, humoristique, dont ils font preuve dans ce cas. La compétence de communication se développe par la pratique : le manuel basé sur ce principe proposera donc des activités de langage destinées à favoriser la parole de l'apprenant, condition impérative pour qu'évoluent les représentations de celui-ci. Libre ensuite au maître de favoriser ou non ce comportement.

En ce qui concerne les contenus, il est amusant de constater que les enfants n'ont pas du tout été gênés par le caractère " pan-africain " du manuel. Les lieux cités, les personnages, les histoires, proviennent en effet de toute l'Afrique et ne sont pas spécialement marqués " Tchad ". Et pourtant les enfants s'y sont reconnus et y ont pris du plaisir. Rude contradiction pour ceux qui croient qu'un manuel ne peut avoir d'efficacité que s'il décrit des lieux et des personnages spécifiques à l'environnement d'une population d'apprenants. L'enquête a montré au contraire que ce n'est pas dans ce genre

d'informations que se jouait l'adhésion de l'apprenant à son apprentissage. Elle se joue dans d'autres lieux : la valorisation de soi par la pratique du langage, la sécurisation par le développement de la communication autonome, l'identification avec des situations familières à l'enfant, que ces situations soient présentées par des animaux, des personnages réels ou imaginaires, opérant au Tchad ou sur la lune ! A partir d'une base méthodologique fiable, et d'un arrière-plan contextuel adapté au niveau affectif de l'enfant, le manuel peut proposer des contenus référentiels permettant à l'imaginaire, la créativité, l'expressivité de se manifester.

A l'heure où les constats pessimistes se multiplient sur les difficultés de l'enseignement du français en Afrique, sur la multiplication des échecs scolaires, et où on a tendance à utiliser le manuel de français comme bouc émissaire (trop cher, trop compliqué, inutile, dangereux, pas fait au pays pour le pays), l'enquête tchadienne met en lumière quelques faits simples : la pratique du français est liée aux représentations qu'on se fait de la langue ; la pratique pédagogique fait évoluer les pratiques langagières des élèves ; la pratique des maîtres évolue elle-même grâce à quelques éléments de formation et à l'utilisation d'un manuel adapté ; un manuel mettant en oeuvre une démarche communicative développe la pratique langagière scolaire et sociale des apprenants ; la force de la démarche est beaucoup plus importante que celle du contenu référentiel. Les conclusions à en tirer pour le développement du français sont également simples et leur mise en oeuvre ne nécessite pas de moyens énormes : l'école a un rôle important à tenir puisqu'on peut jouer sur les représentations et les pratiques qu'elles induisent à partir de l'activité scolaire ; dans ce contexte c'est donc par l'introduction de manuels méthodologiquement adaptés au français langue seconde qu'on peut intervenir dans le développement linguistique. Il faut quinze francs par enfant et par an pour changer l'image du français. Est-ce trop cher ?

L'hypothèse de départ qui posait la diffusion du français à travers son enseignement se trouve ainsi confortée par les résultats. Il n'est pas obligatoire d'attendre que les conditions politiques ou socio-économiques changent les représentations d'une langue pour faire évoluer son enseignement. A l'inverse, des choix méthodologiques pertinents peuvent faire évoluer les représentations linguistiques et par là les pratiques langagières.

C'est finalement encourageant pour les recherches en sociolinguistique et en didactique, qui se rejoignent dans un objectif commun, et c'est encourageant aussi pour la francophonie.

5 Débat n°1, novembre 1994

L1 : alors monsieur 5

5 : oui:: euh / la langue française ici au Tchad // d'abord elle est:: considérée comme une langue de colonisation: au départ (ouais L1) / et:: finalement:: / elle est devenue une langue instrumentale // euh:: avec laquelle on se sert dans une situation / MAIS elle n'est pas totalement et entièrement comprise par le peuple tchadien / (mmh l) / et:: si: on prend le cas du village / euh: on n'est pas accepté / très rapidement quand on parle français (ah ouais L1) / on dit bon ben tu es un p'tit blanc:: donc tu::: tu viens de sortir de: ce groupe (mmh L1) et:: nous aimerions que tu parles autre chose que la langue française (mmh L1) / bon ben à N'Djamena y a plusieurs groupes qui: n'admettent pas entièrement aussi la langue française la rejettent et::

L1 : ce qui m'intéresse c'est que vous avez dit à un moment:: euh quand on va au village / (ouais 5) / après vous avez dit à N'Djamena aussi / alors euh // est-ce qu'effectivement le:-c'est plus c'est plus- manifeste dans les campagnes que dans la ville ?

5 : bon en campagne c'est un problème je ne sais pas de complexe // et:: euh:: puisqu'ils ne comprennent pas un seul mot // ils ne voudront même pas que leurs enfants aillent à l'école / ils trouvent que c'est une langue:: // de supériorité / sur: euh / ceux qui ne la comprennent pas / et dans le centre urbain c'est un problème /// euh je sais pas / politique / ou bien: / parce qu'y a d'autres qui:- surtout: nos frères / arabophones / n'admettent pas entièrement le: le français / bien que on l'utilise dans les administrations / c'est ce que je veux dire (ah L1)

L1 : vous êtes d'accord ? // vous avez dit euh: / nos frères / a-arabophones n'admettent pas: entièrement le français / donc y a une rivalité entre le français et la langue arabe ici ?

5 : oui justement //

L1 : vous voulez parler / monsieur:: 15 ?

15 : justement y a:: / désaccord entre l'arabe et le français parce que / ce que nous avons- comme mon frère / 5 venait de dire / on ne peut pas tellement avec nos frères arabophones qui ne veulent pas tellement:- surtout dans un milieu arabophone où on ne peut pas parler l'arabe / i veut pas / serait: euh / petit blanc (petit blanc L1) /// serait:: / à N'Djamena quand vous rencontrez X que l'on puisse discuter en français ou autre / en campagne c'est très très difficile / (ah

ouais L1) soit c'est parler:: / la langue / du lieu / ou bien parler
50 uniquement l'arabe

L1 : ah ah / alors / vous aviez dit qu'y avait / euh vous aviez
dit qu'y avait une concurrence là / entre l'arabe et le français
(approbation de la salle) / ce que j'aimerais savoir c'est si vous
65 pourriez me dire comment se répartissent les emplois / à quoi
sert le français et à quoi sert l'arabe / par rapport au français
/// qui veut parler parle hein ? ///

15 : je crois que l'arabe (monsieur 15 L1) // c'est quoi- c'est
une langue / officielle où: / plus que dans le lieu de travail on
peut: plus que dans les lieux de travail on peut l'utiliser (mmh
60 L1) / l'arabe /// un peu partout // que ça soit au marché ou
bien::

L1 : un peu partout ?

15 : sinon le français c'est uniquement au lieu du travail ou
bien dans un groupe où il faut discuter

65 (2 personnes veulent parler en même temps)

L1 : qui veut parler en premier ? Madame 3 puis monsieur::

3 : moi pour moi: // je vois que vraiment l'arabe et le français /
bon y a une / concurrence:: // très poussée quoi / ici
à N'Djamena surtout / (oui L1) // je me base dans dans le cadre
70 de la ville pas: dans les provinces (ouais L1) / bon tel que: nous
les femmes même // allant: au marché ou dans un taxi / voyant
les:- / tout le monde n'est pas arabe ici: au Tchad (mmh L1) /
j'ai mon PATOIS / bon si je ne connais pas parler l'arabe /
j'utilise le français pour dire que:- / bon: / à combien coûte ça
75 ça ça / bon la personne n'est pas d'accord // toi tu me crois
français tu crois que je viens: de de la France ?// alors
directement:- / si on dit bon qu'on connaît pas l'arabe quel
Tchadien qui ne connaît pas l'arabe ?

L1 : c'est pas vrai quoi (ah non 3) on est forcé de connaître
80 l'arabe ?

3 : forcé de connaître l'arabe (justement Lx) / alors vraiment on
a du mal hein ? / on a du mal (rires 7)

7 : pour abonder dans le même sens que: / mes deux collègues
(allez y monsieur 7 L1) / le français: / était une langue
85 coloniale // euh petit à petit il est devenu: / une langue
instrumentale / MAINTENANT il fut un temps déjà que le
français // devient // euh / une / deuxième langue maternelle
si vous voulez / puisque: dans: dans tous les coins du Tchad /
tous les coins du Tchad / les coins que moi: j'ai servi / j'ai servi
90 beaucoup (mmh L1) dans les coins du Tchad / (mmh L1) là où
tu passes bon / même y a un tout petit enfant qui sort n'est-ce
pas un petit mot / français (mmh mmh L1) / et bien l'ar- le
français intéresse tout le monde maintenant / il devient n'est-

- ce pas la deuxième langue du: du Tchadien / (ah ouais L1) /
 95 bon:
 L1 : la deuxième ou la troisième ?
 7 : la deuxième langue
 L1 : la troisième ça semblait- la deuxième ça semblait être
 l'arabe d'après ce que disait Madame
 100 7 : bon en fait: /
 (désaccord des autres)
 L1 : non ?
 Lx : surtout pour N'Djamena
 L1 : surtout pour N'Djamena ?
 105 7 : surtout pour N'Djamena/ mais: / mais ailleurs: / dans les les
 provinces ça devient n'est-ce pas la deuxième langue // jusque
 / vers le sud comme: / le Nord:: / moi j'ai fait le Nord j'ai fait: le
 Sud j'ai fait l'Est / bon là où je passe / je crois que j'ai rencontré
 / des gens qui / disent // un peu / de mots français / (mmh
 110 mmh L1) donc // cela est très intéressant le français intéresse
 / tend à intéresser les:: les Tchadiens / bien que / c'est pas: leur
 / langue / maternelle /// je crois que / avec le temps c'est tout
 le monde qui va parler français (ah bon L1) //
 L1 : oui madame 10 ?
 115 10 : je voudrais appuyer celui-là / monsieur / 7 / parce que au
 fin fond du village y a un vieux qui n'arrive pas à marcher mais
 il peut parler français (rires Ln) au moins ce français courant /
 donne-moi de l'eau à boire / comme ça (ah oui L1) / il peut dire
 ça / parce y a des écoles un peu partout / mais on ne peut pas
 120 trouver un- un qui peut parler un mot arabe / dans le village
 (ah oui ?) mais ici à N'Djamena bon si tu n'arrives pas à- / si tu
 veux t'exprimer carrément en français: ils ne veulent pas / que
 bon: / tu es Tchadien comment tu ne veux pas: / parler l'arabe
 ? / ainsi de suite / bon si tu reviens à la langue maternelle bon::
 125 on te repousse encore / il faut absolument connaître un mot
 arabe / (ah ouais L1) ou sinon au fin fond du village bon / y a
 pas un mot d'arabe / dans les écoles / y a que: le français y a
 que la langue française / mais c'est ici à N'Djamena qu'on est
 seuls bon: / l'arabe littéraire quoi / mais sinon (l'arabe
 130 littéraire ? L1) la langue française devient deuxième langue //
 tchadienne (mmh mmh L1) sinon la langue maternelle XXX
 L1 : par rapport à ce que disait monsieur 7 tout à l'heure aussi
 là / vous disiez les gens là ils sont intéressés par apprendre le
 français y compris dans la brousse qu'est-ce qui peut les
 135 intéresser ? /// je pose la question à vous et puis à tout le
 monde après / qu'est-ce qui peut les intéresser ? // dans cette
 langue ?
 7 : bon y a- bon un peu partout y'a:: l'alphabétisation qui: tend
 à envahir le terrain / euh: au Tchad plus particulièrement à

- 140 N'Djamena et dans les grands centres / mais dans les provinces
dans des:- des coins reculés y en a pas mais / dans les
provinces dans les grands centres y a / le français / de partout
/ des cours du soir / cours de rattrapage euh etc. / les femmes
les enfants les vieux tout le monde s'intéresse / à:: trouver / UN
- 145 mot français au moins / c'est pas pour // aller au travail
travailler derrière un bureau mais / c'est pour bon: si son frère
arrive / bonjour tout ça et pis il répond aussi bonjour madame
/ bonsoir madame et:: / je voudrais:: / me renseigner de telle
ou telle chose ou- / c'est comme ça que moi j'ai dit que:: / le
- 150 français (mmh L1) // tend: // à à devenir n'est-ce pas la:: /
deuxième langue maternelle /// (mmh mmh L1) / dans les
rues partout hein ? vous n'entendrez que le français qui suit:-
le français et l'arabe qui suit:- qui le suit
L1 : mmh d'autres avis sur sur ces questions de
- 155 3 : moi je peux dire (Madame 3 d'abord L1) que ce qui les
intéresse un peu c'est l'évangési- l'évangélisation aussi (ouais
L1) dans nos campagnes hein ? / bon: i s'intéressent trop à
l'église / bon:: // aller à l'église i faut savoir bon lire un peu /
nos vieilles femmes et: c'est ça seulement / on peut dire ça
- 160 L1 : c'est pa- à vous Madame 10 mais est-ce que c'est pareil au
niveau de l'arabe et: et de la religion musulmane ? // est-ce
qu'y a le même rapport entre la religion et la langue ? arabe
3 : oui oui (oui oui aussi L1) y a un rapport / la religion et la
langue arabe / y a un rapport / la religion musulmane et la
- 165 langue arabe / y a un rapport (oui oui L1)
L1 : // ça pousse aussi à apprendre l'arabe (oui oui 3) / oui
Madame 10 ?
10 : moi je voudrais re- donner un exemple bon / on se met à la
langue française parce que / les musulmans mêmes / ils
- 170 veulent absolument connaître la langue française mais c'est
trop tard par exemple on était: dans la rue / bon y a un qui est
en: pousse-pousse là i veut parler français s'exprimer en
français / bon i s'est trompé là / y a un monsieur qui lui a dit
on vous a dit d'aller à l'école vous avez refusé c'est maintenant
- 175 que vous cherchez à apprendre / / la langue française / donc il
faut pas gaspiller notre / notre grammaire (rires Ln) (ah bon ?
L1) il lui a reproché / laisse-lui s'exprimer en français
(certainement 7) / (i veut apprendre 3) / donc EUX-MEMES ils
veulent absolument: / parler français (il faut pas gaspiller notre
- 180 grammaire L1) // c'est: c'est un peu tard / mais ce n'est pas
encore tard
9 : oui madame a touché un peu mon point: / j'ai été
alphabétiser dans un milieu arabe / (ouais L1) / je pense que::
l'Arabe les Arabes en principe ne rejettent pas totalement: /
euh la langue française / ils savent la nécessité // s'ils n'ont

- s'ils n'ont pas compris maintenant ils l'ont compris / alors par exemple un arabe commerçant / qui maintenant / surtout à N'Djamena vous partez dans le centre sociaux: vous trouverez à majorité les:: / les les les Arabes / qui veulent MAINTENANT
- 190 apprendre la langue française / pourquoi ? parce que / au:: au marché / surtout les communications / ne passent pas du tout (mmh L1) / y'en a qui cherchent à calculer SURTOUT le calcul les intéresse (ah L1) / en: en commerce dans le domaine commercial / alors là / quand j'ai été alphabétiser alphabétiser
- 195 dans les: / les milieux / arabes la chose qu'il veut / l'élément qui les / intéresse d'abord ce sont des choses très simples (bonjour Lx) les salutations comme vient de dire: / euh notre collègue / et puis: ils abordent le domaine du calcul / voilà ce que j'avais senti: / partout autour de N'Djamena j'ai tourné avec
- 200 des agents d'alphabétisation (mmh mmh L1)
L1 : // Monsieur 15
15 : c'est juste pour appuyer Madame 10 / c'est vrai dans les banlieues de N'Djamena / maintenant nos frères / arrivistes s'intéressent euh au français
- 205 L1 : vous avez dit nos frères ? (arrivistes 15) / (1) qu'est-ce que c'est les arrivistes ? (1) (rires Ln) // faut m'expliquer parce que moi je débarque (rires Ln)
15 : pourquoi j'ai dit ça parce que / tout au long du fleuve / y a: des cours d'alphabétisation un peu partout: (oui L1) / le fleuve / et j'ai eu même donné des cours pendant trois quatre ans là / tout au long et: maintenant les gens s'intéressent rien que pour: rester avec les frères: qui connaissent / le français
- 210 L1 : quelle valeur ça a le mot frère là / qu'est-ce que ça signifie ? / c'est qui ?
215 10 : les Arabes
L1 : les Arabes qui connaissent aussi le français ?
Djarangar : nos frères c'est: nos compatriotes en général (en général frère c'est compatriote frère L1) oui oui oui (rires)
- 220 L1 : (1) faut que je décote là (1) arriviste ça vient d'où arriviste ?
Djarangar : (1) arriviste c'est celui qui vient d'arriver (1)
Lx : (1) le nouveau (1)
Djarangar : (1) le tout nouveau (1) (rires Ln)
L1 : (1) mais i sont pas tous nouveaux non les Arabes (1)
- 225 Djarangar : ceux qui viennent de débarquer à la ville / ceux qui viennent débarquer à N'Djamena ici
L1 : i débarquent d'où alors ?
Djarangar : euh euh de sa province
10 : de leur coin
- 230 3 : de très loin
L1 : // si j'ai bien compris- oui Monsieur 5 ?

5 : oui euh tout à l'heure on nous dit que le français est parlé
 au: au fin fond de- des campagnes et je suis pas:: entièrement
 d'accord parce que quand on dit s'exprimer en français c'est::
 235 être capable de: / d'aller plus loin que cela (mmh L1) / mais: /
 c'est de de des emprunts / il parle d-d-d'abord leur langue
 maternelle et il emprunte euh: certains mots français mais pas
 entièrement // donc: / c'est-à-dire que ils ne sont pas: d'accord
 240 pour parler- pour le parler / mais: / ils sont obligés et lorsque
 c'est une obligation y a: y a y a pas de: / de motivation (mmh
 L1) // c'est ce que je veux dire aux autres / camarades / parce
 que ils disent que / en campagne / le français se parle / et: /
 avec chaleur / je-je-je n'ai pas constaté / sinon ce sont des des
 245 des petits mots comme ça qu'on emploie dans la langue
 maternelle / est-ce que ce n'est pas vrai ?

(Silence de 3 secondes)

7 : on n'a pas dit que le français (Monsieur 7 puis monsieur 9
 L1) a: a été parlé je sais pas:: // correctement mais on dit j'ai
 dit que / ils commencent- ils veulent n'est-ce pas- ils disent
 250 n'est-ce pas de petits mots français / donc des emprunts
 comme tu le dis / mais pas parler correctement le français

10 : oui ils s'intéressent (ils s'intéressent 7)

L1 : Monsieur 9

9 : oui / euh / il a parlé des emprunts c'est vrai / y'a le
 255 problème du milieu qui joue / (mmh L1) et: par exemple vous
 trouvez dans un village où il y a plus d'intellectuels / le: /
 c'est-à-dire paysan / qui n'a pas été à l'école / est obligé de:
 faire attention à ce que l'alentour parle et dans ce cas il se met
 260 dans le bain et tout de suite il prend l'habitude de: de dire ce
 mot c'est-à-dire y a un langage pour lui / donne-moi de l'eau /
 tout de suite il comprend et puis vous le répétez deux fois trois
 fois / l'élément que vous avez XX / donc c'est ce qu'il a déjà
 compris / y a X signifié / i-il y a tout / il peut déjà former une
 phrase /

L1 : Madame 13 vous vouliez dire quelque chose ? vous vouliez
 265 ajouter quelque chose ? (X 13) / non ? // et euh si j'ai bien
 compris un peu vos discours là: entre ce que vous avez dit tout
 à l'heure monsieur 7 ce que vous avez dit vous:: monsieur Djida
 et vous monsieur 5 / y a une évolution de la place du français
 270 dans le pays depuis:: / depuis un certain temps quoi c'est-à-
 dire la situation qu'il a aujourd'hui dans le pays n'est pas la
 même peut-être que il y a: je sais pas dix quinze vingt ans ?
 Est-ce que vous pourriez- est-ce quelqu'un pourrait nous dire
 cette évolution comment elle se passe / dans quel sens elle va /
 275 la place du français mettons à N'Djamena ou au Tchad depuis
 bon j'sais pas moi:: 30, 50, 20 ans // comment évolue le français
 dans le pays là ?

- 7 : / nous voulons le dire là / (Monsieur 7) / parce que:: y a partout de d'écoles dans dans tous les coins du Tchad il y a école / il y a des écoles / donc: // les petits enfants qui viennent là ils apprennent et puis:- et ceux qui sont:: dans les grands centres ils repartent // et et: ils se trouvent / ils se trouvent et:: / essayent de parler français: / ensemble / puisqu'à l'école on leur dit bon / il faut parler toujours français / pas seulement à l'école mais au village / dans: dans votre: concession / chez vous même / essayez de parler français sinon: / vous n'aurez- vous avez HONTE / vous aurez des difficultés / à / le parler // donc c'est: sur le le conseil des des enseignants / que les enfants qui: qui rentrent / de vacances / dans les:- / dans leur: / village: / concerné: / ceux qui n'ont pas honte de:: / ceux qui n'ont pas honte / i-i parlent français // même si c'est MAL dit (ouais L1) / même si c'est mal dit / ils se disent / et petit à petit et bien ils se- ils se prennent à ça (mmh mmh L1) // que y a partout zécoles / que y a l'alphabétisation aussi qui:: qui gagne aussi du terrain (mmh L1) / puis y a:: a les églises / y a plusieurs sortes de:: (de relais ouais L1) voilà oui / c'est comme ça que: / moi je conçois quoi
- L1 : Monsieur 12 vous vouliez parler ?
- 12 : moi je vois que: ce qui fait que nos parents ont des difficultés // c'est que / le français est arrivé / TARD chez eux c'est-à-dire que la première génération n'a- ce n'est qu'après c'est maintenant la deu- la la deuxième génération / que / maintenant le français commence par: / évoluer un peu dans certaines villes / nos grands-parents comme le français est arrivé / arrivé tard eux ils ont:: ils ont aucune aucune notion de du français // c'est maintenant que le français TEND / à évoluer un peu dans les coins: les plus reculés //
- L1 : maintenant c'est depuis quand à peu près ?
- // depuis combien de temps vous diriez ?
- 12 : si on évalue / ça peut faire dans l'ordre de: / 30 à 40 ans hein ?
- L1 : 30 à 40 ans ici / vous vous avez dit 1980 il y a plusieurs étapes dans ce:: (oui 12) (mmh mmh 15) // ça correspondrait à quoi pour vous 30 ou 40 ans quel est le:- quel événement enfin qu'est-ce qui a pu favoriser ça ?
- (silence)
- 10 : c'est avec les événements (Madame 10 allez-y L1) / avec les événements (c'est ça oui Ballah) que tout le monde s'est exercé (les événements ? L1)
- Djirangar : c'est-à-dire la guerre du:: de 79 (la guerre de 79 L1) c'est ça // ce qu'on appelle événements
- 7 : c'est à partir de la dernière décennie selon moi

- L1 : selon vous c'est euh: (oui 7) // ouais / donc c'est un phénomène récent (oui 7) en réalité
- 325 15 : oui / ouais je crois que entre temps nos parents n'ont pas compris disons le sens euh // de de l'école / bon / en tout cas quand on vient: vers des parents pour inscrire des élèves ils disent qu'est-ce que non ben: / vous n'emmenez pas mon fils à l'école euh / chrétienne ou:: / surtout chez nous les Nordistes
- 330 les Nordistes (ah L1) / ils s'intéressent pas tellement à:: / à l'école française / et ce n'est qu'après les événements là qu'ils ont compris: / le le but même de de l'école et ils amènent là: leurs enfants:: (à l'école L1) / à l'école / un peu partout:: quoi deux trois kilomètres on crée une école spontanée:
- 335 L1 : ouais d'après vous alors p-pourquoi est-ce qu'on amène des enfants à l'école ? Pourquoi est-ce que les parents les amènent à l'école aujourd'hui ? // Par exemple vous disiez:: dans votre région avant ils avaient pas compris pourquoi: et aujourd'hui ils le font / qu'est-ce qu'ils vont chercher dans les écoles ? /// d'après vous ? (rires L1 et Ln)
- 340 12 : entre temps / eux / ils n'ont pas eu la chance de: / suivre une formation / (mmh L1) / or: / ceux qui ont suivi la formation sont maintenant bien placés ou autres / vu l'exemple ils s'intéressent maintenant à amener leurs enfants à:: / s'inscrire ou bien:: à suivre cette formation et: / avoir une place / valable ///
- 345 L1 : le français a un rôle social important (mmh Lx)
12 : ouais ben souvent en étant à l'école après les études et autre peut-être votre fils il aura la chance d'avoir un petit quelque part et::
- 350 L1 : Madame 10 ?
10 : je veux donner un exemple les gens par exemple i sont dans des bureaux i sont des commandants des ceci cela mais ils n'arrivent MEME PAS à s'exprimer en français // entre temps c'était comme ça ils ne veulent pas aller à l'école / bon comme ça là / et nous qu'on reste entre temps c'était comme ça: ils ne veulent pas aller à l'école mais cette fois-ci il faut: / envoyer un élève à: au- un un enfant à l'école / pour devenir plus tard: / quelque chose
- 355 L1 : euh: y avait monsieur 12 et puis monsieur 5
(12 ne sait plus ce qu'il voulait dire)
(1) ça vous reviendra peut-être (rire L1 et 12) (oui oui 12) / monsieur 5 alors (1)
5 : vous avez posé la question...
- 360 12 : je voudrais donner un exemple (arrêt de 5 ; allez-y L1)
pourquoi les gens s'intéressent / prenons à la maison entre temps:: les gens: / euh: ramassaient des gens: / pour les amener: / dans l'armée par exemple // quand ils reviennent /

- 370 eux ils ont: / compris un peu le français parlé vulgairement
comme ça // maintenant ils ont compris que- la la nécessité
d'envoyer les enfants à l'école / ils reviennent / quelques fois
on prend ces enfants là on les:- ils les amènent à l'école / mais
d'autres disent que oh moi je peux pas envoyer mon enfant::
- 375 dans les écoles des Blancs tout ça:: là / et après: les gens
pensent ceux sont envoyés à l'école là ils reviennent i
reviennent i viennent i trava- i travaillent dans leur milieu // i
dit tiens mais vraiment j'étais:- moi vraiment j'étais:- / mais si
je savais je pourrais envoyer mon enfant COMME lui /
maintenant il est:- il envoie son enfant à l'école i reviennent / i
- 380 voit que::: / vraiment euh: i z'ont: / i z'ont: // i z'ont compris
maintenant l'utilité de l'école /// (mmh mmh L1) pas
seulement travailler dans le bureau mais: par exemple pour
ceux qui reviennent / i-i-i z'emploient le français par exemple
l'achat des: des médicaments et autres / tout ça / parfois y a
- 385 nécessité
L1 : ouais même dans la vie un petit peu: / quotidienne quoi ça
peut servir des fois ?
12 : ça servi (ça sert Lx)
L1 : vous avez parlé euh des médicaments / ça peut servir à
390 quoi aussi ? // dans la vie pratique là ? // ça c'était un bon
exemple hein ? // si par exemple celui qui est paysan est-ce
qu'il a besoin de de de de parler français ? ou de connaître le
français parfois / dans quelle situation il peut avoir ce besoin ?
/// oui Monsieur 5 ?
- 395 5 : justement // parce que: par exemple s'il est menuisier ou
maçon / (mmh L1) / euh il a besoin quand même d'un certain
nombre de: / de nombres / donc il va falloir apprendre le
français: / mesurer / s'il est tailleur il faut qu'il mesure / et
avec euh / avec quelle mesure ? (mmh mmh L1) les mesures X
- 400 françaises donc il est amené à:: à apprendre le français: / euh
élémentaire pour euh // évoluer un peu dans son circuit (dans
son métier L1) / oui // donc on peut dire que le français en ce
moment est en train de s'imposer: parce que on ne peut faire
autrement: / que le français ///
- 405 3 : pour l'appuyer (Madame 3 L1) pour l'appuyer bon je prends
le cas des femmes / en allant à l'hôpital y a des::: / des
manuscrits partout devant les portes / telle porte telle salle / il
faut savoir LIRE // l'infirmière elle elle reste elle te dirige elle
dit va là / mais il faut savoir le X pour voir tel médecin tel
- 410 médecin ou bien on nous donne des ordonnances on vient bon:
/ la sage femme ou l'infirmière explique bon / il faut donner
telle cuillerée nombre de cuillerées à l'enfant matin midi soir /
et si on comprend pas français ?
L1 : elle explique en français en général ?

- 415 3 : elle explique en français (ton de l'évidence)
 10 : y a des tickets aussi que: / qu'ils distribuent mais: (ah ben oui 3) / tu n'arrives pas à les lire (mmh mmh L1)
 L1 : des tickets pour les médicaments ?
- 420 10 : des tickets pour les numéros (les numéros 3)
 3 : il faut attendre ton numéro on appelle tel numéro XXX
 12 : à l'école par exemple (monsieur 12 L1) au village / quand je suis ici par exemple j'envoie une lettre à:: à mon grand-père / il ne sait pas écrire obligé: d'aller demander: / à un / lettré / pour lui expliquer
- 425 10 : parfois il donne des sous d'abord
 12 : il donne des sous bon allez / lis-moi ça ou fais moi (ah ouais L1) une lettre tout ça / alors là il dit si je savais: / je pourrais: aller à l'école comme- // alors là ça les:
 L1 : ça les intéresse (ça les intéresse 12)
- 430 12 : il sentent maintenant la nécessité: / d'aller à l'école
 L1 : ben euh: / jusqu'à présent on a évoqué euh l'évolution euh géographique un petit peu puisqu'apparemment ça se parle plus qu'à N'Djamena mais: plus ou moins dans la campagne peut-être avec des emprunts plus que vraiment français: / bon
- 435 d'accord / un petit peu on a vu un peu l'évolution dans le temps / on avait dit que c'était en progrès hein ? que on parlait plus aujourd'hui que y a 20 ans (oui oui 7) et puis moi je voudrais qu'on- que vous me disiez ce que vous pensez vous de du du français que les gens parlent ici ? est-ce que vous pensez que le
- 440 français est le même que le français qu'on parle en France ou est-ce que vous pensez qu'y a des particularités / des différences / je sais pas moi j'en ai entendu une tout à l'heure parce que quand vous m'avez dit arriviste // (rire Lx) arriviste en français / ça n'a pas du tout (rises Ln) ce sens là celui qui
- 445 vient d'arriver / ça c'est une particularité du français du Tchad
 15 : enfin c'était un mot:: / forgé / dans un sens péjoratif comme ça / c'est pour vous dire que le type il il vient nouvellement dans un autre milieu /
 L1 : mmh mmh c'est un mot forgé / est-ce que vous pensez qu' y a d'autres mots comme ça forgés / que vous euh:- vous savez en français de France par exemple qu'on va pas dire comme ça / est-ce que vous en voyez d'autres que vous pourriez nous donner ? / parce que moi je connais pas le français d'ici / est-ce que vous pensez qu'y en a d'autres ? / oui monsieur 9 ?
- 455 9 : oui: vous voyez / le temps évolue: // dans mon programme / y a des mots: / qu'on peut n'est-ce pas / euh / y a toujours des mots de passe / des fois ça se glisse dans l'enseignement / et puis l'enfant évolue avec ce que euh son maître lui a dit / euh et puis ça:: / ça gagne le terrain // c'est peut-être ça je
- 460 veux dire quelque chose (ah ah L1) si y a des différences / euh

moi j'ai pas été en France (ouais L1) / euh / vous devez peut-être / partant de vos recherches

465 L1 : c'est peut-être plus facile pour moi de les voir (oui oui 9) / vous pouvez découvrir UN / (1) tel le mot arriviste / nous nous le comprenons TOUS (et oui L1) (rires Ln) / nous savons que c'est de nouveaux arrivés et.: (1) / vous n'avez pas compris mais nous avons compris voilà la différence qu'on peut faire ici Djarangar : quand X a dit les événements / (ah ouais ouais L1) pour elle c'est fixe

470 L1 : les événements c'est les événements ouais c'est pas: / pas n'importe quels événements // alors ça c'est une idée intéressante que vous avez dite monsieur 9 là / que dans dans l'enseignement euh y a des choses qui vont passer comme ça du français parlé ici / du français un petit peu forgé hein ? / qui vont être enseignées aux enfants // vous avez des inspecteurs (oui Lx) du primaire ici (oui Ln) / qu'est-ce qu'i disent de ça ? // sont d'accord ? / oui ? monsieur 9

480 9 : nous avons toujours parlé du programme euh qui n'est-ce pas / est conforme: à la réalité // de la vie pratique / de l'enfant tchadien / euh prenons le cas / du programme / que nous recevons: / de l'étranger / y a des mots: euh / nous avons des difficultés aussi à expliquer: à nos petits surtout nous qui sommes ici / vous nous avez appelés pour les: / enseignants de CE1 / c'est à partir de cette classe là / que l'enfant prend de l'appui: / euh: élocution: / vous pouvez n'est-ce pas le faire parler: / le faire parler du: / tel langage et ainsi de suite / c'est partant de la réalité: / de du milieu / nos inspecteurs des fois nous conseillent / et que ça peut passer / quelquefois Djarangar : des exemples ?

490 L1 : vous avez des exemples ?

3 : le livre d'orthographe BLED / tout est- bon le français le BLED vraiment moi je n'arrive pas: à:- // à comprendre d'autres mots (ouais ouais L1) / et ça n'existe pas ici / je vois l'image je dis mais ça c'est quoi ?

495 15 : alors on est obligés d'utiliser la langue maternelle pour montrer l'image là (ouais L1) à l'enfant

L1 : Monsieur 9 ?

500 9 : euh si je dis / le Mayo Kebbi / par exemple le fleuve Mayo Kebbi / l'enfant tchadien saura dire Mississipi / je crois que là c'est un exemple donc ça entre dans le programme d'enseignement / tout de suite l'enfant tchadien sait qu'il est dans la réalité dans sa réalité / Mississipi il a le temps / (1) peut-être quand il sera chercheur comme vous (rires Ln) (1)

505 L1 : /// euh / voyez d'autres choses à dire là ? sur cet aspect là de du français ? oui monsieur Koko...

- 14 : monsieur Kokossou (Kokossou L1) oui / le problème qui se pose / c'est le problème d'adapter le manuel / euh à la réalité de l'enfant / parce que ce que l'enfant apprend s'il n'arrive pas à: // mettre cela en activité / s'il n'arrive pas à:/ aller / utiliser ça: / donc euh il va perdre son langage là / le langage qu'on lui apprend à l'école (changement de face de la cassette) mais ça ne cadre pas
- 510 L1 : qu'est-ce que vous appelez là-bas ?
- 14 : en fait les manuels scolaires ne cadrent pas
- 515 L1 : là-bas c'est quoi c'est la France ?
- 14 : je veux parler de: de la France (rires Ln) / des fois bon / au niveau en fait de: / de Paris / on essaie de concevoir un: un document pour les enfants tchadiens (ouais L1) / qui ne cadre pas avec les enfants tchadiens (ouais L1) / on ne consulte pas
- 520 l'enseignant / par exemple ici / au lieu que on aille voir: / un type qui enseigne / en fait l'enseignant dans sa classe / qu'il voie les réalités / le technicien à leur niveau seulement ils essaient de voir quelque chose et:: on donne à l'enseignant / on dit voilà tu as à faire passer ça aux enfants / mais ça ne peut pas aller parce que // on n'a pas consulté l'enseignant au préalable sur les réalités / (ah ah L1) / donc un problème là se pose sérieusement // et:: l'ens- l'enseignant essaye de: / de de se conformer / il prend ce qui est courant / et il essaye de l'utiliser dans dans dans: dans son cours /
- 525 L1 : Madame 3
- 3 : par exemple dans les journées pédagogiques on nous demande de ne PAS enseigner ce que l'enfant ne VOIT pas / tel que l'enfant au fond du Sud là-bas on ne peut pas l'enseigner et dire dromadaire (rire Djarangar) / bon i faut un exemple //
- 535 alors // on fait des classes promenades ça c'est ceci ça c'est cela / on va même au bord du fleuve (ah ouais L1) / pour montrer à l'enfant que c'est ça // alors ce qui vient de France / nous hein ? on est obligés de corriger à notre niveau (rires Ln)
- L1 : Monsieur 9
- 540 9 : je reviens un peu en arrière sur ce: problème: euh / XX sur le plan social (ouais / ouais L1) / dans les écoles où euh / y a un amalgame / c'est-à-dire / toutes les ethnies / là il y a la facilité d'apprendre un peu la langue / de son voisin / c'est ce qu'on appelle le plus souvent le bilinguisme MAIS euh dans:
- 545 certaines écoles // de campagne / vous ne trouvez QUE / CEUX qui parlent l'arabe / alors là vous voyez que le français ne va pas évoluer / pendant la récréation:- je parle pas seulement l'exemple de l'arabe hein ? là: / je peux même prendre exemple sur le village bamana face l'arabe / là / à l'école le maître est
- 550 seul détenteur de: de la langue / du français / de la langue française / il l'enseigne et: / il y a un temps pour les enfants

par exemple pendant la récréation tous les enfants se
 retrouvent / mais: ils ne parlent que leur langue maternelle /
 ils oublient tout de suite ce que:: (le maître les a appris Lx) / ça
 555 c'est UN DEUX / même à l'école / i faudrait que le maître // je
 voulais parler de la maison pas de l'école / à la maison c'est pas
 FACILE // là- qu'i se COMMUNIQUENT entre eux / sinon i
 z'attendent tout juste / euh / euh leur arrivée à l'école pour
 560 qu'i commencent à penser à la langue française (mmh L1) / et
 c'est pourquoi y a / y a un BLOCUS / un peu / dans les
 campagnes //

L1 : mais vous- / est-ce que- / est-ce que vous pensez pas que
 c'est normal ? / fin je sais pas: / vous préféreriez que que déjà:
 565 i-ils essaient de d'y penser avant quoi / c'est ça ? / pour
 essayer d'aller plus vite après à l'école ?

9 : oui mais entre temps les maîtres i mettent le veto (X Lx)
 voilà / comme vient de dire le collègue / MEME à la maison / ça
 fait partie de: de châtiment quelque chose comme ça /
 maintenant nous on dit bon ben maintenant on laisse l'habitude
 570 aux enfants de faire ce qu'ils veulent / pendant la récréation::
 ainsi de suite / OR comme dans les grandes écoles comme celle
 de Chagoua vous retrouvez le Bamana le Sara l'Arabe et: /
 qu'est-ce qu'i fait que vraiment les enfants puissent apprendre
 / la langue française / ET i ne comprend pas l'arabe NI le
 575 bamana ni le mounday / il fait attention DONNE-MOI i dit /
 (mmh mh L1) / donc dans un groupe de quatre personnes un
 dit / donne-moi / les autres / i tend et les autres i sont censés
 comprendre cette langue française donne-moi / et ainsi
 certaine facilité (ça facilite L1) ça facilite

580 L1 : monsieur 5

5 : euh // je je je vais pas dire la même chose mais: il dit que il
 faut absolument un brassage de: / d'ethnies avant que le
 français n'évolue (je n'ai pas dit cela 9) un Bamana bon un::
 Sarah un Arabe / bon alors là il ne peut pas: ni le sarah / il ne
 585 parle pas: / l'arabe / donc il est obligé de: de parler absolument
 le français / pour passer: ce qu'il veut dire / je crois que c'est:
 c'est comme ça que j'ai compris euh / si je n'ai pas bien compris
 euh (Monsieur 5 je n'ai pas dit... 9)

12 : si si en fait moi je pense que lui: (Monsieur 12) il veut
 590 parler de ce qui FREINE / ce qui empêche les élèves de: parler
 le français / en lui donnant: / ce ce brassage là /

9 : je: je je vais me défendre là (oui L1) devant monsieur 5 /
 voyez je sais pas comment vous m'avez compris / sinon j'ai dit
 j'ai donné un exemple j'ai dit / il y a la facilité d'apprendre la
 595 langue française s'il y a pas ça j'ai dit / il FAUT non le mot il
 faut est trop fort / je ne peux pas l'imposer / IL FAUT / j'ai dit
 s'il y a brassage / j'ai pris un exemple (un exemple 12) /

comment / l'enfant apprend facilement à parler français / j'ai
dit ça / et: / un peu / en BROUSSE il y a / un handicap / ce qui
600 fait que vraiment l'enfant n'évolue pas vite / c'est que dans un
village on trouve / UNE ethnie bien donnée // même pas un::
une autre ethnie alors / l'enfant dans:- les enfants dans leur
village ne parlent que leur langue maternelle et ils
n'apprennent le français qu'à / qu'à l'école // mais: je n'ai pas
605 dit / il faut absolument placer l'enfant:- non / j'ai voulu donner
un exemple j'ai dit prenons le cas: d'une école où on trouve
PLUSIEURS ethnies // là: dans un groupe l'enfant: dans un
groupe si y a un qui: qui a mieux compris le français / i sont
610 des amis / ils disent le mot français: / une fois deux fois ses
amis apprennent facilement / et ça fait partie de:
d'entraînement quoi en quelque sorte / mais c'était un exemple
que moi j'ai donné là: / la facilité d'apprendre le français / la
langue française / sinon je n'ai pas dit il faut brasser (rires Ln)
L1 : ah oui d'accord (rires Ln) / Madame 10 et puis vous:: euh
615 10 : je voudrais:: appuyer: en donnant / un exemple (oui L1) /
par exemple y a deux enfants qui sont des amis / intimes (mmh
L1) / bon / l'un connaît: la langue française bon l'autre ne
connaît pas: / y a:: bon:: / l'un- l'un il ne connaît pas la langue
maternelle de l'autre quoi / bon par exemple l'un: c'est un
620 Arabe ou bien c'est un Sara d'autre un Mounday ou bien quoi /
bon si:: / un un élève n'arrive pas à comprendre la langue de
son ami / ils peuvent / parler français / entre eux pour: se
comprendre / s'ils ne connaissent pas l'arabe là / ils PEUVENT /
parler un mot français entre eux pour se comprendre (voilà 9)
625 15 : ça permet de: /
1 : alors monsieur 5
5 : XXX je vais dire à quel niveau ça se situe parce que:: / quand
l'enfant / par exemple au cours préparatoire / il entre / il faut
absolument qu'il y ait un:: / pédagogue autour de lui pour qu'il
630 / apprenne / le français / si / on est au niveau du CM / bon là
je: je comprendrais un peu avec vous / mais si on est au niveau
du CP1 / euh / c'est: un peu difficile / parce que: / l'enfant: n'a
pas les atouts // il n'a pas du voca- un seul vocabulaire à
employer / à l'endroit de son ami pour dire que voilà: / si nous
635 ne connaissons pas les deux langues il faut qu'on utilise le
français / donc c'est pour moi c'est la BASE / on part de quelle
base ? / pour que l'enfant sache parler français: s'il est d'une
autre- / d'une autre ethnie /
L1 : mmh mmh / euh monsieur 14 ?
640 14 : voilà moi je: // je voudrais un peu: // revenir à:: // à
l'école traditionnelle / y avait quelque chose qu'on pratiquait
dans: l'école traditionnelle / et: qui a permis à: / pas mal
d'enfants de cette époque / de / s'épanouir en français //

- 645 c'était surtout: euh:: concernant / le règlement intérieur de l'école / le règlement intérieur de l'école disait que: / au sein de: L'ECOLE / l'enfant ne doit parler que le / français // (mmh L1) / donc euh y avait des systèmes je crois::
BALLAH : symbole / ce qu'on appelle symbole (voilà 14)
L1 : le symbole ?
- 650 BALLAH : on attache quelque chose autour du cou (XX Lx) si tu parles la langue maternelle à l'école on est obligé de le mettre dans la cour pour que les camarades se moquent de lui (c'est ça 14) (ah L1)
14 : donc euh / cette façon de faire a:: / donné / un souffle / à:: / l'évolution vraiment du français / si bien que l'enfant était: / (mmh mmh L1) / bien que contraint / de parler le français / et au fur qu'il le parlait: / parce que / il était contraint / il apprenait / donc il utilisait déjà ce qu'il apprenait en classe / et: et: ça a permis: / à beaucoup d'enfants: / d'apprendre le français / surtout / parlé / de cette manière / bon après on a dit qu'il faut / libéraliser l'école / bon / l'enfant il parle tout ce qu'il peut hein ? / donc / pour moi je pense que c'était une occasion / qui était donnée à l'enseignant de:: (X Lx) oui:: / de de permettre aux enfants de s'exprimer / en français
- 660 L1 : tout le monde est d'accord avec ce point de vue ? / ou y en a qui pensent que: c'est une bonne chose que l'on ait supprimé ce système ? (silence de 2 secondes) / non vous pensez que c'était: effectivement mieux d'obliger les enfants à parler français à l'école ou:: //
- 665 3 : oui les XX français ça X impossible hein ? parce que y a des parents qui agressent / qui agressent les enseignants / voyant son enfant comme ça il va pas accepter /
L1 : ah / ah ah / Monsieur 5 ?
5 : X c'est L'UN des moyens pour: faire progresser la langue française mais sinon: / c'est pas: / de nos jours: / c'est pas facile
- 670 10 : l'élève au CE1 doit parler français / entre temps et maintenant / comme il y a des baisses de niveau là / au CE1 l'élève n'arrive pas à parler français / mais au CE1 entre temps: / i pouvait écrire une lettre
- 675 L1 : ah ouais / vous avez parlé de baisse de niveau (ben: 10) / CE1 par rapport aux années précédentes ? / c'est y a combien ? dix ans ? vingt ans ?
3 : c'est comme c'est comme disait le collègue là / ce sont nos arrivistes qui:: / qui nous imposent ça / ils viennent ils nous imposent que leurs enfants / ils les mettent en classe et puis c'est tout / on est obligés d'accepter / si l'enfant ne connaît pas il faut le faire passer (ah oui L1)
(Silence)
- 680
- 685

- 690 7 : la baisse de niveau là ça: ça: ça après:- / et- y a beaucoup de choses qui / entrent / dans la: / la baisse de / de niveau / le programme par exemple le programme surtout le programme surtout: / y a: beaucoup d'autres // choses aussi / bon les enfants i arrivent à l'école /les gens qui préparent ici à l'ISSÉD de:: / de de: de manuels / on nous envoie des manuels qui: //
- 695 euh composent pas / avec les réalités qu'on- / avec les réalités qu'on::- euh / (du pays L1) / du pays / comme disent n'est-ce pas les collègues / et puis: / des manuels qui viennent n'est-ce pas je sais pas moi: / de de l'Afrique de l'Ouest ou de la France / on parle de Lola alors que Lola / dans ce manuel: de: / de:- /
- 700 donnez-moi son nom là j'ai oublié (L'école africaine 15) l'école africaine / alors / c'est pas un bon livre ce livre-là: ce n'est pas du tout un bon livre / une multitude de dessins // qui parlent de Lola / alors que le Tchadien:- le l'enfant tchadien / ne ne s'appelle pas Lola: (rires Ln) / les enfants: / EUX / ils parlent
- 705 MEME pas // français / i disent même pas un mot français / EN CLASSE comme dans la cour / à la maison encore c'est pire (mmh mmh L1) / voyez-vous ? à la maison on parle l'arabe on parle le Sarah on parle le banana on parle le mounday / ainsi de suite / c'est le maître / impose // non parlez français parlez français / comme ça: / si vous ne parlez pas français: vous n'aurez pas l'habitude vous aurez honte / et vous aurez n'est-ce pas: les difficultés pendant:: / votre vie / à parler français / donc il faut parler français / que ça soit à l'école que ça soit à la maison / n'ayez pas honte / même si c'est mauvais / DITES //
- 710 vous répétez: et:: à force de répéter / et bien je crois que- / L1 : les gens qui ne parlent pas bien français / (oui 7) enfin qui pensent ne pas bien parler français / ont un peu honte de parler français ?
- 715 7 : OUI:
- 720 L1 : y a ça ici ?
- 7 : si / si / si (ça se pose Djarangar) : si y en a beaucoup
- L1 : y en a beaucoup ouais (oui 7) / oui monsieur 7
- 7 : et puis: de deux: c'est: les événements de: // ça ne va pas du tout / les enfants: / avec les événements: / tous les enfants sont
- 725 dans les rues / et avec les télévisions: les videos / les enfants: / une fois: rentrés: / ils sont là: dans: / allés voir la télévision soit: / en video
- L1 : y a des films en video ? (ils oublient n'est-ce pas leur cahier de leçon 7) les films en video sont en quelle langue ? //
- 730 7 : comment ? (sont en français Djarangar)
- L1 : les films video / c'est en français ?
- 3 : c'est en français
- 7 : c'est français / c'est en français bien sûr mais::-

- 735 10 : y a des choses qu'il faut interdire aux enfants de suivre ça (brouhaha dans la salle) (ah oui oui oui L1) l'enfant ne doit pas suivre / tout ce qui vient de video / (non non non non L1) y a des choses à interdire aux enfants aussi (oui oui L1) / i n'étudie même pas bon à cause des télévisions des videos / bon arrivé en classe il ne se retrouve pas /
- 740 3 : c'est difficile d'interdire aussi aux enfants hein ? (consentement dans la salle) (oui madame 3 ? L1) parce que hein ? moi moi mes enfants aussi vont là donc euh j'interdis / moi j'interdis alors / lorsque je suis à l'intérieur il prend l'argent et il s'en va / alors où est-ce qu'il a- où est-ce qu'il a
- 745 disparu ? / on est obligé de faire le tour là dans les maisons de video là à côté là / pour le faire sortir / (rires Ln) (vraiment c'est difficile 7)
- L1 : oui monsieur 14 puis monsieur 5
- 750 14 : bien / je voudrais dire que: / surtout sur ce qui freine un peu: / la progression de du français parlé / ici au Tchad / on nous présente / beaucoup de LIVRES / beaucoup de manuels scolaires / mais: // y a pas de suivi / bon l'enseignant peut avoir deux trois QUATRE livres // mais il ne sait pas comment les utiliser / dans sa préparation il ne prendra / que ce qui: /
- 755 que ce qui: l'aidera seulement à:- à faire un travail / vite quoi si vous voulez si vous me permettez le terme / et puis de 2 / y a un problème de:- // comment pourrais-je dire ? /// de de de de de moyens: / de moyens qu'il faut utiliser pour: / pour enseigner telle X tel ou tel autre livre / bon il faudrait aussi
- 760 que: ça soit / simple / (ouais L1) si c'est une méthode / qui utilise beaucoup de moyens: / ou qui épuise l'enseignant: / il va mettre ça de côté / parce que l'enseignant va se conten- va se contenter seulement de faire passer: ce qui: / ce qui peut se faire rapidement et puis il laisse les autres // c'est pour cela
- 765 par exemple en élocution: / surtout élocution vocabulaire / l'enseignant des fois: construction de phra- l'enseignant des fois: il PASSE seulement: / comme ça / et: il: ne pénètre pas profondément
- 770 L1 : parce qu'il a: il a pas les supports (voilà il n'a pas- 14) qu'il faut pour faire ça
- 14 : c'est: c'est:-
- L1 : donc pour vous un bon manuel ce serait un manuel simple /
- 14 : simple simple / une méthode simple
- 775 L1 : avec un bon guide tout ça ? pour savoir comment l'utiliser
- 14 : et puis un suivi (un suivi L1) / voilà / pourquoi ne pas: euh amener même- en fait avoir des rencontres des séminaires ou des rencontres pour expliquer la manière d'utiliser tel ou tel livre / (mmh mmh L1) / sinon l'enseignant lui / il utilise à SA

- 780 manière (ah ah L1) / c'est: c'est: c'est- y a aussi ça qui: qui: /
 bloqué
 L1 : Monsieur 5 avait demandé la parole
 5 : oui euh / je voudrais vous poser la question est-ce que c'est
 la première façon d'enseigner qui est la meilleure ou bien: le
 785 libéralisme ce qui m'a: un peu plu / parce que: // on a parlé
 que maintenant le français: / commence à être parlé / alors que
 / certains: ont dit: / que entre temps: / avec la rigueur les
 enfants apprennent vite le français alors c'est un peu:- on est
 en train: de se rendre compte / MOI / je: je veux bien: / l'ancien
 790 temps / c'est-à-dire // qu'on revienne à l'ancien temps où il y a
 la rigueur / parce que quand il y a la rigueur (mmh mmh L1) /
 l'enfant est canalisé / maintenant que: / on a suivi: trop tôt les
 autres pays: qui sont arrivés à la démocratie: / bon il faut
 libérer aussi les écoles il faut donner aussi à l'enfant le temps
 795 de s'exprimer de dire ce qu'il veut / c'est un: un: un mélange de
 de / de langues et non pas le français exclusivement qui se
 parle là / à l'école et dans les rues / question du livre moi je: je
 ne crains pas / parce quand il y a beaucoup de livres
 l'enseignant lui il a un enrichissement il peut faire la synthèse
 800 entre ces:: ces différentes sortes de livres et puis bien enseigner
 sa leçon / mais c'est un problème de liberté y a trop de liberté
 maintenant les enfants: / ne s'adonnent plus / euh à l'école // ce
 qui fait que le français:: / se parle mal ///
- L1 : vous avez parlé du mélange des langues là / est-ce que est-
 ce que ça existe ici dans ce pays // le fait de commencer une /
 805 une phrase en français et puis de passer après (oui Lx) à la
 langue maternelle ou:
 7 : si y en a:: même des grandes personnes parlent en français
 un mot français un mot arabe deux mots sarah et ainsi de suite
- L1 : est-ce que ça vous arrive à vous ? / même / / de changer
 810 de de langue
 3 : oui (oui Ln)
 (tout le monde parle en même temps cinq secondes)
 7 : oui nous mêmes
- L1 : ouais ça arrive ça (ça arrive 7) / vous mêmes / vous
 815 mêmes tiens / quand est-ce que vous vous servez du français
 dans votre vie quotidienne ? / je sais pas moi vous pensez à
 une de vos journées vous vous levez le matin / quand est-ce
 que vous parlez français dans la journée dans quelles
 820 circonstances avec qui / avec quel type de personnes ? / et puis
 essayez de réfléchir aussi avec quel type de personnes est-ce
 que vous parlez JAMAIS / français ? (silence 3 secondes) à qui
 est-ce que vous parlez français toujours /avec qui parfois (rires
 7) / avec qui jamais
- 825 3 : avec ma mère jamais parlé

- 10 : c'est on peut pas parler français avec celui qui comprend pas
- L1 : ah oui alors c'est quel type de personne / qui comprend pas le français ? //
- 830 3 : moi avec ma mère (brouhaha où on entend "mère" "les femmes")
- L1 : et vous (à 10)
- 10 : également (vous également ? L1) on a- on a un:- bon:: / si avec ma maman ou avec mon papa si on a un étranger avec
- 835 nous / qui comprend le français / qu'on ne peut parler français / pour que ce type là:: bon (ah oui cacher L1) (XXX Djarangar) on va utiliser notre langue maternelle
- L1 : ouais ça fait secret par rapport à l'autre qui comprend rien (XXX ça exclut Ballah)
- 840 10 : ça exclut (français Lx)
- L1 : étranger ça peut être qui ? bon moi évidemment (rires Ln) mais qui d'autres encore ?
- 10 : bon vous évidemment si vous venez chez nous bon: / avec mon mari on peut utiliser la langue maternelle /
- 845 L1 : attention (rires Ln) j'ai pu faire un stage avant de venir (rires Ln) (pour vous exclure 10) / Monsieur 9
- 9 : vous savez au Tchad nous avons plusieurs: // langues /// euh nous / comme vous venez de le dire / qu'il soit étranger ou non // on risque de glisser un mot français là (ouais L1) / ça ça a tout pris // j'en ai vu partout / dans les rues / à la maison avec vos enfants propres qui parlent votre langue maternelle même / vous- quand l'enfant va commettre des X/ vous allez dire OH LA LA qu'est-ce qu' y a ? // l'enfant ne connaît pas encore oh là là qu'est-ce qu' y a (ouais ouais L1) (rires Ln) // là
- 850 y en a partout dans les rues / et: vous m'av- vous nous avez posé la question: / QUAND vous parlez UNIQUEMENT français ? / à ce que je sache / l'enseignant tchadien que ce soit en classe / MEME en classe / s'il est dans les basses classes // comme vous venez de nous parler (ouais L1) de mots nouveaux il risquerait de glisser un mot dans sa langue / donc le français: / que ça soit à la maison : / école parlé / tout comme d'autres moyens de communication nous avons plusieurs langues au Tchad (oui oui L1) // je ne connais pas: une une une langue quelque part / il est: mon étranger: / il arrive / mais il saura /
- 855 que je suis TEL / de telle ethnïe / et nous allons parler parler il va intervenir peut-être l'arabe // euh nous parlons en français mais l'arabe va nous guetter / ou bien sa langue même / va glisser / de sa propre bouche (oui L1) / il va s'excuser peut-etre mais entre temps- c'est comme ça je:-
- 860 L1 : monsieur 7
- 870

- 7 : oui ce que le collègue vient de dire ça m'a piqué: / parce que moi: particulièrement dans ma classe /// je: je travaille trois langues /// le français l'arabe et le sarah / j'explique quelque chose / si ça ne tient pas que les enfants n'ont pas l'air de comprendre ce que j'explique / et bien: / j'introduis l'arabe / pour ceux qui comprennent l'arabe / je reviens j'introduis aussi le sarah pour ceux qui ne comprennent pas / l'arabe / et le français: / c'est comme ça
- 875 L1 : c'est une pratique: courante ? (oui 7)
- 880 7 : et ça / c'est comme ça / que je fais dans ma classe / le le sarah et l'arabe là: je j'emploie / j'introduis / dans mon enseignement
- L1 : et dans votre vie privée alors bon ça c'est votre vie professionnelle hein? / par exemple qui est-ce qu'ici / par le / français: / à ses enfants ? / essaie de parler régulièrement français à ses enfants ? qui parle langue maternelle à ses enfants ? est-ce que vous parlez plutôt en français ou plutôt / en langue maternelle ?///
- 885 10 : les deux à la fois
- 890 Lx : les deux à la fois
- L1 : OK // tout le monde est d'accord là-dessus quoi (mmh mmh Ln)
- 14 : moi j'utilise euh la langue maternelle (la langue maternelle L1) / oui dans ma famille c'est rien que la langue maternelle qui passe
- 895 L1 : c'est quelle langue maternelle ?
- 14 : le kim
- L1 : le ?
- 14 : le kim
- 900 L1 : d'accord // donc vous euh / vous ne parlez pas français à la maison
- 14 : // parce que ma femme / ne parle pas mes enfants non plus (ouais L1) / ils sont pas encore à l'âge scolaire
- L1 : ah /// et entre vous quand vous vous retrouvez entre collègues / par exemple dans la cour:: / euh comment ça se passe la communication ? / vous utilisez toujours ce mélange quoi / un petit peu langue maternelle / le français
- 905 10 : chez Sarah même ethnologie on parle français: / et sarah à la fois / mais si c'est: d'ethnologie différente / on parle français (on parle français Ln) / uniquement français
- 910 14 : avec mélange quand même
- Lx : X (rires Ln)
- Brouhaha d'où émerge la langue arabe 10 dit qu'elle ne parle pas l'arabe
- 915 10 : moi j'entends mais je peux pas parler /

- 14 : quand je dis que je parle dans un mélange / je sais de quoi je parle / (ah oui 7) / parce que / dans- quand nous disons que nous parlons / en français (mmh 10) // euh et que un mot / un mot ça vient pas rapidement dans la tête / on saute sur le-
- 920 l'arabe je le sais / c'est inné en nous hein (rires Ln)
- 9 : s'il vous plaît (oui L1) / je crois que votre question: / est très pertinente / si parmi nous: c'est-à-dire nous enseignants nous nous retrouvons nous parlons que français / c'est: dans le
- 925 domaine / professionnel // seulement quand on se trouve // quand on discute d'un problème qui a trait: à: / l'enseignement / là nous: / nous discutons / essentiellement en français (mmh Lx)
- L1 : donc ça peut varier aussi selon les: les sujets de conversation ?
- 930 Lx : oui
- 9 : euh si c'est: / a trait à la vie courante / nous avons des mots de passe / nous avons des langues / comme je viens de le dire / là:: à tout prix l'arabe va intervenir / ça: ça: que vous soyez de: de la même ethnie / nous- y en a i vont X i vont glisser: / un
- 935 mot arabe / c'est- c'est comme ça
- L1 : donc donc / euh y a- quels sont les sujets / les sujets de conversation: / vous avez dit quand on parle professionnel / là on parle quand même plutôt en français / (oui 9) quels sont les autres sujets possibles / qui vont favoriser l'emploi du français pas seulement bien sûr j'ai compris toujours un peu en mélange
- 940 mais: / quels sont les autres sujets qui peuvent favoriser l'emploi du français ?
- 9 : ouais euh / si je dis- quand y a un sujet // donc même / pédagogique / on peut n'est-ce pas: élargir notre discussion: / comment apprendre telle leçon: dans telle classe telle classe là il y a des interventions: et là nous finissons toujours en français / et: là on parle que le français /// c'est toujours dans ce domaine
- 945 L1 : c'est toujours dans ce domaine ? (oui L1) et à part ça si vous parlez football (français
- 950 L1) / si vous parlez euh
- 9 : au fond / si c'est politique ça nous regarde pas tellement et: BALLAH : football i dit
- 9 : tout ça ça rentre dans les enseignants: / ça rentre toujours dans le domaine / technique / euh professionnel
- 955 L1 : ah bon ?
- 9 : oui / et là nous finissons toujours avec français / mais le reste je sais que notre langue va intervenir (Silence de 5 secondes)
- L1 : et euh:: // est-ce que vous / vous pensez que vous êtes
- 960 reconnus / dans le pays ? / vous enseignants de français // par les autres Tchadiens / est-ce que vous pensez que vous êtes

- reconnus comme des personnes qui parlent / BIEN le français /
comme ceux qui parlent le mieux le français par exemple ? //
ou est-ce que selon les gens / y a des groupes de personnes / je
965 sais pas je vais dire n'importe quoi peut-être / les politiques:
les les:- / ou est-ce que vous êtes reconnus comme ceux qui
parlent le mieux français etc / ou est-ce que / on vous discute
ce ce ce ce droit quoi / ce statut / cette image ? // est-ce que
vous êtes reconnus comme les les les les modèles quoi ? / ou
970 pas ? // Monsieur 9 (oui 9) puis monsieur 5
9 : oui / oui je pense dans- / du politique le politique a toujours
besoin d'enseignants ici au Tchad // à tous les niveaux // alors:
là / partout où vous passez: si y a une institution politique / à
80 pour cent vous trouverez des enseignants / c'est parce qu'ils
975 ont / la facilité d'expression / ils ont la facilité d'expression euh
L1 : y a beaucoup d'enseignants dans les politiques ou pas ?
(oui Taba) / y en a beaucoup ? (oui 7)
9 ; ça c'est le constat que j'ai fait hein ? c'est à mon niveau // si
y en a qui ont pas fait c'est un constat peut-être personnel
980 L1 oui oui chaque fois ça n'engage que vous hein ? c'est pas::
(rires Ln) // Monsieur 5 vous vouliez dire quelque chose
9 : là c'est dû à: / leurs / facilités d'expression / s'ils sont vus
ailleurs comme / des gens parlant le français / XX de leur
expression (mmh L1) ///
- 985 L1 : Monsieur 5
5 : oui il a dit ce que: / j'allais déjà dire (ah L1) / oui parce que
le français:- le politique utilise l'enseignant pour / pour euh
l'aider / parce que il croit que l'enseignant est en face il
enseigne / et c'est avec cette langue là qu'il utilise chaque jour
990 même / pendant les vacances / tout seul l'enseignant euh: est
toujours devant euh les les livres / et il ne fait que le français /
donc / au Tchad je crois que / l'enseignant est quand même
craint / du point de vue français / mais ce qui ne veut pas dire
que on parle- on le parle bien / (ouais L1) / on a toujours des
995 difficultés / certaines dispositions peuvent vous manquer aussi
mais: / face à un autre qui n'est pas enseignant / euh y a la
peur qui est là la crainte (ah ouais la honte L1) (rires Ln)
L1 : la honte dont vous parliez tout à l'heure
7 : oui on l'a déjà dit hein ? (rires Ln)
- 1000 L1 : l'enseignant est vu comme quelqu'un qui: qui intimide un
peu parce qu'il est censé avoir un rapport au français privilégié
et meilleur ?

1005

Changement de cassette

Fin cassette II B

- 1010 L1 : d'après vous qu'est-ce qu'il est le plus utile d'enseigner /
est-ce que c'est le français écrit: / ou est-ce que c'est le français
oral ? / pour les enfants: / sur quoi il faut mettre le plus
l'accent ? est-ce que c'est: / à les rendre capables / de
- 1015 s'exprimer à l'oral ? // ou est-ce qu'il vaut mieux les rendre
capables de travailler sur des documents écrits ? / aussi bien
dans la lecture que dans l'écriture ?
14 : bon moi je: / je voudrais qu'on se situe / selon les: selon les
milieux // si c'est: / un milieu urbain: / où y a beaucoup de
- 1020 fonctionnaires / beaucoup des intellectuels là: / j'aimerais que-
parce que quand l'enfant arrive à l'école il connaît un peu: /
quelques mots français / oralement / mais c'est problème écrit
/ qu'il a / donc / dans un milieu / urbain: / il faut beaucoup
s'appuyer sur / l'écrit / euh ça: c'est ce que: je je vois / et dans
- 1025 un milieu maintenant rural / il faut:: doser les deux // l'oral et:
l'écrit / bon parce que sinon dans un milieu urbain des fois
l'enfant il parle correctement français: / mais: il ne sait pas
écrire / donc / il faut beaucoup mettre l'accent sur / l'écrit /
L1 : d'autres avis là-dessus ? / tout le monde est d'accord ? /
- 1030 oui monsieur 9
9 : sur ce plan:: pédagogique /// nous éprouvons énormément
de difficultés: pour les deux / pourquoi ? parce que / comme il
vient de parler de milieu / prenons le cas / urbain // nous
n'arrivons pas à contrôler totalement les élèves du fait que
- 1035 nous avons l'effectif pléthorique (ouais L1) / que ça soit: //
l'oral // dans une classe vous trouvez: // 150 élèves / vous
n'allez pas désigner: alors que votre leçon dure une heure vous
n'allez pas désigner: 50 / c'est pas la moitié / ça c'est d'abord
l'oral / et l'écrit: / je reviens toujours sur l'oral / LA le contrôle
- 1040 vous a échappé déjà / en oral le contrôle vous a échappé déjà /
si vous n'avez pas: su faire / le: / ça va pas / le reste sont: /
cachés quelque part / c'est pas tout le monde qui écrit / en
écrit / même si vous: / mettez l'accent sur l'écrit: / vous
n'arrivez pas / à contrôler: TOUT / c'est toujours l'effectif / qui:
- 1045 fait que: / nous n'arrivons pas: à: / à doser les deux dans le
milieu urbain / ça ça nous échappe / dans le milieu rural / vous
avez la possibilité de faire les deux s'il le faut (mmh L1) / à
moins que vous soyez paresseux: / sinon: l'effectif / n'est pas
égal à: celui de l'urbain
- 1050 L1 : ouais donc vous êtes désavantagés à N'Djamena en fait (oui
9) /// donc en fait si on regarde bien c'est plus f- y a des: / des
facteurs qui facilitent l'apprentissage à N'djamena puisque (oui
9) on a pas tous la même langue maternelle (non 9) et on est

- obligés de: parler entre soi et tout ça: / mais y a des facteurs
 1055 qui rendent plus difficiles c'est que y a: / j'sais pas: / combien
 d'élèves en classe ? / plus de 100 ? / n'est-ce pas / combien
 vous en avez ?
 10 : 100 150
 Lx : 150
- 1060 9 : 200
 12 : ça dépend des écoles / y a des écoles au niveau CP1 y a des
 classes de: 120 130
 L1 : vous par exemple vous avez une classe de combien
 monsieur 12 ?
- 1065 12 : moi j'ai 120 / CE1 / mais moi je les divise en deux / double
 vacation
 L1 : et vous faites la vacation du matin et du soir (du soir 12) /
 du soir /// que'est-ce qu'i faudrait faire alors d'après vous: /
 pour / dans les conditions actuelles / d'après vous qu'est-ce
 1070 qu'i faudrait arriver à faire / pour aider: / à apprendre à mieux
 parler / à apprendre à mieux écrire / qu'est-ce que vous
 essayez de faire pour: / pour vous en sortir quoi ? // par
 exemple tout à l'heure vous parliez des manuels / un manuel
 c'est fait pour s'adresser à 20 élèves 30 élèves // quel type de
 1075 manuel il faudrait arriver à faire pour pouvoir s'adresser à 150
 200 / qu'est-ce qu'i faudrait qu'y ait / par exemple dans ce
 manuel / pour vous aider vraiment / ou est-ce que le problème
 est ailleurs ? je sais pas: moi j'ai jamais réfléchi à ces conditions
 là: /
- 1080 12 : peut-être multiplication des écoles par quartier peut-être
 5 : ça ça pose un problème d'enseignants
 10 : manque d'enseignants
 L1 : ce que je voudrais vous rappeler: / c'est que: là on réfléchit
 dans les conditions actuelles (actuelles 12)
- 1085 9 : euh: dans: ces conditions actuelles / euh // comme vous
 venez de le dire c'est très difficile / mais y a le problème
 didactique qui se pose / c'est le problème de manuel /// euh
 conçu / avec euh / l'enfant tchadien / qui veut: apprendre la
 langue française // vous savez que ici par exemple si je parle
 1090 du problème du manuel / vous trouverez dans une classe de
 100 élèves / DIX livres de lecture // 10 livres de lecture / le
 maître ne peut pas sépar-
 il va donner une page à un élève je ne sais rien / (rires Ln) /
 sur une page / on ne fait que: suivre une page // alors le
 1095 maître il copie la lecture y a le texte support il copie au tableau
 / il copie / alors si c'est dans une classe de CE1 / il est X de
 laisser la lecture pendant deux trois jours / le même texte au
 tableau / et: euh compte tenu de ses effectifs il désigne deux ou
 trois élèves / ils lisent et puis c'est tout: / avec les difficultés de

- 1100 lecture aussi hein ? ils peuvent passer ils ne savent pas lire le maître est obligé au CE1 de lire comme s'ils se trouvent encore au CP1 / c'est parce que l'enfant n'a pas appris la lecture / au CE1 // alors là il se trouve tout de suite il fait son temps de lecture et puis il passe / mais c'est l'enfant dans l'impasse / les
- 1105 autres dans: l'impasse / c'est le problème didactique / le problème de manuel qui se pose // dans les conditions actuelles L1 : Monsieur 15 ?
15 : ce que je voudrais dire / monsieur 9 vient de: de le dire / c'est le problème de manuel / pour se faire / il faut que l'élève
- 1110 CHAQUE élève / ait son manuel / devant lui / (ouais L1) / LA on pourra vraiment: (ouais L1) / sans cela on peut pas:
L1 : même à 150 si chaque élève a son manuel / (oui 9) (ça améliore ça améliore 7) // Madame 10 ?
10 : c'est ce qu'il vient de dire
- 1115 L1 : c'est ça // donc en fait à la limite / quel que soit le manuel: / mais qu'y ait un manuel (oui 9) / qu'ils en aient tous un quoi // Monsieur: Kokossou ?
14 : je voudrais poser: / le problème du manuel est-ce que les manuels seulement peuvent: / vraiment enlever cet handicap là
- 1120 ? // parce que / bon / là: on parle de la lecture / pour la lecture ça peut passer: / mais: si on est maintenant en élocution: / construction de phrase tout ça: / parce que i faut: / i faut que les enfants: i faut: / faire répéter ça: peut-être à chaque élève / et que on a: 150 / je pense là: on va s'occuper que de 20 élèves
- 1125 / et les autres vont: / aussi: / rester / bon moi je trouve que c'est: / une solution: / mais // c'est pas: euh (total 7) total / pour moi: je crois: / le problème de: de: / système double vacation: si on pouvait évaluer ça et que: / on se rend compte vraiment que: / ça donne / ça donne des résultats / il faut il faut: même / l'étendre / à toutes les écoles (ouais L1) / bon pour que l'enseignant aussi puisse très bien travailler dans ce cadre là: / il n'aura que combien de temps ? 2 heures ? une heure ? / de repos / (y a même pas de repos 7) donc c'est: / un travail vraiment: du boulot / il faut prendre l'enseignant en
- 1130 charge / donc là: ça va passer / donc les manuels / et puis aussi: système de double vacation là
12 : enfin pas seulement ça aussi / moi je trouve que: / y a le manque de suivi: / de la part des parents / beaucoup de parents: / bon: quand i z'amènent l'enfant à l'école / pour eux i se déchargent / c'est le maître qui doit s'occuper de ses enfants
- 1140 alors que /

(fin de face de cassette)

- 12 : y a manque d'encadrement aussi / de la part des parents
(mmh mmh L1)
- 1150 L1 : est-ce que les parents ont les moyens d'aider les enfants
(c'est ça 3)
- 12 : oui mais / certains parents encadrent les enfants aussi à: /
à la maison et ces enfants sont plus avantagés que les autres /
on a fait ce constat aussi
- 1155 10 : ce sont des parents qui ont un peu de moyens (oui mais:
c'est un exemple 12)
- L1 : ça ça: / tout à l'heure vous avez parlé des moyens de faire
la classe /et que le problème se posait à la lecture vous avez dit
aussi à l'élocution au langage / moi j'aimerais savoir comment
vous faites / pour faire des leçons pour apprendre le français /
1160 comment vous vous y prenez vous ? / comment vous faites ? /
Monsieur 9
- 9 : je m'attendais à:: à répondre à la question de Monsieur 14 /
je pense que: / quand on a le manuel de lecture / il y a des
1165 matières qui sont enseignées telles que: l'élocution / l'enfant a
le LIVRE / devant lui / vous avez là les images / je pense c'est
c'est plus pratique / que de faire dans le vide là / l'enfant voit
les images / en leçon d'élocution / vous posez des questions: /
c'est presque tous les enfants qui suivra / la leçon d'élocution /
ça ne sera pas écrit quoi mais / vous: vous n'avez que le manuel
1170 devant vous et puis avec les images ou autre vous avez les
questions à poser: / immédiatement: / après la lecture
l'élocution va en rapport avec la lecture / donc que ça soit
vocabulaire vous avez des mots qui sont sur place / vous les
prenez: / si l'enfant sait effectivement lire vous les prenez
1175 immédiatement après la lecture / vous vous mettez à parler
dessus / je crois que c'est PLUS / avantageux que: que- / c'est
le problème de manuel je reviens toujours sur ça / c'est c'est
très capital
- 15 : je je prends encore un exemple sur le: le calcul / si tout
1180 élève a / son manuel devant lui // on dit bon prends telle page
il le ouvre / je vous donne un exemple que ça soit abstrait ou:
concret / s'il a un livre devant lui avec les images et autres il
pourra très bien déjà / répondre / et même à la maison bon si
on lui dit de faire telle chose / il va le faire // mais s'il n'a pas
1185 le manuel et que s'il se contente / de la leçon du maître / il va
rien faire / mais s'il a le manuel devant lui avec le dessin et
autre / il pourra // travailler / que ce soit à la maison ou bien à
l'école
- 14 : bon / je crois que je n'avais pas dit que: /
1190 L1 : Monsieur 7

- 7 : euh je pense que: / je crois que le grand problème c'est: / le problème des classes pléthoriques (mmh L1) / quand une classe est pléthorique / quelle que soit / la connaissance de l'enseignant / il échouera toujours // si une classe / est composée de:: 30 40 élèves // je pense que même les cancre / pourront tout faire / pour réussir / si on a / tous les documents possibles / comme vous venez de le dire / avec cent et quelques élèves / je pense que l'on va toujours: / échouer //
- 1195
- L1 : ouais ouais d'accord / Monsieur Kokossou puis Monsieur 5
- 1200 5 :je vais tenter seulement de: / de lever l'équivoque / je n'avais pas dit que / je n'avais pas écarté le moyen du livre / du livre comme moyen / qui pourrait nous permettre de: / de faire passer: rapidement notre leçon de français / j'ai dit bon c'est un moyen: mais les livres SEULS / ne peuvent pas / parce que y a un problème / l'élève / les élèves / CHACUN doit avoir son livre mais après y a un problème de participation aussi / tu peux faire ta leçon mais si tes élèves ont des images ils lisent / ils ne participent pas / tu ne vas pas dire que ton objectif est atteint // donc le livre ce n'est qu'un moyen un outil / qu'on utilise mais le problème c'est les méthodes / qu'on va utiliser / et: la méthode XX / le problème c'est: / le pléthore de classe / le pléthore de classe / fait que // l'enseignant / est obligé d'être traîné par les élèves / comme ils sont nombreux une leçon de trente minutes vous allez la faire en une heure de temps parce que / vous êtes obligé de:- / donc pour ne pas aller là / il faut / faire une double vacation / prendre / une équipe le matin de telle heure à telle heure une l'après-midi vous faites les mêmes choses mais vous faites participer les mêmes les mêmes élèves / alors là / la participation fait que / il peut: il peut y avoir beaucoup de demandes que- / 150 ils ont les livres / vous posez une question ils ont les images mais y a pas une participa- la classe ne participe pas là / à la leçon / c'est ça c'est ça seulement que: que je voudrais souligner /
- 1205
- 1210
- 1215
- 1220
- L1 : oui madame 10
- 1225 10 : double vacation mais:: / le problème de batiments se pose encore / c'est ce que je: voudrais dire / il a parlé de double vacation / maintenant y a le problème de batiment qui se pose dans une seule école y a une direction le matin une direction dans l'après-midi là / ils manquent de batiments
- 1230 3 : moi je vois que travaillant avec un nombre réduit d'élèves / ça fait marcher les cours /j'avais enseigné y a de cela trois ans là à X j'avais un nombre de: / 120 élèves au CE1 // mais maintenant je me retrouve ici à Sabangali avec 45 / donc je je contrôle tous les cahiers / et on a des livres / je distribue des livres de lecture à chaque élève / ils le suivent y a des gens au départ ils n'arrivent MEME pas à lire UN mot français / le j'écris
- 1235

- le au tableau l'élève n'arrive pas à lire / je suis obligée / de reprendre le livre de CP2 / de CP2 pendant 1 MOIS / et après maintenant on attaque le livre de CE1 / maintenant je suis à l'aise avec les enfants ///
- 1240 5 : c'est pour faire face à ces difficultés que: / que nos autorités nous ont / donné une nouvelle méthode c'est-à-dire l'enseignement des grands groupes (oui L1) / euh: pour faciliter: les enseignants de: de l'appliquer dans les classes / mais euh la
- 1245 compétence aussi jouais beaucoup et:: jusqu'à présent les enseignants n'ont pas: / ne sont pas arrivés à: / à l'utiliser et: (c'est difficile L1) oui / ça demande trop de moyens /// donc c'est pour dire aussi que c'est une solution / que: / de scinder les classes / seulement ça demande beaucoup de travail
- 1250 3 : les salles ne sont pas grandes (oui L1) y a pas de grandes salles pour: / pour mettre les enfants par groupes / c'est très difficile j'ai essayé / chez moi là-bas: et ça a pas marché / je suis obligée de faire en plein air autrement à: à: cent par classe
- 1255 7 : c'est une méthode très difficile à employer c'est très difficile L1 : est-ce que vous faites apprendre des leçons à vos élèves? 7 : comment ? L1 ; est-ce qu'y a des leçons à- est ce que vous faites apprendre des leçons ? // j'sais pas moi comment vous faites pour les faire retenir les leçons / vous faites réciter vous faites répéter veous faites- comment vous vous débrouillez ? // moi je saurais pas faire la classe comme ça hein ?
- 1260 7 : ben on fait le résumé on tire un résumé / on copie au tableau et puis les élèves le transcrivent sur le cahier (ah c'est ça L1) / ils étudient à la maison / mais...
- 1265 L1 : vous contrôlez ? vous y arrivez pas non ? (rires Ln) / oui Monsieur 9 ? 9 : il a parlé de tirer le résumé / je pense que si le résumé est tiré / de l'élève / ET / du maître // ça passe / mais si c'est XX l'enfant i saura pas ((rires L1) / si- / et c'est là le résumé est tiré parce que la leçon est comprise / l'élève / avec le concours de l'élève / ça peut rester encore X
- 1270 L1 : Monsieur 5 5 : oui comme ça / c'est très difficile que à chaque fois les élèves et les enseignants / tirent des résumés / ce n'est pas possibles / je crois que nous sommes tous enseignants et y a des leçons que absolument: / le maître / fait un résumé et:: / par des interrogations:: momentanées: i (ouais L1) / il- les les élèves arivent à répondre et là le maître se rend compte que / la leçon est comprise / (oui 9)
- 1280 L1 : et vous faites apprendre des listes de vocabulaire quand:-le résumé ça peut être ça aussi ? / je sais pas quand vous avez

appris en vocabulaire des mots vous donnez à apprendre ?
comment vous faites ?

1285 5 : bon là euh / le vocabulaire donc / on leur donne / trois: ou quatre mots: / c'est que peut-être on va les utiliser en rédaction (oui L1) / et puis:- comme ça / mais: pas les réciter quand même / et puis: expliquer

L1 : Monsieur Kokossou

1290 14 : bon: si par exemple nous faisons une leçon de vocabulaire / disons deux ou trois mots / nous amenons d'abord les enfants à: / à voir le sens de ces trois mots / maintenant que ces enfants essaient de nous faire oralement des phrases / pour savoir si vraiment ils ont compris le sens de tel ou tel mot / et après maintenant on donne ça sous forme / de d'exercice écrit / ils font des phrases et puis on essaie de voir d'évaluer si / la leçon: / a passé ou pas (mmh mmh L1)

1295 (un instituteur voudrait parler de l'emploi en général et du système éducatif. L'enquêteur repousse le thème)

L1 : Monsieur 5

1300 5 : j'aimerais savoir si le français que nous parlons / maintenant: / face à vous / est-ce que ça: ça vous intéresse ? / comment vous vous entendez ? est-ce que ça: / ça résonne comme le français que vous parlez ?

1305 L1 : // ça résonne très bien (rire 7) // non / enfin / là vous vous parle d'une question de niveau en fait c'est ça (mmh mmh 7) / de niveau de français (oui 5) / c'est un niveau qui est absolument excellent /// absolument excellent / si ce n'est le problème d'accent évidemment mais du point de vue de la syntaxe / de la grammaire du vocabulaire du du: / du tour: de::
1310 / du tour de parole de la facilité à s'exprimer tout ça / c'est absolument excellent hein ? / et: / y a des gens en France qui n'ont pas la même facilité que vous avez VOUS / à parler français // et ça ça ça c'est:- / c'est vrai hein ?

1315 5 : pourquoi ? / pourquoi ? ils sont des Français ils n'arrivent pas à le parler

1320 L1 : ben parce que:- 'fin quand je dis ils n'arrivent pas à parler français / c'est parce que ils ne maîtrisent du français: / un petit peu comme vous à propos de votre langue maternelle remarquez / qu'un certain type de registre / qui est le registre familier / mais dès qu'il faut passer à un niveau d'expression qui nécessite un vocabulaire plus élaboré: / plus abstrait par exemple / (mmh 5) ils ont des problèmes absolument énormes / j'ai répondu à votre question ?

5 : oui oui ça va

1325 9 : sur le registre / dans: dans les langues maternelles vous: / vous prenez votre grand-père / i vous maîtrise: euh / la langue (mmh L1) / il sait très très très bien / vous prenez un petit

garçon: i sait pas lui c'est les mots concrets (concrets L1) / pas pas les trucs abstraits donc c'est question de registre (mmh L1)

1330

FIN DU DEBAT 1

DEBAT 2

1335

L1 : bon alors les quelques aspects sur lesquels je voudrais qu'on revienne c'est / d'après vous / quand est-ce que les enfants / les enfants à qui vous enseignez / mettons au niveau du CE1 / quand est-ce que ces enfants sont amenés à parler français ? / ou non pas à parler mais à utiliser le français / c'est-à-dire aussi bien à l'écrit qu'à l'oral ? ///// et ça hier je crois pas en avoir parlé en fait hein ? ///// qui est-ce qui veut bien commencer ? /// d'après vous hein ? / alors Monsieur 5

1340

5 : merci / dans ma classe les matières qui: font écrire et que en même temps: ils parlent / c'est: la conjugaison et la grammaire / parce que: quand on: / passe à- / de la théorie à la pratique / l'enfant / euh euh écrit ce qu'il a appris tout à l'heure / et:: et ça lui donne une occasion maintenant de maintenir la règle / et: / de même que la conjugaison / je crois que ça ce sont les matières qui: / aident l'enfant / à en même temps écrire et parler (ouais L1) ///

1345

L1 : et les autres ?

11 : en élocution aussi

L1 : en élocution aussi ?

1355

11 : les enfants / peuvent / parler français quand le maître les interroge (mmh L1) / sur la lecture ou bien:: / les mots de vocabulaire / donc / c'est: toujours le français / (ouais L1) / c'est sur le français

L1 : Monsieur Kokossou ?

1360

14 : oui euh / les enfants emploient le français: / c'est: / dans les domaines bien précis / quand ils sont / entre eux / il faut que / qu'un des leurs / provoque la conversation en: / en français / là bon: / n'importe qui veut s'exprimer en français / / et: pour la plupart / ils s'expriment dans une langue / où ils ont /le- l'aisance (mmh L1) / bon:: / s'agissant aussi- quand des fois ils vont dans des dans des bureaux / ou vous les envoyez chez un autre maître / ou ils s'en vont chez le directeur / ou vous les envoyez: quelque part / là ils sont tenus de s'exprimer rien qu'en français / donc c'est: c'est:- et puis en classe aussi quand le maître pose des questions / c'est là les occasions où l'enfant vraiment à l'occasion de: de parler français / sinon: dans les autres occasions il faudrait que l'on PROVOQUE ça

1370

- (ouais L1) / si c'est pas provoqué l'enfant ne peut pas:- / mieux s'exprimer dans une langue- en fait il maîtrise pas
- 1375 9 : euh vous savez que depuis le CP l'enfant: / a appris le langage (ouais L1) / c'est le point de départ / au CE1 il aborde ce que l'on appelle l'élocution / quand vous: enseignez au CE1 l'élocution / vous inculquez à l'enfant / des mots nouveaux / bon quelques mots nouveaux que l'enfant va: acquérir / euh si
- 1380 vous voulez maintenant procéder: à ce que l'enfant l'utilise dans les phrases / vous avez ce qu'on appelle la construction de phrase / vous donnez une phrase modèle (oui L1) / puis: l'enfant va construire / euh deux ou trois phrases // en l'écrivant / c'est comme ça que l'enfant au CE1 peut parler
- 1385 français / et l'écrire en même temps
L1 : oui les interventions qui ont eu lieu- oui Monsieur 15
15 : toutes les leçons / à chaque fois qu'on: nous donne une leçon / on demande à l'élève de: / de donner des exemples // donc ces exemples permet déjà à l'enfant de : / de parler le
- 1390 français / c'est pour chaque leçon si on a telle matière à faire après on demande à l'élève de donner des exemples / pour qu'il puisse comprendre / ce qu'on est en train de faire /
L1 : est-ce que: euh / est-ce qu'ils ont honte de parler le français ? // hier j'ai entendu ce mot-là (comment ? 7) / est-ce qu'ils ont honte de parler français / hier c'est vous qui avez prononcé et je l'ai retrouvé deux ou trois fois
- 1395 7 : c'est c'est c'est: / la timidité / (c'est pas la honte mais c'est la timidité peut-être 9) certains enfants: / sont timides / et: la peur aussi d'un côté / ils ont peur bon d'utiliser le français / bon si X français et que c'est faux / bon les autres camarades vont se moquer de lui: / ou alors le maître va: / le corriger / et:: il a peur / et certains enfants utilisent le français / c'est: c'est quand ils se- / quand ils sentent le besoin / par exemple demandent la permission: // voilà: ben: // allez y / autrement
- 1400 dit bon / ce qui domine c'est:: / la peur et: / la honte / (oui monsieur 9) à prononcer n'est-ce pas un mot
9 : oui / pour le compléter: / y a: plusieurs facteurs: / à ça // certains enfants des fois se trouvent frustrés / le maître a dit ne parle pas / alors s'il frustre déjà l'enfant: / l'enfant est bloqué / il reste là il ne peut pas s'exprimer / (ouais L1) /// ça c'est sur le plan Xlogique c'est tout juste pour le:: compléter /
- 1410 L1 : mmh mmh /// bon là les interventions qui ont eu lieu c'est sur le français: / à l'école / et en dehors de l'école est-ce que les enfants / de cet âge là ont l'occasion d'utiliser le français ? / est-ce qu'ils le font ? est-ce qu'ils ont l'occasion est ce que l'occasion se présente pour eux ?
- 1415 5 : moi je crois que: / dans: le: / dans le sein: / de de la famille / l'enfant il est difficile qu'il parle français / quand il sort il se

- 1420 rencontre avec les autres / surtout: au football / là y a certainement / le français: qui se parle / euh que la langue maternelle // il utilise le français pour jouer avec / et là je crois que c'est intéressant aussi (ah ouais L1) / on voit partout ////
L1 : Madame 3
- 1425 3 : pour le compléter: / bon: // je prends le cas des filles / entre elles en dehors de la famille / elles s'arrangent à: / à parler un peu français dans leurs jeux aussi // lorsqu'elles s'amuse en cours de route / entre elles / bon ça ça m'appartient c'est ceci cela / bon elles arrivent à employer le mot français / mais face à leurs parents: / pour moi c'est très difficile / et si ils voient un grand s'approcher: / c'est fini ils sont bloqués elles sont bloquées
- 1430 L1 : entre eux y a pas de honte alors entre eux / (oui oui 3) quand ils sont seuls: /
3 : pas de problème / bon si euh- / tel que chez moi dans la famille / il faut stimuler l'enfant / donc je parle / un mot français / je lui demande de me répondre en français / comme ça: / l'enfant fait un effort / je dis mais il faut t'habituer à parler français: parce que c'est- / à l'école même tu dois le parler français: tu arrives à la maison tu le parles pas tu vas oublier ça / donc / il faut faire un effort / de temps en temps:: / on parle un peu français c'est tout
- 1440 10 : c'est pour le compléter parce que / bon dans certaines familles // les en-enfants s'habituent aussi / à parler français / avec leur papa leur maman (mmh L1) / donc dans certaines familles il y a à la maison même / y a certains enfants qui: / parlent français /
- 1445 L1 : mmh / c'est quel type de famille ? / celles qui z'ont- qui ont été à l'écolé déjà ?
10 : les parents qui travaillent (intellectuels Lx) /
- 1450 L1 : qu'est-ce que c'est pour vous les intellectuels ? / qu'est-ce que c'est les intellectuels pour vous ?
10 : des parents où: bon dans la famille la maman travaille / papa travaille / bon i z- / ils introduisent /ils introduisent la langue française / certaines familles bon dans certaines familles / les enfants: peuvent parler souvent le français
- 1455 L1 : est-ce que...
3 : pour la compléter / bon: / pour qu'on soit / clair / bon:: au Tchad hein / tous ceux qui travaillent ne connaissent pas parler français / donc dans une famille qui / parle français / qui travaille / y a des fonctionnaires qui: / qui parlent français // au Tchad y a des fonctionnaires qui ne parlent pas français
- 1460 10 : dans certaines familles / certaines familles qui introduisent le français

- 1465 L1 : mais y a des gens qui sont pas fonctionnaires et qui parlent français (c'est ça Lx)
10 : i sont instruits
3 : c'est ça
- 1470 L1 : les chauffeurs de taxi: / moi je les prends au hasard comme ça toute la journée: / ils parlent presque tous français (beaucoup 15) (oui oui ils se débrouillent 10) // Monsieur 9 ?
9 : oui euh / vous nous posez la question: / pour nous qu'est-ce qu'un intellectuel / euh je pense que: / un intellectuel / c'est quelqu'un qui a: été à l'école / il a poussé ses ses études / il sait parler parfaitement français / et là oui je comprends c'est un intellectuel / alors ici y a des SEMI intellectuels / peut-être
1475 comme je dis: c'est une moitié / mais intellectuel complet / c'est-à-dire qui a poussé un peu ses études / il sait pas: / maîtriser le français / c'est ça intellectuel
- 1480 L1 : alors le semi intellectuel par rapport à ça c'est quoi ? (rires Ln) / je vous demande pas de nom / je vous demande qu'est-ce qu' i sait faire / qu'est-ce qu'i sait pas faire
9 : par exemple quelqu'un qui a fait ses études / arrivé disons à un niveau (CP Lx) CM (CM Lx) CM2: / c'est un in- un in-
7 : même pas le CM2
- 1485 L1 : même pas vous dites ?
7 : même pas le CM2 / CE CE2
9 : y a des semi et des pré- aussi semi intellectuels (rires)
7 : (1) tu crées des mots là (rires Ln) / tu as tes mots là (1)
- 1490 L1 : Monsieur 14 puis: monsieur 7
14 : je: je repars un peu en arrière / pour ce que vous parlez de: de ce qui stimule l'enfant / à: parler français // pour moi je vois que: / cela dépend / des groupes / bon si l'enfant:- / si ce groupe est constitué des enfants: / qui s'expriment / qui ont tendance à beaucoup s'exprimer dans: / la langue maternelle //
1495 en fait le groupe ne va pas parler français / bon si dans le groupe y a seulement UN // enfant qui: / parle vraiment un peu / français: / donc i / va essayer de taquiner un peu les autres / et les amener à: à parler français / et: je pense que: / c'est sous forme de jeux: / d'arguments: / et puis: qui qui les amène à parler / mais quand un grand arrive au milieu d'eux /
1500 bon / ils ils / se taisent / parce que ça ne- ils veulent - ils veulent pas que que cela sorte de de leur milieu cela reste seulement à leur milieu / à leur niveau /
- 1505 L1 : ça rejoint un petit peu là: / le problème des mots de passe ça / ils fonctionnent dans des groupes / est-ce que c'est un peu le même problème ou pas ?
7: non
14 : c'est pas le même problème / parce que entre eux y a pas de problèmes / i se connaissent / i se connaissent / donc ils

- 1510 veulent pas que l'autre les connaisse / ils veulent pas que l'autre / pénètre:: (dans leur groupe L1) dans leur groupe / donc ça reste / seulement: / lié à leur groupe
7 : je crois qu'on tourne / autour d'un même pot / d'un seul pot / nous faisons allusion ici: / nous disons: le mot intellectuel
- 1515 revient toujours: (ouais L1) / nous faisons allusion aux fonctionnaires / les fonctionnaires sont des intellectuels / y a des fonctionnaires qui ne sont pas intellectuels / les intellectuels c'est c'est des gens qui: / qui ont: / étudié / qui ont un niveau: assez élevé / tandis que: un instruit: / est celui qui
- 1520 n'a pas: / fait: / de grandes études / il s'arrête soit au CE1 soit au CE2 soit au CP2 // mais qui / par contact / i arrive à:: pratiquer un peu le français (mmh L1) // je crois que c'est cette différence là qui vous: XX un peu
L1 : et: ce que vous appelez l'intellectuel / est-ce que par
- 1525 rapport au français qui vient de France / il a les mêmes réserves // que ces petits par rapport aux plus grands / est- ce qu'il a aussi cette retenue réserve ? ///
14 : vous pouvez encore / reposer la question ? (reposer là 10)
L1 : reposer la question ? (mmh 14) // alors i dit par exemple
- 1530 quand y a des petits / des petits qui parlent entre eux en français / si y a un grand qui arrive / ou si y a quelqu'un je sais pas du groupe // i i veulent plus parler français: ou ils osent plus parler français: / ou: euh vous avez dit / ils sont gênés de parler français / est-ce que dans les milieux intellectuels ou
- 1535 semi-intellectuels / les gens:- / ce sentiment existe par exemple face au Français qui vient de France ? /// comme moi / il a pas l'air d'exister ici au moins ce sentiment hein ? / est-ce que je parle en général / est-ce qu'y a peut-être une attitude comme ça ou pas du tout ? // de retenue peut-être / oui Monsieur 5 ?
- 1540 5 : je pense / c'est: on entend toujours cela: / question d'habitude aussi / quand c'est un Français: / qui arrive de France / c'est sa langue / alors il faut faire très attention: / face à lui / et là ça joue sur le plan complexe // et par contre si tu: connais: / parler le français: comme lui / tu manques de mots: /
- 1545 et: ça perturbe un peu / donc il est vrai que / quand le Français / est en face d'un d'un d'un Noir hein ?
(changement de face de la cassette)
L1 : et les autres vous êtes d'accord ?
Silence 5 secondes
- 1550 L1 : qui ne dit mot consent / c'est ça ou pas
3 : oui oui / qui ne dit mot consent
14 : bon ce que moi je peux ajouter: / c'est que: / le contact / / du Français / qui débarque ici: / euh le problème de contact de rapport ici / c'est social aussi (ouais L1) / c'est selon les couches
- 1555 sociales / bon si c'est un:- si c'est quelqu'un qui a appris le

- français: / si c'est quelqu'un qui maîtrise le français: / donc son
 approche / avec le Français n'a pas de problèmes / ça ne pose
 pas- il n'a- il n'est pas frustré / il n'est pas frustré / en fait il
 est: / A L'AISE / euh quand il s'exprime / avec euh: / le tenant
 1560 / de la langue / il n'a pas de problème / mais: si c'est plutôt
 quelqu'un qui: / a essayé d'apprendre le langage de manière un
 peu vulgaire / donc il est un peu frustré quoi / il est un peu
 frustré / il a peur: / peut-être que en fait il va mal poser tel ou
 tel autre mot: / par exemple il va mal placer ce mot:: alors i- il a
 1565 des des tensions / mais pour celui qui a appris le français: / qui
 maîtrise un peu le français: / il n'a pas de problème d'approche
 L1 : y a deux avis différents là: / Madame 3
 3 : bon: / chez nous à ce que je sache / bon: c'est le problème de
 niveau qui se pose / tel que MOI / face à quelqu'un d'un niveau
 1570 très élevé / je ferai attention / même en parlant français / hein
 ? (mmh L1) // pour moi c'est ça / sinon je ne vois pas d'autre
 chose /
 L1 : et ce quelqu'un d'un niveau très élevé est-ce que...
 3 : pour moi je:- / je- bon je crois qu'il maîtrise mieux le
 1575 français par rapport à moi (ouais L1)
 L1 : est-ce que vous en rencontrez parmi les Tchadiens / est-ce
 que vous reconnaissez parmi les Tchadiens / comme étant /
 plus élevé que vous du point de vue du français ?
 3 : pour moi: moi euh bon / moi j'ai appris le français: moi je me
 1580 suis arrêté au baccalauréat / bon pas un licencié / je vois un
 docteur un langue / surtout en:: en linguistique je dirai: / qu'il
 est: / plus fort que moi (rires Ln) / sinon les autres XX (bon ça
 va L1)
 L1 : (1) vous craignez pas grand monde (1) (rires Ln) /
 1585 Monsieur 9
 9 : oui / ce problème de complexe // peut partir de celui qui n'a
 pas poussé les: les études // et celui qui a poussé les études
 aussi / il fera attention: à celui qui sait pas parfaitement parler
 français / EN EN lui il fait attention / il se dit / s'il / emploie tel
 1590 mot / l'autre ne va pas me comprendre / en ce cas: / il risque
 de placer ses mots à tort et à travers / et peut-être il risque pas
 de bien construire une: une phrase (mmh L1)
 L1 : donc dans l'autre sens
 9 : oui / dans l'autre sens XXX donc c'est un problème de
 1595 complexe / qu'est-ce qu'il il veut faire / avec hésitation: / c'est
 tout / on a des problèmes /
 L1 : c'est aussi pour pas: avoir l'air / de pas avoir l'air de:: de de
 faire le Français et tout ça aussi // hier vous avez dit que
 quand on parle français par exemple les gens ils vous disent
 1600 mais: pourquoi tu parles français ? tu fais ton petit / ton petit:

Blanc (rire 7) euh: / y a cette attitude là aussi qui dit jouer non ? là-dedans ///

3 : ça c'est avec les gens qui ne connaissent pas parler français (ouais: L1)

1605 BALLAH : même en temps qu'enseignants / ils ont / la même attitude face aux élèves (oui Ln) / bon: quand c'est c'est:- i s'adressent aux élèves / i vont pas:- parler de la même manière que quand i s'adressent / entre eux (c'est ça Ln) / i vont faire de manière à ce que le petit comprenne ce qu'il dit / donc tu
1610 vois ils vont faire en sorte que l'enfant comprend (c'est ça c'est ça Lx) / ici c'est avec les maître / donc le langage est bon (ouais ouais L1)

L1 : comment vous faites alors comment vous faites ? c'est intéressant ça

1615 14 : bon je voudrais dire ici que le complexe est: le support / de celui qui est élevé / de celui qui est bas / celui qui est bas / bon en fait celui qui n'a pas un niveau / assez élevé / il a peur / (1) de mal parler (1) / alors que celui qui est élevé / il a peur / d'utiliser certaine terminologie qui ne: ne lui permettront pas
1620 de se faire comprendre par d'autres / donc c'est ce que nous autres enseignants nous rencontrons aussi dans: / dans dans nos classes / voyez bon / j'ai j'ai un collègue / le directeur a l'habitude de l'appeler: / il dit qu'il a le langage / universitaire

// parce que quand il parle / (rires Ln) (1) c'est des mots / ou
1625 bien:- l'enfant ne peut pas comprendre ça / et: quand il voulait le mettre au CP2 il a dit: / tu changes ton langage (oui L1) / parce que si tu gardes ton langage là / l'enfant ne comprend pas (ça n'est normal L1) / donc i perd i va perdre / beaucoup de choses / hein s'il ne fait pas d'efforts // DE L'AUTRE COTE

1630 c'est-à-dire à s'exprimer avec ses collègues / ou: à avoir un milieu où il peut s'exprimer dans: / comme il avait l'habitude / il risque de: de le perdre / je ne sais pas: si: / si c'est bien cela / parce qu'il risque de perdre il va: il va être seulement avec les enfants il va: rabaisser son son langage / au niveau des enfants
1635 / et finalement: son bagage en fait son bagage euh / du point de vue vocabulaire (1) va aussi s'appauvrir (1) (mmh L1) / euh je ne sais pas si: ce problème va se poser quoi / si vraiment de l'autre côté il n'essaie pas de:-

L1 : mais comment vous faites par exemple pratiquement /
1640 vous parlez: / comment vous faites pour vous adresser aux enfants ? pratiquement: / CE1: / c'est vrai qu'ils connaissent pas beaucoup de: vocabulaire quoi / vous arrivez à vous débrouiller alors / pour vous adapter à ces enfants là ?

3 : il faut s'abaisser à leur niveau

1645 L1 : vous avez un exemple ? je sais pas moi:: // de: de leçon d'élocution par exemple pour apprendre des mots nouveaux: /

comment vous faites ? // pour arriver à leur expliquer avec les mots qu'ils connaissent déjà ? / Monsieur 5

1650 5 : bon: une gravure un dessin: / que les enfants: connaissent déjà: / et puis des petites questions ils essaient de répondre et puis on essaie d'améliorer un peu le français entendu / c'est comme ça / et: / c'est: c'est selon le frère il dit / que le le grand il connaît assez de français / a peur / face à un qui ne connaît pas le le: le français / moi je crois ce n'est pas en termes de

1655 peur (complexe j'ai dit 9) qu'il doit poser le problème / c'est un souci: / hein ? comment faire pour ne pas sortir de gros calibre / face à quelqu'un qui: va venir à lui / mais: seulement le complexe vient du bas / mais pas du haut /

L1 : les gros calibres c'est les mots: (rires Ln)

1660 BALLAH : mais le but du langage ce n'est pas: la langue / c'est: la communication / donc je ne vois pas: pourquoi dire que / lorsque on essaie de se faire comprendre: / on s'appauvrit / non / en tant qu'enseignants pédagogiquement vous ne pouvez pas-quand vous dites que le directeur X qualifie son ami de de

1665 / universitaire (oui 14) / il n'est pas question d'employer de grands mots pour se faire remarquer / mais vous avez une leçon de langage XXX / vous êtes obligé d'employer le langage / le plus naturellement possible pour se faire comprendre / voilà le le le but du langage / ce n'est pas pour se montrer montrer

1670 les gros mots et autres / donc et puis chaque fois que vous changez d'interlocuteur vous changez de registre (c'est ça Lx) / voyez ?

L1 : Monsieur 9

1675 9 : je voudrais poser une question / euh je voudrais reprendre euh / ce que vient de dire monsieur le professeur / je pense que parmi nous y en a qui s'éternisent en classe / 10 ans dans une même classe / et: / ceux-là / s'ils ne font pas attention / comme il venait de le dire : y a problème de culture / l'enseignant est un in- un étudiant perpétuel / et si: / il n'a pas

1680 de documents pour se cultiver: / s'il s'éternise dans une seule classe / il s'appauvrit en vocabulaire / j'en ai vu / et ceux-là perdent le concours de: d'autres concours ils ne pourront même pas accès à: un concours / parce que il leur manque la culture ils sont là dans une même classe depuis des années / c'est une

1685 routine / ils savent seulement utiliser ce que / cette classe demande

7 : i s'appauvrissent

9 : i s'appauvrissent

1690 14 : j'avais aussi envie de poser ce problème là / ça c'est un p - un constat vraiment qui: / qui est qui est véridique / parce que: quelque chose que nous rencontrons / euh un enseignant qui met par exemple 5 ans 6 ans au CP / vraiment il a des

problèmes / même quand il s'exprime avec les autres / on sait
que: / vraiment il lui manque beaucoup de choses

1695

L1 : bon on va peut-être arrêter là

Débat n°2, mai 1997

- MV : Nous vous remercions beaucoup d'être venus ce matin pour travailler avec nous / Donc nous sommes Michel et Michèle Verdelhan / nous enseignons à l'Université de Montpellier dans ce qu'on appelle l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres / ça c'est notre travail d'enseignants et de formateurs et nous faisons partie d'une équipe de recherche qui travaille à Montpellier dans le domaine de la didactique du français et aussi de la sociolinguistique / Alors il s'agit ce matin de la dernière étape d'un travail de recherche qui a été entrepris avec le Tchad avec l'Université de N'Djamena depuis 3 ans / depuis 1994 et dans le cadre non pas de l'Université proprement dite mais de l'AUPELF je vous le rappelle. L'AUPELF c'est une association des Universités de langue française. Alors le thème de cette recherche c'était un travail donc sur la /// sur les représentations que se font de la langue les enseignants de français au Tchad et il s'agissait de voir aussi si par l'introduction de manuels nouveaux / ces :: pratiques pédagogiques et les / surtout les représentations justement du français pouvaient évoluer. Je résume très très brièvement. Alors je vous rappelle il y a eu tout à fait au départ un entretien / de maîtres donc de différentes classes avec notre collègue Bruno Maurer sur justement ces questions du statut de français au Tchad / de la manière dont les maîtres conçoivent l'enseignement du français / la place du français au Tchad / leurs propres capacités à enseigner le français. Est-ce qu'il y en a parmi vous qui ont participé à cet entretien / de la discussion avec Bruno Maurer et au débat / une réunion comme ça. Oui / vous ? Vous madame 1. Vous aviez / je ne sais pas où ça avait eu lieu / à l'Université sans doute aussi (à l'université 1). Bruno Maurer / parce qu'il est venu deux fois.
- 1 : Une première fois / je n'étais pas là. Deuxième fois j'étais là.
Mme X : Deuxième fois nous sommes là.
- MV : Oui / il y eu un débat / une discussion sur l'enseignement du français au Tchad / vous y avez participé ?
- 1 : Oui madame.
- MV : Et vous : aussi /madame 2.
- Madame 2 : Oui.
- MV : D'accord. Et les autres ?
- Madame 3 : on a assisté aussi au seconde.
- MV : Oui / vous aussi madame 4 ?
- Mme 4 : toi c'est la première année
- 1 : Toi / c'est la première année.
- MV : La première année. Vous aussi. Oui vous aviez discuté là-dessus avec Bruno Maurer.

Alors entre temps vous avez utilisé les manuels. Certains d'entre vous ont utilisé les manuels / on va en parler. Donc on va reprendre aujourd'hui les thèmes de la discussion de la première année en faisant à la fois un bilan pédagogique de votre utilisation des manuels et on va essayer de voir si l'utilisation des manuels a changé quelque chose dans la manière de penser l'enseignement du français et de penser le statut du français au Tchad. Alors donc nous ne retrouverons pas exactement les mêmes personnes que dans la discussion de départ / il y en a certaines qui faisaient partie de cette discussion d'autres pas / il y a des observateurs extérieurs aujourd'hui / monsieur Gérard Caillard et madame Nicole X vont assister à cette discussion. Mais vous connaissez mon collègue de l'université qui travaille avec nous / monsieur Djarangar / monsieur Ballah / monsieur Djimet Taba. Donc / on va essayer de tirer un bilan d'expérience et de voir comment maintenant 3 ans après / on peut repenser les problèmes qui avaient été abordés il y a 3 ans. / La discussion devrait durer à peu près entre 1 heure / 1 heure et quart / 1 heure et demi / enfin on verra en fonction de ce que vous souhaitez aussi.

Alors tout de suite / je voudrais vous demander qui a utilisé les manuels et lesquels exactement. Les manuels de la première année / Langage en Fête CP 1. Langage en Fête / qui l'a utilisé Langage en Fête ? / madame 2 / madame X / qui a même apporté le livre du maître / qui l'a utilisé ? Deux seulement. // La Pirogue qui l'a utilisé ? XXX ha / là d'accord vous êtes plus nombreux hein / et vous monsieur 5 et madame 4 / vous n'avez pas spécialement utilisé les manuels.

Madame 4 : Nous comme on était la première année au CP1 - CE1 on nous a dit on va rester pour accueillir les élèves qui viennent du CP1.

MV : Oui.

Madame 4 : Et brusquement j'étais mutée pour l'école Dembé. Donc je n'ai pas utilisé ce livre.

MV : Donc Madame 4 vous n'avez pas beaucoup utilisé le livre. Et vous monsieur 5 ?

Monsieur 5 : Moi justement XXX muté le CM1.

MV : Le CM1 / donc vous n'avez pas pu non plus faire partie .

Monsieur 5 : Je ne l'ai pas utilisé.

MV : Oui / bon. La : la première question. Je vous pose cette question là pour savoir ce que vous avez utilisé parce que donc / nous aimerions vous demander justement ce que vous avez retiré de cette utilisation et ce qu'en fait cela vous a : / apporté dans votre enseignement de tous les jours et des problèmes que vous avez rencontrés également. // Est-ce que cela vous a

95 apporté quelque chose d'utiliser ces manuels là plutôt que d'autres dans votre enseignement ? Est-ce que vous préférez commencer par parler des problèmes / c'est comme vous voulez (rires). Là je m'adresse donc à ceux qui ont : qui ont utilisé les manuels.

Madame 2 : Le Langage en Fête.

MV : Oui.

100 Madame 2 : Bon / j'ai utilisé le Langage en Fête au CP1 et j'ai continué au CP2. Et les enfants s'y adaptent bien vu l'image : les images (oui MV) Les images étaient en rapport avec l'écrit / ils sont très éveillés / ils sont très contents // de voir // ces images-là. Ce qui est là / les livres sont insuffisants / on a un effectif pléthorique / ils sont quelques livres et avec une

105 vingtaine de livres / un livre pour cinq élèves / ils ne peuvent / pas cent et quelques élèves / décortiquer sérieusement ce qu'on peut. L'inconvénient est là.

MV : Hum / hum ; Donc vous avez eu des difficultés avec un petit nombre de livres / (ouais ouais Mme 2) un livre pour cinq élèves.

110

Madame 2 : Mêmes difficultés au CE1 aussi.

MV : Au CE1 / c'était la même chose. Et en ce qui concerne le CP1 / CP1 et CP2 vous avez pu faire parler les élèves.

115 Madame 2 : Oui / ils PARLENT // le français (rires). Ils PARLENT (oui MV) le français // ils s'expriment un peu / mais pas : / clairement quand même / quelques mots :

MV : Et ils ont / vous avez expérimenté les différentes activités du manuel.

120 Madame 2 : Oui / les jeux de rôles

MV : Les jeux de rôles.

Madame 2 : "je comprends" "je dialogue" tout ça / surtout les jeux de rôles ça intéresse beaucoup les enfants. Quand tu parles de jeux de rôles déjà là c'est tout le monde qui veut :

125 être / devant les autres pour jouer.

MV : Ah / très bien. (rires des enseignants)

Madame 2 : Au CP.

MV : Au CP1 et au CP2 aussi.

Madame 2 : Au CE1 aussi. Au CE1 / j'ai pu // remarquer beaucoup de choses.

130

MV : Oui / sur Langage en Fête.

Madame 2 : C'est sur Langage en Fête encore.

Mr MV : Oui / moi je voudrais savoir si le livre du maître complique le : le travail ou le facilite parce qu'il est gros ce livre.

135

Madame 2 : Le livre du maître facilite bien / parce que / il y a tout / la démarche est la dedans et suivant // les thèmes donnés et suivant / par exemple le // si je prends le premier

thème / comment se faire des amis ? / On arrive à l'école /
 140 tout ça c'est bien détaillé dans le livre du maître et ça facilite
 le : le travail au maître aussi.

Mr MV : Et les exercices par lesquels commence le livre là / qui
 sont les exercices de prononciation / de correction pour
 l'articulation avec les exemples qui sont donnés dans les fiches
 145 du livre du maître / c'est facile à utiliser ou c'est difficile à
 utiliser en classe ?

Madame 2 : Bon nous nous avons le problème de prononciation
 parce qu'il y a des // certains sons chez nous se confondent et
 d'autres on ne les prononce pas bien / donc c'est là le
 150 problème aussi. C'est la prononciation. Et c'est bien détaillé dans
 le livre du maître avec les sons / avec les phonétiques tout ça.

Mr MV : Et avec les : les gros effectifs que vous avez là dans les
 classes / on arrive à faire quand même les exercices qui sont
 de formes ronde verbale là / vous savez où il y en a un qui
 155 pose une question qui dit quelque chose à l'autre et qu'on pose
au suivant / ec.

Madame 2 : Au CP j'ai fait le groupe / je fais le groupe.

Mr MV : On peut le faire ça.

Madame 2 : Oui / les enfants restent par groupes. Comme ça la
 160 ronde verbale passe bien.

Mr MV : Dans le groupe.

Madame 2 : Oui. Et il y a un / le : le plus âgé qui est là pour
 faire passer le message aux autres. // Et c'est : / je suis là pour
 vérifier si la prononciation est mal / je reprends et puis l'aîné
 165 pour les autres aussi.

Mr MV : Et il n'y a pas trop de comptines ou de petites choses à
 apprendre par coeur parce qu'il me semble qu'on en a mis
 beaucoup dans le / ils peuvent / ils arrivent à apprendre tout
 ça par coeur.

Madame 2 : Non pas tout.

Mr MV : Les petites comptines qu'il y a dans les dernières
 pages de

Madame 2 : de de l'autre livre du maître

Mr MV : de révisions et dans le Livre du maître il y en a encore
 175 d'autres qui sont proposés / oui.

(tous les participants recherchent dans le manuel)

Mr MV : Michèle.

MV : Et donc c'est dans le domaine de la phonétique que ça
 vous a aidé.

Madame 2 : ouais.

MV : le livre.

Mr MV : Les jeux de rôles aussi.

MV : Et les jeux de rôles.

Madame 2 : Les jeux de rôles aussi.

- 185 MV : Les jeux de rôles oui. // Est-ce que / Qui a utilisé aussi le
manuels ? Vous ?
Madame 6 : Oui. XXX. J'ai utilisé aussi moi-même le manuel
pendant deux ans aussi.
MV : Pendant deux ans aussi.
- 190 Madame 6 : Un peu aussi CP1.
MV : Et vous êtes de l'avis de votre collègue. Des enfants ont
parlé pour le jeu de rôles.
Madame 6 : Surtout que / les images / concordent bien avec ce
qu'on fait. Parce qu'un élève quand il ouvre les livres / il sait
que ce sont des petits enfants comme lui. Nous sommes là nous
les maîtres et tout de suite il s'y intéresse. / Le problème c'est
215 qu'au fur et à mesure qu'on // arrive un peu au milieu il
s'embrouille un peu parce que ici en première année construire
des phrases ou autres c'est un problème. Le problème / les
200 images là ça va / ça va. Bon il y a aussi le deuxième problème
c'est le problème des comptines là. Quand il y en a trop // Il ne
peut pas //
MV : Ils n'arrivent pas à les apprendre.
Madame 6 : Oui.
- 205 MV : C'est trop long. Oui. //.
Madame 6 : Mais surtout les images / avec les images ils
arrivent à : un peu parler. Ils parlent / dans une classe vous
allez trouver deux ou trois qui vont parler correctement. / Ceux
qui ont bien suivi parlent correctement le français et la
210 difficulté ici c'est qu'ils sont très nombreux. Ils peuvent parler
mais écrire c'est encore un problème aussi /// L'autre
problème ici c'est le problème de l'écrit.
MV : Est-ce que vous leur avez fait faire des exercices
d'entraînement à l'écriture qui se trouvent dans le manuel ?
- 215 Madame 6 : Oui.
MV : Ce sont des petits exercices graphiques hein ? pour
entraîner la main simplement là à quelques mouvements.
Madame 6 : Oui / comme on ne peut pas tous / tous les
contrôler ça pose un problème. Les images ils les comprennent.
220 C'est des images de types de chez nous. Le marché ils trouvent
que c'est notre marché de Dembé. Les enfants ce sont des
enfants de notre école (ouais MV) / Moi j'ai apprécié surtout les
images.
///
- 225 MV : Les images vous paraissent stimulantes donc.
Madame 6 : Oui.
MV : Oui / pour faire parler les enfants.
Mr MV : L'éditeur a prévu mais je ne sais pas si c'est fait ou pas
fait j'en sais rien / a prévu des des affiches pour les premières
230 images alors je me demande si dans les classes où il y a

- beaucoup d'élèves comme chez vous si ça ne serait pas une bonne solution d'avoir la grande affiche comment dire devant toute la classe pour faire parler en montrant avec la baguette là ou le doigt les images ; parce que dans le fond d'abord ça
- 235 obligerait les élèves à lever la tête au lieu de regarder le livre ils regarderaient le maître ou la maîtresse et pour les faire parler / il me semble qu'avec de gros effectifs les images rendraient / les images agrandies / quoique l'éditeur au départ prévoyait / annonçait dans la / annonce sur la
- 240 couverture ou dans le Livre du maître aussi oui / un jeu / un jeu d'affiches. // Alors je ne sais plus hein
- MV : Je ne sais pas si ça existe.
- Mr MV : Je ne sais pas si ça existe hein / si ça été fait ou pas fait parce que
- 245 MV : Est-ce que // Est-ce que le manuel a changé quelque chose / ce manuel est-ce qu'il a changé quelque chose dans votre pratique pédagogique ?
- Madame 6 : Oui.
- MV : Oui / quoi par exemple ?
- 250 (silence de 5 secondes)
- Madame 6 : Par exemple...
- MV : Quelque chose que vous ne faisiez pas avant.
- Madame 6 : Oui / certains élèves qui sont plus aidés d'autres ils essayent de parler français et les autres / les plus timides
- 255 même les imitent / c'est ce que j'ai remarqué. Parce que ce sont les images seulement si vous montrez les images seulement par exemple sans les écrits on sait qu'ils sont plus éveillés et essayent de parler le français mais à côté bon ils imitent.
- 260 MV : Ça entraîne les autres.
- Madame 6 : Ouais ça entraîne les autres à parler
- MV : A parler. / Ça n'était pas le cas avant avec d'autres outils / d'autres manuels ?
- Madame 6 : Non.
- 265 MV : Et des jeux de rôles vous en faisiez avant d'avoir ce manuel ?
- Madame 6 : Non.
- MV : Non. Ça aussi c'est nouveau.
- Mme X : Ouais c'est nouveau
- 270 Madame 6 : Oui c'est nouveau. Ca incite aussi bon les plus timides à parler / les plus timides aussi ils parlent / là il voit son ami en train de faire le jeu de rôle et il essaye de faire aussi comme lui. / de vaincre la timidité.
- MV : Et vous passez combien de temps chaque jour à faire du langage dans les classes avec ce manuel ?
- 275 Madame 6 : XXX combien de temps.

MV : Oui.

Madame 6 : Bon moi au lieu de faire par phases comme il y en a quatre moi je regroupe ces phases là en : / une seule.

280 MV : En une seule.

Madame 6 : Oui. // Ça prend beaucoup de temps pour faire que les enfants regardent et exploitent / il faut poser des questions / ils répondent / ca prend beaucoup de temps.

285 Madame 7 : S'il y avait des manuels pour les élèves peuvent amener à la maison feuilleter / on pourrait faire quatre séances mais comme les livres sont insuffisants on ne peut pas leur distribuer ces livres et puis après redire encore la même chose ça va / autrement on ne va pas perdre toute la journée pour parler que de ces livres sans faire de calcul. Donc si on les

290 aide on fait la découverte le dialogue puis on essaie de / ça prend du temps

MV : Il faut donc plus de temps que ce qui est prévue (ouais Mme X) d'habitude pour le langage / bien sûr

295 Madame 7 : Oui on fait d'abord je découvre / et je comprends je dialogue c'est en un seul jour / les trois images on les exploite.

Mr MV : En un jour.

Madame 7 : Ouais / parce qu'en une séance

Mr MV : Une séance.

300 Madame 7 : Ces trois: images sont en rapport.

Mr MV : Oui. Elles se suivent.

MV : Bien sûr c'est une petite histoire.

Madame 7 : Ouais ouais.

305 MV : Donc vous avez rencontré comme difficultés le problème du nombre des enfants (ouais ouais Mme 7) bien sûr dans les classes / le problème du temps / de l'organisation dans le temps / (ouais Mme 7) et ça ne correspondait pas à ce que vous faisiez habituellement donc ça vous obligeait à une organisation nouvelle et ça ne colle pas tout à fait. Qu'est-ce que

310 vous avez rencontré d'autre comme difficultés sur ce manuel et puis on passera au CE1.

315 Madame 7 : Bon et puis on a pas détaché la découverte de l'image avec la compréhension. C'est-à-dire c'est / c'est lié vous voyez bon si je dis je découvre // bon les enfants découvrent bon / le temps // de comprendre bon nous on / si bon les exercices étaient pour la découverte des images à part et puis : je comprends à part / on pourrait aussi faire ça en deux séances et nous on voit comme si c'est lié.

320 MV : mmh / mmh. La / vous voulez dire donc de travailler en deux séances différentes.

Madame 7 : Oui.

MV : Oui.

- Madame 7 : C'est-à-dire / vous montrez les images aux enfants / (mmh mmh MV) les enfants du groupe voient bon si cette leçon a été faite / la première phase la découverte i voient bon / la méthode de faire était à part et puis la méthode de " je comprends " c'est à part bon ça on pourrait faire ça en deux séances. Si on fait seulement la découverte sans la compréhension on dirait que la leçon est mâchée.
- 325
- MV : Oui / euh effectivement les deux premières pages ont besoin d'être vues ensemble (justement Mme 4) parce qu'elles forment un tout.
- 330
- Madame 7 : Moi je pense que c'est ça la clé après que ça prend trop de temps.
- 335
- MV : Donc le problème c'est le temps / il prend beaucoup de temps.
- Madame 7 : Pour l'autre " je découvre " / il y a un dialogue / heu / " je comprends je dialogue " il y a trois dialogues donc si on fait le même jour les enfants ne peuvent pas XXX. Pour " je découvre " c'est un jour // là il y a le dialogue et puis les enfants à s'échanger de mots et ici dans " je comprends et je dialogue " / heu / c'est : c'est les mêmes images qui parlent à peu près de la même chose aussi en un jour aussi
- 340
- MV : Oui qui raconte la suite en quelque sorte de la grande image / de ce qui est dit dans la grande image et qu'est-ce qui vous empêche en deux jours ?
- 345
- Madame 7 : Hein.
- MV : Vous pouvez le faire en deux jours.
- Madame 7 : " Je comprends je dialogue " en deux jours
- 350
- MV : Oui / qu'est-ce qui vous empêche ? de le faire. Si vous trouvez que ça fait trop pour une fois.
- Madame 7 : Mais à mon avis si on fait pendant deux jours c'est comme si : / les enfants / ne sont pas / ne sont pas satisfaits.
- MV : Ha.
- 355
- Mr MV : Irène.
- MV : Oui / pourquoi parce qu'ils veulent savoir la suite tout de suite. (rires)
- Madame 7 : Oui / ils veulent savoir tout de suite. Si vous ramassez le livre ils vont dire mais maîtresse y a ça ça ça.
- 360
- (rires)
- Madame 6 : Mais vous voyez que nous avons le thème c'est pour une semaine / le thème c'est une semaine / donc si nous passons deux jours sur une leçon / on ne peut pas arriver à la fin de la semaine à épuiser le thème. Par exemple ici " je découvre " ensuite " je comprends le dialogue " / là " je m'entraîne " ensuite " j'apprends et j'imagine " et " je révise " tout ça c'est pour une semaine / et si on met deux jours / deux jours on peut pas finir
- 365

MV : Vous ne pouvez pas finir.

370 Madame 6 : Même avec un jour même on n'arrive pas à / à finir le thème dans la semaine.

MV : Donc il y a plutôt trop de choses pour une semaine. Oui / sinon il faut passer d'avantage de temps (mmh mmh Mme X) mettre deux semaines par exemple pour une / une leçon / vous
375 pouvez aussi éventuellement. Est-ce que les gens qui ont utilisé le CE1 ont rencontré les mêmes problèmes ? C'est-à-dire des problèmes aussi de / d'utilisation dans le temps ? // des leçons pour ceux qui ont / pour ceux qui ont utilisé le CE1 aussi.

Madame 7 : Un problème de temps ? au CE1

380 MV : Oui le problème du temps / parce que là vous parlez d'un problème donc d'organiser la leçon dans la semaine ou dans le temps / est-ce que pour le CE1 c'était la même difficulté ?

Madame 7 : Non.

385 MV : Pour la Pirogue / Non. // Vous êtes plusieurs à avoir utilisé le CE1.

Madame 7 : Oui.

(silence ; petites remarques inaudibles)

390 MV : Vous êtes cinq ou six à avoir utilisé le livre du CE1. Les élèves qui ont travaillé avec la Pirogue CE1 / ils avaient travaillé avec Langage en Fête avant ?

Madame 7 : Oui. mmh / mmh.

395 MV : Oui. Alors les maîtres donc qui avaient utilisé la Pirogue CE1 / est-ce que vous avez noté des compétences particulières des élèves cette année avec le CE1 / c'est-à-dire qu'ils seraient plus habiles à parler français ou non ?

Madame 7 : euh / oui.

MV : Je sais pas / je vous pose la question.

//

400 Madame 2 : La première difficulté c'est / Les enfants ne veulent pas faire un effort / c'est ça qui décourage / ils ne veulent pas faire un effort / ce que tu : tu apprends aujourd'hui / demain tu poses une question personne ne répond / c'est ça qui / qui décourage beaucoup.

MV : Oui.

405 Madame 2 : au CP ils étaient bien dynamiques mais subitement / on sent vraiment je ne sais pas si c'est / il y a des choses qui dépassent leur niveau aussi

Madame 4 : C'est le problème de niveau ici.

Madame 2 : Le niveau / c'est le niveau.

410 MV : Madame 4 / il y a un problème de niveau.

Madame 4 : Parce que ici chez nous il y a un problème de niveau / chaque fois avec l'effectif pléthorique dans les classes il y a un problème de niveau / il y a des perturbations par-ci par-là / y a un problème de niveau.

415 MV : Oui / alors est-ce que justement le fait d'utiliser ces manuels change quelque chose ? pour le niveau des élèves. Oui / non monsieur / 9.

Mr MV : 9.

420 Monsieur 9 : Je voudrais revenir un peu sur l'équivoque de madame 4 parce que ils / nous remarquons que pendant le recrutement des enfants dès la rentrée il est très difficile de / de / de regrouper ces enfants qui ont passé avec

Mr MV : Langage en Fête.

425 Monsieur 9 : ces livres là / qui avaient étudié / il est très difficile de les regrouper dans une seule classe parce que

Mr MV : Ah oui.

Monsieur 9 : Parce que il y a d'autres classes qui utilisent d'autres

blanc (très long = 17 minutes)

430 MV : Non ça va. Donc je reprends XXX parce qu'il y a ce problème de la production écrite dont je vous demandais si ça vous paraissait important que les enfants soient habitués très jeunes à écrire même si c'est difficile / donc là vous m'avez dit que oui c'était important et il y avait un problème de contrôle

435 de votre part de conversion. Est-ce qu'ils font / est-ce qu'ils ont fait des progrès dans le courant de l'année en expression écrite / parce qu'au début bien sûr ils ne savaient pas écrire s'ils n'en avaient jamais fait / est-ce que vous avez l'impression que petit à petit ils progressent / ils savent mieux faire ou alors non / non vous pensez que non ils n'y arrivent pas.

Monsieur 9 : Ils progressent

MV : Oui monsieur 9.

Monsieur 9 : Ils savent mieux par rapport au début.

445 MV : Oui.

Monsieur 9 : Au fur et à mesure qu'on avance ils s'intéressent et puis ils cherchent à à / écrire / à chaque fois écrire / / quelque chose sur ce qu'on arrive à leur poser comme question / surtout les / les / les problèmes des images de la découverte des images / il y en a tout de suite qui commencent à ressortir dans des constructions de phrases / par exemple ils répètent à peu / ils emploient à peu près les mêmes mots qu'ils ont appris / ils les utilisent.

450 MV : Ils les utilisent. Vous leur faites écrire sur le cahier ou sur des ardoises ? // Je vous pose la question / je ne sais pas.

Monsieur 9 : C'est sur le cahier.

MV : Sur le cahier.

Monsieur 9 : Ou sur les ardoises mais souvent il n'y a pas d'ardoises.

460 Madame 2 : Quelques-uns en ont.

Monsieur 9 : On ne peut pas faire travailler tout le monde.

Madame 2 : Quelques-uns vont écrire sur les ardoises / quelques-uns vont écrire aussi sur les cahiers

Monsieur 9 : Plus souvent dans les cahiers /

465 MV : Est-ce que vous pensez que donc des exercices comme ça / répétés / d'entraînement à la production écrite / si c'était continué dans les différentes classes / ça permettrait aux enfants de / d'écrire plus facilement / en français.
(silence de trois secondes)

470 MV : Est-ce qu'on écrit en français au Tchad ? (rires des enseignants) Bien sûr ma question / elle était un peu provocatrice (rires). Est-ce que des enfants ensuite vont avoir l'occasion d'écrire en français ?

Madame 2 : Bien sûr.

475 MV : Oui.

Madame 2 : L'enfant dans la construction des phrases

MV : A l'école.

480 Madame 2 : ...essaye de construire un peu des phrases en français / des phrases tordues / des phrases (rires) / on commence à apprendre l'écriture en français là au CE1 c'est une classe qui est un peu supérieure / nous autres on les initie à écrire en français.

MV : Vous les initiez à écrire en français. Donc madame 4 dès le CE1.

485 Madame 4 : mmh / mmh.

MV : Dès le CE1 / parce que le / la question qu'on se posait c'était / si : l'usage de manuels qui sont comme ça tournés vers la pratique du langage oral ou aussi vers l'écrit / la pratique de l'écrit / ça pouvait changer chez les enfants les / leur pratique ensuite du français / Qu'est-ce que vous en pensez / de ça. // Est-ce qu'on peut faire changer les choses dans la pratique du français à l'oral ou à l'écrit avec des manuels ?

//

Madame 2 : ouais ?

495 Mr MV : Madame 2.

Madame 2 : On peut bien changer.

MV : Madame 2. Oui.

500 Madame 2 : Bon tout ce qu'on apprend c'est pour pour parler / on apprend pour parler. Donc c'est / c'est ce que les enfants apprennent ils doivent les utiliser et je vois que si on continue avec // ce livre ces enfants s'ils arrivent au CM2 ils seront bien en français / ils vont parler couramment le français et ils peuvent bien l'écrire correctement aussi si on : on continue avec ce livre.

- 505 MV : Oui / vous avez dit qu'ils étaient plus spontanés. Et donc vous pensez qu'ils vont utiliser plus facilement le français en classe d'abord et puis surtout dehors.
Madame 2 : Dehors oui. Dehors aussi.
MV : Vous pensez ?
- 510 Madame 2 : Oui.
MV : Oui madame 7 vous êtes de cet avis aussi.
Madame 7 : Parce que le français a gardé quand même XXX. Quand l'élève comprend quelque chose il est content et puis arrivé à la maison il essaye de nous dire ce qu'il a déjà fait en
- 515 classe il va essayer de parler entre copains que ce soit dans la rue ou la maison et ça va le stimuler à faire plus. Alors que l'autre livre L'école africaine a un niveau plus haut pour l'élève ne peut pas savoir et puis c'est comme ça qu'ils abandonnent / ce livre est bien adapté à leur-.
- 520 Mr MV : D'après vous ça se jouerait au niveau de l'habitude prise de la compréhension. Ce serait l'habitude prise / et est-ce que l'habitude prise de la compréhension vient du fait que comment dire il y a / il y a une liaison entre l'image le langage et le texte de lecture ou est-ce que cet entraînement de la
- 525 compréhension comment dire vient de l'efficacité des leçons de grammaire ou de vocabulaire.
Madame 7 : Comme je l'ai souligné plus haut ça vient de l'image.
Mr MV : C'est c'est l'image qui prépare / qui fait
- 530 Madame 7 : Oui l'image qui a préparé les enfants comme c'est l'image de chaque jour. C'est l'image de chaque jour. Ils ont / bon comme c'est quelque chose qu'ils voient XXX c'est le traduire en français / alors quelques-uns sont plus éveillés / essayent de découvrir / de parler et ça stimule aussi le plus timide à les imiter / il faut qu'ils essayent / ils comprennent
- 535 pour arriver à la maison quand ils vont se retrouver dans la cour ils essayent d'en parler et / c'est comme moi j'ai vu comme ça.
MV : Vous avez entendu les élèves en parler entre eux.
Madame 7 : Oui.
- 540 MV : Oui / en français.
Madame 7 : Oui en français.
MV : Ca vous a fait rire Madame 2.
Madame 2 : J'ai une de mes élèves qui dit Oui la maîtresse a dit on ne parle pas la langue maternelle en classe / là vous
- 545 n'écoutez pas (rires des participants)
Madame 7 : Faut parler français !
Madame 2 : C'est ça (rires)
- 550 MV : D'accord / oui donc vous pensez que s'ils ont cette compréhension facilitée / ils se sentent plus / plus à l'aise

- avec le langage à partir de la classe / ça va leur permettre d'utiliser le français dans des situations autres à l'extérieur dans la famille / dans la rue / tout le monde pense comme ça. / Vous êtes / vous êtes d'un avis contraire peut-être non
- 555 madame 4 / vous pensez aussi ?
Madame 4 : Français certains élèves dans la famille / même dans les rues ils essayent à s'exprimer en français.
MV : Ils essayent à s'exprimer en français parce qu'ils se sentent plus décontractés....
- 560 Madame 4 : Parce que le problème de l'élève / de nos élèves ici c'est la peur d'être / qu'on se moque d'eux (Qui se moque d'eux ? MV) Cette peur là / parce que XXX entre eux / tout élève tu n'arrives pas à prononcer un mot et à la récréation ils vont se moquer de lui / c'est ça. / donc le plus timide il parle pas /et il t'écoute il parle pas.
- 565 Madame I : Ils disent si je parle mal les autres ils vont se moquer de moi (se moquer de moi MV)
MV : Alors de ce point de vue / des exercices comme les jeux de rôles ça les aide peut-être ?
- 570 Madame 4 : Oui / beaucoup.
MV : Parce que dans les jeux de rôles on sait qu'on va mal parler et on sait que les autres vont rire mais ça ne fait rien puisque c'est un jeu. C'est justement fait pour ça. C'est ça.
Madame 4 : Les jeux de rôles est bien.
- 575 MV : Et vous l'avez tous remarqué.
Tous les participants : Oui
MV : Madame 4.
Madame 4 : il y a un parent qui est venu me demander ce livre-ci qu'il a beau chercher sur le marché.
- 580 (rires)
Madame 4 : XXXXXXXX que ça parle / parle des Africains.
MV : Ah ça parle des Africains / il a trouvé que ça parlait des Africains et donc que c'était intéressant. Mais ça ne parle pas du Tchad pourtant.
- 585 Madame 4 : Mais
MV : Äa ne l'a pas gêné.
Madame J : Mais c'est les mêmes / en Afrique / nous avons les mêmes à peu près les mêmes coutumes. Tout ce qui se passe dans / dans les pays africains ça se passe aussi chez nous. Et
- 590 puis d'abord les images /.
MV : Oui.
/ /
MV : Et les images ne sont pas des images du Tchad pourtant !
Madame 4 : Telles que le marché comme ça.
- 595 MV : Oui madame 4.
Madame 4 : Le marché du Tchad aussi c'est comme ça.

(rires)

Mr MV : Il ressemble / au marché du XXX.

600 Madame 4 : Les noms ressemblent beaucoup aux noms tchadiens aussi (accord de plusieurs participants).

MV : Donc / ils retrouvent des noms / ils retrouvent des situations qui sont familières même si ça n'est pas directement du pays.

605 Madame 4 : Dès qu'ils voient l'image ils savent ça en notre langue seulement certains élèves là-bas n'ont jamais parlé français chez eux. La difficulté c'est là / donc ils comprennent il sait que c'est que c'est ça / mais il apprend à ce que son ami dise d'abord au maître que voilà c'est ça.

610 Monsieur A : Il lui manque du vocabulaire (plusieurs participants abondent)

MV : Il lui manque du vocabulaire ça le gêne lui aussi. Donc cette / cette culture on va dire hein qui est diffusée par ce manuel / elle n'est pas spécifiquement tchadienne mais elle est ressentie comme africaine / elle est ressentie comme de chez
615 vous par les enfants / par les parents aussi ; donc ça n'a / est-ce que vous avez rencontré des / des difficultés liées au fait que certaines situations ne sont pas spécialement du Tchad ou certains prénoms ne sont pas du Tchad parce qu'il y a des prénoms qui ressemble / hein / il y en a d'autres qui sont /
620 qui sont différents ; est-ce que ça a posé problème ça ?

Monsieur 5 & Madame 1 : Non / ça ne pose pas de problèmes.

Madame 3 : Par exemple / tel que X c'est une ville de chez nous.

MV : Oui.

625 (rires)

Mr MV : Ca / c'est le hasard ça.

(rires)

Madame 3 : C'est pas le nom d'une personne.

(rires)

630 MV : D'accord.

Madame 3 : J'ai fait l'écriture au tableau.

MV : Oui madame 4.

Madame 4 : J'ai fait une écriture au tableau / j'ai écrit Idriss avec un seul "s".

635 MV : Oui.

Madame 4 : L'élève qui a levé le doigt pour me dire que Idris s'écrit avec deux "s" ; Je lui ai bien dit que deux "s" ou pas c'est pas à la fin mais entre les voyelles. Donc vous doublez les "s" si vous voulez bien.

640 (rires)

MV : D'accord il adapte à sa propre / à sa propre réalité sans problèmes / donc là sur le plan on va dire de la culture il n'y a

pas de difficultés particulières avec / ni avec Langage en
 645 Fête / ni avec la Pirogue. L'image ne pose pas de problèmes et
 le contenu non plus enfin les noms. // A part un petit problème
 d'orthographe éventuellement / mais ça c'est quelque chose
 d'important.

Madame 7 : Y a surtout en orthographe / on arrive pas : à bien
 650 cerner certaines leçons par exemple La Pirogue page 58.
 (les participants cherchent la page)

MV : Oui / page 58. / Oui madame 7 donc / quel est le
 problème ?

Madame 7 : Oui comment s'écrivent les sons [y]

Mr MV & MV : u / c'est le son [u].

655 Madame M : [y] et [u].

MV : Oui.

Madame M : Tu cherches les mots avec [y] et [u] et tu les écris. /
 Bon tu recopies les phrases et tu les mets les mots avec le son
 [u] et [y].

660 MV ? : [y] / [u] / [y] et [u].

/

MV : Oui parce que c'est écrit avec les signes phonétiques

C'est les phonétiques.

665 Mr MV : Alors il y a un petit problème là / on aurait dû / on
 aurait dû / enfin le livre aurait dû mettre / comment dire un
 exemple avec le son [u] de "tu" ou de "tortue" et le son [ou] de
 poux / bon de

X : mou.

670 Mr MV : roux / comme ça on aurait enlevé la difficulté
 d'interprétation de ce signe qui est un peu bizarre.

/

Madame 2 : Mais là / XXX moi j'écris

MV : Oui / madame 2.

675 Madame 2 : Oui quand j'écris la phonétique [ou] par exemple
 j'écris en phonétique et j'écris devant le son / le son je fais
 toujours comme ça si j'écris le son [u] en phonétique égale [u] ou
 en phonétique [u] égale [ou] comme ça ils le

MV : Oui bien sûr.

Madame 2 : Hein ?

680 MV : Oui monsieur 9.

Monsieur 9 : Arrivé sur cette leçon / j'ai également rencontré
 les mêmes difficultés ; je ne me suis pas retrouvé aussitôt avec
 les petits enfants pour leur dire exactement [u] / [u] XXX / on
 avait écrit le son [y] en phonétique [y] et [u] là ; alors eux là /
 685 ils avaient des problèmes pour distinguer maintenant les mots
 et puis avec le son là qui est là parce que ce n'est pas la même
 chose qui est dans le mot.

MV : Oui.

Mr 9 : Alors ils avaient rencontré beaucoup de problèmes ...

690 MV : Des difficultés pour comprendre la différence entre le son
 et / le fait de noter le son et puis la lettre / et justement c'est
 difficile ça. / C'est difficile mais le but je suppose n'est pas
 d'apprendre aux enfants la transcription phonétique / hein /
 695 c'est simplement justement de faire la différence / le son et
 puis sa manière de l'écrire qui peut être différente qui a / qui
 peut prendre des formes / des formes différentes. / Et est-ce
 que justement donc sur ces difficultés techniques donc que
 vous avez rencontrées / vous en avez parlé et vous avez parlé
 700 du problème culturel donc les enfants se reconnaissent hein
 dans ces situations donc XXX / ils se reconnaissent comme
 étant chez eux en quelque sorte donc ils sont à l'aise pour ça /
 il n'y a pas de réticences par rapport au manuel mais le
 problème autour duquel nous sommes principalement réunis
 là / c'est le problème de la place du français dans un pays
 705 comme le Tchad et de la manière dont les gens conçoivent le
 français / et est-ce que vous pensez qu'on peut faire bouger ça
 ? / Qu'on peut faire bouger la / la manière dont les gens
 pensent le français / la manière dont ils le pratiquent. Est-ce
 qu'on peut le faire bouger à partir de l'école / avec par exemple
 710 des manuels / ceux-là ou d'autres d'ailleurs ça ce n'est qu'un
 exemple / parce que vous avez signalé au début / enfin ceux
 qui ont participé à l'entretien avec Bruno Maurer la première
 fois ; vous aviez signalé que un problème / pour l'enseignement
 715 du français au Tchad c'est qu'il était par exemple fortement
 concurrencé par l'arabe / il y a un problème de place du
 français par rapport à l'arabe / il y a peut-être d'autres
 langues / de la présence des langues maternelles aussi /
 euh / est-ce que vous avez le même point de vue qu'il y a trois
 ans / est-ce que vous pensez que / qu'on peut développer la
 720 place du français en changeant quelque chose dans les manuels
 à l'intérieur de l'école ?

(silence 3 secondes)

MV : Je pose la question / ou : est-ce que c'est un problème de
 Monsieur 9 ?

725 Monsieur 9 : Puisque / c'est à l'école que euh / que suit le
 développement. Si les enfants ont des manuels à la découverte
 adaptée à l'école / au niveau de ces enfants ils peuvent
 progresser / Mais il y a des manuels XXX ils sont surchargés
 c'est-à-dire que l'on fait des contes ci / cela. Ça ne peut pas
 730 faire une progression. Par exemple / dans ce / ce manuel ici
 présent il y a des textes circonscrits / en cours tous les enfants
 utilisent / ils comprennent même le sens de ce qui se dit et si
 c'est un conte il ne peut pas se rendre compte / il ne peut pas
 retirer quelque chose. Alors pour le développement du français

- 735 il faut qu'il y ait / c'est à partir de l'école / sans l'école on ne peut pas se développer seul / alors si y a pas l'école / il faut qu'il y ait des / des manuels et des choses / certaines choses à XXX à structurer pour cet enseignement essentiellement progresse.
- 740 MV : Vous pensez que ça peut / que la place du français au Tchad peut évoluer.
/
- Monsieur 9 : Oui.
- 745 MV : Vous voyez ça comment vous plutôt d'une manière positive le français peut se développer au Tchad ou vous le voyez au contraire plutôt d'une manière négative / pessimiste / le français risque de / de au contraire de diminuer. Qu'est-ce que vous en pensez ? Madame 4.
- 750 Madame 4 : Le français peut se développer au Tchad parce que maintenant les vieux qui sont au fin fond du village même s'y intéressent beaucoup au français / les petits enfants aussi donc le français peut se développer au Tchad.
- Madame 7 : Au niveau de l'école
- Madame 4 : de l'école.
- 755 MV : Madame 7.
- Madame 7 : Au niveau de l'école / depuis certain temps la place du français XXX avant régresse pourquoi / parce que maintenant / bon avant quand on tapait les enfants on les interdisait de parler d'autres langues / bon les enfants se soumettaient / donc ils parlent plus le français en classe et
- 760 dehors / ils ont peur mais maintenant / en pédagogie on dit de ne pas taper les enfants / maintenant ils ont pris la sale habitude de parler bon puisque l'arabe maintenant avec les évènements a gagné du terrain.
- 765 MV : L'arabe gagne du terrain.
- Madame 7 : Ben oui / gagne du terrain. En plus / comme les Nordistes comme les Sudistes parlent l'arabe / qu'ils se comprennent parfaitement dans une classe si vous avez cent et quelques élèves / peut-être deux ou trois seulement ne vont pas comprendre l'arabe.
- 770 MV : Ah oui.
- Madame 7 : Oui / l'arabe pas écrire mais oralement / oralement ils parlent. Le gambaye aussi gagne du terrain / le gambaye gagne du terrain / du terrain aussi / en classe / ils parlent l'arabe / dehors ils dansent en gambaye. XXX pendant
- 775 les récréations / vous allez les entendre parler / chanter / maintenant il faut que le français gagne du terrain / il faudrait que ce soient des manières qui suscitent l'intérêt des enfants pour qu'ils abandonnent les autres langues là au profit du
- 780 français parce que certains / beaucoup d'ailleurs la majorité

- est comme ça mais il y a aussi une petite minorité qui cherche vraiment à comprendre le français aussi / c'est pas tout le monde mais pour le faire revenir il faudrait que ce soient des manuels qui suscitent vraiment l'intérêt. Et puis il y a aussi /
- 785 ça c'est au niveau de nos écoles. Maintenant / il y a le contraire chez les parents / contraire chez les parents donc arrivé / bon les parents qui ne sort jamais / qui ne parlent pas français ils veulent maintenant parler français.
- MV : Ah oui / vous observez ça chez les / chez les parents.
- 790 Madame 7 : Oui / donc
- Mr MV : Il faut les prendre comme élèves
- (rires)
- Madame 7 : Donc à l'école ils parlent / euh / l'arabe et l'autre arrivé à l'école / bon le papa dit mais alors ce que tu as appris
- 795 la-bàs / dis moi ce que / comment s'écrit ça. Arrivé à la maison il est obligé de refaire ce qu'il a fait à l'école à la maison.
- Mr MV : Il fait le maître.
- Madame 7 : Oui / il fait le maître
- MV : Le maître pour les parents.
- 800 (rires)
- Madame 7 : Donc si ce sont des manuels qui suscitent vraiment l'intérêt / ça peut faire avancer le français.
- MV : Bien sûr.
- Mr MV : Alors là ça serait intéressant qu'ils puissent rentrer à
- 805 la maison avec le livre
- M. X: Oui / oui.
- Mr MV : Ils auraient une
- Madame 7 : Ca c'est TRES important
- Mr MV : Une liaison / on parlerait avec les parents en ouvrant
- 810 le livre et en regardant
- Madame 7 : Les grands frères / les grands frères qui sont dans les collèges ou autres bon qu'est-ce que ça veut dire ça / d'ailleurs en espagnol certains élèves qui ont des livres même La lecture africaine / certains élèves qui détiennent ça
- 815 MV : Qui l'ont acheté personnellement
- Madame 7 : Personnellement / savent mieux lire que ceux qui n'en ont pas.
- MV : Ah oui. Donc vous pensez que le manuel peut être utilisé et peut servir à la formation de la famille et puis que le fait
- 820 d'avoir soit même le manuel ça permet d'augmenter les performances des élèves
- Mr MV : Les chances de français aussi....
- MV : Les chances de réussite.
- Madame 2 : Oui mais si nous voulons que le français évolue / le
- 825 problème nous revient à nous les enseignants. Si en classe / on s'impose / vous parlez entre vous en français seulement / il

- faut pas parler autres langues / vous êtes venus pour apprendre le français à l'école / donc parlez en français / communiquez entre vous en français et si chaque fois on répète cela / les enfants auront l'habitude et ils auront l'habitude / ils vont toujours parler / peut-être en dehors de l'école mais quand ils savent déjà qu'ils sont en classe / ils DOIVENT parler français / ils devront le faire. Donc moi je vois ce problème là / surtout sur nous les enseignants / si on s'impose ça.
- 830
- Madame 4 : Parfois ceux qui ont peur ne vont pas parler aussi. / Si tu l'imposes comme ça / ceux qui ont peur ne vont pas parler.
- Mr 8 : Les plus timides vont se taire.
- Madame 7 : Y a toujours des timides dans la classe.
- 840
- MV : Bien sûr / il y a toujours des timides dans la classe. Mais vous avez dit tout à l'heure que s'il y avait une certaine pédagogie du langage / vous pouvez diminuer ce sentiment de peur. / Vous pensez toujours ça ? (mmh mmh X) / ça diminue ce sentiment de peur / donc si le sentiment de peur diminue / si on est moins intimidé devant le français et bien à ce moment là on va pouvoir donc répondre à ce que demande le maître et puis ensuite à l'extérieur utiliser le français / c'est ça votre propre idée ? Oui. Diminuer la peur face au français finalement parce que après tout sa langue maternelle là on n'a pas peur quand on l'utilise / c'est peut-être pour ça qu'on l'utilise plus facilement aussi. Alors donc un des objectifs ça serait de diminuer la peur (la peur oui Mme X) face à cette langue de français.
- 845
- Madame 7 : La peur oui / diminuer la peur au niveau du français dans la
- 850
- MV : Et la diminuer d'abord en classe. / Avec des exercices comme donc le jeu de rôles / les différentes activités du langage. / La peur / important la peur.
- Madame 7 : Important / ils ont peur.
- 855
- MV : Ils ont peur. / On comprend tout à fait
- Madame 4 : Ils ont peur d'être humiliés par les autres.
- MV : Madame 4 donc
- Madame 4 : Ils sont très têtus.
- MV : Ils sont ?
- 860
- Madame 4 : Ils sont très têtus / têtus / se battre beaucoup. (rires)
- MV : Oh / je ne veux pas vous croire.
- Mr MV : C'est un caractère tchadien ? Le Tchadien est têtus ? (rires).
- 865
- MV : je me souviens être allée dans des classes de certaines écoles / c'étaient des petits élèves tellement sages
- 870
- Mr MV : Très gentils

MV : Tellement gentils

875 Madame 4 : Ils se tapent dehors / ils nous tapent même les
enseignants / ils tapent les enseignants
(rires)

Mr MV : Ah oui / ils ont une pédagogie euh :

Madame 4 : Musclée quoi.

880 Mr MV : Sur les jambes ? / sur les jambes ? (rires) / avec la
chicotte ?

885 MV : Et donc on oblige / enfin vous obligez donc les enfants à
parler français dans la classe quelle que soit leur langue
maternelle. Et est-ce que d'ailleurs les langues maternelles sont
diverses dans les classes. / Oui / (beaucoup de langues Mme X)
/ il y a beaucoup de langues. Je crois que vous aviez / que
certains d'entre-vous avait évoqué il y a 3 ans un problème lié
au fait que les classes étaient monolingues quelquefois / c'est-
à-dire que tous les enfants / presque tous les enfants de la
classe avaient la même langue maternelle. Ce n'est pas le cas
890 dans les classes que vous avez.

X : Non.

895 MV : Alors ça ne devait pas être vous qui aviez soulevé cette
question. Donc s'ils ont des classes / s'ils ont des langues
maternelles différentes comme langue commune ils ont l'arabe
et le gambaye et / ou encore le français. / Est-ce que le français
est ressentie comme un moyen justement de communication
commun. / par les efforts.

X : oui

900 MV : Ou pas ? / comme l'arabe /oui l'arabe ça sert de langue
commune entre des enfants qui ont des langues maternelles
différentes.

Mme X: Oui

905 MV : C'est ça. Est-ce que le français peut apparaître de la même
façon ?

X : Bien sûr.

910 Madame 1 : Puisque si nous parlons tout le monde comprend
même ceux qui n'arrivent pas à s'exprimer comprennent. Par
exemple il va pas vous transmettre ce que vous avez dit en
français mais si vous lui dites de vous dire ce que vous avez dit
en gambaye / donc c'est qu'il a compris.

MV : Mais s'il a envie de s'adresser au voisin spontanément il
va lui parler dans quelle langue.

Madame 1 : L'arabe.

M. X : Y en a qui parlent en français

915 MV : En arabe et en français aussi ; est-ce qu'il lui parle en
français parce que vous l'obligez à parler en français ou est-ce
que ça va être un peu spontané de parler français.

Monsieur 1 : Mais des fois spontanément certains y causent aussi en français.

920 Madame 2 : Ca dépend du milieu.

MV : Ca dépend du milieu.

Madame 2 : Du milieu familial.

MV : Madame 7. Ca dépend du milieu familial.

925 Madame 2 : Ben oui ! Certains enfant arrivent même de chez eux avec un peu de français

MV : Oui.

930 Madame 7 : Et d'autres par contre non / chez eux ils parlent JAMAIS en français donc celui qui a l'habitude de parler français à la maison / lui parle arabe / l'autre répond en arabe.

MV : Ah ? L'autre lui répond en arabe.

(rires)

Madame 7 : Et ça c'est son français / quand vous prêtez attention / vous le verrez faire comme ça.

935 MV : Oui

(silence)

Madame 7 : Mais ça.

940 MV : Oui / donc ça fait quand même une situation / je veux dire un peu inégalitaire entre le français et l'arabe / si l'arabe est la langue spontanée de la communication commune et le français seulement pour quelques-uns / en fonction du milieu social comment on peut / si on voulait essayer de rétablir l'équilibre entre le français et l'arabe / Est-ce que c'est possible.

Madame 7 : Mais c'est l'arabe / c'est pas l'arabe littéraire.

945 MV : Non / je comprends bien c'est pas l'arabe littéraire.

Madame 7 : C'est l'arabe

Monsieur 5 : C'est l'arabe local.

Madame 7 : C'est l'arabe local.

950 MV : Oui ! Monsieur 5 / je pourrais aussi dire la même chose faudrait faudrait pas que vous pensiez que c'est l'arabe écrit alors l'arabe littéraire ce n'est pas cet arabe là / oui je comprends bien / c'est l'arabe du marché / l'arabe du parlé
(rires)

955 Madame 10 : C'est qu'ils n'ont pas abandonné le français / c'est qu'il veulent bien comprendre / parler et écrire / mais seulement moi je pense que c'est le milieu qui : / fait qu'ils sont comme ça.

MV : Vous pensez que c'est le milieu ?

Madame 10 : C'est parce qu'ils ont abandonnés le français

960 MV : Non.

Madame 10 : Ils n'ont pas abandonné

MV : Oui / Monsieur Djarangar.

- Monsieur Djarangar : Ça donne un air hautain de parler le français
- 965 Madame 10 : Oui / c'est ça. C'est un homme bien (rire) XXX on parle bien le français / il peut / on peut se moquer de lui.
Madame 10 : Oui !
MV : Oui ! Parce que sinon c'est
- 970 MV : On se moque de lui / quand il le parle mal on se moque quand il le parle bien c'est insoluble.
Madame 10 : celui-là il se gonfle trop parce qu'il parle bien français plus que nous....
Madame 2 : Toi tu te crois un petit blanc / vois tu ne veux pas me parler.
- 975 Madame 10 : Ta langue
Madame 2 : Tu continues à parler français
Madame 6 : Par exemple moi si j'ai une fille heu / qui était passée deux fois lère / un jour bon / y a trois qui sont venus me dire que voilà moi j'ai donné des points à l'autre / pour répondre et ça là XXX.
- 980 MV : Oui.
Madame 6 : Ils ont dit moi j'ai ajouté des points à l'autre pour être toujours première et cette fois-ci car XXX moi y a l'élève (rires) que d'abord ils vont la taper et puis aller dire au directeur alors moi j'ai dit d'accord on dira que nous sommes pas à la fin / vous attendez au dehors.
/
- 985 Madame 2 : Et jusque là / vous attendez là.
(rires)
- 990 Madame 6 : Oui nous attendons XXX.
MV : Oui mais bien parler français c'est être petit blanc et c'est donc relié / un peu renoncé à ce caractère tchadien / renoncer à sa langue maternelle et alors par contre parler l'arabe non / ça
- 995 Madame 6 : Quand c'est....
MV : Là / c'est quand on parle arabe on est bien tchadien (rires) XXX. La différence parce que effectivement ça rend l'enseignement du français difficile.
Madame 6 : Oui / oui.
- 1000 Monsieur 5 : Moi aussi tchadien / mais je ne m'intéresse pas à l'arabe.
MV : Vous vous intéressez à l'arabe.
Monsieur MV : Non / mais il est tchadien quand même.
MV : Il est tchadien (rires).
- 1005 Monsieur 5 : Je ne m'intéresse pas à l'arabe (rires).
Madame 6 : XXX parler l'arabe.
MV : Vous ne parlez pas l'arabe.
Monsieur 5 : Je ne parle pas l'arabe.

- 1010 Madame 6 : Moi / je ne connais pas / j'entends mais je ne sais pas parler.
 MV : Vous ne parlez pas
 Monsieur 5 : J'ai près de trente ans mais je ne parle pas l'arabe
 MV : Monsieur 9 non plus / vous ne connaissez pas non plus le
- 1015 Monsieur 9 : J'ai servi on m'a affecté au lycée Roi Fayçal jusqu'en 87 où j'ai servi de 82 à 87 où j'ai enseigné le français mais je n'ai pas appris l'arabe / je suis sorti comme ça / je n'ai même pas pris de l'arabe
 Madame 6 : Mais les enfants sont très curieux.
- 1020 Monsieur 5 : Il viennent apprendre le français avec moi : tous les élèves pendant la récréation viennent rentrer pour apprendre le français si bien que je n'ai pas du tout / un tout petit temps pour apprendre l'arabe.
 Monsieur MV : Et on se moque pas de celui qui ne parle pas l'arabe.
- 1025 Monsieur 5 : Ils ne veulent pas parler l'arabe. Ils cherchent à apprendre le français....
 Madame 6 : Maintenant les Arabes veulent beaucoup parler français c'est-à-dire
- 1030 Madame 1 : C'est-à-dire ici quand on parle pas arabe on parle le gambaye / celui qui parle arabe comprend le gambaye / c'est ça le problème / Vous pouvez être arabe moi je suis gambaye vous parlez l'arabe je parle gambaye aussi.
 MV : Oui / oui.
- 1035 Madame 1 : Donc ça ne pose pas de problème. Vous pouvez parler l'arabe moi je parle gambaye à l'école c'est comme ça
 Monsieur 5 : Même les professeurs / les professeurs d'arabe au lycée pendant la récréation viennent / rien que pour apprendre le français. Ils veulent aussi apprendre
- 1040 MV : Apprendre aussi le français / Oui / mais quand même / pardon ?
 Mr MV : Non / je voulais savoir si c'était nouveau ou si c'était toujours comme ça.
 (silence bref)
- 1045 Madame 1 : Moi quand j'étais à l'école XXX / j'enseignais le français et le maître d'arabe si i finit bon / dans ma classe / il reste là pour observer. Bon ! Le cours en français.
 MV : Oui mais quand même cette / cette espèce de moquerie vis-à-vis de celui qui parle bien le français / d'abord c'est
- 1050 uniquement chez les enfants ou c'est chez encore chez les adultes aussi.
 Madame 1 : Non / chez les enfants.
 MV : Chez les enfants entre eux.
 Madame 1 : Et dans les basses classes.

- 1055 MV : Hein ?
Madame 1 : C'est dans les basses classes.
MV : Dans les petites classes donc.
Madame 1 : Mais arrivé plus haut quand vous ne savez pas parler le français ça c'est un autre problème.
- 1060 MV : Ça c'est autre chose.
Madame 4 : Et parfois c'est la jalousie entre les petits élèves. Quand son ami comprend le français et il ne connaît pas / là c'est la jalousie aussi.
MV : Madame 4 vous pensez que c'est la jalousie et est-ce que / est-ce qu'on ne peut changer cette mentalité chez les enfants / est-ce qu'on peut la faire évoluer / est-ce que vous avez l'impression que ça évolue d'ailleurs cette mentalité de se moquer de l'autre par le biais du français. / Est-ce que ça augmente ça ou est-ce que ça diminue depuis 2 ou 3 ans ?
- 1070 Madame 4 : Ça dépend XXX.
MV : Oui.
Madame 4 : C'est des cas isolés.
MV : Ça c'est des cas isolés quand même mais enfin tout le monde l'a remarqué et dans toutes les classes ?
- 1075 Madame 4 : C'est pas général mais c'est des cas isolés.
MV : Oui / est-ce qu'on peut / est-ce qu'on peut le changer / ça par / par l'enseignement en faisant quelque chose en classe ou est-ce que c'est lié à / je ne sais pas / à la famille ou à des choses qui se disent dans la rue.
- 1080 M. X : On peut le changer
Madame 4 : Mais c'est lié à l'éducation.
MV : C'est lié à l'éducation donnée par la famille vous pensez. // Alors est-ce que l'école peut faire quelque chose pour ça.
Madame 2 et Monsieur 9 : Bien sûr / l'école DOIT faire quelque chose ...
- 1085 MV : Madame 2.
Madame 2 : L'école doit faire quelque chose pour enrayer ça et c'est / surtout le problème de nos responsables / de nos conseillers. Ils doivent faire par exemple des sensibilisations /
- 1090 d'abord aux enseignants et ensuite les enseignants transmettent ça aux élèves et ça c'est un travail que l'enseignant doit faire et chaque fois donner des petits conseils aux enfants par exemple. Il faut pas faire ça / faire plutôt ça / vous savez que le français maintenant ça prend autre / ampleur internationale / si vous ne voulez pas parler français XXX
- 1095 donner un exemple / par exemple si vous allez dans un pays francophone / si vous ne pouvez pas vous exprimer en français comment vous allez faire et ça c'est des petits conseils que on doit donner aux enfants dès les petites classes et au fur et à
- 1100 mesure / ils auront l'envie du français / ils vont parler le

français et puis : / ils vont essayer d'oublier ça. A mon avis quoi.

MV : Oui.

1105 Mr MV : Si / si on va dans le sens que vous proposez ça voudrait dire que dans des manuels destinés à des classes plus grandes et il faudrait que la thématique quitte éventuellement l'Afrique pour rencontrer la francophonie / c'est-à-dire pour justifier qu'on ait / que c'est intéressant d'apprendre le français c'est parce qu'il est utilisé ailleurs qu'au Tchad

1110 Madame W : Oui / c'est ça.

Mr MV : C'est-à-dire il faudrait donc faire la part belle à la / à la francophonie ou à des pays francophones / la France comprise bien entendu

MV : Autour du Tchad

1115 Mr MV : Oui / autour du Tchad en Afrique ou autour de l'Afrique dans le monde....

Madame 4 : Y a aussi le problème d'âge / problème d'âge / ceux qui se moquent des autres là sont plus âgés / ils sont / y a dans nos classes là des élèves de 14 ans / 16 ans ! M. X : 16ans

1120 MV : 13 / 14 ans. Dites moi bien dans quelle classe.

Madame 4 et Mr MV : CE1.

MV : En CE1 / d'accord.

Mr MV : Et au CE2 / vous avez XXX.

1125 MV : 14 ans et 16 ans et ce sont des élèves de CE1.

Madame 4 : Non / 16 ! Donc ces problèmes comme je vous ai dit / c'est des cas isolés / ce sont de grandes personnes comme ça qui se moquent des petits parce que il faut quitter l'Afrique il vaut mieux pas aller ailleurs pour dire que c'est ailleurs qu'on a pas le français autre y a pas....

1130 Mr MV : C'est une autre explication

MV : Ça c'est encore une autre explication

1135 Mr MV : Qui ne contredit pas celle de madame 4 parce que je veux dire le grand serait jaloux de ne pas avoir appris et là il s'en défendrait c'est ce que nous dit

Madame 4 : Dans notre école au CP1 on a un élève qui a 15 ans au CP1 et le maître a dit au directeur bon un élève qui a 15 ans il doit aller bon au cours du soir comme ça / mais ici là c'est trop pour lui / il a le même âge que le maître / même taille que le maître (rires) même taille que le maître / là comment le maître s'y prend pour lui parler (rires)

1140 Madame X : J'ai des grands garçons chez moi

MV : Oui madame XXX / vous avez 5 grands garçons dans votre classe

1145 Madame X : 5 grands garçons

MV : Des grands garçons de 15 - 16 ans

- Madame X : 16 ! 15 - 16 !
 Mr MV : au CE1.
 Madame X : Il y en a un qui a presque 18
- 1150 Monsieur 9 : Moi j'en ai deux comme ça qui dépassent en taille
 MV : Monsieur 9 / ils sont plus grands que vous ?
 Monsieur 9 : Plus grands que moi.
 Madame Y : Oui. Comment tu vas te prendre pour lui parler ?
 Mr MV : Au CE1 aussi.
- 1155 Madame Y : Nous les femmes comme ça / tu as peur de lui
 (rire).
 MV : Et vous aussi madame 4 / vous avez des élèves
 Madame 4 : un élève / un élève qui te dépasse (rire) / tu as
 peur de lui
- 1160 MV : Il faut le regarder comme ça (rire).
 Madame X : Chez moi tous sont musulmans / les grands
 garçons / les 5 garçons
 MV : Les 5 garçons sont musulmans / ça pose aussi un
 problème.
- 1165 Madame 3 : Ils sont tous musulmans
 Madame 1 : Chez nous aussi au CP / sont tous musulmans
 depuis 15 ans / 16 ans.
 Madame 7 : Le problème des musulmans c'est que chez eux /
 on ne parle pas le français.
- 1170 MV : Ah oui. En famille pas du tout.
 Madame 7 : Il y en n'a pas du tout. Par contre vers chez nous /
 il y en a un peu / y a quelques familles / parlent un peu
 français
- 1175 Madame 2 : C'est le français. / J'ai un élève
 Madame 7 : Ceux sont eux qui provoquent plus aussi.
 Madame 2 : J'ai mon petit qui s'intéresse trop au français dès
 qu'il arrive de l'école là / il anime toute la concession (rire). S'il
 parle mal ou bien il ne place pas les articles à leur place / il
 parle seulement français il anime toute la concession (rire)
- 1180 MV : La concession. Ben voilà il fait une diffusion du français
 autour de lui
 Madame 2 : Il est au CE1.
 MV : Il est au ?
 Madame 2 : Il est au CE1.
- 1185 MV : Au CE1. Ah au CE1. Et le fait qui est / que les grands
 soient musulmans ça / ça peut créer des difficultés en
 particulier quand le maître est une femme.
 Madame 2 : Moi chez moi je n'ai pas de difficultés.
 MV : Vous n'avez pas de difficultés avec vos grands garçons
- 1190 Madame 7 : Ca dépend du quartier.
 MV : Ca dépend du quartier.

- Madame 7 : C'est pas dans nos quartiers ici / là-bas / c'est un problème terrible / de l'autre côté c'est terrible / une femme ne peut pas enseigner une semaine.
- 1195 MV : De l'autre côté
- Madame 7 : C'est-à-dire vers / euh / euh
- Monsieur 7 : Il y a des musulmans là-bas.
- MV : Parce qu'il y a un quartier :
- Madame 7 : Oh oui
- 1200 MV : D'accord / mais je ne connais pas suffisamment la ville. Je ne m'en rends pas compte de ça.
- Monsieur Djarangar : La ville est divisée en deux.
- MV : La ville est divisée en deux.
- Madame 7 : Ouais.
- 1205 MV : Il y a un côté musulman et un côté / on va dire chrétien.
- Madame 7 : Ouais.
- MV : D'accord.
- Monsieur Djarangar : francophone arabophone.
- MV : Ça recoupe une division linguistique.
- 1210 Madame 2 : Comme elle dit qu'il n'y a pas de problème / là il y a des élèves qui / qui s'intéressent beaucoup à l'école / ils sont en retard mais ils s'intéressent beaucoup à ça.
- Madame 3 : Non mais par rapport / à ce problème / est-ce que les femmes se font accepter par les / les arabophones se font accepter mais est-ce que tu enseignes là-bas les grands garçons ?
- 1215 Madame 2 : Où ?
- Madame 3 : vers :.
- Madame 2 : Non / mais je parle de ma classe ici pas là-bas.
- 1220 MV : Oui / oui / oui. Non je parlais de vos classes parce que / en
- Madame 2 : Je ne parle pas du Tchad.
- Madame 3 : Il n'y a pas tellement là-bas.
- MV : Voilà / de votre côté il n'y a pas de problème même avec les grandes personnes / si ce n'est que comme ils sont grands / bien sûr c'est
- 1225 Madame 3 : Ils veulent pas une femme bien sûr parce que c'est la loi coranique / ils veulent pas qu'une femme enseigne.
- MV : Du côté / voilà du côté musulman / il n'y a pas de femmes (rires). Et donc vous / vous ne rencontrez pas cette / cette difficulté mais quand même la difficulté si j'ai bien compris c'est que ces grands élèves se moquent des petits ; des petits qui parlent bien français / jaloux / ils sont jaloux / Il y a tous les phénomènes comme elle dit / comme elle dit tout à
- 1230 l'heure. Mais vous avez dit aussi que les grands avaient envie de rattraper leur retard / de bien travailler / c'est vrai en général ou c'est /
- 1235

Madame 3 : Un gars qui se trouve parmi un petit de 5 - 6 ans et toi un grand tu as 15 - 16 ans.

1240 MV : Ils ont pas un peu honte / ils se sentent pas un peu embarrassés.

Madame 3 : Chez moi c'est le contraire ils veulent se rattraper parce qu'ils sont en retard.

MV : Oui / monsieur 9 ?

1245 Monsieur 9 : Moi / je suis allé même poser la question aux grands élèves là pour savoir pourquoi jusqu'à présent ils se trouvent au CE1.

MV : Oui.

1250 Monsieur 9 : Il me dit que non / non / non avant les parents l'ont pris à l'école coranique maintenant ils l'ont interdit d'aller là-bas / ils veulent qu'il étudie mieux en français que d'aller là-bas / c'est pourquoi il est revenu un élève.

1255 MV : Donc c'est pour faire de meilleures études. / . Oui. Il est venu du côté / du côté français. / . Et les autres vous savez pourquoi à 16 ans ils sont encore en CE1. / . Lui / c'est parce qu'il est passé d'abord par l'école coranique et puis qu'il recommence en quelque sorte sa scolarité (presque tous Mme E). Et les autres c'est pareil ?

1260 Madame 6 : Les autres c'est pareil. Ils sortent / chez moi ils sortent à l'école / le soir ils sont à l'école coranique.

Madame 7 : Il y en a certains qui sont employés par leurs cousins du village de 20 ans / 18 ans. Il n'y a pas de raison précise.

1265 MV : Oui. Sauf qu'eux ils viennent quand même dans une école où on parle le français / où on apprend le français donc ils savent bien ce qu'ils font.

Madame 7 : Oui mais seulement ils sont très agressifs.

MV : Agressifs ?

Madame 7 : Oui.

1270 MV : Ah oui. Agressifs avec vous.

Madame 7 : Par rapport aux / à d'autres élèves qui sont petits.

Monsieur 8 : Des fois c'est des combattants.

MV : Quelquefois ce sont des combattants. Ah oui des anciens combattants qui sont revenus à l'école. Oui.

1275 Monsieur 8 : Pour se rattraper.

MV : Oui. Mais remarquez XXXun changementXXX.

Madame 7 : Mais socialement le français évolue beaucoup.

MV : Ah oui ?

Madame 7 : Ca évolue.

1280

Conventions de transcription

Conventions relatives à l'enchaînement des tours de parole :

- L1 : désigne l'interviewer
- ... : indiquent l'interruption d'un tour de parole, jointe à un léger chevauchement.
- soulignement : indique le chevauchement de deux tours de parole. Les parties soulignées sont prononcées simultanément.
- (oui L1) : inséré dans le tour de parole de L2, note un simple continuateur, un régulateur.
- Lx et Ln : un ou plusieurs locuteurs non identifiés.

Conventions concernant des phénomènes se produisant à l'intérieur d'un tour de parole :

* conventions notant une prononciation particulière :

- les deux-points (:): allongement de la dernière syllabe. Répétés (:: ou :::), ils marquent l'importance de cet allongement.
- la barre oblique (/): pause dans le discours. La longueur de cette pause est rendue par le nombre de barres obliques successives (// ou ///).
- (1) (1) : encadrent un passage prononcé en riant ou en souriant.
- (2) (2) : encadrent un passage d'intonation emphatique.
- (3) (3) : encadrent un passage faiblement prononcé.
- CAPITALES : mot ou syllabe prononcés avec force.
- X : syllabe inaudible. La longueur de l'émission inaudible est proportionnelle au nombre de X.

* convention notant une difficulté de réalisation :

- le tiret (-) : à la fin d'un mot ou d'une syllabe, note soit un bégaiement d'actualisation, soit un changement de programme phrastique.

* conventions notant les circonstances de l'interaction :

- ((rires L1)) : circonstances de l'interaction.

Classe Jacqueline MARIAL KOHODJI
Ecole Moursal - direction B
Leçon de grammaire

Chant

- 1 M : Assis / quel jour sommes-nous ?
2 Es : vendredi
(la maîtresse écrit au tableau)
3 M : vendredi le combien
4 Es : le 29
5 M : attention / le vingt combien
6 Es : le 29
7 Es : le 28
8 M : 29 / quel mois
9 Es : novembre
10 M : le mois de novembre / quelle année
11 Es : 1996
12 M : /xxxxxxxxxxxxx/ vient m'aider à /xxxxxxxxxxxxx/
////////////////////
13 M : vous avez une lecture au tableau / Lisez silencieusement (distribution des photocopies : 1 pour 6 élèves environ) // (à un élève) est-ce que tu lis / où se trouve la lecture // ça va / vous avez aussi des images//////////////////// Regroupez-vous sur les images // je n'ai pas donné à un seul élève seulement / hein / regroupez-vous et observez les images////////////////////
Chuchotements des élèves
14 M : les images sont déjà observez // oui ou non//
les élèves ne répondent pas
15 M : oui ou non
16 Es (en chœur) : oui
17 M bon / je vais vous poser une question sur ces images / qu'est-ce que vous voyez en haut de l'im/ de la feuille / qu'est-ce que vous voyez
Clqs doigt
18 M : là / qu'est-ce que vous voyez
clqs doigts
19 M : vous ne voyez rien / oui séverine
20 E : un bébé
21 M : on voit un bébé / oui / c'est très bien / on voit un bébé
+ 22 Es : un bébé
23 M : le bébé est seul ou bien il est avec une autre personne
24 E : moi
25 Es maîtresse /// moi moi moi
26 M : le bébé est avec sa // le bébé est avec sa maman
clqs doigts
27 M : qui a vu un bébé naître // qui a vu / qui sa maman a donné un bébé / vous l'aviez vu
28 Es : oui
29 M : comment est le bébé / comment est-il / oui
clqs doigts
30 E : il est petit
31 m : et quand on donne un bébé au monde / le bébé l'est tout seul avec sa maman
32 Es : non
clqs doigts
33 M : quels sont les visiteurs ou bien les assistants / qui peut venir voir le bébé / vous dans votre maison / oui
34 E : les voisines
35 M : les voisines / et qui d'autre encore

clqs doigts

36 E : /xxxxx/

37 M : hein / les // les étrangères va venir du pays

38 E : les voisines

39 M : les voisines / c'est tout / vous n'avez pas d'autre famille que /xxxxx/

clqs doigts

40 E : les familles

41 M : la famille / la famille se compose de quoi

42 E : son frère

43 M : hein

44 E : son frère

45 M : le frère // mais le frère vient du dehors

46 E : non

47 M : le frère est aussi dans la concession / n'est-ce pas

48 Es : oui

49 M : mais ceux qui viennent du dehors

clqs doigts

+ 50 E : moi

51 M : oui

52 E : les tantes

53 M : les tantes / c'est très bien // les tantes viennent et encore /

54 E : moi

55 M : oui /

56 E : les tantes paternelles

57 M : c'est toujours "tantes" / c'est bien

58 E : les oncles

59 M : les oncles / c'est très bien // les tantes les oncles / c'est tout / pourquoi ces gens viennent

60 E : /xxxxxxxxxxxxxxxxx/

61 M : parlez à haute voix / pour voir qui

62 E : le bébé

63 M : le BE-BE

+ 64 E : le BE-BE

65 M : qui peut me lire ce qui est en gros au début de la lecture

66 E : moi

clqs doigts

67 M : oui

68 E : un bébé tout neuf

69 M : tout neuf / c'est écrit où / un bébé tout neuf // c'est écrit où / à côté

70 Es : non

71 M : en bas

72 Es : non

73 M : où

clqs doigts

74 M : en haut

+ 75 Es : en haut

75 M : comment on appelle une série de lettres qui s'écrit en haut de la lecture / comment on l'appelle

76 E : suite

77 M : non / c'est quoi / c'est quoi ///

+ 78 Es : non

clqs doigts

79 M : oui

80 E : un exemple

81 M : c'est pas un exemple / oui

82 E : /xxxxxxx/

83 M : oui // NON / c'est le titre // ici c'est le titre / ça commence par quoi / comment on commence le titre d'une lettre ou d'un texte / par quoi

121 Es (en chœur) : non
 122 M : non / comment est écrit Kélou
 Els reste silencieux
 123 M : comment est écrit Kélou / Kélou commence par quelle lettre
 clqs doigts
 124 E : moi
 125 M : toi /xxxxxxx/
 126 E : /xxxxxxx/
 clqs doigts
 127 M : Kélou commence par quelle lettre
 clqs doigts
 + 128 E : moi
 129 M : toi
 130 E : par /k/ / par le k
 131 M : quel /k/ majuscule ou minuscule / il se termine par / par quoi
 132 E : par s
 133 Es : par s
 134 M : non / ça ne se termine pas par s / ça se termine par un point / vous voyez j'ai
 laissé / laissé quelques carreaux avant de commencer / est-ce que vous suivez /
 135 Es (en chœur) : oui
 136 M : j'ai laissé quelques carreaux à gauche sur la première / la première /// phrase
 +137 Es : phrase
 138 M : c'est très bien / j'ai laissé quelques carreaux avant d'écrire la première phrase // et
 la seconde / hein // j'ai récupéré les carreaux / vous avez vu / c'est pas le même alignement
 / hein /
 139 Els : oui
 140 M : est-ce que vous avez vu distingué encore un autre paragraphe (rire de la maîtresse
 qui vient de dire le mot qu'elle voulait faire jproduire) // un autre teste aussi semblable
 quand on laisse quatre carreaux avant de commencer / ça y est encore dans le texte oui ou
 non / y en a / qui va me le montrer / c'est où / vous avez dit que y en a/ mais c'est où au
 tableau / qui va au tableau / ici j'ai laissé quelques carreaux avant d'écrire Kélou / hein /
 quel est le mot qui est au même alignement que Kélou
 clqs doigts
 141 M : y en a / oui /
 142 E : Amina
 143 M : hein
 144 E : Amina
 145 M : attention////
 clqs doigts
 146 M : attention / c'est ////
 147 Es : tout
 148 M : tout quoi on dit "tous" hein / "Tous admirent" / donc ici à partir de "Kélou"
 jusqu'à "mignon" comment on appelle cette partie / à partir de "Kélou" jusqu'à "mignon" /
 vous connaissez pas / c'est un paragraphe (écrit le mot au tableau) /// le texte a combien de
 paragraphes ici /on lève le doigt avant de parler
 clqs doigts
 149 E : deux
 150 M : deux paragraphes / c'est très bien / la deuxième paragraphe commence à partir
 d'où / la deuxième paragraphe commence à partir d'où / oui
 151 E : /xxxxxxx/
 152 M : non / ça commence à partir d'où / toi /
 153 E : /////
 154 M : vous avez dit que de "Kélou" jusqu'à "mignon" c'est le premier paragraphe / et le
 second commence d'où ?
 155 E : la tante
 156 M : c'est pas la "tante" / non /=/ ça commence d'où / on a vu l'alignement des
 premières lettres ici / là donc ça ne commence pas à partie de "tante" / tante est au même
 alignement que qui

157 E : /xxxxxxx/
158 M : oui / le deuxième paragraphe commence à partir d'où
clqs doigts
159 E : /xxxxxxx/
160 M : voilà / c'est très bien à partir de "tous admirent le bébé" ça c'est le second
paragraphe / dans le paragraphe il y a encore des mots des mots en série / comment
appelle-t-on un mot ou bien une série de mots qui est constituée d'un verbe d'un sujet et
d'un complément / comment on l'appelle / je mange je mange une mangue / c'est quoi / je
mange une mangue / c'est quoi / oui
clqs doigts
161 E : /xxxxxxx/
162 E : verbe
163 M : c'est le verbe / c'est pas le verbe / tous les mots / je demande tous les mots là / la
position de tous les mots // c'est pas le verbe seulement / le sujet le verbe le complément /
c'est quoi / c'est une phrase / c'est compris
164 Els (en chœur) : oui
165 M : qui va me construire une phrase / donnez-moi un exemple / qui construit une
phrase
élèves restent silencieux
166 M : hein
élèves restent silencieux
167 M : qui va me construire une phrase / oui
168 E : /xxxxxxx/
169 M : c'est très bien "papa part au travail" / ça c'est une phrase / qui d'autre encore
clqs doigts
170 M : toi
171 E : /xxxxxxxxxxx/
172 M : "maman va au marché" / très bien / qui d'autre encore / oui
173 E : /xxxxxxxxxxx/
174 M : "maman prépare le repas" c'est très bien / qui passe au tableau me montrer le titre
de la lecture
clqs doigts
175 M : oui
élève se déplace et montre le titre
176 M : c'est le titre de la lecture
clqs doigts
177 M : tiens barre-le/// (élève exécute la consigne) "un bébé" / c'est tout
clqs doigts (élève souligne "tout neuf")
178 M : "un bébé tout neuf" / qui va me répéter le mot titre / le titre / qui va /
clqs doigts
179 M : LE TI-TRE . toi toi (elle désigne les élèves qui répète) / ensemble le titre
Els (en chœur) : le titre
180 M : qui passer au tableau me montrer le texte
clqs doigts
181 M : le texte
clqs doigts
+ 182 ES : moi moi moi
183 M : Maxxxka / montre-moi le texte / dépêche-toi
élève passe au tableau et exécute la consigne
184 M : non / je ne demande pas le gros texte / à partir d'où commence le texte / montre-
moi le texte
élève montre une partie du texte
185 M : seulement ça
186 Els : non
187 M : montre-moi le texte
188 Es : maîtresse maîtresse moi moi maîtresse
189 M : tu n'as pas suivi la leçon
190 Es : moi moi moi maîtresse

191 M : oui / montre-moi le texte /xxxxxxx/ voici le texte / le texte commence à partir de "Kélou"
 jusqu'à "orteils". Le texte c'est le contenu de la lec-TU-RE / vous comprenez / qui va me répéter "texte"
 clqs doigts
 192 Es : moi moi moi
 193 M : toi
 +194 Es : moi moi moi
 195 M : toi toi toi toi (désigne les élèves qui répètent) c'est pas trexte c'est TEX-TE / ensemble
 196 Els (en chœur) : le texte
 197 M : encore
 Els (en chœur) : le texte
 198 M : qui me montre maintenant le paragraphe / un paragraphe dans le texte / le texte a combien de paragraphe / hein /
 199 Es : deux
 200 M :hein
 201 Es : deux
 202 m : on ne crie pas avant de parler / le texte a combien de paragraphes
 clqs doigts
 + 203 Es : moi moi moi
 204 M : toi
 205 E : /xxxxx/
 206 M : le texte a deux paragraphes / qui passe me montrer le premier paragraphe
 clqs doigts
 207 m : qui passe au tableau me montrer le premier paragraphe / hein / vous avez dit qu'il y a deux paragraphes mais où est le premier paragraphe / toi
 clqs doigts
 l'élève désigné se déplace
 208 M :vite vite vite montre-moi le premier paragraphe
 élève exécute la consigne
 209 M : volia / ça commence à partir, de
 210 E : "Kéloué"
 211 M : "Kélou" jusqu'à où / le mot le mot le mot // regarde de Kélou /// va à ta place / de Kélou jusqu'à où ///
 212 E : /xxxxx/
 213 M : non / ça commence de "Kélou" jusqu'à où / il a dit que c'est ça // le premier mot c'est / c'est "Kélou" et le dernier mot
 + 214 Es : "Kélou"
 215 E : "Ali"
 216 M : le dernier mot / c'est où / c'est quoi
 217 Es : "Ali" "Ali" "Ali"
 218 M : où est "Ali" (elle montre le mot) / ça non / le dernier / oui /
 219 E : "mignon"
 220 M : "mignon" ou bien "très mignon" / le paragraphe commence à partir de "Kélou" jusqu'à "mignon" / c'est pour cela que j'ai fait ce crochet // qui va me montrer maintenant une phrase / qui me montre une phrase ou bien la phrase / qui me montre une phrase / aline une phrase ///
 +221 Es : une phrase ///
 223 M : tu lis (petit rire) je te demande de lire///
 Elève reste silencieuse
 224 M : tu ne connais pas "lire" / hein / oh la la / essaie d'abord
 Elève reste silencieuse
 225 M : oui
 226 E : /xxxx/ admirent
 227 M : tous admirent quoi / ce mot tu le connais :
 228 E : moi moi moi maîtresse

- 229 E : " tous admirent le BE-BE"
 230 M : "tous admirent le ///"
 231 Es (en chœur) : bébé"
 232 M : tu as écouté Aline / hein /// à partir d'un mot souligné, vous me fabriquez un autre titre / on dit "un bébé tout neuf" ou bien encore quoi / à partir d'un mot souligné / j'ai souligné quel mot /
 clqs doigts
 233 M : gloria
 234 E : "bébé"
 235 M : "bébé" / quel mot encore / quel mot encore /qui lève le doigt / pourquoi tu lèves le doigt et tu sais pas / quel mot j'ai souligné au tableau
 236 E : le "bébé"
 237 M : "bébé" c'est déjà dit / un autre // est-ce que tu sais regarder
 238 E : moi
 clqs doigts
 239 M : pas toujours les mêmes personnes / hein / y a le texte devant vous et vous n'arrivez pas à répondre / vous avez même les feuilles en main
 clqs doigts
 240 M : toi Félicité / quel mot j'ai souligné encore / hein / oui
 241 E : très mison
 242 M : c'est pas mison / très mi / très mignon // très mignon veut dire très beau ou encore très jo -li
 243 Es :
 li
 244 M : donc à partir de ces deux mots / vous me fabriquez un autre titre///
 silence total
 245 M : qu'est-ce qu'on peut dire encore / un bébé très /xxxx/ ou /xxxx/ encore
 clqs doigts
 246 M : oui
 247 E : /xxxxx/
 248 M : on lève le doigt avant de parler / oui
 249 E : très mignon
 250 M : qui est très mignon / le premier mot c'est quoi d'abord / hein
 251 E : "bébé"
 252 M : voilà / on peut écrire le titre "un bébé très mignon" aussi (elle écrit le titre au tableau)/// observez maintenant l'image numéro 2 c'est-à-dire là
 chuchotements des élèves qui regardent les photocopies
 253 M : l'image numéro é / oui celle-là / celle-là ///// qu'est-ce que vous voyez sur la première image
 clqs doigts
 254 M : qu'est-ce que vous voyez sur la première image / un chien
 255 Es (en chœur) : non non
 clqs doigts
 256 M : le tableau
 257 Es : non
 258 M : qu'est-ce que vous voyez
 clqs doigts (la maîtresse laisse passer le temps)
 259 M : qu'est-ce que tu vois sur la première image
 260 E : /xxxxxxxxxxx/
 261 M : parlez / lève-toi et parle à haute voix
 262 E : /xxxxxxxxxxx/
 263 M : c'est vrai / est ce que la classe à écouter
 264 Es : non
 265 M : qu'est-ce qu'elle a dit / tu reprends ce qu'elle a dit
 266 E : /xxxxxxxxxxx/
 267 M : élève un peu ta voix / tu voix
 268 E : /xxxxxxxxxxx/
 269 M : elle a dit qu'elle voit un garçon qui joue / c'est vrai

270 ES (en chœur) : non
 271 M : non c'est pas vrai / qu'est-ce que vous voyez ici
 clqs doigts
 272 M : hein
 clqs doigts
 273 M : oui séverin
 274 E : il pousse un pneu
 275 M : NON NON
 clqs doigts
 (échanges avec l'observatrice à propos de la désignation des images)
 276 M : qu'est-ce que vous voyez sur cette image-là / la première image
 clqs doigts
 +277 Es : moi moi moi
 278 M : alors / oui //
 279 E : maman
 280 M : tu vois maman / c'est très bien // tu vois maman / que fait maman
 281 Es : moi moi
 282 M : oui
 283 E : maman prépare
 284 M : c'est vrai / maman prépare
 285 Es : non non
 286 M : est-ce que maman prépare
 287 Es : non non
 289 M : moi je dis non / maman ne prépare pas / qu'est-ce que maman fait / où se trouve
 maman / où se trouve maman
 clqs doigts
 +290 Es : moi moi
 clqs doigts
 + 291 M : oui
 292 E : au marché
 293 M : c'est très bien / maman se trou-VE AU MAR-CHE
 + 294 Es (en chœur) : marché
 295 M : que fait maman au marché
 296 Es : moi moi
 297 M : que fait maman au marché
 298 ES : moi
 299 M : /xxxxxx/
 300 E : maman achète des poissons
 301 M : maman achète DES POISSONS / c'est très bien
 + 302 Es (en chœur) : des poissons
 303 M : ensuite qu'est-ce que maman fait
 clqs doigts
 + els : moi moi
 304 M : elle fait son marché
 305 Es (en chœur) : non
 306 M : ou's qu'elle va
 clqs doigts
 307 E : /xxxx/
 308 M : elle va / maman va à la maison / est arrivée à la maison / maman dépose ses
 poissons et croise le bras
 309 Es (en chœur) : non
 310 M : que fait maman
 clqs doigts
 + 311 Es : moi moi maîtresse
 312 E : elle prépare les poissons
 313 M : elle prépare les poissons ou bien elle les fait CUIRE // après avoir fait cuire /
 après avoir fait cuire / qu'est-ce qu'elle fait encore
 314 E : moi

clqs doigts

315 M : oui

316 E : maman mange

317 M : c'est maman qui mange / maman mange / maman mange aussi / maman mange aussi / maman mange les POISSONS / elle n'invite pas ses enfants

clqs doigts

318 E : /xxxxxxx/

319 M : hein / est-ce que c'est le bébé qui mange

320 Es (en chœur) : non

321 M : qui mange

322 Es : moi maîtresse moi moi moi

323 E : papa mange les poissons

324 M : papa mangent les poissons // donc c'est papa et maman seulement qui mangent

325 Es (en chœur) : non

326 M : vos parents ne vous invitent pas à table / hein / vos parents ne vous invitent pas à table

327 E : papa mange sur la table

328 M : papa mange sur la table / et vous / vous ne mangez pas / hein

329 Els : moi moi moi

330 M : les enfants mangent aussi / hein

331 Es (en chœur) : oui

332 M : qui a mangé un jour le poisson

clqs doigts

les élèves rient

+ 333 Es : moi moi moi

334 M : c'est comment c'est bon

335 Es (en chœur) : oui

336 M : hein

337 Es (en chœur) : oui

338 M : très bon

339 Es (en chœur) : oui

340 M : appétissant

341 Es (en chœur) : oui

342 M : hein / excellent

343 Es (en chœur) : oui

344 M : woua // observez cette phrase / hein / sur la première image / c'est écrit "elle les a fait cuire" / est-ce que la phrase correspond à l'image / hein / sur l'image / c'est maman

345 Els (en chœur) : oui

346 M : c'est maman qui va au marché / mais il s'agit / c'est écrit ici qu'elle les a fait cuire / c'est juste

+ 347 Es (en chœur) : marché

346 M (suite) : ou c'est faux

348 Es (en chœur) : c'est juste

349 M (irritée) : c'est juste ou c'est faux

350 Es : c'est juste

+351 Es : c'est faux

356 M : c'est FAUX / qui dit que c'est faux / Mamadi / qu'est-ce qu'on écrit / hein / qu'est-ce qu'on écrit / oui

357 E : /xxxxxxx/

358 M : non / on n'écrit pas comme ça /xxxxx/ les mots "elle les a faits cuire" / ça correspond pas à / l'image // la première image vous dit que "maman achète des poissons" ou bien "maman a acheté des POISSONS" // donc / c'est la première phrase / hein / donc on écrit ici

+359 Es (en chœur) : poissons

358 M (suite) : elle a acheté des //

359 Es (en chœur) : poissons

360 M : poissons / voilà

Echanges avec l'observatrice (erreur au tableau)

361 M (écrit et lit) : maman a acheté des POISSONS
 +362 E : poissons
 362 M : maintenant la première image convient à la première phrase
 Les élèves chuchotent entre eux et ce pendant toute l'activité
 363 M : avançons sur la deuxième image / que fait maman / où se trouve-t-elle et que fait-elle
 quelques clqs doigts
 364 M : oui
 365 E : /xxxxxxx/
 366 M : elle fait cuire les poissons / très bien (elle écrit au tableau en les lisant "elle les a faits cuire") // la troisième image maintenant / que fait que font les deux enfants
 quelques clqs doigts
 367 M : oui
 368 E : moi
 369 M : Yousouf
 370 E : elle mange les poissons
 371 M : elle mange des poissons / qu'est-ce qu'on dit / hein / si c'est hier / c'est pas aujourd'hui / oui
 372 E : hier j'ai mangé le poisson
 373 M : hier j'ai mangé le POISSON
 + 374 Es (en chœur) : poisson
 375 M : et si c'est quelqu'un d'autre / si c'est pas toi / c'est ton frère qui /xxxxxxx/
 qu'est-ce que tu diras
 clqs doigts plus nombreux
 376 M : oui
 377 E : elle a man / gé des poissons
 378 M : bien / elle a mangé des poissons ou bien elles les a mangés (elle écrit la phrase du livre au tableau sans expliciter le passage du elle à on) / et la dernière phrase maintenant "c'était très bon" // c'est une appréciation hein // quand on mange / on a beaucoup d'appétit on trouve l'aliment très bon / hein / donc c'est une appréciation (elle écrit la phrase au tableau et elle lit) "c'était très bon" // donc ça vient en dernier lieu / hein // donc voilà les phrases construites au tableau à partir de ces images / qui va lire la première phrase //
 clqs doigts
 + 379 Es : moi moi moi
 380 E : elle achète des poissons
 381 M : /xxxxxxx/ est-ce correct
 382 Es : moi moi moi
 + 383 Es : non non
 384 M : non
 385 E : c'est faux
 386 M : non hein / c'est faux
 387 Es : moi moi moi /// maîtresse
 388 M : Salomé tu lis (à un autre) non elle est déjà désignée
 389 E : /xxxxxxxxxxxxxxx/
 390 M : maman achète / acheté le poisson / c'est ça
 391 Es : non non
 + 392 Es : moi moi moi
 393 M : Malouni
 394 E (anonne) : maman a / maman a ///
 395 Es : moi maîtresse moi maîtresse
 396 M : attendez / est-ce qu'il a fini de lire
 397 Es (en chœur) : non
 398 M : alors
 399 E : achète des poissons
 400 M : est-ce achète
 401 Es : moi moi moi maîtresse
 402 M : toi

403 E : ///
 404 M (énervée) : tu lis / ne me regarde pas / ha
 405 E : maman achète des poissons
 406 M : maman achète des poissons / c'est ça
 407 Es : non
 408 E : acheté
 409 Es : moi moi moi
 410 M : maman / a / acheté / des POISSONS
 + 411 es (en chœur) : poissons
 412 M : quand on dit "maman a acheté des poissons" est-ce une action qui se passe
 aujourd'hui
 413 E : non
 414 M : et quand
 415 Es : hier
 416 M : c'est hier / hier c'était quel jour /
 élèves restent silencieux
 417 M : hier c'est quel jour
 418 Es : jeudi
 419 M : jeudi // donc c'est quelque chose qui est déjà passé / "elle les a faits cuire" c'est
 quand / c'est aujourd'hui
 420 Es : non
 421 M : c'est quand
 422 Es (en chœur) : hier
 423 M : c'est touJOURS
 424 Es (en chœur) : hier
 425 M "on les a mangés" c'est quand
 clqs doigts
 + 426 Es : hier
 427 M : c'est toujours hier // "c'était très bon" c'est quand
 428 Es (en chœur) : hier hier
 429 M : c'est toujours hier // donc ces phrases sont conjuguées / elles au passé-composé /
 hein
 430 Es (en chœur) : oui
 431 M : ce sont des phrases qui sont au passé-composé // Donc / c'est quelque chose de
 déjà passé / c'est pas aujourd'hui
 Echanges avec l'observatrice /xxxxxxxxxxxx/
 La maîtresse écrit le texte au tableau
 432 M : suivez et je lis "maman a acheté des poissons" /// qui va me dire /
 433 E : moi moi
 434 M : qui va me dire / oui
 435 E : "maman a acheté des poissons / elle / les / a / faits / cuire / on les / a / mangés //
 436 M : ON LES A MANGÉS CE SOIR
 437 E : ON LES A MANGÉS CE SOIR / c' / tait / bon
 438 M : un autre oui
 439 E : "maman a a acheté les poissons / elle les fait cuire
 440 M : ELLE LES A FAITS CUIRE
 441 E : ELLE LES A FAITS CUIRE / on les a MAN / GE ce soir / c'était très bon
 442 M : un autre
 clqs doigts
 443 M : oui
 444 E : "maman achète des /
 445 M : a acheté
 446 E : a acheté un poisson
 447 M : NON
 clqs doigts
 448 M : n'invente rien
 449 E : des poissons
 450 M : des poissons

(élève souligne une phrase) voilà "elle les a faits cuire" / c'est une phrase // "ON LES A MANGES CE SOIR"

494 ES : MOI MOI MAÎTRESSE MOI MAÎTRESSE

495 M : toi " on les a mangés ce soir"

l'élève souligne

496 Es : faux faux faux

495 M : "on les a mangés ce /// (rires de la maîtresse et de l'observatrice) / c'est faux

496 Es : oui oui

497 M : qui voit la faute

498 Es : moi moi

499 M : voilà // qui va passer corriger la faute / vous avez trouvé / voilà "on les a mangés ce soir" / bon

clqs doigts

500 M : toi / passe au tableau souligne une phrase // la dernière phrase

l'élève exécute la consigne

clqs doigts

501 M : /xxxx/ au tableau / oui /xxxxxxxxxxxxx/ vite vite vite / attends //// "c'était très bon"

502 Es : faux faux //// moi moi maîtresse moi maîtresse moi

503 M : c'est faux encore

504 Es : juste juste

505 M : ah bon / c'était très bon" / c'est juste maintenant

Noëlle TIRAMADINE
Ecole Moursal
Leçon de sciences naturelles

(L'institutrice tient dans sa main les feuilles de différents arbres)

1/M : Nous avons vu la dernière fois en sciences quoi ?

Les élèves claquent des doigts pour répondre

2/M : Nous avons vu quoi ?

Clqs doigts

3/M : Nous avons vu / la quoi ?

Clqs doigts

4/E : Feuille

5/M : Est-ce que nous avons déjà vu la feuille ?

6/Es : Non

Claqs doigts

7/M : Nous avons vu quoi ,

Claqs doigts

8/M : Oui

9/E : les nuages

10/M nous avons vu les nuages mais ce n'était pas exactement le but de la leçon // nous avons vu quoi ? Oui // nous avons vu quoi // personne n'a étudié sa leçon de // la leçon c'était quoi // là / là quoi/ oui / oui /

11/E : la rivière

Claqs doigts

12/M : oui le titre de la leçon c'était la /// la quoi / oui /

13/E : la pluie

14 /M : oui / très bien / on avait vu la pluie // nous avons vu la pluie /// tout le monde ici a vu la pluie // nous avons vu la pluie / nous avons vu que la pluie /// quand il va pleuvoir / qu'est-ce qu'on aperçoit dans le ciel //

Claqs doigts

15/M : Quand il veut pleuvoir / qu'est-ce qu'on voit dans le ciel ///

Clqs doigts

+ 16 Els : moi, moi, moi ///

17/M : oui /

18/E : des nuages

19/M : nous voyons les nuages / nous voyons // il faut faire une phrase / "nous voyons les nuages" / là / tu la répète /// répète Frédéric "nous voyons les nuages" / répète

20/E : nous voyons les nuages

21/M : nous voyons les nuages /// les nuages sont faits de quoi /

Claqs doigts

+ 22/Es : moi, moi, moi

23/M : Fred / oui /// oui Patrice //

24/E : les nuages sont ///

25 Es : moi moi moi / moi maîtresse

26 M : Adamou /

27 E : de l'eau

28 M : C'est :: les nuages sont faits de l'eau / les nuages sont faits de / l'eau /// Ces nuages sont faits de l'eau / on dit que c'est des ///

Clqs doigts

29 M : /xxxxxx/

30 E : glace

31 M : oui / c'est des nuages / les nuages contiennent de la glace // la glace contient de l'eau /// mais est-ce que /// l'eau là est comment // c'est la glace //

32 E : /xxxxxx/

33 Es : moi, moi, moi

34 M : l'eau là est déjà formée pour faire de la glace mais est-ce que tu sais comment // ce que vous avez copié / c'est des ///

35 E : des gouttes

36 M : oui des gouttes des gouttes d'eau // on dit que c'est une gouttelette d'eau / quand il pleut / quand il pleut qu'est-ce qu'on voit // quand il pleut l'eau va où / l'eau on dit que l'eau/ oui // quand il pleut l'eau va ///

Clqs doigts

37 M : oui Emilienne

38 E : dans la mare

39 M : mais pour devenir la mare /// mais pour devenir la mare / on dit que l'eau fait quoi //

clqs doigts

+ 40 Es : moi, moi, moi, moi maîtresse

41 E : l'eau est sale

42 M : non

clqs doigts

43 E :+ moi maîtresse

44 M : oui / vas-y

45 E : /xxxxxx/

46 M : l'eau coule l'eau coule et emporte des débris de quoi /

47 E : de saletés

48 M : de saletés / oui / c'est quoi / des cailloux // des quoi encore / oui

Clqs doigts

49 E : /xxxxxx/

50 M : de terre oui // quoi encore

51 E : paille

52 M : de la paille oui // quoi encore / oui

53 E : /xxxxxx/

54 E : des feuilles

55 M : donc ça roule ça devient sale et ça forme / ça forme quoi /

56 E : la mer

57 M : quand ça coule // oui

58 E : /xxxxxxx/

59 M : des mares des mares et quoi encore / ça peut aussi former des lacs

60 E : /xxxxxxx/

61 M : oui oui la rivière / oui très bien ça forme aussi la rivière et une partie fait quoi // une partie de l'eau va où / une partie de l'eau elle va où / une partie de l'eau va où // /xxxxxxx/ oui / pourtant vous l'avez copié

62 E : /xxxxxxx/

63 M : oui une partie de l'eau rentre dans la terre // quand vous creusez vous trouvez quoi //

clqs doigts

64 M : vous trouvez // oui

65 E : de l'eau

66 E : nous trouvons de l'eau

67 M : et c'est cette eau là / dans la terre qui nourrit les arbres /// Maintenant nous passons à autre chose aujourd'hui

La maîtresse efface le tableau puis marche dans la classe en montrant les différentes feuilles d'arbres

68 M : qu'est-ce que c'est ///

clqs doigts

+ 69 Es : moi moi moi

70 M : /xxxxxxxx/ et Caroline

71 E (ne répond pas)

72 M : qu'est-ce que c'est /// je vous ai demandé une question "qu'est-ce que c'est" /// oui Daniel

73 E (très bas) : c'est la feuille

74 M : à haute voix

75 E : c'est la feuille
 76 M : c'est la feuille / oui c'est la feuille /// c'est une feuille // Ici par exemple ///
 Clqs doigts
 + 77 Es : moi moi moi
 78 M : là-bas /
 79 E : c'est une feuille
 80 M : et toi
 81 E : /xxxxxxx/
 82 E : moi
 83 M : oui / feuille de ///
 84 E : /xxxxxxx/
 85 M : très bien / c'est une feuille de manguier /// voyez c'est une feuille de /// manguier
 86 Es : manguier
 87 M : tout le monde connaît qu'est-ce que c'est manguier // qui connaît pas un manguier /
 tout le monde connaît manguier n'est-ce pas ///
 88 ES (ensemble) : oui
 89 M : sur le manguier on trouve cette // feuille
 + 90 Es : feuille
 91 M : sur cette feuille ::: / est-ce que le gros manguier vous trouvez directement la feuille
 là-dedans // on la trouve où // sur une ///
 92 E : /xxxxx/
 93 M : une quoi (petit rire)
 95 E : sur une l'arbe
 96 M : oui sur l'arbre /// mais est-ce que le gros le gros arbre là tout de suite on trouve la
 feuille là-dessus /// on la trouve où / toi / oui Marc
 97 E : en haut
 98 M : on le trouve en haut /// mais où / on trouve bien sûr pas ici mais en haut // mais où /
 oui dans les //
 99 E : /xxxxx/
 100 M : hein
 101 E : /xxxxx/
 102 M : non ça peut pas être sur le /xxxxx/ on vous a déjà dit que c'est sur un manguier //
 mais je voudrais savoir sur le manguier / on trouve la feuille tout de suite / là
 103 E (en chœur) : non
 104 M : oui / Natacha
 105 E : à la maison
 106 M : non ////

(Intervention de l'observatrice qui lui conseille de dessiner un arbre au tableau)

107 M : personne ne connaît / oui
 108 E : /xxxxxx/
 109 M : voici une ///// (elle dessine un arbre au tableau) voyez nous avons un arbre ici /
 un arbre // mais ici / ça / on l'appelle en français quoi /
 110 E : l'arbre
 Clqs doigts
 111 E : les branches
 112 M : oui très bien / on l'appelle les branches de l'arbre // on l'appelle les branches de
 l'arbre / très bien /// mais est-ce qu'on trouve la feuille sur une grosse branche de l'arbre /
 Clqs doigts
 113 M : oui
 114 E : /xxxxx/
 115 M : mais il faut parler à haute voix / lève-toi et parle
 116 E : une petite /xxxxx/
 117 M : une petite quoi
 118 E : arbre
 119 M : on a parlé de branche / tu reviens à l'arbre / alors sur une
 120 E (très bas) : branche

121 M : oui / il faut parler ///

122 E (très bas et inaudible)

123 M : est-ce qu'elle va entendre

124 Els (en chœur) : non

125 M : il faut savoir parler à haute voix oui

126 E : une petite l'arbre

127 M : une petite branche une petite branche / et la petite branche on l'appelle quoi en français / un /// la petite branche on l'appelle en français quoi / oui

128 E : une petite ///

Rires des élèves

+ 129 E : maîtresse //

130 M : on sait que la petite branche est comment / on sait que la petite branche est comment / la petite branche// comment on l'appelle en français / quoi hein

Silence ////

131 M : on l'appelle un rameau (dessine au tableau) chacun s'appelle des rameaux / ici /// un rameau // nous l'appelons un rameau : rèpète

132 E : /xxxxx/

133 M : UN RAMEAU

134 E : un rameau

135 M : oui oui

136 E : un rameau

137 M : oui

138 E : un rameau

139 M : oui

Clqs doigts

140 M : c'est un rameau / elle est rattachée à la branche // rameau / bon / (elle montre la feuille) comment appelle-t-on cette partie /// (un élève manifeste un désir de répondre) tu vas me dire "c'est une feuille" non mais cette partie comment l'appelle-t-on / oui

141 E : un rameau de feuille

142 M : non cette partie / nous voudrons le nom de cette partie en français : la partie de la feuille ça s'appelle quoi ////////// hum ///

143 E : la /xxxxxx/

144 M : cette partie s'appelle ////////// hum / moi // ils connaissent pas //////////

Elève lève la main

145 M : oui

146 E : le pétiole

147 M : très:: / le pétiole /// là c'était / la partie s'appelle le pétiole // la partie qui relie la feuille à quoi / à quoi

Es restent tous silencieux ///

148 : au lieu de regarder par la fenêtre vous regardez la leçon / donc le petit Frédéric a trouvé que c'est le pétiole qui relie la feuille à quoi / à la //

149 E : feuille

Clqs doigts

150 M : à la // ça relie à quoi / la feuille à la feuille / ça relie la feuille à la /// (elle dessine au tableau) donc ça relie la feuille à la // branche / est-ce que vous avez déjà trouvé / très bien : ça relie la feuille à la branche/ Donc cette partie le pétiole relie la feuille à la branche / bien relie la feuille à la branche /

+ 151 E : branche

(150 suite) vous voyez la feuille / elle a combien de faces la feuille

clqs doigts

152 M : /xxxxxx/

153 M : très bien / la feuille a la feuille a deux faces n'est-ce pas : la première face est comment

154 E : /xxxxxx/

155 M : si / fais attention /// par rapport à cette face / la première face est comment / oui

clqs doigts

156 M : oui Edouard

157 E : est vert foncé

158 M : est vert // la deuxième comment

158 E : plus verte

159 M : et la deuxième / elle a déjà trouvé / l'autre est verte c'est vrai / voyez cette partie est plus verte que l'autre

150 E : plus blanche

151 M : on ne dit pas blanche on dit que c'est plus pâle l'autre partie est un peu pâle / il y a une partie exposée au soleil qui est plus verte que l'autre qui est plus pâle // cette partie / la feuille de manguier / ça reste comme ça / n'est-ce pas / donc la partie frappée par le soleil est plus foncée c'est-à-dire plus verte que la partie arrière / vous voyez /// comment s'appelle le /xxxxxxx/

Clqs doigts

152 E : c'est le milieu

159 M : oui le trait est au milieu / on sait que c'est au milieu mais le nom:: / le nom /

Silence des élèves et attente

160 M : nous avons dit ici que c'est le pétiole /// le trait là s'appelle quoi : le trait /// c'est au milieu de /XXXXXX/ parce que ça va /xxxxxxx/

Echange entre l'enseignante et l'observatrice au sujet de la récréation

Reprise

161 M : ça s'appelle quoi : le pétiole / ici / tout ça / c'est tout ça qui compose la feuille et ça (elle montre le limbe) ça s'appelle quoi / oui

162 E : /xxxxxxx/

163 M : hein

164 E : /xxxxxxx/

165 M : /xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx/ le /// le /// / oui / le quoi /// s'appelle ça / cette partie s'appelle le limbe (elle écrit le mot au tableau) // cette partie s'appelle le limbe / le //

166 E : le limbe

167 M : là-bas

158 E : le limbe

159 M : oui / là-bas celui qui bavarde / Mama / Mama /xxxxxxx/ oui / quoi

160 E : /xxxxxxx/

+ 161 M : le limbe / et ici / cette partie / le trait là s'appelle quoi / ici / la partie s'appelle quoi / le trait là / le grand trait jusqu'au bout / ça s'appelle

162 E : la nervure

163 M : oui / très bien / la nervure principale (elle écrit le terme au tableau) // ça s'appelle la nervure principale / ça va /// ça commence ici jusqu'à la fin (elle montre la nervure sur la feuille) / ça commence ici jusqu'à la fin / ici égal la nervure principale (elle montre les nervures secondaires) // ici ce sont des / des / des /// vous pouvez parler // ici c'est principal / donc ici / c'est comment

164 E : /xxxxxx/

165 M : on peut dire c'est comment / des petites nervures / bon (l'institutrice commence à écrire le résumé au tableau avec l'aide des élèves) "une feuille" /// la feuille qu'on voit c'est la feuille de quoi / de /// oui une feuille de man:guier / s'attache à quoi / oui

166 E : branche

167 M : s'attache à la branche /// la branche / par un quoi / quoi / par un quoi : Frédéric / le nom que tu as trouvé / c'est quoi / par un pé: // pé : quoi

168 E : /xxxxxx/

169 M : il faut parler à haute voix dis-donc

170 E : par un pétiole

171 M : par un pétiole / par un pétiole // la partie /xxxxxx/ je vous ai dit tout de suite que c'est la / la quoi : oui Daniel

172 E : /xxxxxx/

173 M : c'est pas "la" c'est "le" : le limbe est la partie /// on dit élargie parce que vous voyez ici c'est petit mais ici ça devient gros n'est-ce pas

174 Es (en chœur) oui

175 M : vous voyez ça / c'est petit mais quand on avance ça devient gros pour se terminer comment

/
 176 E : petit
 177 M : on a noté "la partie élargie de la feuille" // maintenant voyez / est-ce que ce sont les mêmes feuilles
 178 Es (en chœur) : non
 179 M : comment est la limbe
 180 E : petit
 181 M : c'est petit / c'est comment / oui
 182 E : c'est plus grand
 183 E : c'est plus gros
 184 M : on sait que c'est gros mais c'est comment
 Clqs doigts
 185 E : /xxxxx/
 186 M : oui / ça là qu'est gros c'est la feuille du manguier là qui est gros / et ici/ c'est comment/ c'est une feuille seulement vous voyez que c'est /// (à l'observatrice : c'est difficile)// c'est écarté / vous voyez que cette feuille là elle est divisée en trois parties / c'est la même feuille mais elle est divi /
 187 Es : sée
 188 M : c'est la feuille // la feuille de quoi / la feuille de//
 189 E : /xxxxx/
 M : 190 M : oui la feuille de citronnier / est-ce que c'est la feuille de citronnier
 191 Es : non
 192 M : c'est la feuille de / de quoi
 clqs doigt
 193 M : oui c'est // de
 194 E : /xxxxxxxxx/
 195 M : non / oui
 196 E : de maïs
 197 M : c'est très bien c'est la feuille de maïs / la feuille de maïs / c'est la même chose que la feuille de riz / la feuille de maïs c'est la même chose // donc vous voyez que les feuilles sont différentes / donc les nervures sont aussi comment // sont aussi comment
 198 E : les nervures sont différentes
 199 M : très bien / les nervures sont di / ffé / rentes et dedans quand par exemple je passe /xxxxxxxx/

retournement cassette

199 M (suite) : cela s'appelle la
 200 E : la viande
 201 M : on ne peut pas trouver la viande dans la feuille / on trouve quoi
 202 E : l'eau
 203 M : l'eau là s'appelle la sève / la sève / répète
 204 E : /xxxxxxxx/
 205 M : la sève / répète
 206 E : la sève
 207 M : /xxxxxxxx/ oui
 208 E : la sève
 clqs doigts
 + 209 Es : la sève / la sève
 210 E : la chèvre
 211 M : la SE-VE / pas la chèvre / c'est pas la chèvre / c'est la sè-VE / oui
 212 : la sève
 213 M : oui
 214 E : la sève
 215 E : la sève
 216 M : oui
 217 E : la sève
 218 M : Alcide

219 E : la chè-vre
 220 M : la Se-ve / redis
 221 E : la sève
 222 M : non c'est pas la sève / c'est la sève // et la sève quoi / pourquoi y a la sève /
 pourquoi y a cette sève / oui
 223 E : parce que c'est de l'eau
 224 M : parce que c'est de l'eau / pourquoi y a de l'eau //////////////// pourquoi y a cette eau /
 pourquoi y a cette sève / c'est cette sève la qui nourrit la feuille / c'est comme la
 nourriture / c'est comme la /xxxxxxx/ que vous mangez que l'autre y dit que c'est de la
 viande là / cette eau là qui nourrit la feuille / c'est compris
 225 Els (en chœur) : oui
 226 M : c'est la sève qui nourrit la feuille (elle reprend le résumé au tableau) "le limbe est
 traversé par les nervures où coule // où coule quoi là-bas / le liquide qui coule c'est la / la
 quoi / le dernier mot / c'est la quoi / la //
 227 E : la chèvre
 228 M : c'est pas la chèvre / c'est la SE-VE // où coule la sève / la sève sert à quoi / quel
 est le rôle de la sève / la sève fait quoi
 229 E (très bas) : la sève /xxxxxxxxx/
 230 M : oui, à haute voix / répète
 213 E : la sève nourrit la feuille
 214 M redis-moi / la feuille///
 215 E : la sève nourrit la feuille
 216 M : la sève nourrit la feuille / toi
 217 E : /xxxxxxxxx/
 218 M : donc tu n'as pas écouté / a vous
 Clqs doigts
 219 M : LA SE- VE NOU-RRIT- LA FEUILLE
 clqs doigts
 220 M : Adamou
 221 E : la sève nourrit la feuille
 clqs doigts
 + 222 E : maîtresse maîtresse
 cqs doigts
 223 E : la feuille nourrit la sève
 224 M : c'est la feuille qui nourrit la sève
 225 E (Alcide) : la chèvre
 226 E : la sève
 227 E (Alcide) : la chèvre
 228 M : Ah c'est pas la chè// /xxxxxxxxxxxxxxxxx/

fin de la leçon + chant "Travaillez bien à l'école mes petits enfants"

Madame YOTA Marengaye
Ecole Moursal - Direction A
Leçon de mathématiques

Début de la leçon inaudible : il s'agit de compter en ordre décroissant de 24 à 2

1 E : 2

2 M : Séraphin

3 E : 24,22,20,28

Els (rires et moqueries)

4 M : 18

5 E : 18,16 /xxxxx/

Els : clqs doigts

6 E : 13 /xxxx/

Maîtresse désigne un autre élève

7 E : 24,22,20,18,16,14,10

8 M : avant 10

9 E : 12,10,8,6,4,

10 M : 4 et après

11 E : 2

12 M : Bon ça va // qui veut me rappeler la dernière leçon d'arithmétique / qu'est-ce qu'on avait vu dernièrement en mathématiques /xxxxxxxxxxx/ qu'est-ce qu'on avait vu en arithmétique / Quest-ce qu'on avait vu / à /xxxxx/ de prendre ses devoirs

13 E : la dizaine

14 M : c'est bien ça

15 E : non

16 m : qu'est-ce qu'on avait vu

15 E : /xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx/

16 M : Qu'est-ce qu'on avait vu

17 E : Qu'est-ce qu'on avait vu / lève-toi / vas-y

18 E : la soustraction

19 M : qui peut me donner un exemple / qui peut me donner un exemple /

Els : clqs dgts

20 M : un exemple /xxxx/ c'est pas la même personne

21 E 18 + 1

22 M : 18 + 1 c'est une soustraction

23 Els (en chœur) : non

24 M : toi

25 E : 19 - 9

26 M : 19 - 9 ça c'est une soustraction / trac / tion 19 - 9 qui va essayer de nous faire cette opération

Els clqmts doigts

27 M : oui

28 E : (au tableau) 19-9

29 M : donc, je le pose // nous avons 19-9, 10. Ce signe-là, quand vous voyez ce signe dans une opération, il faut savoir que c'est une soustraction // et le résultat qui est /xxxx/ on peut l'appeler encore, quoi ?

30 E : une soustraction/

31 M : on peut l'appeler encore / hum / comment peut-on l'appeler encore le résultat d'une soustraction / on peut l'appeler encore quoi / oui //xxxx/ oui, toi //

32 E : moins

33 : moins / c'est ce signe mais j'ai pas demandé ça /xxxxxx/ Ceci là / s'appelle le résultat, et le résultat d'une soustraction / on l'appelle quoi / hum //

Clqs dgts

34 E : différence

35 M : on peut l'appeler encore la différence /// faire une soustraction c'est donner la différence

Nouvelle activité : la maîtresse écrit au tableau et lit :

36 M : on nous dit qu'une marchande a devant elle six oranges // une marchande / elle a un tas de six oranges / un deux trois quatre cinq six // une autre marchande a aussi / une deuxième marchande a deux tas/// La première a seulement un tas // la seconde en a deux// tout le monde a copié ça /// c'est le second tas/ donc pour la deuxième marchande quelle opération il faudra faire pour obtenir le nombre d'oranges /

Clqs dgts

37 M : /xxxxxx/

38 E : /xxxxxx/

39 M : hum / qui dit mieux // il dit la soustraction qui dit mieux //

40 E : l'addition

41 M : l'addition / oui / on dirait une addition /xxxxx/6 + 6 oranges // donc/ ça nous fait combien /

Clqs dgts

42 M : ça nous donne combien /

Clqs dgts

43 M : /xxxx/ oui /

Clqs dgts

44 M : ça nous donne combien d'oranges / six oranges + six oranges /

Clqs dgts

45 E : /xxxx/

46 M : ça fait 12 oranges / quelle opération on peut faire encore / on peut faire / on peut faire quelle opération encore / hum//

Clqs dgts

47 M : oui /

48 E : /xxxx/

49 M : Maria /xxxx/ quelle opération peut-on faire encore /

Clqs dgts

50 M : vous voyez ici / j'ai dit que la marchande a 2 tas de /// vous voyez le premier tas / ça fait 1,2,3,4,5 et 6 / 1,2,3,4,5 et 6 /// donc pour avoir le nombre d'oranges / il faudra la marchande /xxxx/ une addition / six oranges ici plus six six oranges de ce tas là /xxxxxx/ c'est l'addition // on peut faire aussi une autre opération // hum hum //

Clqs dgts

51 M : on peut faire aussi une autre opération pour avoir le nombre d'oranges ou bien c'est par exemple l'addition / hein hein ///

52 E : 18-6

53 M : d'où sort le 18 là / hum hum / d'où sort 18 // hum

54 E : /xxxxxxxx/

55 M : oui

56 E : 6 oranges + 6 /// mais je demande si c'est pas possible qu'on fasse encore une autre opération pour avoir 12 /

Clqs dgts

57 M : mum /

Clqs dgts

58 M : mum mum

Clqs dgts

59 E : /xxxxxx/

60 M : non / non / je peux faire encore une autre opération // 6 oranges multipliées par 2 puisqu'il y a 2 tas d'oranges // nous avons le premier tas et le second / nous avons aussi 6 oranges // je multiplie par 2 // ça donne combien / 6 par 2 /xxxxxxxx/ je peux faire soit l'addition soit la multiplication et j'ai aussi///

61 E : /xxxxxxxxxx/

62 M : Bon / c'est pour vous dire j'ai doublé le nombre 12 // le nombre 6 plutôt / 2 fois // ce qui va donner 12

donc / j'ai doublé le nombre 6 // pour doubler un nombre on multiplie ce nombre par combien //

63 e : /xxxxxx/

64 M : hum / on multiplie ce nombre par combien // on le multiplie par combien / est-ce que vous suivez là-bas /

Clqs dgts

65 M : doubler un nombre // on le multiplie par combien /

Clqs dgts

66 M : oui

67 E : 3

68 M : est-ce que tu as suivi au tableau / /xxxxxxxxx/

Clqs dgtd

69 M : Ali

70 E : 6 par 2

71 M : 6 par 2 / j'ai ici deux fois / j'ai + 6 ce qui va donner //

72 Es : plus

73 M : bon / j'ai doublé le nombre 6 // c'est un::

74 Es : oui

75 M : doubler un nombre c'est multiplier ce nombre par 2 / hum // Urbain

76 E : /xxxxx/

77 M : doubler un nombre c'est multiplier ce nombre par 2 / qui va essayer de répéter ///

doubler un nombre c'est le multiplier par 2

Clqs dgts

78 M : oui

79 E : /xxxxx/

80 M : à haute voix

81 E : doubler un nombre / c'est le diviser par 2

82 M : multiplier par 2 / Urbain

83 E : mul///

84 M : doubler un nombre//

85 E : doubler un nombre c'est///

86 M : c'est le multiplier par 2

87 E : c'est le multiplier par 2

88 M : oui // toi à côté / Maria

89 E : /xxxxxx/

90 M : c'est le multiplier par 2 // reprends normalement ce que je viens de dire / toi

91 E : /xxxxxxxxx/

92 M : doubler un nombre c'est le multiplier par 2

93 E : c'est le multiplier par 2

94 M : oui

95 E : doubler un nombre///

96 M : c'est le // hum /

Clqs dgts

97 E /xxxxx/

98 M : à haute voix / on ne t'écoute pas

99 E (à voix basse) : doubler un nombre c'est le multiplier par 2

100 M : hum hum // à haute voix

101 E (clairement) : doubler un nombre c'est le multiplier jpar 2

Clqs dgts

102 E (à voix basse) : doubler un nombre c'est le multiplier par 2

103 M : c'est le multiplier par 2 / voilà

Clq dgts

104 M : bon / vous essayez de donner le double des nombres de 0 à 10 /// quels sont les nombres que l'on peut trouver de 0 à 10 / oui

/ oui /

105 E : 2

106 M : après 0 c'est déjà 2 //

Clqs doigts

107 E : 1 // 2

108 M : 2

109 E : 3

Clqs dgts

+110 Es : moi moi moi maîtresse

111 Es (en chœur) c'est 6 6 6 // 7 8 9 10 11

Brouhaha

112 M : levez le doigt / le double de 1 /// Philippe

113 E : 2

Clqs dgts

+ 114 Es : moi moi moi

115 M : le double de 2 c'est ///

116 Es : moi moi maîtresse

117 M : taisez-vous

Es : moi moi moi maîtresse

118 M : bon / le double de /xxxx/

119 Es : moi moi moi maîtresse // 6

120 ES : 8

121 M : c'est 8

122 E : moi maîtresse /xxxx/ 10

123 E : 12

124 Es : moi maîtresse moi maîtresse 12 12 12

Brouhaha

125 Els : 18 19 20

126 M : donc pour vous dire "le double d'un nombre c'est multiplier ce nombre jpar 2 // le 2 par 4 / par 2 plutôt / ça donne 4 // 3 par 2 / ça donne 6 // 4 par 2 ça donne 8 et ainsi de suite

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	2
1. Un projet.....	2
2. Une équipe.....	5
3. Des difficultés matérielles.....	6
4. Les modifications des hypothèses initiales et l'abandon d'une dimension de la recherche	7
DEROULEMENT DES MISSIONS	10
QUELQUES DONNEES GENERALES SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE TCHADIEN.....	13
LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS AU DEBUT DE L'ENQUETE : METHODE D'ENQUETE ET ETUDE DES REPRESENTATIONS	15
1. Représentations sociolinguistiques	15
1.1. Quelle représentation des hiérarchies linguistiques ?	16
1.1.1. Co-construction d'une représentation de conflictualité entre le français et l'arabe	16
1.1.2. Au plan des usages : l'arabe en situation de domination	20
1.1.3. Au plan des conceptualisations : le français, deuxième langue maternelle ?	21
1.1.4. Image des francophones vus par les Tchadiens.....	25
1.2. Représentations de la norme	27
1.3. Les enseignants de français, leur rapport à cette langue	28
2. De la sociolinguistique à la didactique : représentations des rapports entre le français et l'école	32
2.1. Représentations d'ordre pédagogique : l'école et le français.....	32
2.2. Représentations d'ordre didactique : le français à l'école	33
2.2.1. Le niveau baisse !	33
2.2.2. Pourquoi le niveau baisse-t-il	34
2.2.3. Conceptions de l'enseignement du français.....	43
HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	48

L'INTRODUCTION DE MANUELS : EXPOSE DES PRINCIPES METHODOLOGIQUES.....	50
FORMATION DES ENSEIGNANTS ET OBSERVATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS.....	63
1. La formation et ses objectifs	64
1.1. Objectifs :	64
1.2. Les classes d'application.....	65
1.3. Formation et classes d'application.....	66
2. Méthodologie, formation et pratiques : les procédures de découverte.....	66
2.1. Découvrir, émettre des hypothèses.....	66
2.2. Découvrir à partir d'un support d'un texte ou d'une image.....	67
2.3. Découverte et stratégie du questionnement.....	67
2.4. Découverte et leçon de choses	68
3. Les apprentissages du et en français.....	69
3.1. Lire des supports graphiques et comprendre leur utilité pédagogique.....	69
3.1.1. Localisation, dénotation et interprétation de l'image	70
3.1.2. Créer un support graphique : dessiner au tableau	71
3.1.3 Le lien image/texte	72
3.2. Lecture.....	73
3.3. Grammaire : des notions et/ou des mots ?.....	74
3.3.1. Comprendre et/ou nommer une notion ?.....	74
3.3.2. Faire des phrases.....	76
3.4. Le lexique	77
3.5. De l'écriture à l'écrit.....	79
3.5.1. L'écrit : une activité difficile à mettre en oeuvre.....	79
3.5.2. Ecrire, c'est recopier	80
3.6. Les activités de production : le jeu de rôl.....	80
3.6.1. Un problème d'organisation.....	80

	214
3.6.2. Le jeu de rôle et l'erreur.....	81
3.6.3. Jeu de rôle et représentations du français.....	82
4. La communication dans la classe.....	84
4.1. La passation de consignes.....	84
4.1.1. La non prise en compte de la consigne du manuel.....	84
4.1.2. Les consignes leurres.....	85
4.2. Les consignes du livre et les consignes du maître.....	87
4.3. La magie des mots.....	88
4.4. Français standard et "français d'Afrique".....	90
Conclusion.....	92
INFLUENCE DE L'UTILISATION DES MANUELS DE FRANÇAIS SUR LES REPRESENTATIONS DE LA LANGUE ET DE SES USAGES POSSIBLES.....	94
1. Permanences.....	94
1.1. La domination de l'arabe.....	95
1.2. L'importance du milieu dans l'usage du français.....	99
1.3. La stigmatisation des francophones.....	99
2. Changements.....	101
2.1. Facteurs de changement.....	101
2.1.1. Un manuel adapté à la réalité tchadienne.....	101
2.2.2. Une méthode d'apprentissage active, faisant communiquer les élèves entre eux	103
2.2.3. Une méthode ouverte, permettant l'initiative des enseignants.....	105
2.2. Des changements d'image importants.....	106
2.2.1. Le français, une langue mieux maîtrisée, moins étrangère.....	106
2.2.2. Une augmentation et une différenciation des usages en français.....	107
2.2.3. Des locuteurs moins complexés.....	108
CONCLUSION.....	111

ANNEXES	119
Débat n°1, novembre 1994.....	120
Débat n°2, mai 1997.....	158
Conventions de transcription.....	186
Séance de classe de Mme Marial	188
Séance de classe de Mme Tiramadine	201
Séance de classe de Mme Yota	208