



HAL
open science

Présentation de la partie 3 : Prise en compte des langues nationales et articulation langues premières/français langue de scolarisation

Bruno Maurer, Laurent Puren

► To cite this version:

Bruno Maurer, Laurent Puren. Présentation de la partie 3 : Prise en compte des langues nationales et articulation langues premières/français langue de scolarisation. La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes, Peter Lang, pp.313-316, 2018. hal-04546009

HAL Id: hal-04546009

<https://hal.science/hal-04546009v1>

Submitted on 14 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.

Présentation de la partie 3 : Prise en compte des langues nationales et articulation langues premières/français langue de scolarisation

Bruno Maurer, Laurent Puren

Le dernier volet de l'ouvrage pose la question, croissante depuis le début de la décennie 2000, du recours aux langues nationales comme médium d'enseignement dans une perspective d'amélioration des apprentissages. Concrètement deux questions sont soulevées à ce niveau : l'enseignement de la L1 d'une part, celui de l'articulation entre L1 et français d'autre part.

Tout en reconnaissant que les langues ne sauraient à elles seules être à la base du problème de déperdition scolaire (ce qui est amplement mis en avant par les deux premières parties de cet ouvrage), Cosme Fandy et Cécile B. Vigouroux s'intéressent à la manière dont l'initiative ELAN (de l'OIF) s'est implantée au Bénin pour œuvrer en faveur du bilinguisme scolaire dans ce pays où, contrairement au Mali, au Burkina Faso, au Niger, il n'a pas été auparavant expérimenté.

Les auteures soulignent qu'un des plus grands défis à l'implantation de la réforme linguistique est lié aux idéologies langagières qui font du français une langue dominante à la fois à l'école mais aussi dans la société béninoise et qui délégitiment largement les langues béninoises à l'école. On sait que ces préjugés sont très répandus, y compris dans les pays qui ont déjà expérimenté cette solution depuis plusieurs années. Pourtant leurs enquêtes montrent que cette possible réforme, qui en est à l'expérimentation, est appréciée par les acteurs impliqués dans sa mise en œuvre. Les raisons évoquées sont multiples comme par exemple l'espoir d'une amélioration du taux de réussite scolaire, d'une réduction du taux de déperdition scolaire, de la sauvegarde et la préservation des langues véhiculaires et vernaculaires, etc...

Mais d'un point de vue pratique, plusieurs problèmes se posent. Ainsi, on ne note pas de dispositif pour faciliter l'apprentissage des langues aux apprenants non natifs venus de régions périphériques et qui ne parlent pas les langues nationales promues dans l'institution scolaire. Et plus généralement, la question du choix des langues d'enseignement n'est pas toujours résolue de manière optimale : un manque de communication initiale entre parents d'élèves, planificateurs linguistes, pédagogues et enseignants amène à interroger le choix des langues ciblées dans certaines localités : ainsi à Adjarra et Allada où le fon a été choisi alors que le goun est la langue dominante dans la première localité et le aïzo dans la seconde avec 83% de locuteurs/locutrices.

D'autre part, les observations de classe montrent que les enseignants sont trop souvent livrés à eux-mêmes et se « débrouillent ». Ainsi, afin de consacrer un temps équivalent aux deux langues, un maître opte pour un enseignement alterné, un jour yoruba, un jour français. Ce genre de pratique n'est pourtant pas du tout préconisée par les documents ELAN et révèle à quel point les enseignants cherchent seuls des solutions pédagogiques qu'ils pensent adaptées à leur situation d'enseignement.

Au-delà, les auteures se demandent pourquoi l'état béninois manifeste si peu d'engagement dans un projet qu'il a par ailleurs ratifié, adhérant volontairement à l'initiative ELAN.

C'est ce manque d'engagement au plus haut niveau pour l'enseignement bilingue qui ressort également des deux articles de Afsata Pare-Kabore et Guy Romuald Ouedraogo d'une part,

Harouna Diallo et Moira Laffranchini Ngoenha d'autre part, sur la formation des enseignants destinés à ce système au Burkina Faso. Le manque d'engagement de l'État maintient deux systèmes concurrents en place (classique et bilingue) ; aucune place n'est accordée aux langues africaines dans les évaluations certificatives et l'enseignement bilingue n'est toujours pas offert dans 6 provinces sur 45. Un système qui peine à faire tâche d'huile : le nombre des écoles, est passé de 99 en 2007 (année au cours de laquelle le Ministère a pris en charge l'enseignement bilingue) à 252 en 2017, soit un accroissement de 153 écoles publiques bilingues seulement, une moyenne de 13 écoles par an.

Certes, il est normal qu'une innovation pédagogique majeure comme l'insertion des langues nationales dans le cursus scolaire provoque de nombreuses questions au sein de la communauté éducative. Ces interrogations sont légitimes et accompagnent tous les projets de réforme linguistique qui, en ce moment même, se déroulent dans de nombreux pays africains.

Mais les conditions à créer pour sa réussite ne sont pas réunies si l'on considère la formation : les enseignants reçoivent les mêmes contenus lors de la formation initiale, car ils ne savent pas en entrant et même en sortant s'ils vont être affectés dans une école classique ou bilingue. Leur formation se déroule exclusivement en français et porte principalement sur la découverte des contenus et des méthodologies des disciplines qu'ils enseigneront plus tard à l'école classique. Des modules de l'enseignement bilingue ont été introduits dans les programmes au cours de l'année académique 2007-2008. Ils comprennent :

- la transcription des langues nationales ;
- la formation à la didactique des disciplines de l'éducation bilingue ;
- la formation aux terminologies spécifiques des disciplines enseignées en langues nationales ;
- l'introduction à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues (pour les élèves-conseillers pédagogiques et les élèves-inspecteurs).

Le volume horaire consacré aux modules de l'enseignement bilingue reste faible : en seulement deux semaines, quelques fondamentaux en transcription et en didactique dans une moindre mesure sont abordés superficiellement.

La formation continue des volontaires qui quittent les écoles classiques pour celles bilingues (moyennant indemnité mensuelle) est passée de quatre semaines en 2014 à trois semaines en 2015, puis une semaine en 2016. Par manque de ressources financières, elle n'a pas été organisée en 2017. Aussi, les enseignants nouvellement affectés dans l'enseignement bilingue continuent un enseignement de classes classiques dans des classes à vocation bilingue.

Le suivi de terrain fait également défaut. Depuis le transfert de l'enseignement bilingue au Ministère en 2007, les suivis pédagogiques et d'encadrement sont rares. Par manque de ressources, depuis 2010, ils sont passés de trois suivis par an (soit un par trimestre) à un par an.

En outre, la conception du bilinguisme n'est pas optimale. La notion même de transfert, au cœur de la didactique du bilinguisme, est mal comprise. Ce qui est appelé transfert, à partir de la classe de 3^e année bilingue, c'est le fait que les enseignements reçus en 2^e année en LN sont repris en français l'année d'après.

Les visites de classe montrent également que certains enseignants ne maîtrisent pas la langue parlée par les élèves, une situation qui ne leur permettent pas de faire une réflexion métalinguistique sur la L1 ; d'autres enseignants ne maîtrisent pas suffisamment la L2 (ici, le

français), ce qui empêche des interactions de tutelle efficaces. Et l'enseignant passe trop rapidement à une traduction.

Pourtant c'est là que se joue, dans cette capacité de l'enseignant à passer et faire passer ses élèves d'une langue à l'autre, à établir des ponts entre les langues, la réussite de l'enseignement bilingue.

Colette Noyau, Zakaria Nounta, afin de savoir « si les élèves apprennent vraiment et acquièrent des compétences utiles lorsqu'ils sont à l'école », observent concrètement les pratiques des classes bilingues, et les analysent de façon critique quant à leur vertu au regard des apprentissages. Leur article analyse de près un corpus d'interactions de classes bilingues recueilli dans un projet plurilatéral récent.

Les chercheurs scrutent les pratiques de classe sous l'angle des reformulations endolingues et interlingues des contenus en L1 et en L2, chez les apprenants comme chez les enseignants. Celles-ci apparaissent décisives pour que les échanges de classe soient centrés sur le sens et pas seulement sur la forme, et elles constituent une ressource langagière centrale pour les maîtres dans les classes bilingues. Du diagnostic sur les modalités de recours aux reformulations dans ces classes, ils tirent des propositions d'amélioration des pratiques chez les enseignants, qui passent par de nouveaux contenus à introduire dans la formation initiale (et continue) des enseignants du primaire bilingue dans ces pays, bien au-delà des simples questions de formation à la transcription de la L1 ou de didactique de cette langue.

Mais sur ce dernier point également, beaucoup reste à faire, comme le montre la contribution de Gilbert Daouaga Samari sur la manière dont se déroule les cours de langue nationale dans le contexte camerounais. Ce qui est en question ici, c'est le développement des connaissances métalinguistiques sur le fonctionnement de la L1, condition pour que l'on sorte d'un enseignement strictement communicatif de cette langue, inutile en réalité (les élèves n'ont pas besoin d'aller à l'école pour utiliser la L1 dans des situations simples de communication explorées au travers de jeux de rôles artificiels alors que la vie courante s'en charge plus efficacement). Or les apprenants possèdent des connaissances métalinguistiques qui devraient être prises en compte dans la construction des unités didactiques. Quand ces connaissances ne sont pas prises en compte, comme c'est le cas dans les séances observées, l'enseignant utilise des termes totalement inconnus de ses apprenants qui ont pour effet de réduire l'intervention de ceux-ci. En fin de compte, la réussite du déroulement de l'unité didactique est hypothéquée.

L'enseignant est censé accueillir l'élève en tenant compte de la somme des connaissances de celui-ci afin de lui donner les moyens d'intervenir en classe ; mais il ne peut le faire efficacement que s'il a suivi une formation à propos, tenant compte autant du patrimoine métalinguistique des apprenants que de l'objectif communicatif revendiqué dans les programmes actuels et de la place de l'apprenant comme acteur et rendant les enseignants aptes à interroger les objectifs et les contenus prescrits au regard des contextes dans lesquels ils enseignent, en prenant en compte les besoins de leurs apprenants.