



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 22 – juillet 2013

***Les langues des apprenants dans les
systèmes éducatifs post-coloniaux***

Numéro dirigé par Bruno Maurer

SOMMAIRE

Bruno Maurer : *Présentation.*

Evelyne Adelin : *Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la Réunion. Impact du contexte sociolinguistique.*

Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant : *Vers une prise en compte de la compétence translinguistique des apprenants dans le système éducatif mauricien.*

Sandra Colly-Durand : *Les enjeux pédagogiques et culturels d'une langue qui se constitue dans l'ombre d'un canon : le cas de la Jamaïque.*

Farida Sahli : *Les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial.*

Pépin Faye : *Les langues nationales dans le système éducatif formel au Sénégal : état des lieux et perspectives.*

Louis Martin Onguéné Essono : *Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : analyse écologique et propositions méthodologiques.*

Aminata Diop : *Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad.*

Muriel Nicot-Guillorel : *Apprentissage de la lecture et bilinguisme scolaire à Madagascar : quelle compréhension des textes à l'école primaire ?*

Sophie Babault : *Les manuels bilingues, outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement ?*

Gervais Salabert : *Pour une politique plurilingue au Vanuatu.*

Comptes rendus

Emilie Lebreton : *L'église Isabelle, Garric Nathalie (éds), 2012, Discours d'experts et d'expertise, Peter Lang, Berne, 226 pages. ISBN 978-3-0343-1225-7.*

Fabienne Leconte : *Salaün Marie, 2013, Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 303 pages. ISBN : 978-2-7535-2165.*

Clara Mortamet : *Boyer Henri, Penner Hedy (dirs.), 2012, Le Paraguay bilingue – El Paraguay bilingüe, L'Harmattan, collection Sociolinguistique, Paris, 275 pages. ISBN 978-2-336-00637-6.*

PRÉSENTATION DU NUMÉRO

Bruno Maurer

Université de Montpellier III Paul-Valéry, EA 739 DIPRALANG

La stratégie Éducation pour tous a entraîné une massification de l'enseignement qui s'accompagne d'une ruralisation : la sociologie de l'école a considérablement évolué depuis le milieu des années 1990 ; l'arrivée en nombre de publics ruraux, moins exposés que les publics urbains aux langues officielles, ne peut manquer de poser d'une nouvelle manière la question de l'utilisation d'autres langues que celles des anciennes puissances coloniales dans l'éducation.

Le contexte idéologique a également changé : on parlait, dans les années 1970, de glottophagie, de « guerre des langues » ; on préfère aujourd'hui mettre l'accent sur leur possible « partenariat » pour le développement.

Les analyses des résultats obtenus par les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne francophone (Programme PASEC mis en œuvre par la CONFEMEN¹) montrent un faible niveau des acquisitions scolaires, en mathématiques notamment, qui semble corrélée à une mauvaise maîtrise du français, des aspects sur lesquels nous reviendrons.

Cette préoccupation pour la qualité conduit à interroger le lien traditionnellement établi entre langue(s) de scolarisation et qualité de l'enseignement, notamment sur le plan de l'enseignement primaire, mais aussi, plus globalement, pour tous les niveaux du système éducatif :

- Comment réduire l'échec scolaire massif observé faute d'une maîtrise suffisante des langues d'enseignement ? Quelle place accorder aux langues nationales dans l'enseignement ? Pour quels types d'enseignements ? À quels stades du cursus (préparatoire, élémentaire, moyen) ?
- Quelle articulation langues premières / langue de scolarisation recommander en particulier dans l'enseignement primaire ? Comment assurer un niveau linguistique suffisant pour aborder les apprentissages dans l'enseignement secondaire ?
- Quels appuis (nature et modalités) faut-il apporter pour assurer l'efficacité des apprentissages dans des problématiques bilingues ?

C'est autour de ces questionnements, ici présentés on le voit de manière très large, que les dix contributions de ce numéro ont été rassemblées. Elles permettent d'aborder des contextes assez différents :

- zone créolophone avec des créoles à base française (articles de Evelyne Adelin sur la Réunion ; de Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant sur l'île

¹ Les références de ce rapport aux études PASEC sont consultables à partir du site <http://www.confemen.org>.

Maurice – ces créoles étant respectivement en rapport avec le français et l’anglais comme langues de scolarisation) mais aussi avec un créole à base anglaise (article de Sandra Colly-Durand relatif à la Jamaïque) ;

- monde arabe, en ce qui concerne l’article de Farida Sahli sur l’Algérie et la situation faite notamment à la darja, variété dialectale de l’arabe ;
- Afrique subsaharienne avec l’évocation des contextes sénégalais (Pépin Faye), camerounais (Louis Martin Onguéné Essono), tchadien (Aminata Diop) et enfin malgache si l’on nous permet pour de rattacher la Grande Ile au continent voisin (contributions de Muriel Nicot-Guillore et de Sophie Babault)
- région Pacifique avec une contribution sur le plurilinguisme éducatif au Vanuatu (Gervais Salabert).

La mise en perspective de ces différentes expériences permet de tirer des enseignements dans différents domaines.

1. Les enjeux de la qualité de l’éducation dans le contexte d’une massification des systèmes

Cette question n’est posée dans aucun des articles de manière centrale, mais elle en constitue partout l’arrière-plan, avec parfois des exposés assez circonstanciés sur les difficultés des systèmes éducatifs à proposer pour tous une éducation de qualité (Aminata Diop).

Et l’un des paradoxes, que l’on lira à peu près partout en filigrane, est que les instances de l’éducation, les partenaires techniques et financiers fondent de grands espoirs dans l’utilisation des langues des apprenants pour améliorer le rendement des systèmes éducatifs alors que les acteurs, en premier lieu les parents et les enseignants, sont persuadés que l’on essaie au contraire de leur proposer une école au rabais (Pépin Faye, Sandra Colly-Durand). C’est que les conditions à réunir pour la réussite sont nombreuses. Pépin Faye les passe en revue à partir du cas sénégalais et des griefs que font les enseignants expérimentateurs de l’enseignement bilingue mise en place dans des systèmes expérimentaux : manque de formation continuée des maîtres, absence de suivi régulier des classes par les instances de décision au niveau national comme au niveau des services déconcentrés à la base, mobilité du personnel enseignant qui peut être muté à tout moment, absence d’environnement sociolinguistique favorable, absence d’environnement lettré en langues nationales, absence d’intérêt, de motivation des parents.

C’est ce grand écart en quelque sorte fondateur que le lecteur ne devra jamais perdre de vue en parcourant les articles de ce numéro.

2. La problématique des choix à faire en matière de langues (critères de choix, place attribuée dans le système éducatif, niveaux et modalités d’utilisation, échelle du choix et processus de choix)

La question se pose partout mais de manière différente.

Ainsi, Pépin Faye analyse avec précision les difficultés que risque de poser l’aménagement du système éducatif sénégalais s’il aboutit à une hégémonie du wolof et il montre comment la problématique du choix des langues doit se faire en essayant de revitaliser les autres langues sénégalaises et non en opérant à leur détriment. Aminata Diop évoque aussi, dans un contexte

de grande diversité linguistique, les épineuses questions de choix de langue, en distinguant parmi les langues tchadiennes des véhiculaires. En contexte créolophone, ce n'est pas tant la pluralité des langues qui pose problème que la considérable dévalorisation entachant la langue première des élèves, lui ayant longtemps barré totalement l'accès à l'école (Jamaïque, France, Maurice) et continuant à poser aujourd'hui des problèmes quand il s'agit simplement de vouloir évoquer leur nécessaire prise en compte dans le but de mieux analyser les compétences plurilingues des élèves et éventuellement de remédier à leurs difficultés (Evelyne Adelin). Au Vanuatu, la question du choix des langues d'enseignement, et même du modèle de plurilinguisme scolaire, a fait l'objet d'un traitement assez exemplairement démocratique, avec toute une série de consultations qu'expose Gervais Salabert, avec des consultations provinciales dans les six provinces auprès des populations avec mise en place de temps de sensibilisation aux langues à l'école, de présentations d'options, de recueil d'avis mais aussi la prise en considération des différents départements du Ministère de l'Education, des bailleurs de fonds, des chercheurs ainsi que du Malvatumauri (Conseil National des Chefs coutumiers), du Conseil des Eglises et enfin du Parlement !

Si nous avons rapproché ces deux auteurs, c'est que Pépin Faye et Gervais Salabert proposent chacun de leur côté des modèles d'aménagement scolaire du bilinguisme qui sont assez remarquables, tant par leur originalité que par la manière dont ils sont fondés sur la prise en considération d'un maximum de paramètres sociaux et sociolinguistiques.

En prenant un point de vue sociolinguistique, Farida Sahli montre que si l'usage de la darja est perçu en Algérie comme une évidence dans les pratiques langagières courantes, y compris en classe, il continue pourtant à être interdit et illégitime en milieu scolaire. Face à ce hiatus, l'auteur de l'article s'interroge sur la possibilité de reconnaître la darja dans les pratiques d'enseignement - apprentissage, voire d'évaluer la faisabilité d'un aménagement de la darja pour en faire une langue d'enseignement ; une manière de réduire la fracture qui a déjà commencé avec l'introduction du français dans l'enseignement des mathématiques à partir du primaire. Cette mise en œuvre, qui a eu lieu en 2005, semble répondre à un besoin puisque le français représente un médium privilégié des connaissances scientifiques aussi bien dans le pays qu'à l'étranger. Cette mesure est importante dans la perspective d'une didactique des langues visant le plurilinguisme. Bien entendu, elle n'est pas affichée comme telle par les autorités algériennes mais elle est tout de même symboliquement importante puisqu'elle fait passer d'un monolingue idéalisé en arabe à un bilinguisme arabe-français non officialisé...

3. L'articulation L1-L2 : relais entre langues médium, pratiques pédagogiques, processus de transfert de compétences linguistiques de la L1 vers la L2, gestion de l'utilisation des langues dans la classe

Louis Martin Onguéné Essono illustre à partir de la difficile conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du C.E.2 du Cameroun la nécessité qu'il y a à prendre appui sur les compétences installées en L1. Il commence par noter que l'utilisation des morphèmes de la localisation spatiale est une véritable source de difficulté, il parle de « torture » pour les élèves camerounais. S'appuyant sur un échantillon extrait de quelque 700 occurrences produites par des élèves, il montre qu'ils recourent à leur L1, qu'ils traduisent mot-à-mot en langue étrangère, demeurant ainsi collés à la strate basilectale que les maîtres s'évertuent à corriger pour parvenir à ce qu'ils considèrent comme du bon français. En L1, en effet, les différents « endroits » sont généralement exprimés par les diverses parties du corps humain et par les éléments de la nature environnante : aussi les trouve-t-on reproduits presque mot à mot en L2. Autre marque

translinguistique : comme dans leur L1, ils expriment, en français, les degrés d'intensité en allongeant la dernière voyelle syllabique de l'adverbe. « Très loin » se réalise « loiiiiiin », et « loin là-bas » se réalise « là-baaaaaas ». Il montre aussi le caractère inopérant des réponses traditionnelles des maîtres qui proposent des réponses toutes faites qu'ils font copier aux élèves et qu'ils doivent apprendre par cœur. Nous n'entrerons pas ici dans le détail de la solution alternative proposée par l'auteur mais celle-ci, expérimentée en ewondò prend appui sur un système de transition méthodique s'appuyant sur la compétence en L1, un procédé qui reste encore interdit.

Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant proposent, à partir du cas mauricien, de mettre en place une politique linguistique et éducative qui dépasse le modèle d'un enseignement de langues simplement juxtaposées pour aboutir à un curriculum plus intégré, mettant l'accent sur le développement cognitif des apprenants et sur ses difficultés d'apprentissage et favorisant le développement d'une éducation plus holistique. Leur point de vue consiste à placer la reconnaissance d'une compétence qu'ils appellent translinguistique au cœur des préoccupations de la didactique. Et ils proposent que l'école mauricienne opte pour des dual-language classes, qui permettraient aussi bien aux enseignants et aux apprenants d'opérer en deux langues simultanément et suivant les besoins d'expression et de compréhension pédagogiques. Les chercheurs ont bien conscience qu'on peut leur rétorquer qu'en pratiquant de la sorte, ils encouragent le brouillage des pistes et qu'il se trouvera beaucoup d'opposants pour affirmer que le rôle de l'école consiste précisément à corriger, chez l'apprenant, ces productions hybrides et translinguistiques, qui sont des formes linguistiques 'incorrectes', pour lui transmettre le sens et le respect de la norme. Comme pour le contexte algérien analysé par Farida Salhi, il s'agit ni plus ni moins que de répondre au plan sociolinguistique en posant la question de la contextualisation de la norme : quelle est la norme linguistique en contexte plurilingue (mauricien) ? Qui dicte la norme dans le système éducatif national d'un pays indépendant et postcolonial ? Et si la norme était précisément du côté des productions hybrides et des marques translinguistiques ?

Dans une grande proximité intellectuelle, Evelyne Adelin à partir de perspectives psycholinguistiques, sociolinguistiques et didactiques, nous invite à réfléchir à la problématique globale de l'évaluation linguistique de jeunes enfants en terre créolo-francophone. Elle expose par le menu, avec une extrême rigueur, une grande précision, les paramètres à prendre en compte pour parvenir à évaluer le répertoire langagier des enfants en adaptant son approche aux langues, à leurs histoires, à leurs valeurs et à leur mode d'acquisition/appropriation. Car, nous démontre-t-elle, on n'évalue pas des « bilingues » diglossiques comme on évalue des monolingues, et il faut resituer chacun de ces bilingues dans son histoire personnelle pour éviter d'avoir recours à des outils d'évaluation et de remédiation pré-formatés pour des contextes « standards ». Sa conclusion est encore une fois sociolinguistique : le créole, mais aussi toutes les formes interlectales de la parole réunionnaise, devraient pouvoir trouver sa place dans la classe, ne serait-ce que pour révéler de manière plus fine et plus pertinente les difficultés que rencontrent les élèves en français.

L'article de Muriel Nicot-Guillorel, évalue également des compétences, en lecture. Il porte sur les pratiques enseignantes et les compétences en lecture des élèves malgaches, repose sur un corpus de séances de lecture en malgache et en français, filmées du CP1 au CM2 dans deux écoles de la région d'Antananarivo, corpus qui a servi d'appui lors de séances d'auto-confrontation avec les enseignants. Le contexte de cet article diffère des autres car Madagascar est un pays qui pratique un bilinguisme scolaire, exposé ici dans sa complexité et ses incertitudes. La question des compétences respectives en L1 et en L2, de leur évaluation,

est donc pertinente et l'on pourrait espérer découvrir dans ce contexte des stratégies d'appui des apprentissages de la L2 sur la L1. Il n'en est rien. Muriel Nicot-Guillorel montre bien que les pratiques enseignantes sont rigoureusement les mêmes dans les deux langues, aussi déficientes pour ce qui est de la construction des compétences de compréhension. Que ce soit en malgache ou en français, la découverte des textes s'effectue toujours au travers du filtre de l'adulte, par la lecture magistrale, et les phases de compréhension sont réduites au profit des phases de lecture à haute voix. Les stratégies de contrôle du traitement des textes ne sont jamais travaillées explicitement en classe, que ce soit en L1 ou en L2. Les représentations ressortant des auto-confrontations révèlent la fragilité professionnelle des enseignants pour soutenir de manière adaptée les enfants dans ce domaine, que ce soit en L1 ou en L2. Ces derniers jugent l'habileté en lecture de leurs élèves à partir de la fluidité en lecture, de la compréhension littérale et des connaissances générales autour du texte. La conclusion est que la formation des enseignants, sur la didactique de la lecture en général mais plus spécifiquement dans une optique de bilinguisme scolaire, devrait prendre en considération ces éléments.

4. L'instrumentation des langues nationales et la production de supports didactiques et les capacités existantes

Cet angle d'attaque est celui qu'explore de manière spécifique Sophie Babault, en évaluant à partir d'un cas malgache des manuels bilingues en usage et en cherchant à voir si le modèle particulier qu'il propose est un outil efficace pour un partenariat entre les langues d'enseignement.

Replaçant le cas malgache dans un contexte international large, elle remarque que la tendance est plutôt à l'exploitation de manuels monolingues même si, pour les minorités linguistiques à qui l'on propose une éducation en langue maternelle, celle-ci est parfois accompagnée de la publication de manuels bilingues, comme cela a été le cas au Guatemala, avec des manuels bilingues espagnol-maya ou, en Europe, avec la Géorgie qui a doté de manuels bilingues en 2010 les enfants des écoles azerbaidjanaises, russes et arméniennes du pays.

Mais à Madagascar, il ne s'agit pas de minorités linguistiques, le ministère ayant entrepris de doter les écoles, en 2006, de trois manuels bilingues français-malgache pour la classe de 9^e (troisième année de scolarisation) en mathématiques, géographie, connaissances usuelles. Ces manuels ont été produits à partir de versions monolingues en français publiées entre 2002 et 2003. De quel bilinguisme s'agit-il ? En fait, la version bilingue reproduit à l'identique la version de 2002-2003, en y ajoutant une traduction intégrale en malgache (page de gauche en malgache, page de droite en français). L'observation en classe des pratiques enseignantes montre que, lors des activités guidées par l'enseignant, c'est quasiment exclusivement la partie en français qui est utilisée. Les enseignantes justifient cette focalisation sur la partie en français des manuels par le fait que le programme soit en français. Les élèves regardent spontanément la page en malgache. La partie en malgache des manuels est donc envisagée seulement en tant qu'aide à la compréhension de la partie en français. Livrés dans les établissements sans aucune indication méthodologique, il y a peu de chances que les enseignants en fassent d'autres usages. La présence d'un manuel bilingue ne garantit pas des pratiques enseignantes bilingues efficaces. D'autres modèles de manuels sont à penser... et des stratégies de formation à envisager.

5. Le recrutement et la formation initiale et continue des enseignants intervenant dans les dispositifs bilingues

Au fil des problématiques précédentes, la question de la formation des maitres à une didactique d'un bilinguisme véritable a souvent été évoquée. Elle est pratiquement présente dans toutes les contributions.

Sandra Colly-Durand y consacre une place particulière. À la dimension strictement didactique, qui devrait passer par une formation des enseignants à la linguistique du créole et à une pédagogie bilingue, à l'acquisition des connaissances fondamentales sur la langue et culture créole y compris sur la syntaxe et l'écriture, mais aussi sur la variation langagière en milieu créolophone, elle ajoute ce volet sociolinguistique, en appelant de ses vœux des formations visant à transformer les représentations sociales des langues premières dans l'imaginaire des enseignants, dans une optique historique et identitaire. Le contexte semble favorable : en effet, les ministères de l'Éducation de la région ont été amenés à reconnaître les mérites du théâtre local, qui emploie le créole, dans les salles de classe. Les contes, légendes et mythes qui sont véhiculés à travers les productions oralittéraires, commencent à trouver leur place à l'école. Ainsi, le créole jouit d'une acceptation croissante dans les écoles, y compris l'écriture par les élèves eux-mêmes de chansons, poésies, pièces de théâtre et contes.

Evidemment, ces quelques articles ne prétendent pas faire le tour de l'ensemble des questions qui se posent du fait de la variété des points de vue possibles, acquisitionnistes, didactiques, sociolinguistiques comme des objets à considérer, notre liste de cinq points n'épuisant pas le sujet, loin de là. Mais par la somme de données actuelles qu'ils présentent comme par la variété des horizons couverts, ils constituent déjà une solide entrée en matière et invitent à poursuivre les investigations.

ÉVALUER EN DEUX LANGUES DES ÉLÈVES DE GRANDE SECTION DE MATERNELLE À LA RÉUNION. IMPACT DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE

Evelyne Adelin

Université de la Réunion, laboratoire LCF

Le décalage entre la langue de l'école, le français, et la langue de la maison, le créole, est considéré à la Réunion comme un facteur aggravant des difficultés scolaires que rencontrent de nombreux élèves, dès les débuts de leur scolarisation. Il semblerait que pour devenir notamment de bons lecteurs, beaucoup d'entre eux ne disposent pas de compétences suffisantes en tant que locuteurs de la langue française (Boyer, 1990). En comptant les récentes propositions didactiques de l'« *approche varilingue* » (Wharton, 2005) et la « *pédagogie de la variation* » (Prudent, 2005), les travaux traitant du sujet s'accordent sur la nécessité d'intégrer, directement ou indirectement, dès la maternelle, les compétences acquises par les élèves en créole, considéré comme leur L1, pour composer une stratégie d'enseignement du français, qualifié de L2. Depuis peu, les politiques éducatives officiellement affichées par l'académie laissent entendre également à leur tour, de manière plus ou moins floue, la nécessité de prendre en compte le créole.

Cette optique est certes louable si l'on se réfère à des travaux de didacticiens et de psycholinguistes sur les formes « fortes » d'enseignement en contexte bilingue, respectant un développement harmonieux de l'enfant (Baker, 1996 ; Hamers et Blanc, 1983). Apparaissent cependant deux questions centrales qui devraient être soulevées, mais qui jusqu'à présent n'ont guère été posées :

1. Quelle est la qualité du créole parlé par les enfants « créolophones » d'aujourd'hui ?
2. Ces petits écoliers réunionnais, et notamment ceux qui rencontrent des difficultés en français, maîtrisent-ils (encore ?) vraiment le créole ?

Plusieurs éléments nous ont amenée à penser qu'en réponse à cette dernière question le doute est permis, ou du moins que le postulat « créole L1 » est à nuancer :

- l'analyse des récents travaux de sociolinguistique ayant trait aux contacts de langues à la Réunion, qui décrivent l'expansion de l'usage des mélanges entre créole et français dans la communauté réunionnaise (*cf. infra*) ;
- la prise en compte des remarques d'enseignants locaux du premier degré sur les lacunes linguistiques des jeunes élèves non seulement en français, mais selon eux, également en créole, exprimées lors d'un colloque réunissant praticiens et chercheurs, à l'université de la Réunion, en 2003 ;

- la considération des résultats de sondages déclarant une augmentation de la transmission du français par les mères réunionnaises (Chevallier et Lallement, 2000).

Si une simple promenade, à l'écoute des conversations quotidiennes et spontanées des Réunionnais, toutes générations confondues, peut confirmer la présence manifeste du créole dans les rues de n'importe quelle ville de l'île, la donne en matière de pratiques langagières s'avère en réalité plus complexe et oblige à revoir l'attribution massive de l'étiquette homogénéisante « créolophones » aux petits écoliers réunionnais. Ces pratiques interrogent notamment les latitudes et portées des pistes didactiques actuelles qui entendent s'appuyer sur les compétences des enfants en créole pour composer un enseignement/apprentissage de la langue française plus sensible aux spécificités locales. La nécessité et l'urgence de disposer de points de repères concrets concernant le degré de maîtrise effective actuelle des deux codes en question par les élèves s'imposent davantage.

Comment, en effet, prétendre pouvoir exploiter les acquis dans une langue (*a priori* L1-créole) pour mieux s'approprier l'autre (*a priori* L2-français), sans avoir pris la pleine mesure du degré de maîtrise des deux langues impliquées, du point de vue des compétences communicatives certes, mais également et plus spécifiquement des compétences linguistiques ? La question mérite d'ailleurs d'autant plus d'être posée que les élèves peuvent aisément faire illusion, en compréhension comme en production, quant à leur réelle maîtrise linguistique du français, du fait que les langues concernées sont génétiquement et structurellement proches (le créole réunionnais étant issu du français (Chaudenson, 2003)).

Si des travaux ont été entamés concernant les compétences communicatives des écoliers en maternelle (Fioux et Marimoutou, 1999), l'analyse des « évaluations » locales menées jusque là (Adelin, 2008) révèle en fait que les didacticiens ne disposent d'aucun bilan relativement détaillé des acquis linguistiques actuels des enfants réunionnais, en français oral, avant le passage au français écrit. Pourtant, les trois années de scolarisation en maternelle sont explicitement axées sur l'acquisition des bases orales, notamment syntaxiques et lexicales, de ce code. Parallèlement, sur fond de sondages et d'enquêtes, à fiabilité incertaine, sur les pratiques langagières, on pose – mais on *suppose* surtout – que les enfants sont massivement créolophones, comme en témoignent les amplitudes notables des taux d'estimations du nombre d'enfants créolophones à l'entrée en maternelle. Ainsi, selon un Avis Officiel présenté par Reux en 2000, par exemple, jusqu'à 95 % des enfants seraient créolophones à la Réunion (Reux, 2000 : 28). Pourtant, à peine trois à quatre ans auparavant, deux enquêtes dirigées par Fioux et datant de 1996 et 1997, avançaient un taux plus bas de 35 %. Selon cette dernière (2005 : 437), « près de 60 % des enfants scolarisés pour la première fois, à trois ans, ne parlent pas la langue de l'institution (le français) mais le créole (langue minorée) ». De façon tout aussi déconcertante, eu égard aux enjeux scolaires, il apparaît qu'on ne dispose pas non plus d'outils d'évaluation ni de normes de référence pensés pour la situation locale, donc adaptés pour le recueil et l'analyse des compétences linguistiques orales auprès de jeunes enfants, alors qu'on se trouve dans une ancienne colonie française présentant une situation de contacts oraux de langues proches (cf. partie 1) à laquelle on attribue les difficultés scolaires des enfants. Sur quelle base peut-on alors s'appuyer pour affirmer que les élèves réunionnais d'aujourd'hui, qu'on qualifie en masse de « créolophones », possèdent de solides compétences langagières et linguistiques en créole et des lacunes en français, lorsqu'ils sont engagés dans le processus d'apprentissage systématique de la lecture ?

Cet article s'appuie sur une partie des résultats d'une recherche doctorale que nous avons menée entre 2003 et 2008 (Adelin, 2008). Ses préoccupations prennent de fait place dans un travail plus large qui repose sur les questionnements et les constats que nous venons d'aborder. L'objectif de notre recherche, mêlant investigations théoriques et investigations de terrain, a été de poser les prolégomènes d'une évaluation bilan, linguistique, comparée, en

créole et en français, dont les soubassements méthodologiques sont explicités, argumentés, mais aussi actualisés pour un public d'apprenants en fin de grande section de maternelle à la Réunion. Plus précisément, il s'agissait concrètement, dans une enquête approfondie aux côtés et avec l'aide d'enfants réunionnais de grande section, d'élaborer un référentiel d'évaluation opérationnel, établissant des critères d'évaluation, des normes de références et des épreuves pré-testées. Le but de ce travail de recherche appliquée était de doter les didacticiens des langues, œuvrant pour et auprès de petits écoliers réunionnais, d'un outil suffisamment fin pour permettre d'enrichir la réflexion sur les stratégies d'enseignement/apprentissage du français, « éventuellement » à partir des acquis de ces élèves en créole¹.

Notre focalisation sur l'étape de « référentialisation » (Figari, 1994), qui bien que se situant en amont de l'acte d'évaluer fait partie intégrante du processus d'évaluation, s'accorde avec notre intention première qui vise la construction d'une évaluation qui fasse sens. Suivant notamment Hadji (1993), Lecoite (1997), Bonniol et Vial (1997) ou encore Ardoïno et Berger (1989) dans leurs remises en cause de la technicité de la docimologie à la recherche d'une objectivité illusoire, nous entreprenons comme eux, de déplacer la priorité de la justesse des résultats vers la logique et la transparence d'un processus objectivisé et contextualisé, amenant à des résultats pertinents qu'on peut comprendre, situer, relativiser en fonction d'une grille de lecture transparente et des intentions qui la sous-tendent. C'est ainsi que, en choisissant une démarche qualitative, nous avons pu notamment mesurer le potentiel, mais également les bornes et les contraintes procédurales concrètes d'une évaluation orale de jeunes enfants, en deux langues intimement apparentées, dans un milieu « bilingue » empreint de fortes représentations diglossiques et marqué par une école post-coloniale ignorant les spécificités (socio)linguistiques de son terrain.

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons précisément rendre compte des répercussions des paramètres sociolinguistiques sur la méthodologie du recueil d'indicateurs linguistiques en créole et en français. Notre hypothèse de travail est qu'une approche évaluative par tâches langagières, à la recherche de sens, ne peut neutraliser les facteurs contextuels et l'arrière-plan diglossique inhérent aux anciennes colonies françaises que sont les départements d'outre-mer. Dans cette optique, nous nous positionnons à rebours des évaluations linguistiques institutionnelles locales (évaluations de circonscription, évaluations académiques), mais également des travaux de recherche en didactique qui reposent sur des évaluations linguistiques en français et/ou en créole (ex : Fioux (2005) à la Réunion, Genelot *et al.* (2005) à la Martinique).

Notre article se scinde en quatre parties. Dans la première, nous décrivons les caractéristiques sociolinguistiques de la Réunion, afin de mieux visualiser les enjeux de l'évaluation linguistique pour la didactique des langues. Nous montrons ensuite la pertinence des évaluations symétriques en contexte bilingue et la nécessaire attention à accorder aux phases d'élaboration et de passation des épreuves. Le protocole méthodologique de notre travail de terrain est présenté dans une troisième partie. Toute la dernière partie, enfin, est consacrée aux spécificités contextuelles que nous avons relevées lors de nos investigations, menées de 2003 à 2008, auprès d'une centaine d'élèves de grande section de maternelle, principalement au sein d'écoles situées dans une commune de l'Est de l'île de la Réunion. Si nous nous appuyons sur des exemples de la référentialisation que nous avons menée, les remarques que nous effectuons nous paraissent également pouvoir servir, de manière plus large, à toute activité de recueil de données orales dans des contextes assimilés, qu'elle relève

¹ Cet outil, axé sur l'évaluation des compétences morphosyntaxiques, se conçoit comme devant faire partie d'une batterie de référentiels à construire, portant sur d'autres composantes du langage, linguistique (lexique, phonétique), sociolinguistique et pragmatique, entendues comme constitutives de « la compétence à communiquer langagièrement » (Conseil de l'Europe, 2001 :17).

du fait de chercheurs de terrain, ou de praticiens sensibles aux relations qu'entretiennent leurs témoins avec les langues en question, et à celles qui lient ces dernières entre elles.

Esquisse sociolinguistique de la Réunion : des pratiques évolutives mais des représentations toujours majoritairement marquées

La réalité « bilingue » du contexte réunionnais distingue pratiques et représentations.

Malgré une décrispation récente, les représentations linguistiques des locuteurs répondent encore dans l'ensemble au sous-bassement bipartite des sociétés diglossiques posé depuis Ferguson, en 1959 : se font face une langue haute, le français, portée aux nues et fortement normée, et une langue basse, le créole, stigmatisée et pas encore standardisée. En effet, le passé esclavagiste et colonialiste sur lequel s'est construit le profil langagier de cette île située à 10 000 km de sa métropole, nourrit encore un certain mépris plus ou moins latent de la langue créole, celle des anciens esclaves et plus largement des indigents, et une certaine méfiance vis-à-vis des tentatives de valorisation, considérées comme imprégnées de relents indépendantistes. Au contraire, le français, depuis toujours langue du maître, langue officielle et également médium d'enseignement du pré-élémentaire au secondaire, est intégré comme la langue de la réussite socioprofessionnelle et vivement arboré comme un écusson témoignant de l'affiliation sans faille à la métropole. Ce dénigrement et ce plébiscite linguistiques, d'une et d'autre part, plus ou moins teintés d'attitudes ambivalentes, se transmettent de générations en générations, au sein même des familles réunionnaises (Souprayen-Cavery, 2007 ; Rapanoël, 2007). Ils se fortifient par ailleurs tout au long du cursus scolaire où le créole demeure globalement honni, certes non plus « officiellement » depuis peu (Adelin et Eyquem-Lebon, 2009), mais dans les pratiques pédagogiques et l'approche didactique, où un enseignement classique monolingue du français « langue maternelle », calqué sur le modèle métropolitain, est appliqué.

Pour autant, les clichés fergusoniens sur une bipartition rigide des langues selon les fonctions publiques/informelles qui leur sont dévolues ne s'appliquent pas à la lettre sur l'île. Certes, la prégnance du français est bien encore manifeste dans l'espace public formel (audiovisuel, école, administratif, église). Néanmoins, on peut voir que les fonctions des langues se perméabilisent doucement. Désormais, le créole a par exemple un accès officiel à l'école, sous statut de matière optionnelle. On peut également l'entendre à la télévision, lors d'un journal télévisé hebdomadaire. Parallèlement, le français s'immisce dans la sphère privée, notamment par le biais de la télévision, démocratisée, et du fait que, comme en Martinique (March, 1996), des mères cherchent à le transmettre à leurs enfants.

En outre, si les locuteurs parlent toujours de « créole » et de « français », les pratiques langagières de la communauté réunionnaises se décrivent de moins en moins comme binaires mais davantage comme plurielles. Elles s'inscrivent dans un « macro-système langagier » dynamique (Prudent et Mérida, 1984), au sein duquel, le créole réunionnais et le français, tout aussi vivaces, se mêlent de manière quotidienne dans les discours des locuteurs jeunes et moins jeunes de toute la communauté. Dépasant les thèses continuistes des années 70 (Carayol et Chaudenson, 1978), situant de part et d'autre d'une échelle implicationnelle les variétés de créole les plus éloignées du français (basilecte) et les plus proches du français (acrolecte), les études récentes montrent en effet, avant tout, la réalité de pratiques « bilingues » hétérogènes, à côté de l'emploi du créole et du français. Celles-ci, se jouant des carcans des « variétés », se ponctuent de mariages interlinguistiques féconds et plus ou moins imprévisibles (cf. par exemple Simonin, 2002 ; Ledegen, 2003 ; Eyquem-Lebon, 2007 ; Adelin 2008).

Ces phénomènes de mélanges, que Prudent et Mérida (1984) avaient également relevés sur les terres créolo-francophones des DOM antillais et qu'ils qualifient d'*interlecte*, recouvrent les pratiques qui ont cours dans d'autres communautés bilingues. Ils se singularisent néanmoins par la nature des mélanges. Bien qu'indépendants, les créoles à base française et le français se caractérisent en effet par une proximité structurelle très importante sur les plans lexical, syntaxique et phonétique (Adelin et Eyquem, 2010).

Exemples réunionnais :

Des lexèmes, des structures (soulignés ci-dessous) sont phonologiquement communs aux deux langues² :

papa/papa, vélo/vélo, soleil/soley, tomate/tomat,

je vois mon tonton - mi vwa mon tonton

elle a mangé - èl la manjé

Parallèlement, s'entendent également des différences plus ou moins fines :

elle a mangé une pomme - èl la manj inn pom

je vois ma tante - mi vwa ma/mon matant

je monte sur la chaise - mi mont su(r) la/le/lo shèz

Cette proximité s'explique par les liens intimes que les deux langues entretiennent, depuis les débuts de la colonisation de l'île, où la koïné à base de variétés d'oïl des colons français du XVII^{ème} siècle a donné naissance au créole (Chaudenson, 2003).

À l'école, où aucune pédagogie spécifique à la situation sociolinguistique locale n'est appliquée, cette proximité linguistique et ces mélanges qui ont cours au sein de la société ne sont pas sans conséquences au niveau de la capacité des enfants à acquérir le médium d'enseignement. En réalité, ajoutée aux problèmes socio-économiques que connaissent beaucoup de familles réunionnaises, l'application d'une didactique du français langue maternelle en classe, neutralisant les différences sociolinguistiques pourtant très marquées par rapport à la métropole, ne manque pas de générer, dès la maternelle, des difficultés dans la maîtrise du français oral pour un grand nombre d'élèves (entravant, dès lors, leur apprentissage de la lecture dans ce même code et par là-même, toute la suite de leur scolarité).

La pertinence d'une évaluation symétrique et linguistique des compétences langagières

Cette dissonance entre école et réalités sociolinguistiques se manifeste notamment en matière d'évaluation institutionnelle. Les difficultés linguistiques des élèves y sont jaugées et interprétées uniquement à l'aune du français, et par rapport à des critères inadaptés à la situation locale.

Ainsi, les évaluations académiques mises en place à la Réunion depuis 2007, et qui concernent notamment la grande section de maternelle, s'avèrent-elles inopérantes pour cerner les problèmes des élèves, d'ordre linguistique avant d'être pragmatique. Il est vrai que la finalité affichée de ces évaluations est de fournir « un outil académique qui a été conçu comme une aide à l'enseignant lui permettant de repérer de **façon fine** [souligné par nous] les difficultés des élèves de GS/CP à un moment fondamental du cursus scolaire, l'entrée dans

² Nous transcrivons les énoncés en créole en gras, les énoncés en français en italique. Les traductions en français seront mises entre parenthèses et précédées du signe =.

l'écrit » (Académie de la réunion, 2008 : A). Toutefois, faisant abstraction de la capacité des enfants à comprendre et parler le français, elles portent en réalité surtout sur leur capacité à comprendre et effectuer des tâches scolaires, prévues pour des enfants *déjà* francophones. On constate ainsi que si la syntaxe, la phonologie ou encore par exemple le lexique sont abordés, les épreuves proposées ne permettent pas d'identifier les lacunes et difficultés des enfants ne serait-ce concernant la morphosyntaxe de la phrase simple ou l'acquisition d'un lexique de base en français (Adelin, 2008).

On pointe là en réalité des facteurs d'inégalités scolaires qui ne sont pas sans rappeler ceux que dénonce Bautier (2003), et qui sont notamment responsables, selon cette chercheuse, des mécanismes de décrochage scolaire dans les milieux populaires, s'amorçant dès les plus petites classes du primaire. En effet, dénonce-t-elle, les germes qui amènent les élèves, plus ou moins subrepticement, d'un « décrochage cognitif en CP-CE1 à un très faible niveau de connaissances à l'entrée en 6^e » (2003 : 34), se trouvent en réalité dans le choix de l'institution scolaire de privilégier, dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française, et notamment dans le rapport oral/écrit, des formes de travail inappropriées :

Les enseignants fonctionnent sur l'évidence de prérequis aux apprentissages qui seraient partagés par tous ; ces prérequis ne font donc pas l'objet d'une construction dans leurs classes et, lorsqu'il s'avère qu'ils font défaut aux élèves, les apprentissages font l'objet d'une « adaptation » de l'enseignement pensée au regard des caractéristiques supposées de la population à qui les enseignants ont affaire. Ces adaptations conduisent souvent à ce que les élèves ne se sentent pas dans l'impuissance de réaliser un travail demandé, mais puissent « faire » sans avoir les moyens à disposition pour se rendre compte qu'il y a un décalage entre ce qu'ils « font » et ce qui est attendu. Ces malentendus sociocognitifs n'interrogent pas seulement les pratiques professionnelles d'enseignants, mais également des formes de travail scolaire répandues qui, par exemple, en voulant rompre avec le formalisme, la systématisme des formes scolaires anciennes, tendent à masquer ce qui peut être nécessaire pour atténuer les malentendus entre l'école et les élèves et surtout pour permettre les apprentissages. (Bautier, 2003 : 37)

Ainsi, relève Bautier, la plupart des tâches scolaires étant conçues pour travailler « la communication des contenus » plutôt que « les phénomènes formels de la langue », on ne fait à l'évidence que renforcer les lacunes linguistiques des élèves les plus éloignés au départ de la culture scolaire. L'accumulation et la véritable teneur de ces lacunes sont maintenues, dissimulées aux principaux concernés tout au long de leur scolarité primaire, par le fonctionnement même de l'institution scolaire en termes de modalités relationnelles et contenus d'enseignement. Ce faisant, elles contribuent au développement d'un « décrochage interne » qui jaillit à la conscience des élèves lors du passage au collège qui, avec « l'opacité de son fonctionnement, de ses enjeux cognitifs, de ces « codes relationnels », mais aussi de ceux des modalités de travail et d'évaluation » (*op.cit.* : 34) marque sa différence avec le 1^{er} degré.

De fait, on pourrait tout à fait transposer les conclusions de Bautier à l'école réunionnaise, au regard des spécificités (socio)linguistiques de l'île :

Il est de sa responsabilité [l'institution scolaire] de réfléchir sur ce qui facilite un rapport à l'écrit qui conjoint nécessairement l'acquisition de termes et l'attitude métalinguistique soucieuse de la précision du sens des mots. Avant de décider que les élèves ne veulent pas se contraindre à apprendre une « langue » (des formes et des mots, au moins) qui, pour eux, les conduirait à trahir leur identité de « jeunes » ou de « beurs », ne faut-il pas s'assurer qu'on leur a donné les moyens de se l'approprier ? [...] Depuis plusieurs décennies, l'accent a été mis soit sur l'expression individuelle et sur la spontanéité (par opposition à une approche systématique de la langue grammatisée), soit sur les dimensions macro-textuelles, au détriment du travail sur la phrase et sur le mot

propre. Il n'est pas sûr que les élèves de classes populaires, pour qui l'école est le seul lieu d'accès au français standard, s'y retrouvent. (Bautier, 2003 : 43-44)

En substance, savoir « dire » de quoi parle un texte ou reconstruire la trame d'un récit, sont des compétences globales intéressantes à évaluer, certes, en fin de maternelle. Pour autant, si on s'arrête à ces compétences, notamment dans les contextes où le français est plus appris qu'acquis, la réussite des élèves dans la réalisation de ces tâches peut faire illusion quant à leurs réelles capacités à se construire et s'approprier la culture scolaire empreinte de formalisme. Dans la situation réunionnaise, il nous apparaît d'autant plus nécessaire de mener, de manière fine, des évaluations linguistiques formelles, que les langues sont très proches et que les masques s'en trouvent renforcés.

L'autre insuffisance de ces évaluations académiques, tient au fait que, acontextualisées et répondant aux directives ministérielles nationales, les grilles de correction proposées passent sous silence tout un pan du répertoire langagier des élèves, en ignorant, voire en stigmatisant, toute performance autre que celles en français. En effet, il existe actuellement dans ces évaluations un système de notation spécifique, puisque l'enseignant est invité à préciser si la réponse de l'enfant s'effectue en créole ou en français. Mais sous les traits d'une reconnaissance d'un système autre qu'unilingue, le type de codage utilisé résume à lui seul une conception de la question linguistique à l'école réunionnaise, très discutable, et cela au moins de deux points de vue :

- 1) Premièrement, du point de vue de la violence symbolique que constitue la négation de la parole de l'enfant en créole, parole qui, concrètement, « ne compte pas », renforçant par là-même les représentations négatives à son encontre. En effet, d'après ce codage, répondre en créole à une question peut équivaloir en termes de points à « une absence de réponse ».
- 2) Secondement, du point de vue du cadre des interprétations possibles des erreurs qui se trouve sensiblement réduit. À ce niveau, non seulement les erreurs et difficultés des élèves en français sont directement imputées à une pratique du créole (faisant fi, au passage, des hypothèses langagières de l'interlangue, caractéristiques d'une compétence en construction, et des mélanges entre les langues, caractéristiques eux du discours bilingue de la communauté), mais, en outre, aucune distinction n'est faite dans les réponses « en créole », reléguant dans le même lot, les enfants créolophones dont le récit est cohérent, riche et structuré et ceux qui proposent un discours qui ne respecte aucune trame narrative et/ou qui ont une syntaxe et/ou un lexique carencés en créole (à l'exemple de l'épreuve 5.1.A³).

³ L'épreuve 5.1.A (Académie de la Réunion, 2008 : 11) fait partie d'un ensemble de trois épreuves en GS, portant sur le « *langage d'évocation* ». À l'instar des autres épreuves de cette évaluation académique visant à évaluer les compétences des enfants en français, plusieurs incohérences marquent le caractère inapproprié et décontextualisé des tâches demandées. Dans l'épreuve 5.1.A, en effet, l'enseignant-évaluateur doit demander à l'enfant de raconter une situation qu'il a **vécue** alors que la compétence visée est de « comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en **reformulant** [souligné par nous] la trame narrative de l'histoire » (soit une histoire déjà entendue). Par ailleurs, bien qu'on se trouve en contexte bilingue et que l'objectif affiché dans le livret de l'enseignant soit, pour l'élève, de « raconter en français », comme pour les autres épreuves, la consigne de passation proposée ne précise pas à l'évalué le code attendu. En outre, alors que dans cette épreuve on cherche, à la base, à vérifier la compréhension, les éléments d'observation des productions ne dissocient guère la compréhension de la production. Or, un élève peut très bien comprendre une histoire (entendue – ou « vécue » – en créole, en français ou en discours bilingue) sans forcément arriver à la reformuler de manière monolingue, avec un lexique, une syntaxe et une articulation corrects, en français. Le codage fourni pour cette épreuve prévoit, pour le code 1 : « articulation et syntaxe correctes » (sous-entendu, par rapport au français), le code 9 : « difficultés d'élocution - syntaxe incorrecte » (sous-entendu par rapport au français) et le code 0 : une **absence de réponse ou une réponse en créole**. Cette épreuve ne distingue ainsi pas les élèves qui ont compris l'histoire mais qui n'arrivent pas à la reformuler en français de ceux qui n'ont pas compris l'histoire. En outre, les élèves

Ce caractère « simpliste/réducteur » du champ d'interprétation des difficultés linguistiques des élèves réunionnais a déjà été dénoncé, en partie, par les travaux de recherche-action de Fioux (2005). Pour cette chercheuse, en effet, une évaluation symétrique du créole et du français, c'est-à-dire soumettant aux élèves des tâches langagières similaires à réaliser dans les deux langues, avec des critères linguistiques équivalents, s'avère nécessaire afin de dépister et de différencier les difficultés scolaires imputables à un défaut d'assimilation du code français oral de celles relevant du langage et du développement cognitif de manière générale.

Si ce type d'approche paraît effectivement plus adéquat pour affiner les interprétations des difficultés des apprenants et les remédiations possibles, il n'en demeure pas moins qu'il est nécessaire qu'une telle évaluation soit suffisamment fine, ciblée et correctement effectuée pour pouvoir apporter des résultats exploitables dans le contexte local. À l'instar des évaluations monolingues « classiques », l'activité de recueil des données essentielles à une telle entreprise requiert une rigueur méthodologique. Les phases d'élaboration et de passation des épreuves en deux langues, soumises aux enfants, exigent ainsi avant tout que soient respectés, doublement si l'on peut dire, les critères de *pertinence* (« Est-ce que je ne me trompe pas d'information à recueillir ? ») et de *validité* (« La stratégie mise en place me donne-t-elle toutes les garanties que l'information que je vais recueillir est bien celle que je déclare vouloir recueillir ? ») (de Ketele et Roegiers, 1996 : 70).

Or, si on questionne souvent à ce sujet les méthodologies de recueil de données au cours des évaluations monolingues d'enfants (e.g. Comblain (2005), Rondal (2003), Moreau et Richelle (1997)), celles des évaluations « bilingues », qui plus est à l'oral, engendrent moins de critiques spécifiques (Valdès et Figueroa, 1994). Dans les évaluations concernant deux langues, en effet, l'accent est souvent mis sur la teneur des résultats dans l'une et l'autre langue. En revanche, peu d'explicitations sont fournies sur les soubassements méthodologiques du recueil de données relatifs à la spécificité « bilingue » et encore moins lorsque celle-ci est corrélée aux facteurs « oral », « jeunes enfants non lecteurs » et « milieu diglossique ». L'élaboration et la passation des épreuves sont généralement calquées sur celles soumises à des enfants monolingues et, pour les évaluations symétriques, transcrites d'une langue à l'autre. Pour rester en terre créolo-francophone, on peut citer ici, pour exemples, des travaux tels que ceux de Fioux (2005), que nous avons mentionnés plus haut, menés en grande section de maternelle à la Réunion, ou encore ceux de Genelot, Négro et Peslages (2006), en Martinique, qui portent sur l'évaluation bilingue d'élèves de cinq ans. Dans les comptes rendus de ces évaluations où des tâches similaires sont soumises en créole et en français, il n'est aucunement fait mention des contraintes liées au contexte et aux caractéristiques psychosociolinguistiques des élèves « bilingues » évalués, pouvant influencer la méthodologie du recueil des données et par là-même la validité et la pertinence des résultats⁴.

qui présentent des difficultés d'élocution et/ou une syntaxe incorrecte en français sont « mieux côtés » que ceux qui répondent en créole, aussi riches et structurés puissent être les discours de ces derniers.

⁴ Dans le cas de l'évaluation bilingue français-créole menée par Fioux (2005), on peut par ailleurs être interpellé par certains résultats, comme ceux des épreuves de repérage graphique (avec amorces verbales de l'évaluateur), utilisées pour conclure ou non à la stabilisation de certaines notions temporelles et spatiales introduites en créole d'une part et en français de l'autre. On peut en effet s'étonner des écarts importants entre les résultats en français et en créole, alors que les items choisis sont phonologiquement identiques ou très proches. Les termes choisis sont respectivement en créole et en français **apré/après** ; **devan/devant** ; **ant/entre** ; **desou/au-dessous** ; **avan/avant** ; **komans/commence** ; **fine/fini** (mais on peut aussi utiliser **fini** en créole), **antrin/en train de** ; **komplèt le zistwar/compléter l'histoire** ; **a la fin/à la fin**. Si on prend l'item temporel [apre], phonologiquement similaire dans les deux langues, même si transcrit « **apré** » pour le créole et « **après** » pour le français, on constate que l'écart entre la réponse attendue (RA) en créole et la réponse attendue en français atteint 40 % (75 % de RA en créole et 30 % de RA en français) (*op.cit.* : 448-449). Certes, Fioux (*op.cit.* : 452) mentionne à ce sujet l'existence de « plusieurs hypothèses explicatives », mais elle n'en esquisse pas la nature. Elle reconnaît cependant que les tests n'étaient pas tout à fait symétriques concernant les repères de la disposition spatiale et

Pourtant, d'autres chercheurs s'intéressant à l'évaluation de bilingues ont montré que les techniques de recueil de données en deux langues ne pouvaient pas être simplement dupliquées sur celles des évaluations monolingues. Des travaux comme ceux de Stubbe et Peña (2002) ou Tamayo (1987), analysant les évaluations symétriques soumises à des enfants dont la langue première, parlée à la maison, n'est pas la langue de scolarisation, indiquent ainsi les biais qu'il y a à simplement transcrire des épreuves d'évaluation linguistique d'une langue à l'autre (dans leurs cas, de l'anglais à l'espagnol, aux Etats-Unis). Les différences qui existent entre chaque langue, notamment en termes de situation d'usage, de fréquence d'emploi des éléments linguistiques et de mobilisation d'indices structurels pour la compréhension, requièrent, selon eux, que soient bien pesés les items pris en compte, afin de ne pas dévaluer les compétences linguistiques des enfants.

Suite à nos propres travaux de recherche sur l'évaluation linguistique dans la configuration bilingue particulière du terrain réunionnais (Adelin, 2008), nous posons que, au-delà des biais de transcription des épreuves symétriques orales d'une langue à l'autre, la situation sociolinguistique, et notamment l'impact du contexte diglossique sur les repères psychosocio-linguistiques des jeunes écoliers, est également à prendre en compte.

Méthodologie générale⁵

Comme nous l'avons noté *supra*, notre objectif était l'élaboration d'un référentiel d'évaluation composé d'une banque d'épreuves symétriques, pré-testées et opérationnelles, en créole et en français, destinées prioritairement à des didacticiens des langues souhaitant disposer de données linguistiques fines sur les compétences actuelles des enfants réunionnais en créole et en français. La finalité de cet outil d'évaluation sommative est d'aider ces chercheurs à avoir une vision plus claire de l'étendue des possibilités d'appui sur les compétences des élèves en créole pour un enseignement/apprentissage plus effectif du français (au vu des changements sociolinguistiques récents à la Réunion que nous avons esquissés). Ce travail de référentialisation s'est étalé sur plusieurs années (2003 à 2008).

Présentation des lieux d'enquête

Nous avons choisi majoritairement d'observer nos jeunes témoins dans l'enceinte des écoles dans lesquelles ils étaient scolarisés. Ce cadre nous a paru le plus adéquat pour appréhender le maximum d'enfants sur une longue durée, dans une même journée et durant plusieurs jours ou semaines consécutifs.

Notre enquête s'est déroulée principalement dans trois écoles de Saint-Benoît (région Est de la Réunion) classées en Zone d'Education Prioritaire et, dans une moindre mesure, dans une école du Tampon (Sud de l'île) (Cf. Fig. 1).

auraient de ce fait induit des biais quant au décodage graphique de l'image. En réalité, même si les images avaient été identiques, les indicateurs n'en auraient pas été plus pertinents pour différencier, avec le critère sélectionné, les compétences en créole de celles en français. De fait, l'épreuve aurait vraisemblablement gagné en pertinence si elle avait également été étendue à des signifiants sensiblement distincts.

⁵ Pour une présentation détaillée des lieux d'enquête et des choix ayant présidé à notre échantillonnage (choix des villes, des écoles, des classes, des enfants), se reporter à Adelin, 2008.

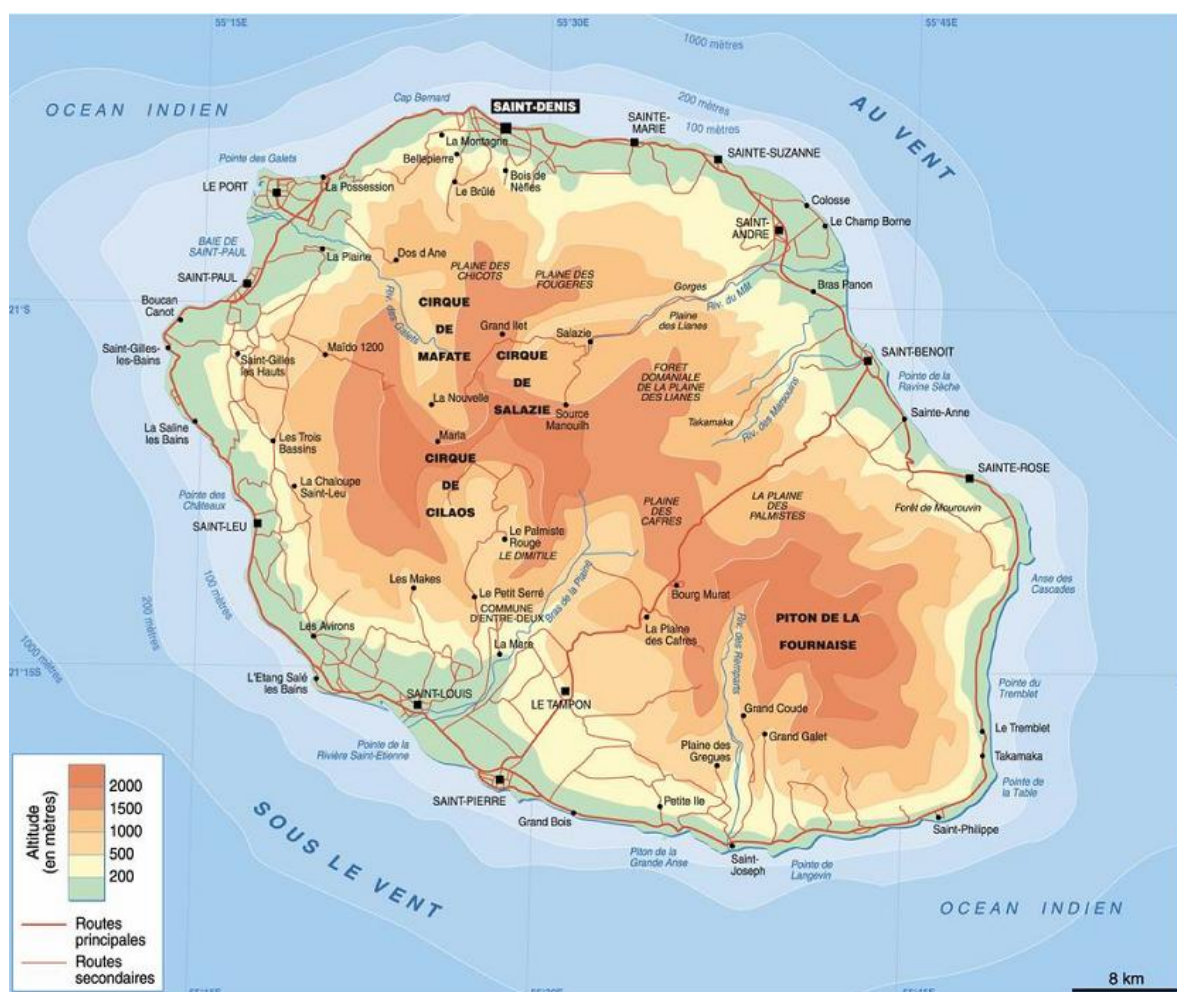


Fig 1 : Carte de l'île de la Réunion

Les classes de maternelle dans lesquelles nous avons mené notre enquête se trouvaient dans les écoles suivantes :

- L'école primaire *Julie Huet*, à Sainte-Anne, « grand village » étant rattaché à la commune de Saint-Benoît (cf. Fig. 2). On y comptait 139 enfants inscrits en pré-élémentaire. Elle se situe dans une zone d'habitation « calme », composée en majorité de maisons individuelles de plein pied. Les familles de nos témoins de grande section relevaient de CSP basses à moyennes (dans la classe observée, la moitié des couples parentaux ou des parents seuls était au chômage).
- L'école *La poussinière*, relativement proche du centre-ville de Saint-Benoît. Dans cette école classée en ZEP/REP, on dénombrait 230 élèves. Nos témoins de grande section venaient en général des logements sociaux aux alentours (immeubles), mais parfois aussi de maisons individuelles. Ils étaient issus de familles de CSP basses à moyennes (dans les quatre classes de grande section observées, en moyenne 35 % des couples parentaux ou des parents seuls étaient au chômage).
- L'école *André Hoareau*, située dans le quartier de Beaufonds, composé majoritairement de logements sociaux (maisons mitoyennes et petits immeubles), construits autour de l'usine sucrière qui a été fermée en 1995. 168 enfants étaient inscrits dans cette école maternelle qui est également classée en ZEP/REP. Les familles de nos témoins de grande section étaient de CSP basses (dans la classe, 65 % des couples parentaux ou des parents seuls étaient au chômage). 8 enfants sur 28 étaient signalés aux services sociaux pour un

suivi car confrontés chez eux à des problèmes relativement graves (suicide, violence sur enfants, alcoolisme des parents...).

- L'école *Terrain-Fleury*, relativement éloignée du centre-ville du Tampon. Cette école située dans une zone résidentielle de style « semi-rural » se trouve dans les Hauts du sud de l'île, région où le créole est réputé être acrolectal, c'est-à-dire plus proche du français que les variétés parlées dans les Bas (sur les côtes). Les enfants venaient de familles de CSP diversifiées, basses à élevées (dans la classe de grande section observée, 16 % des couples parentaux ou des parents seuls étaient au chômage). Ils habitaient en général dans des maisons individuelles.

À partir d'avril 2005, nos investigations ont concerné uniquement l'école La Poussinière, à Saint-Benoît, ville dont nous étions nous-même originaire. Comme dans toutes les écoles de notre échantillon, nous y gérons avec une grande liberté le temps que nous voulions consacrer à chaque enfant. Outre les bonnes relations que nous entretenions avec les enseignantes, dont la directrice et les Atsem, cette école présentait surtout de grands avantages pour nous au niveau « logistique ». Nous disposions en effet de deux salles à part, l'une, une ancienne salle de classe/loisirs inoccupée, où nous jouissions d'un espace pour recevoir les enfants au calme (ce qui n'était pas le cas partout), et l'autre, moins silencieuse certes (la BCD située à l'entrée de l'école), mais équipée d'un téléviseur et d'une pièce attenante d'où nous pouvions observer discrètement les interactions langagières des enfants laissés entre eux, tout en menant des activités avec d'autres témoins.



Fig 2. Les trois écoles bénédiclines

On peut décrire Saint-Benoît comme une ville côtière, même si une large part de son territoire s'étend vers l'intérieur de l'île. C'est la deuxième commune de l'île en superficie (230 km²). Elle héberge l'une des trois sous-préfectures réunionnaises et compte environ 33 000 habitants. Sa population est jeune : les moins de 19 ans représentent 37 % de la population totale de cette commune semi-urbaine (estimations INSEE, 2008). Elle présente malheureusement un taux de chômage très élevé. En effet, seuls 32 % de la population des ménages de 14 ans ou plus ont un emploi et selon le contrat Urbain de Cohésion Sociale pour Saint-Benoît, daté du 27/03/2007, on apprend que « la commune connaît un taux de chômage de 48 %, supérieur à celui de l'ensemble de la Réunion (37 %) et [que] seulement 15,3 % des foyers fiscaux sont imposables sur le revenu ». Si son économie est restée longtemps tournée vers l'agriculture (axée notamment vers la culture des fruits et de la canne à sucre), l'essentiel des emplois se concentre dorénavant dans les services, comme sur la majorité de l'île. Au niveau culturel, les infrastructures sont peu nombreuses mais relativement fournies,

comparativement à la plupart des villes de l'île : on y trouve notamment un petit cinéma, qui accueille annuellement un festival du court-métrage, un conservatoire de musique, une médiathèque, un théâtre et une MJC. Concernant l'enseignement supérieur, on recense une école d'ingénieurs (Supinfo). Le secondaire est doté de trois collèges et de quatre lycées publics (deux d'enseignement général et technologique et deux d'enseignement professionnel). Dans le primaire, la ville comptait au moment de l'enquête 7 écoles maternelles publiques, 11 écoles primaires publiques, 5 écoles élémentaires publiques et 2 écoles primaires privées.

Présentation de notre approche

Nous nous sommes immergée au sein de ces écoles de manière continue pendant une semaine à trois mois, durant les deux dernières périodes de chaque année scolaire. Nous étions présente de l'accueil du matin à la sortie des classes et également lors des récréations.

Notre référentialisation s'est construite en plusieurs étapes, liant investigations théoriques et investigations de terrain. Ces dernières comportent trois phases :

- 1) Une première phase, *exploratoire*, dont le but a été de nous fournir une meilleure connaissance des caractéristiques des enfants de maternelle, grâce notamment à une observation participante, et de tester la pertinence de quelques supports et activités.
- 2) Une deuxième phase, de *conception* des épreuves que nous proposons dans le référentiel. Nous avons ainsi pu éprouver diverses pistes de recueil de données (tâches, consignes, supports...) concernant des critères morphosyntaxiques plus ciblés, dans les deux langues.
- 3) Une troisième phase, de *pré-test*, qui a consisté à faire passer, en moyenne à 8 enfants pour chacune des épreuves, les épreuves-pilotes qui apparaissent dans le référentiel finalisé. Cette phase a servi à éprouver la faisabilité, la pertinence et la validité de ces dernières. Chacune des épreuves pré-testées (39 au total) se trouve consignée sous forme de fiche (Adelin, 2008), classée selon qu'il s'agit d'évaluer des compétences en créole, des compétences en français ou des compétences « bilingues » (traduction, discrimination codique). Ces fiches présentent les tâches d'évaluation que nous avons élaborées. Elles détaillent, pour chaque item syntaxique évalué, les critères pris en considération, le type d'activité choisi, les performances attendues, les supports de l'épreuve, les indications sur son organisation, les consignes, mais également les énoncés-amorces éventuellement prévus pour l'évaluateur, une analyse d'exemples de réponses correctes et incorrectes émises par des témoins pré-testés, et enfin, des commentaires généraux sur l'épreuve en question (difficultés, variantes, précautions...).

En nous basant sur les préconisations de Rondal (1997) pour une évaluation complète du langage, nous avons filmé, durant ces trois phases, des séances de recueil de langage spontané et de langage provoqué. Celles-ci duraient en moyenne 20 à 30 minutes et étaient composées d'une à plusieurs tâches à réaliser par l'enfant. Les séances en tête-à-tête avec nous ont été menées en dehors de la classe, dans des salles qui nous étaient spécialement dédiées (BCD, salle de loisirs). Dans ces mêmes espaces, nous avons également filmé une trentaine de séances de langage spontané, uniquement entre enfants (duo ou trio). L'annexe n°1 (cf. fin du présent article) présente les supports utilisés en langage spontané et provoqué. Pour un exemple de protocole suivi lors d'une épreuve pré-testée, cf. Annexe n°2.

Nous pensons que la présence de notre caméra n'a pas eu d'impact conséquent sur les performances observées. Nos témoins ont en effet été familiarisés, dès les premiers jours de notre présence dans leurs classes, à celle du caméscope parfois prétendument « éteint ». Ils

pouvaient manipuler l'objet, le toucher ou jouer à se voir au travers de l'écran. Le but était alors qu'ils l'apprivoisent d'entrée de jeu et qu'ils ne s'aperçoivent plus de sa présence lorsque nous filmions des conversations spontanées entre enfants ou des entretiens individuels avec nous. Notre objectif fut atteint. Les premiers élans de curiosité satisfaits, peu d'enfants étaient impressionnés par la présence de cet outil que nous portions en permanence. Les échanges se faisaient donc de manière naturelle, même s'ils étaient enregistrés. D'ailleurs, beaucoup croyaient que nous voulions les prendre en photo avec ce qu'ils pensaient être un appareil photo numérique (lorsque l'écran était déployé), à l'instar de Célia, une élève de grande section, qui un jour nous désigna le caméscope en nous disant, « ben c'est ça ! », alors que nous lui faisions remarquer que nous avions malheureusement oublié notre appareil photo et ne pouvions immortaliser l'œuvre qu'elle avait construite avec des cubes. En outre, certains secrets partagés voire certains gestes « osés », lorsque nous laissions les enfants seuls en présence du caméscope posé de manière visible devant eux, témoignaient également qu'ils oublièrent très vite sa présence, alors même que nous les prévenions qu'ils allaient être filmés (cf. Annexe 3).

Les contenus des épreuves d'évaluation soumises aux enfants sont pour la plupart inédits. La majorité des activités est inspirée de notre imagination, les autres tirées d'ouvrages de la littérature sur les activités de maternelle ou l'évaluation (monolingue) du langage de jeunes enfants (e.g. Brédart et Rondal, 1982 ; Boisseau, 2005 ; Moreau et Richelle, 1997, Khomsi, 1985). Nous avons utilisé différents supports (ex : livre sans textes, dessins animés sans paroles, histoires racontées, personnages de substitution (poupées, marionnettes..), images séquentielles, cartes, accessoires divers du quotidien, etc.).

Notre approche pourrait s'identifier à ce que Huver et Springer (2011) nomment une « approche par tâches langagières » :

Cette approche se situe clairement dans le prolongement de l'approche communicative, c'est la version « haute » de l'approche communicative, qui vise une aptitude à communiquer. Communiquer, dans ce cas, c'est avant tout maîtriser les activités langagières. L'objectif de cette approche est d'entraîner chaque activité langagière en tenant compte des spécificités cognitives, discursive, stratégique, etc. On parle dans ce contexte de « tâche pédagogique communicative » qui s'oppose à l'exercice/tâche scolaire de l'approche globaliste. Le CECR (p.21) la définit ainsi : « les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable. » (Huver et Springer, 2011 : 181-182)

Pour ces chercheurs, l'évaluation s'y conçoit comme le contrôle de la maîtrise de différents éléments, non reliés, quantifiables et mesurables.

Dans notre référentiel, la banque d'épreuves se compose de tâches langagières à réaliser, de manière ludique, dans les deux langues. À travers elles, nous cherchons à évaluer la morphosyntaxe (système aspecto-temporel, pronoms personnels, valence verbale, modalité interrogative et modalité négative). Ces tâches sont conçues pour des activités langagières de compréhension et de production, mais visent également des activités métalinguistiques (discrimination codique, détection et correction d'erreurs grammaticales) et de médiation (traduction).

Présentation des témoins

Nos investigations de terrain se sont principalement axées autour des enfants de grande section⁶, âgés en moyenne de 5,6 ans⁷. Comme le préconisent les programmes du Ministère de l'Éducation Nationale (ex : MEN, 2003), ces élèves ont durant cette année de maternelle et les deux autres années scolaires précédentes, la petite et la moyenne sections, un enseignement centré en grande partie sur la maîtrise du langage oral. À ce stade, bien qu'ils aient été sensibilisés à divers supports écrits et au graphisme, ils ne « savent » pas encore lire ni écrire. Cet apprentissage s'effectue au niveau suivant, le cours préparatoire.

Au total, nos séances de langage provoqué et spontané ont concerné presque une centaine d'enfants de GS. Le choix des témoins qui ont été retenus a été fait à partir d'estimations *a priori* de leurs niveaux (niveau scolaire général, niveau linguistique). Nous souhaitions que ces niveaux soient les plus hétérogènes possibles afin d'éprouver plus efficacement la sensibilité des épreuves d'évaluation que nous cherchions à concevoir et pré-tester. Si les enseignantes ont pu nous aiguiller concernant notamment les niveaux scolaires généraux et la maîtrise du français de leurs élèves, nos propres observations et analyses de séances de langage spontané (avec nous et entre enfants) ont permis d'estimer *a priori* les niveaux linguistiques manquant en créole, mais surtout d'établir un classement de pratiques langagières, selon qu'elles relèvent de ce que nous avons appelé une « dominance » ou une « équidominance ».

La dominance (« créole » ou « français ») se caractérise d'après nos critères par le fait que dans l'ensemble :

- L'enfant emploie quasi exclusivement des indices grammaticaux caractéristiques du système linguistique dominant.
- L'enfant manifeste une « résistance » au changement de code de l'interlocuteur. Il reste dans le code dominant, même si ce code n'est plus ou pas le code de son interlocuteur. D'ailleurs, s'il lui arrive de basculer dans le code faible, il reviendra très rapidement dans son code dominant.
- Quand il bascule (éventuellement) dans le code faible, l'enfant se met à faire beaucoup de mélanges, alors que dans le code fort, son discours présente très peu de mélanges.

Dans cette catégorie, nous estimons que les dominants en créole (ex : 10 dans un groupe de 17 témoins d'une classe de grande section à La Poussinière) sont plus nombreux que les dominants en français, mais que ces derniers ne relèvent pas de cas isolés dans les écoles classées ZEP de notre échantillon de Saint-Benoît (ex : 4 dans un groupe de 17 témoins d'une classe de grande section à La Poussinière).

L'équidominance se caractérise par le fait que nous ne pouvons reconnaître ni attribuer une dominance codique précise à l'enfant. Nous avons recensé deux sous-profils d'équidominants :

⁶ En réalité, nous comptons également parmi nos témoins quatre enfants réunionnais de 4 à 6 ans (dont deux en GS) et trois enfants non encore scolarisés (autour de 2 ans), que nous avons interrogés dans notre cadre familial. Nos observations exploratoires ont aussi concerné des petites sections et des moyennes sections, soit des enfants de 3 ans à 5 ans. Par ailleurs, pour avoir une plus grande vue d'ensemble et nous prémunir de conclusions trop hâtives sur les limites de certaines tâches, nos enquêtes exploratoires ont été complétées par des observations participantes dans des classes de petite, moyenne et grande sections de trois écoles maternelles (classées en ZEP) de Pau, ville où nous résidions une partie de l'année, et une « calandreta (école bilingue franco-occitane) » également paloise.

⁷ Pour l'âge (5,6 ans), le premier chiffre renvoie au nombre d'années (5 ans), et le second au nombre de mois (6 mois).

- 1) ceux que nous avons décidé de nommer « bi-lingues » (très rares dans notre échantillon) :
 - l'enfant peut passer d'un énoncé en créole à un énoncé en français en mélangeant peu les codes,
 - l'enfant manifeste dans son discours une relative stabilité codique lorsqu'il emploie un code ou l'autre,
 - l'enfant adopte généralement le code de son interlocuteur ;
- 2) et ceux que nous avons décidé de nommer « mix-lingues » :
 - les indices grammaticaux prototypiques appartiennent tantôt à un code tantôt à l'autre. Et en réalité, il devient souvent malaisé d'étiqueter les structures grammaticales employées,
 - les mélanges n'apparaissent pas (seulement) en fonction des changements de code de l'interlocuteur,
 - les mélanges sont relativement fréquents.

D'après les critères que nous avons pu émettre pour l'équidominance, les bi-lingues et les mix-lingues s'estiment dans les mêmes proportions et présentent une petite minorité (ex : respectivement 2 et 1 élèves, dans un groupe de 17 témoins d'une classe de grande section à La Poussinière).

Ces différents profils qui contribuent à remettre en question l'étiquetage global des enfants réunionnais comme « créolophones », confirment en fait la nécessité de pratiques pensées au plus près des spécificités du terrain, même dans des écoles de milieux populaires « défavorisés » (la classe de grande section de l'école André Hoareau, à Saint-Benoît, comptait ainsi parmi les 28 élèves, deux bi-lingues et 2 dominants francophones). En ce qui concerne notre référentialisation, nous avons pris soin, lors de chaque séance de langage provoqué, de retrouver cette diversité de pratiques langagières pour étayer nos choix méthodologiques dans la conception des épreuves et les procédures de leur passation.

Les paramètres d'une évaluation symétrique en terre créolo-francophone

Notre enquête de terrain a permis de mettre à jour un certain nombre de contraintes méthodologiques qui relèvent de la conception des épreuves et de leur passation et qui, selon nous, ne peuvent être neutralisées sur un terrain créolo-francophone présentant une situation assimilée à celle décrite dans notre esquisse sociolinguistique de la Réunion. Les contraintes dont nous rendons compte font l'objet de trois grands paramètres :

- 1) l'approche,
- 2) le choix des épreuves,
- 3) la sélection et la tournure des mots.

Nous choisissons de présenter chacun de ces paramètres d'abord sous un angle général, valable également en contexte monolingue, avant de souligner leurs spécificités « bilingues », dans le contexte diglossique de contacts de langues proches qu'est la Réunion.

L'approche

L'approche de manière générale

- Les rapports interpersonnels

L'attitude d'un enquêteur envers ses témoins et les relations de confiance nouées avec eux constituent l'arrière-plan général de toute approche productive (Blanchet et Gotman, 1992). Dans le cas d'une évaluation du langage, et spécifiquement avec de jeunes enfants, l'enjeu des

rapports interpersonnels que le concepteur/évaluateur développera sera notamment d'amener les évalués à produire dans des situations de tests construites, des indicateurs (verbaux ou non) qui s'apparentent le plus possible à ce qu'ils seraient « spontanément » et de manière détendue, au cours d'une interaction avec un interlocuteur connu. En cela, l'observation participante que nous avons menée (avec présence soutenue auprès des enfants, échanges informels sous formes de jeux et de conversations, préalablement aux tests) nous apparaît constituer une bonne entrée en matière, propice à sécuriser l'enfant lors des interactions avec l'adulte.

– Savoir raison garder

Pour l'évaluateur, cette approche « humaine » présente en outre l'avantage de se prémunir contre certaines dérives et de déterminer au mieux les compromis à faire entre les exigences de sa tâche et les caractéristiques individuelles de ses jeunes témoins. En effet, dans toute démarche évaluative, qui se veut par essence la plus objective possible dans sa recherche de validité et de pertinence, la rigueur est essentielle (Hadji, 1993). Toutefois, si le maintien d'une démarche rigoureuse n'est pas à remettre en question, la confrontation avec le terrain montre implacablement qu'une attitude uniquement techniciste est à bannir. Il est en réalité impossible, dans la pratique, de conjuguer l'activité évaluative auprès d'enfants avec une quelconque attitude de rigidité « formaliste » et de séparer cette entreprise de sa dimension humaine, liée à une forte part d'imprévisibilité et d'affectif. C'est à ce niveau également qu'une connaissance fine des évalués, préalablement aux « pré-tests » ou à l'évaluation elle-même, constitue selon nous un garde-fou essentiel. C'est grâce aux liens tissés avec les évalués que l'évaluateur saura jusqu'à quel point il est envisageable de solliciter tel ou tel enfant de telle ou telle manière, pour dépasser la timidité ou les blocages. On n'évalue pas de jeunes enfants comme on évaluerait des adultes, des adolescents ou des enfants plus âgés. Leur inconscience des enjeux en place, leurs repères plus ou moins flous entre réel et imaginaire, l'impossible distanciation entre évalué et évaluateur défendent en fait de gérer les situations d'évaluation de manière ponctuelle, détachée ou du moins neutre. Combien de ces petits témoins racontent par exemple des détails de leur vie familiale entre deux items évalués ! Que dire à ceux qui demandent si les marionnettes utilisées durant les tâches ont une vraie vie en dehors de l'école ? Comment ignorer les questions sur la vie privée du concepteur/évaluateur, distillées aléatoirement dans les séances d'évaluation ? Sans compter bien entendu la gestion des personnalités et des perturbations extérieures. Doit-on arrêter une épreuve lorsqu'un enfant par manque de confiance en lui n'ose pas répondre ? Est-il concevable de prévoir une contrainte de durée pour la passation d'une épreuve alors qu'un jeune enfant peut être distrait à la simple vue d'un papillon voletant dans la pièce ? Connaissance des témoins, mais également patience, adaptation et souplesse sont les maîtres-mots pour qu'un recueil de données auprès de jeunes enfants se déroule au mieux.

L'approche spécifique au terrain réunionnais

Dans un contexte bilingue général, l'attitude du concepteur/évaluateur ne diffère pas, dans ces rapports interpersonnels et ces compromis, de celle de ses homologues en contexte monolingue : en nouant des contacts informels avec l'enfant, il doit pouvoir aider celui-ci à dépasser sa timidité, son éventuelle angoisse de se retrouver face à un adulte, et gérer au mieux les « parenthèses », afin de le ramener dans le vif du sujet et encourager sa prise de parole.

Dans un contexte diglossique, en revanche, le rôle du concepteur/évaluateur va plus loin. Il nous est clairement apparu, à la Réunion, que cette approche globale des témoins devait impérativement se doubler de la prise en considération du poids des représentations linguistiques véhiculées. Notre enquête révèle, en effet, que bon nombre de ces jeunes enfants

de maternelle ont déjà en bouche les discours épilinguistiques hostiles à l'utilisation du créole, entendus ou ressentis ça et là dans la communauté, comme le laisse voir cet extrait d'un entretien que nous avons eu avec Cléry, un enfant de grande section de maternelle à l'école La Poussinière, dominant en français et alors âgé de 5,5 ans. Le sujet tourne autour des pratiques langagières au sein de sa famille (voir ci-dessous)⁸ :

Cléry (C) : Il n'y a que moi et Alan et Quentin et papa et maman/ il y a que nous qui parlons français.

Nous (N) : Et à l'école tu parles comment avec tes copains ?

C : Français

N : Français ? Pas de créole du tout alors ?

C : Non. Parfois je sais parler en créole mais parfois je sais pas parler.

N : Et si un jour tu parles créole à la maison, maman, qu'est-ce que maman va dire ?

C : C'est bien.

N : C'est bien ? Maman elle comprend le créole ?

C : Non.

N : Elle comprend pas et elle parle pas ?

C : Non.

N : D'accord !

C : Elle aime pas !

N : Elle aime pas ? Pourquoi ?

C : Oui elle aime pas les créoles parce que/ parce que c'est des bêtises créole !

N : Et toi qu'est-ce que tu en penses ?

C : Je sais pas. Je sais pas qu'est-ce que j'en pense.

N : Tu crois que c'est des bêtises ?

C : Ben oui c'est des bêtises parler en créole. Quand je dis **mi di aou la** (= je te (le) dis), c'est des bêtises.

N : Pourquoi ?

C : Ben c'est pas bien de dire ça.

N : Qui t'a dit que c'était pas bien ?

C : Maman.

N : Et papa qu'est-ce qu'il a dit ?

C : C'est pas bien.

N : C'est pas bien non plus ?

C : Oui.

⁸ Notre protocole d'approche des témoins comprenaient notamment des séances individuelles de « discussions spontanées » en créole et en français avec eux, souvent autour d'un jeu manuel nous amenant à construire quelque chose en commun. Ces séances, durant lesquelles nous choissions de ne parler qu'en français, qu'en créole ou en alternant le créole et le français, d'une interaction à l'autre, comme ce fut le cas avec Cléry, ou durant une même interaction, nous permettaient de les mettre à l'aise, concernant nos échanges et les codes à utiliser (*cf. infra*), et d'affiner notre connaissance de leurs pratiques langagières et de leurs représentations linguistiques.

N : Et quand moi je dis **mi di aou la** c'est pas bien ?

C : [il ne répond pas]

N : Quand moi je dis par exemple **rakont amwin le zistwar** (= raconte-moi l'histoire) en créole...

C : Si !

N : Ben c'est en créole !

C : Oui mais quand tu dis raconte-moi une histoire, ben ça c'est en créole oui, mais ça on peut dire, mais quand je dis **mi di aou la**, ça c'est pas bien là ces mots là.

N : Donc y'a des mots qui sont bien et des mots qui sont pas bien ?

C : Voilà !

L'enfant, dont les représentations négatives du créole semblent se cristalliser lors de cette conversation autour d'un énoncé *a priori* « neutre » : **mi di aou** (= je te [le] dis) s'engage dans un discours où le poids des représentations véhiculées par sa famille est manifeste. Dans un premier discours de façade (sans doute dû à notre promotion involontaire du créole au travers des tâches que nous proposons), il déclare tout d'abord que sa mère apprécierait ses productions en créole. Mais très vite, il laisse entendre que celle-ci maintient une pression quant à l'utilisation du créole. Alors que nous insistons pour connaître son point de vue sur l'utilisation de la langue créole, il finit par concevoir que parfois il est bien de parler créole (sûrement à la demande d'un adulte), mais que parfois aussi, il n'est pas bien de le faire (sûrement dans le contexte familial ou à l'école), voire qu'il est bien de ne pas le faire ! Cette ambivalence dans ses représentations, forgées d'un côté par les injonctions de ces parents et de l'autre par sa conscience de l'« acceptabilité » du créole dans la communauté réunionnaise, semble se traduire d'ailleurs dans la compétence qu'il avoue avoir (« je sais parler en créole mais parfois je sais pas parler »). Son discours laisse ainsi entendre qu'un enfant de maternelle ayant intégré les règles pragmatiques utilisées dans son entourage peut éprouver des difficultés à transgresser les limites imposées, en compagnie d'un évaluateur adulte, dans un cadre scolaire.

Si nous retrouvons dans le discours de Cléry les représentations négatives du créole véhiculées par ses parents et liées à un jugement moral (« c'est des bêtises [le] créole » « c'est pas bien »), d'autres raisons, liées au contexte diglossique de l'île, sont également évoquées par d'autres enfants, indifféremment de leurs profils langagiers (dominance ou équidominance). Ci-dessous, quelques « motivations » fournies pour éviter de répondre (« délibérément ») en créole, suite à notre demande d'utiliser le créole ou de justifier leur choix « explicite » d'avoir utilisé le français pour une épreuve censée se dérouler en créole (ex : raconter une histoire⁹) :

- Injonction des parents :

ma maman i veu pa mi koz kréol (= ma maman ne veut pas que je parle créole)

ma maman me dit tout le temps parle en créole, eh ben en français

⁹ Lors des phases de mise en confiance (*cf. infra*), lorsque l'enfant refuse verbalement le choix du code que nous donnons dans une consigne, même après que nous avons insisté pour qu'il accepte de s'y conformer, nous le laissons réaliser la tâche dans le code qu'il annonce choisir explicitement. Une fois la tâche terminée, et quelle que soit le code réellement utilisé, nous proposons une nouvelle fois une consigne codique, de manière indirecte lorsque c'est possible (par un jeu de rôle, *cf. Annexe 1*). Par des questions, nous invitons ensuite l'enfant à exprimer les raisons qui l'ont poussé à refuser le code proposé lors de la première tâche et éventuellement la seconde. Les réponses de l'enfant peuvent alors servir d'appui pour engager une conversation épilinguistique sur un ton spontané afin de débloquent certaines réticences affichées.

Ces injonctions sont parfois liées au modèle de l'ainé qui doit donner le bon exemple :

Je voulais raconter en français, mes parents appris d'abord à me parler en français. [...] Elle [la mère] me dit de pas parler en créole parce que on dit pas ça devant ma tite soeur, parce que quand je saute, elle saute pareil que moi, et quand je parle en créole, elle parle en créole pareil que moi, et il faut je dis devant ma tite soeur, tout le temps Michèle [la petite voisine] elle vient devant le barreau et je la dis pas à Mélodie [la sœur], de pas parler en créole, parce que Mélodie va répéter et ma maman sera pas contente. C'est pas bien pour Mélodie elle est encore petite.

- Incapacité à parler créole, parfois même, exprimée en créole :

mi giny pas (= je n'y arrive pas)

parce que je **giny** pas (= parce que je n'y arrive pas)

parce que j'arrive pas un ti peu à parler en créole

je sais pas [...] parce que j'ai jamais appris

paske ma maman la di komsa ke mi konpran pa le kréol (= parce que ma maman a dit comme ça que je ne comprends pas le créole),

ben j'arrive pas à faire cette voix-là

- Raisons diverses :

parce que je suis malade

paske ma porkor abitué koz kréol (= parce que je ne suis pas habitué à parler créole)

Les biais que cela implique en situation d'évaluation sont importants. Outre le fait qu'un « je ne sais pas dire ça en créole » peut cacher en réalité le malaise d'un enfant à employer des mots créoles en présence d'un adulte, l'évaluateur peut se trouver confronté à un refus catégorique ou un « blocage » de l'enfant de s'exprimer dans une langue que ses parents briment « officiellement », voire lui interdisent d'employer à la maison, sans que cela soit un indice de sa compétence effective dans la langue en question.

Dans ce contexte, la préparation psychologique de l'enfant à l'acceptation de la langue reniée est indispensable, afin qu'il ne se sente pas mal jugé s'il l'utilise consciemment face à un adulte, notamment en contexte scolaire. Elle passe, selon nous, certes par une mise en confiance, sous formes de jeux et d'interactions verbales informelles, en période pré-évaluatoire, individuellement et en groupe, mais également, par les choix linguistiques effectués par l'évaluateur dans ces mêmes rapports interpersonnels. Notre expérience sur le terrain réunionnais, qui s'entend comme celle d'une locutrice native, bilingue en créole et en français, nous a en effet montré que la constance linguistique de l'adulte-évaluateur (ne parler qu'en créole avant les pré-tests en créole) donne de meilleurs résultats, en matière de libération de la parole créole, que de rester en français ou de pratiquer un parler « bilingue » (alterner les langues). L'idéal est selon nous, quand cela est possible, de confier l'évaluation de chaque langue à deux personnes distinctes : un référent créolophone et un référent francophone qui, chacun, entame une valorisation préalable de la langue en question en période pré-évaluatoire (ex : jeux, contes, devinettes, interactions informelles, dans une langue seulement). Pour autant, nous pensons également qu'il serait pertinent d'étudier de manière plus approfondie l'impact du paramètre « identité linguistique de l'évaluateur » sur les performances observées, et notamment le fait qu'il soit perçu par les témoins comme « natif » ou « non natif » de l'île.

Le choix des épreuves

Le choix des épreuves de manière générale

Les épreuves d'évaluation, constituées de tâches langagières diverses, sont des outils qui doivent permettre de recueillir des indicateurs relatifs aux items et critères syntaxiques visés. Le but est que la parole de l'enfant soit la plus circonscrite possible et présente des occurrences en nombre suffisant, tout en restant « authentique ».

– Une approche communicative et ludique

Avec de jeunes enfants, ce sont généralement des tâches basées sur une approche communicative qui passe par le jeu et l'imaginaire qui sont choisies pour obtenir les indicateurs recherchés. Ce type d'activités facilite leur adhésion et leur participation et permet de les maintenir concentrés durant les différentes périodes nécessaires à l'évaluation. Un exercice structural de prime abord rébarbatif, comme la transformation d'énoncés affirmatifs en énoncés négatifs, devient ainsi captivant, lorsqu'il s'agit de jouer à confronter deux marionnettes qui se contredisent (« *moi j'aime le chocolat* » vs « *moi je (n')aime pas le chocolat !* ») et plus encore quand il s'agit de le scander sur un air de « tralalalalèr ! ». L'avantage que l'évaluateur en retire se situe également au niveau de la qualité des données. Animé par l'idée de s'amuser, l'enfant ne perçoit pas l'évaluation comme une contrainte et libère plus facilement sa parole. Dans cette même optique, nous avons choisi de débiter chaque face à face avec un nouveau témoin par une activité de langage spontané, autour par exemple d'un jeu de construction, afin de le mettre en confiance et de le préparer à la prise de parole, quitte à différer la phase de test si l'enfant se montre peu à l'aise.

– Le rendement des épreuves

Moreau et Richelle (1997) recensent et analysent plusieurs exemples d'activités ludiques permettant d'évaluer le niveau de langage de l'enfant non lecteur. Ils nous apprennent cependant que toutes ces activités n'ont pas le même poids en termes de rendement évaluatif. Certaines d'entre elles, impliquant la manipulation d'objets par exemple, suscitent moins d'erreurs dans les performances que d'autres, comme la description d'images ou le choix d'une image en fonction d'un énoncé. De fait, une activité imaginée ou choisie sans confrontation préalable avec le terrain peut s'avérer totalement inopérante, dans une langue comme dans l'autre. Les calibrages d'activités que nous avons effectués en tant que conceptrice d'évaluation auprès d'enfants réunionnais permettent également de constater des portées qualitatives et quantitatives sensiblement différentes, dépendamment des stratégies dont usent les enfants et des supports utilisés.

Stratégies

C'est le cas par exemple d'une tâche *a priori* courante consistant à faire imaginer à l'enfant la suite d'une histoire (dont le début est mimé par l'évaluateur) ou celle qui se résume à lui faire dire ce qu'il fera quand il sera « grand », pour l'amener à employer des verbes au futur ou du moins véhiculant un aspect prospectif. À la Réunion, ce type de tâches induit majoritairement des performances pauvres sur le plan quantitatif et qualitatif, la plupart des témoins testés ayant du mal à verbaliser avec plusieurs occurrences un fait à venir amorcé de la sorte ou/et usant beaucoup du présent (« *je veux être une maitresse* »/« **mi veu travay lékol** ») et d'indices lexicaux (« *après, il tombe* »/« **après, li tonm** »), rendant l'activité peu rentable sur le plan évaluatif, quelle que soit la langue visée par l'épreuve.

Supports images (statiques ou en mouvement)

En fait, pour ces mêmes critères, l'utilisation d'une image en support s'avère plus intéressante dans les deux langues. Pour autant, là aussi, le choix de l'activité avec support image ne peut être mené *in vitro*. Ainsi, la description de ce que « va faire/fera » une petite fille quand elle sera grande, à partir de photos montrant une femme exécutant des actions, a pour effet de faire produire davantage d'incohérences temporelles et aspectuelles que plusieurs arrêts sur image à partir d'un dessin animé sans paroles, où il est demandé à l'enfant de raconter « ce qui va se passer/se passera après »¹⁰. Le déroulement sous ses yeux de la trame de l'histoire l'aidant peut-être mieux à visualiser la chronologie des faits, l'univers lui étant plus familier et les supports images variés, cette dernière tâche offre l'avantage de permettre de récolter des occurrences plus nombreuses, adéquates et homogènes au niveau aspecto-temporel. Cependant, si cette dernière reste également efficace pour évaluer le passé (raconter ce qui « s'est passé »), elle fournit parallèlement de moins bons résultats pour le présent/progressif (raconter ce qui « est en train de se passer »), qu'une activité à partir de photos individuelles, que ce soit en créole ou en français. En effet, et ceci pourrait peut-être venir du caractère dynamique de l'histoire visualisée, même avec une amorce de l'évaluateur au présent, l'enfant a tendance à ne pas se focaliser sur l'image présentée mais à vouloir raconter ce qui a provoqué l'état en question et ce que cet état implique pour la suite de l'histoire, en usant plus ou moins adroitement du passé (accompli/inaccompli) et du futur (prospectif).

– L'adaptation

Le niveau de développement cognitif de l'enfant constitue également une contrainte majeure dans la pertinence et la validité des épreuves. Ces dernières doivent s'adapter à leur maturité cognitive et à leur logique pragmatique.

Maturité cognitive

Les activités métalinguistiques montrent ainsi une efficacité fluctuante en fonction de la manière dont elles sont exposées aux jeunes témoins. Dans notre contexte, les épreuves de repérage d'erreurs et de correction d'erreurs où une seule amorce est proposée provoquent par exemple beaucoup de performances « originales » :

Exemple : ***banna i va manjé** (= ils mangeront) est jugé « incorrect »¹¹ (et c'est le cas, en l'occurrence¹²), mais sera corrigé par la même structure incorrecte, complétée d'un complément de lieu : ***banna i va manjé a tab** (= ils mangeront à table)

Exemple : *tu as ri* est corrigé par *tu arrives*, une structure correcte certes, mais qui ne correspond pas à celle qui est attendue (cf. plus bas, la contrainte du choix des mots à l'oral).

Par ailleurs, chez beaucoup de témoins, nous relevons de nombreux paradoxes entre le jugement émis et la reformulation effectuée. Ainsi, une amorce jugée « correcte » (que ce soit « réellement » le cas ou non) peut être reformulée autrement par l'élève, et au contraire, une amorce jugée incorrecte peut être corrigée par une reformulation identique à l'amorce donnée.

Ces paradoxes montrent que ce type d'épreuves, qui demandent à l'enfant d'être d'abord conscient de l'agrammaticalité de l'énoncé avant de pouvoir le corriger (Gombert, 2000), est

¹⁰ Au préalable l'enfant aura regardé plusieurs fois, sans l'évaluateur, le dessin animé en question (cf. Annexe 1)

¹¹ Des termes métalinguistiques comme « (in)correct » ne sont généralement pas employés par les enfants qui n'en comprennent pas le sens. La paraphrase utilisée dans la consigne consiste à leur demander si « c'est comme ça qu'on dit [?] » après leur avoir expliqué qu'il s'agit de quelqu'un (ici, une marionnette jamais utilisée pour les épreuves en créole) qui habite très loin d'ici (en France, à Maurice), qui a pris l'avion pour venir en vacances à la Réunion, et qui veut apprendre à parler (créole) comme les gens d'« ici ». Les enfants sont invités à l'aider. Une autre variante consiste à leur expliquer que la marionnette utilisée est un bébé qui veut apprendre à parler (ici en créole) et qu'ils doivent l'aider.

¹² Les créolophones adultes ou enfants emploient **Banna va manjé** (=ils mangeront), sans **i**.

inadapté à l'âge des témoins évalués dans notre cas. Si les contradictions et les réponses « originales » ne sont pas complètement éliminées, nous avons pu noter qu'elles sont fortement en baisse, en créole comme en français, lorsqu'on « soulage » l'enfant, cognitivement parlant, en lui présentant deux amorces (l'une correcte, l'autre incorrecte) et en lui demandant de répéter celle qui lui semble la plus adéquate.

Logique pragmatique

Il est également apparu que les jeunes témoins ne peuvent produire les performances attendues lorsqu'ils ne saisissent pas le sens de l'activité qui leur est proposée. On peut citer comme exemple l'épreuve plébiscitée par Moreau et Richelle (1997), sorte d'exercice à trous oral qui consiste à utiliser un verbe fictif pour évaluer la maîtrise des temps verbaux (*Elle aime « pimer ». Hier, elle « a pime » ; aujourd'hui, elle « pime » ; demain, elle « ... »?*). Dans la pratique, lorsque nous avons souhaité la mettre en place auprès des enfants réunionnais, il est apparu que même ceux ayant un bon niveau de français dans les discours spontanés ne la réussissent pas. Il semble que, pour eux, ce type d'épreuve ne corresponde à aucune logique pragmatique issue de leurs expériences. En créole comme en français, celle-ci s'avère inadéquate pour la majorité des enfants qui ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux, malgré de nombreuses tentatives d'explicitation, et qui, au mieux, répondent de manière hasardeuse ce qui leur passe par la tête.

Le choix des épreuves dans le contexte réunionnais

Si les contraintes que nous venons de décrire sont générales, nous avons pu constater qu'il en existe d'autres, liées plus spécifiquement au contexte sociolinguistique de l'île. La prépondérance du français en classe ou à la télévision, le statut inégalitaire des deux langues dans les discours et les représentations, mais également les syntaxes du créole et du français qui, bien que proches, demeurent non superposables, constituent en effet des facteurs dont ils faut tenir compte. En termes de pertinence et de validité, ceux-ci obligent notamment à accommoder le choix des épreuves aux réflexes pragmatiques et à la structure des langues.

– Les réflexes pragmatiques (bascullements en français)

La comparaison d'échantillons de langage spontané et de langage provoqué nous a en effet permis de mettre en lumière des phénomènes d'automatismes codiques saillants chez des témoins, lors d'épreuves en créole. Dans certaines situations, en effet, des enfants font preuve de « réflexes pragmatiques », en basculant systématiquement en français. Ce changement de langue-cible, qui est manifeste mais qui semble inconscient, peut laisser supposer qu'ils auraient intériorisé une norme du « bien parler », véhiculée en classe mais, sans doute aussi, par leurs parents et la télévision.

Les épreuves perçues comme « scolaires »

C'est le cas, chez de nombreux témoins, lors des tâches de restitution d'histoires, régulièrement travaillées en classe, uniquement en français. Quels que soient les supports utilisés pour la présentation initiale (images sans texte, dessins animés sans paroles, albums racontés par nous en créole), nous notons, pour la majorité des enfants qui s'expriment généralement en créole avec nous, en spontané ou dans d'autres tâches de langage provoqué :

- une augmentation de mélanges divers, avec irruption de lexèmes prototypiques français isolés (ex : pronoms personnels, emploi du passé simple, etc.) ou de séquences en français, plus ou moins figées (ex : « *ils vécurent heureux* », « *par un beau matin* » ou encore « *ils volèrent à sa poursuite* »),
- parfois, le choix du français pour toute la restitution.

Ces basculements en français sont d'autant plus marquants que les discours spontanés de ces témoins, avant ou juste après le récit, ou même lors de parenthèses pendant le récit, s'effectuent en créole. Certes, dans une moindre mesure, cela concerne également d'autres tâches, de manière plus inattendue. Ainsi, lors d'une autre épreuve visant à évaluer la construction de phrases négatives, nous obtenons chez une enfant (Lorinda, 5,6 ans) des énoncés en français ou du moins comportant des indices grammaticaux prototypiques du français, alors que nous lui soumettons des phrases en créole (pour lesquelles elle doit « répondre » par un énoncé à la négative, sur l'air taquin de « tralalalalè », comme nous le faisons pour les énoncés qu'on lui propose) :

Nous : **amwin, mi manj pom.** (= moi, je mange des pommes)

Lorinda : *moi, je mange pas pomme*

Nous : **amwin, ma la parti an Frans** (= moi, je suis allée en France)

Lorinda : *moi, j'ai pas parti en France*

Et même avec amorce de la réponse en créole de notre part :

Nous : **amwin, mwin na larjan. Aou ?Amwin...?** (= moi j'ai de l'argent. Et toi ? Moi... ?)

Lorinda : **amwin, j'ai pas l'argent**¹³.

(Remarque : Lorinda s'exprime généralement en créole dans le langage spontané, avec nous et ces pairs)

Pour citer un autre exemple de ce genre de « réflexes pragmatiques », nous pouvons aussi prendre le cas de Laurine (6,1 ans), dominante créolophone en spontané, mais très attentionnée au respect d'une « norme » langagière en classe¹⁴. La tâche consistait pour elle à poser une question « libre », en français, sur notre vie privée, commençant par des mots interrogatifs (« est-ce que », « quand », « comment »...) inscrits sur des étiquettes qu'elle piochait une à une au hasard et que nous lui lisions (cf. Annexe n° 2). Le but communicatif entendu étant d'apprendre à mieux nous connaître mutuellement, nous (« l'adulte ») devons ensuite répondre à sa question. Alors qu'elle réalise la tâche demandée en remplissant plus ou moins les critères codiques pour d'autres étiquettes d'amorces (« combien », « qu'est-ce que »,...), arrivée à celle du « où », Laurine nous dit sans hésitation « *Ours ! Loup !* ». Malgré de nouvelles explications de la consigne de notre part, et des tentatives ultérieures, sa perspective est restée celle d'un exercice scolaire qui consiste à trouver des mots contenant le son [u], en écho aux exercices phonologiques menés en classe avec sa maitresse. Lors d'une séance antérieure, cette tâche avait déjà été testée avec elle, dans une activité de compréhension où nous avions inversé les rôles. Selon un procédé identique, et en utilisant les mêmes étiquettes, nous lui posions des questions sur elle, ses goûts, ses habitudes, etc., auxquelles elle devait répondre. Pour l'étiquette en créole « kel » (= quel(s), quelle(s)), elle nous avait déjà fait remarquer qu'« on entend /kèl/ ».

Il ne semble pas que le lieu de l'évaluation (ici une salle de loisirs dans l'enceinte scolaire) ait un impact sur ce type d'attitude. Deux autres enfants de grande section, testés au sein de

¹³ Nous attendions en créole des énoncés tels que : **amwin, mi manj pa pom ; amwin, ma la (/mwin la/ma) pa parti an Frans ; amwin, mwin na (/la) pwil larjan.**

¹⁴ Durant notre deuxième jour de présence dans sa classe, nous passons de table en table afin d'avoir un aperçu des interactions en groupe. Nous demandons à un élève, Ludovic, ce qu'il est en train de faire. Celui-ci nous répond : « la peinture ». Laurine, sa voisine de table, le reprend alors vivement en détachant les mots de sa correction : « **ou peu pa fé in néfor pou di/on/fait/la peinture !** » (tu ne peux pas faire un effort pour dire/on/fait/la peinture ! ». Cette intervention montre qu'elle use ici de compétences pragmatiques, qu'on peut rapprocher des modèles de correction linguistique scolaires mais aussi familiaux. « Faire un effort » semble ainsi signifier pour elle faire des phrases « longues », en adoptant le « style de la maitresse ».

notre sphère familiale, et avec lesquels nous avons des interactions spontanées en créole, ont également reproduit ce type d'automatismes. En réalité, nous pensons que ces basculements se manifestent non seulement pour des tâches souvent travaillées en classe (comme les restitutions d'histoires), mais également dépendamment du niveau de « formatage normatif » de l'enfant. Malgré une approche communicative, l'emballage ludique des épreuves et les rapports informels qu'ils peuvent avoir avec nous, un petit nombre d'élèves parmi nos témoins persiste à concevoir ces tâches comme faites pour « apprendre quelque chose à l'école ». Dès lors, qu'elles soient effectivement construites dans une optique communicative ou non, ils les associent directement aux enjeux scolaires (notes, appréciations implicites et explicites) et donc au code « académique » dont usent leurs maitresses et qu'ils pensent qu'on attend d'eux.

« Bien parler » = « parler français »

D'autres mécanismes de basculement, liés sans doute à la situation de diglossie et au fait que seul le français « se corrige », entrent également en jeu. Ainsi, il n'est pas rare que lorsque nous présentons des phrases en créole pour un jugement d'acceptabilité grammaticale touchant au créole, des témoins nous répondent que l'énoncé soumis est incorrect et nous proposent une traduction plus ou moins correcte en français.

Exemple : l'énoncé **mwin la manjra mon goûté* est jugé incorrect¹⁵ et est corrigé par *moi, j'ai mangé mon goûter* ou *(*) je mangera mon goûter*.

Influence de la télévision ?

Enfin, nous avons également noté que des basculements en français s'effectuent presque systématiquement pour le discours direct rapporté ou « imité » de personnages fictifs, et ce, même entre pairs créolophones dominants, dans le langage spontané. Faut-il voir dans ces réflexes pragmatiques une influence de la télévision où les personnages de dessins animés, liés à l'imaginaire et dont sont adeptes les jeunes enfants, s'expriment tous uniquement en français ? La piste est à creuser. Ce que nous remarquons, en tout cas, c'est que même les créolophones dominants font généralement parler les personnages « humanisés » de leurs jeux ou récits en français (ex : poupées, robots), comme dans cet extrait d'entretien spontané en créole entre Henryna (La Poussinière, GS, 5,8 ans, créolophone dominante) avec nous, autour d'un jeu de construction, comprenant de petits personnages :

Henryna : « **El i kri èl sort par la tol, èl i kri** : "*les enfants, les enfants ! Oui, ouvre la porte ! C'est l'heure de se réveiller. Prends le petit déjeuner pour l'école*". **Vo myeu tiré komsi i sa fé in fiy. Parey Martine, el na pwin d sheveu** » (= elle les appelle, elle sort par le toit en tôle, elle les appelle : « les enfants, les enfants ! Oui, ouvre la porte ! C'est l'heure de se réveiller ! Prends le petit déjeuner pour l'école ». Il vaut mieux (l')enlever comme si on allait faire une fille. C'est comme Martine, elle n'a pas de cheveux).

Quelles qu'en soient les causes, tous ces basculements codiques plus ou moins marqués, largement acquis en classe, ont évidemment une influence sur la méthodologie de l'évaluation. Bien qu'ils n'apparaissent pas chez tous les enfants, il reste manifeste qu'il ne saurait être question, pour tous ces cas, de lacunes linguistiques en créole ou de non compréhension de la tâche quand il s'agit d'épreuves formelles. De fait, selon nous, il est important de retenir que les activités travaillées en classe de manière monolingue, celles demandant une « correction » métalinguistique ou encore faisant intervenir des personnages fictifs, sont à manipuler avec beaucoup de précaution en contexte diglossique. Une connaissance du profil langagier de l'enfant en langage spontané, mais également une

¹⁵ Il s'agit bien d'une forme incorrecte en créole qui pourrait se traduire par **moi, j'ai mangera mon goûter*.

préparation à ces types d'activités, notamment par des jeux avec des marionnettes ou des jeux de rôle, avec l'évaluateur, dans la phase pré-évaluatoire, s'avèrent nécessaires, sans présupposer toutefois des résultats finaux en situation d'évaluation. Parallèlement, pouvons-nous noter, concernant les épreuves dans la langue « haute », les activités souvent travaillées en classe ou encore l'utilisation de personnages fictifs s'avèrent être des choix d'activités judicieux pour favoriser les productions (spontanées et provoquées) en français, de la part d'enfants ayant jusqu'à présent suivi une scolarité monolingue « classique ».

– La structure des langues

Outre les réflexes pragmatiques, une autre contrainte nous paraît conditionner le choix des épreuves symétriques en contexte « bilingue » créolo-francophone : celle liée aux syntaxes respectives des langues elles-mêmes, qui induit pour l'enfant des difficultés supplémentaires dans une des langues, pour la réalisation d'une même tâche. Nous citerons ici l'exemple d'une épreuve que nous avons menée en créole, puis de manière décalée en français, en compréhension d'abord, puis en production. Elle porte sur la maîtrise de l'emploi des pronoms personnels 1, 2 et 3 du singulier (forme, position, co-référence), à partir d'étiquettes invitant une main à toucher (flèche pointant vers) une autre main d'une autre couleur ou d'une même couleur que la première. Trois puis quatre joueurs sont en jeu (l'enfant, l'évaluateur, une marionnette homme puis une marionnette femme), chacun ayant devant lui une étiquette représentant une main d'une certaine couleur (vert, jaune, rouge et bleu).

Dans l'épreuve de compréhension, où l'évalué doit produire les gestes demandés par l'évaluateur, l'activité est dans l'ensemble comprise et réussie, en créole comme en français, par la majorité des témoins, tout en se révélant suffisamment sensible pour détecter des cas de difficultés dans la maîtrise de la co-référence, chez certains enfants.

En production, l'enfant testé est invité à verbaliser à son tour la relation symbolisée par les mains et les couleurs, sur l'étiquette piochée (*tu me touches ; tu le touches ; je te touche ; etc. / ou touth amwin ; ou touth ali ; mi touth aou ; etc.*), afin que l'évaluateur effectue l'action requise. Alors que cette activité ne pose pas de problèmes de réalisation en créole et permet la production d'un nombre intéressant de relations pronominalisées, en français, en revanche, l'effort cognitif demandé se révèle plus important et plus problématique. En effet, le fait est qu'en français cette tâche exige, comme en créole, une association de couleur (main/personnage), et le décodage des actions à verbaliser (untel touche untel). Mais elle exige, en sus, au-delà d'une transformation morphologique radicale des pronoms (*je/tu* → *moi/toi* → *me/te* en français *vs* uniquement **amwin/aou** → **mwin/ou** en créole), une transformation syntaxique par rapport à l'ordre du graphisme (ordre graphique : sujet - action - objet → ordre syntaxique à verbaliser : sujet - objet - action), qui n'est pas requise en créole (où ordre graphique = ordre syntaxique à verbaliser). Or, même pour les enfants qui n'ont pas de difficultés en français dans leur langage spontané, ces dernières transformations s'avèrent cognitivement trop exigeantes dans cette langue et rendent de ce fait l'épreuve bancale en termes de symétrie « créole/français ». Cela a été par exemple le cas d'une élève, une des « meilleures » de sa classe, qui en verbalisant directement le schéma (« *tu touches moi* ») remplissait certes le critère de "co-référence" d'un point de vue sémantique, mais ne répondait pas aux critères de forme, mais surtout de position, pour le pronom COD, alors que nous savions, pour avoir discuté avec elle en spontané, qu'elle employait ces structures correctement. Elle n'est parvenue en réalité à faire les transformations attendues (« *tu me touches* ») qu'au terme de remarques récurrentes de notre part et au prix de nombreux tâtonnements.

La sélection et la tournure des mots

La sélection et la tournure des mots de manière générale

Enfin, dans une évaluation du langage, et plus encore quand il s'agit d'évaluation d'enfants non lecteurs, les contraintes se matérialisent également en termes de sélection des mots à l'oral, dans les consignes et les amorces. Lorsque l'évaluation ne porte pas sur ces mots eux-mêmes, ceux-ci peuvent constituer des biais s'ils ne sont pas compris des évalués, dans le sens où la confusion qu'ils créent peut entraver la réalisation de la tâche langagière.

– Les termes métalinguistiques

Pour la majorité des enfants de maternelle, les termes métalinguistiques tels que *phrases*, *mots*, *corriger*, *correcte*, etc. restent totalement sibyllins. La paraphrase et les stratégies de compensation deviennent alors inévitables pour les amener à effectuer l'activité et produire les indicateurs recherchés.

– Les acquis supposés vs les niveaux individuels réels

Le choix des mots employés par l'évaluateur doit par ailleurs prendre également en considération les niveaux individuels et pas seulement la liste des acquis théoriques que les enfants sont supposés avoir à tel ou tel niveau de leur scolarité : face à un enfant qui ne sait pas reconnaître ni nommer correctement les couleurs (et nous en avons rencontré en fin de GS), la consigne l'invitant, par exemple, à placer le jeton bleu devant un personnage et le jeton rouge devant un autre, invalide les données recueillies si la tâche ne porte pas sur la dénomination des couleurs¹⁶. À ce sujet donc, et nous suivons là une des règles principales qu'avance Comblain (2005), le concepteur/évaluateur fait bien de se méfier des présupposés et de vérifier qu'aucun parasite lexical ne viendra biaiser l'évaluation.

– La mise en mots des questions

En outre, la manière même de formuler les questions doit être sujette à précaution. Il en va de la pertinence de l'évaluation. En effet, évalue-t-on véritablement une structure grammaticale donnée quand celle-ci est présentée à l'enfant dans un ensemble d'éléments lexicaux, dont on n'a pas pris la précaution d'en vérifier préalablement la compréhension auprès de lui ?

Mais il en va également du rendement des épreuves. À un jeu de repérage et de verbalisation des différences entre deux images, par exemple, nous constatons que demander si les deux images sont pareilles (en l'occurrence non), attendre la réponse de l'enfant pour ensuite en demander la raison, expose l'évaluateur à recueillir une réponse positive à la première question, l'enfant s'attachant à la globalité de l'image et ne visualisant pas forcément les différences. Parallèlement, prévenir l'enfant directement que les deux images ne sont pas pareilles et lui en demander la raison est plus efficient. De même, poser deux questions en une seule (ex : pour l'emploi du verbe *avoir* : *tu as quel âge et tu as combien de sœurs ?*), plutôt qu'une seule question à la fois (ex : *tu as quel âge ?*), offre une probabilité plus grande pour que l'enfant utilise la structure visée (ex : « *j'ai x ans et j'ai une sœur* », plutôt que « *x ans* »). Cela fonctionne également avec des amorces non verbales, tels que les mimes, où l'enfant doit verbaliser les actions simulées par l'évaluateur à l'aide de petits objets : présenter par exemple deux actions distinctes au minimum vaut mieux que de n'en présenter qu'une seule pour provoquer le passé et favoriser ainsi l'emploi de participes passés

¹⁶ D'autres formulations sont alors à privilégier : les termes de couleur sont remplacés par des déictiques (*tu dois mettre ça/ce jeton-là devant tel personnage*) ou des objets différents (*tu dois mettre le stylo devant tel personnage*).

afin d'évaluer le respect des terminaisons verbales en créole (alternance zéro/é). (ex : **le shyin la soté é li la fé mont le moman su la tab/ Le shyin la soté é la maman la mont su la tab**)¹⁷. Dans le cas contraire, l'enfant a en effet tendance à utiliser le présent.

– L'ambiguïté de l'oral

La rigueur nécessaire pour que la consigne soit comprise vaut également dans la verbalisation des amorces. À moins qu'il ne s'agisse là aussi d'évaluer du vocabulaire spécifique, il faut savoir que les termes dont on use avec l'enfant peuvent être sources d'équivoques et émuquer le critère de validité. Ces confusions qui passent souvent inaperçues, peuvent se révéler à certaines occasions. Elles transparaissent ainsi parfois au détour d'une reformulation spontanée d'une amorce par l'enfant, telle *elle s'est essuyé les mains* qui devient *elle connaît essuyer les mains* (sous-entendu, *elle sait essuyer les mains*). Les épreuves de mimes, où le jeune témoin doit jouer l'énoncé verbalisé par l'évaluateur, en manipulant des personnages et objets miniaturisés, constituent selon nous de bons révélateurs de ces parasitages. Lors d'une tâche de compréhension portant sur la reconnaissance des actants sujets vs compléments, plusieurs témoins ont ainsi simulé une petite fille qui boit quelque chose alors que l'amorce stipulait *la petite fille aboie*.

La sélection et la tournure des mots dans le contexte réunionnais

– L'équivoque entre les langues

Dans le cas d'une évaluation du langage en contexte « bilingue », et plus encore quand il s'agit de langues proches, comme en situation créolo-francophone, cette attention au choix des mots à l'oral se double de celle consistant à éviter l'équivoque entre les langues.

- Dans les amorces choisies par l'évaluateur. À cause des faux-amis, mais aussi de la variation phonétique et lexicale qui existe en créole, certains termes doivent être évités dans le contexte réunionnais :

Exemple : un petit Réunionnais peut interpréter *je vais jouer* par *je veux jouer*, sachant que le phonème /e/ équivaut au phonème /oe/ dans la variété basilectale du créole (*je veux jouer* en français se traduit en effet par **mi vé zwé** ou **mi veu jwé** en créole).

Exemple : les termes **karo** ou **peser** en créole peuvent renvoyer à des signifiés qui en français standard se disent respectivement *carreau* ou *fer à repasser* et *peser* ou *appuyer*.

- Dans les productions des évalués. Parallèlement, créole et français étant intimement liés, les imbroglios linguistiques ne manquent pas, jusqu'à empêcher l'interprétation des indicateurs recueillis. Ils constituent des contraintes que le concepteur/évaluateur est tenu de ne pas ignorer.

Exemple : les épreuves portant sur l'auxiliaire avoir ou être au passé exigent que les possibilités de réponses avec des sujets composés de finales en [l] soient écartées. Le cas échéant, ce type de sujet ne permet pas de savoir si l'enfant s'exprime en créole ou en français, les structures devenant phonologiquement semblables (*elle a marché* vs **elle la marshé** ; *Anaël a joué* vs **Anaël la jwé** ; *elle est/était rose* vs **èl lé/lété roz**).

– Le poids des représentations

Dans cette même rubrique, le poids des représentations n'est pas non plus un facteur à négliger lors des épreuves.

- Le « bien » et le « mal »

Nous l'avons souligné, certaines expressions renvoient à des valeurs véhiculées par la société, comme « bien parler » ou « bien dire », qui sont associées au français, au contraire de

¹⁷ = Le chien a sauté et il a fait monter la maman sur la table ou le chien a sauté et la maman est montée sur la table.

« parler mal » ou « mal dire », associées au créole. Les consignes des activités correctives, par exemple, doivent en tenir compte dans les paraphrases des termes métalinguistiques (incorrect ne pouvant par exemple se paraphraser par « mal parler »).

- « Vilains » mots, gros mots.

En outre, l'utilisation par l'évaluateur d'un terme issu d'une variété minorisée, comme **kwé** (que/quoi), peut également être source de réticences ou de blocages chez certains enfants, et les amener à refuser de l'employer à leur tour, voire à refuser de répondre à la question qui leur est posée, l'assimilant en quelque sorte à un « gros mot » (« **mon maman i veu pa mi di kwé** » (= ma maman ne veut pas que je dise « kwé ») avancent ainsi certains enfants). Parallèlement, avec les variations diatopique et diastrastique qui caractérisent la situation sociolinguistique de l'île, ce même **kwé** peut être lui-même inconnu d'autres jeunes enfants qui ne « pratiquent » pas une variété basilectale du créole mais qui, néanmoins, « parlent créole » (ex : « **kwé sé kwa sa ?** » (« kwé », c'est quoi ça ?) nous a par exemple demandé une élève testée).

– La discrimination des codes et les compétences pragmatiques

Mais les exigences vont plus loin. Du fait que l'enfant évolue dans un milieu bilingue, toute tâche et, de ce fait, toute consigne linguistique, ne devrait ignorer la contrainte de la langue visée, en production. Le pilier même d'une évaluation symétrique du langage provoqué est en effet que l'enfant s'exprime dans une langue ou dans l'autre, ou plus exactement qu'il vise consciemment la langue qu'on l'invite à utiliser, afin que l'adulte puisse « apprécier » ses compétences dans l'une et/ou l'autre langue.

Or, la vérification de ce postulat reste largement ignorée par les évaluations de jeunes enfants bilingues alors même qu'un des plus importants constats que nous avons effectués, dès que nous avons commencé les séances de langage provoqué avec les enfants de maternelle, à la Réunion, est bien qu'à l'aube de leur entrée dans l'écrit, une bonne majorité d'entre eux, que nous estimons correspondre aux trois quarts des témoins interrogés tout au long de notre recherche, est incapable de comprendre ce que signifie *il faut répondre en créole* ou *il faut répondre en français* (**i fo reponn an kréol/ i fo reponn an fransé**).

En réalité, certes leurs discours épilinguistiques, qui se font l'écho de ceux de leurs parents, sont codiquement fléchés (« *c'est pas bien (de) parler créole* », « *il faut pas (que) je parle créole* » « *maman a dit il faut (que) je parle français* »). Certes, ils ont, en proportions variables, développé certaines compétences pragmatiques non conscientisées (ex : visée réflexe du français dans les restitutions d'histoires, bien dire = dire en français). Cependant, au-delà de ces phénomènes, ils n'ont pas acquis, dans la pratique, la capacité à discriminer les deux langues ni à orienter de manière consciente leur discours vers l'une des deux langues, comme en témoignent les contradictions manifestes dans les discours entre la langue utilisée et les propos tenus (ex : « **mi giny pa koz kréol** » (= je ne sais pas parler créole) ou son pendant « *je sais pas parler français* »). Nous nous sommes ainsi très souvent entretenue avec des témoins qui, après avoir confié explicitement s'exprimer dans un code, par exemple le français, emploient en réalité du créole ou mélangent les langues, sans que ces faits soient forcément un signe de compensation de lacunes de leur part. En effet, il peut arriver que ces mêmes enfants s'expriment en français ultérieurement dans leurs discours. En fait, pour la grande majorité d'entre eux, réaliser une tâche (en production) « en français » ou « en créole », ne revêt aucune signification, si ce n'est qu'il faut réaliser la tâche en question.

Bien entendu, les conséquences touchent (ou du moins, devraient toucher) toute organisation d'évaluation linguistique en deux langues, mais également toute évaluation linguistique monolingue. En effet, une évaluation linguistique valide et pertinente ne peut vraisemblablement pas se dérouler sans avoir soupesé la capacité de compréhension d'une consigne codique, c'est-à-dire sans que chaque enfant évalué n'ait été soumis en premier lieu

à une épreuve de discrimination codique afin de vérifier s'il est apte à comprendre ce qu'on attend de lui en dehors de la réalisation de la tâche. En réalité, si la contrainte langagière de la discrimination codique peut être levée pour certaines tâches et avec certains supports qui favorisent par exemple l'utilisation du français (cf. plus haut les « réflexes pragmatiques »), nous rencontrons ici une limite de taille de l'évaluation linguistique à laquelle l'évaluateur ne peut se soustraire. Que signifie en effet évaluer en français (et/ou en créole) lorsque l'évalué n'a pas conscience de la langue-cible ? Sur le terrain réunionnais, mais nous pensons qu'il en est de même pour d'autres DOM, comme la Martinique et la Guadeloupe dont les situations sociolinguistiques sont très proches de celle de la Réunion, il apparaît que la possibilité d'évaluer des élèves en production orale de manière binarisée (en français et/ou en créole) ne devrait, et ne pourrait en réalité, se calculer qu'au cas par cas, selon les profils langagiers et les capacités de discrimination codique. Dans l'état actuel d'un système éducatif qui se borne à privilégier une politique de didactique du français langue maternelle et n'apprend pas à ses élèves à (re)connaître les langues de leur répertoire langagier, une évaluation linguistique peut en réalité souvent ne s'effectuer que de manière partielle (avec les dominants non discriminants), dans une langue, voire s'avérer complètement impossible (avec les mix-lingues non discriminants).

Conclusion

À l'intersection de la psycholinguistique, de la sociolinguistique et de la didactique des langues, nous souhaitons aborder avec une vue d'ensemble la complexité du recueil de données orales, en créole et en français, lors d'une évaluation linguistique auprès de jeunes enfants, dans un contexte diglossique, soumis aux contacts de ces deux langues proches.

Dans l'optique d'obtenir des données en créole et en français qui fassent sens dans une approche par tâches langagières, nous avons voulu montrer que la démarche méthodologique empruntée ne peut ignorer plusieurs paramètres intimement corrélés de la situation sus-citée. Ceux-ci concernent le mode de passation (oralité), l'âge des témoins (en phase de développement langagier et cognitif) et l'arrière-plan sociolinguistique (statut inégalitaire des langues et de leurs variétés, relations génétiques entre les langues).

Une présentation des contraintes générales relevées dans des évaluations en contexte neutre a ainsi permis de rappeler la nécessité :

- d'une approche souple et « humaine », appropriée au jeune âge des témoins,
- d'un choix d'épreuves ludiques, « rentables » dans le rapport temps et efforts demandés/observables recueillis, adaptées à la maturité cognitive des enfants (en termes de réalisation de tâches, de compréhension de consignes, de pré-requis) et porteuses de sens pour eux,
- d'une prise en compte d'éventuels biais liés aux parasites lexicaux et à la tournure des questions.

En effet, lors de notre référentialisation, nous avons retrouvé ce type de contraintes valables en contexte monolingue. Cependant, notre approche a aussi permis de voir que l'évaluation, en l'état, des compétences morphosyntaxiques des enfants réunionnais, doit notamment composer avec l'arrière-plan sociolinguistique qui compte :

- Les représentations diglossiques des élèves (échos des discours épilinguistiques véhiculés dans la communauté et particulièrement par leurs parents) qui octroient au français un statut privilégié et minorisent le créole. L'intensité de ces représentations peut bloquer les productions dans cette dernière langue. En outre, ces représentations diglossiques sont parfois internes au créole et amènent les élèves à refuser d'employer les variantes basilectales de ce code. Un travail préalable de mise en confiance dans la langue ou la variété reniée est recommandé. Dans notre cas, des jeux et des interactions informels lors des récréations, des entretiens spontanés en tête à tête

comprenant notamment des discussions épilinguistiques ont pu aider à débloquent la plupart des réticences.

- Les réflexes pragmatiques (non conscientisés), acquis notamment dans le système scolaire monolingue en français. Certains élèves, en proportion variable selon les tâches à réaliser et leur sensibilité face à la norme scolaire, ont en effet tendance à faire basculer de manière non conscientisée leurs productions vers le français. Cela concerne notamment les tâches travaillées en classe ou perçues comme relevant du « bien parler » (ex : restitution d'histoires, correction grammaticale, jugement de grammaticalité). Celles-ci sont donc à éviter dans le cas des épreuves qu'on leur soumet en créole. Il en est de même pour l'utilisation de supports « humanisés » que les témoins associent probablement aux personnages d'émissions pour enfants qu'ils entendent s'exprimer uniquement en français.
- L'incapacité de la majorité de ces jeunes élèves réunionnais à discriminer les codes. Si elle n'influe pas sur la réalisation des tâches, cette incapacité ne leur permet pas d'orienter sciemment leurs productions vers un code linguistique précis (créole ou français), dans le cadre d'une évaluation binarisée. De fait, une épreuve de discrimination codique s'avère, selon nous, indispensable avant d'entamer un quelconque recueil de langage provoqué spécifiant une consigne codique (cf. Annexe 4 pour un exemple de protocole méthodologique possible). S'ensuit la nécessaire adaptation de l'évaluation aux différents profils langagiers et capacités de discrimination codique relevés. Lorsque les témoins s'avèrent non discriminants, l'évaluateur doit alors s'accommoder des dominances langagières éventuelles des enfants, en créole ou en français et/ou proposer des tâches ou des supports déclenchant des réflexes pragmatiques (ces derniers sont valables uniquement pour le français dans le cas que nous avons étudié). Pour autant, il doit également admettre que son évaluation binarisée ne pourra être que partielle pour certains profils langagiers (dominants non discriminants) et même impossible pour d'autres (mix-lingues non discriminants)
- La proximité structurelle des langues, qui peut souvent induire pour les élèves des erreurs d'interprétation des énoncés oraux qui leur sont soumis et pour l'évaluateur des difficultés d'analyse des données recueillies. Ces malentendus peuvent être évités, ou du moins fortement diminués, en accordant une attention particulière aux phénomènes phonologiques problématiques entre les deux langues et en réalisant des pré-tests auprès d'un échantillon d'enfants ayant des niveaux scolaires et des profils langagiers les plus hétérogènes possibles. Cette même proximité structurelle peut parfois faire oublier qu'il s'agit de deux langues qui présentent des divergences suffisamment importantes pour exiger de l'enfant des efforts cognitifs plus lourds dans une langue que dans l'autre, dans le cas de réalisation de tâches similaires. Des pré-tests auprès d'enfants bi-lingues discriminants et la comparaison de leurs performances avec des occurrences éventuellement relevées dans leur langage spontané, peuvent révéler ces difficultés cognitives qui biaisent le recueil de données. L'exemple que nous avons pris (information graphique à décoder dans une activité de production : « tu me touches/je te touche ») montre ainsi que ne pas réussir à réaliser une tâche (verbalisation d'une information graphique) ne signifie pas que l'enfant ne maîtrise pas, dans son langage spontané, les compétences linguistiques qu'elle est censée permettre d'évaluer.

La liste de ces contraintes spécifiques n'est bien sûr pas exhaustive et demande à être enrichie (ex : par l'étude de l'impact du paramètre perception de l'identité linguistique de l'évaluateur, notamment sur le fléchage codique des énoncés). Par les quelques précautions

méthodologiques qu'elle souhaite partager, cette contribution a surtout voulu sensibiliser au fait que toute évaluation linguistique dans ce type de contexte diglossique ne peut être amplement réalisable ni exploitable que si l'évaluateur prend en considération toute la part du répertoire langagier des enfants et accepte d'adapter son approche, ses pratiques et ses choix normatifs, aux langues, à leurs histoires, à leurs valeurs et à leur mode d'acquisition/appropriation. Cela exige qu'il se démunisse des pré-jugés et qu'il s'ouvre à l'hétérogénéité des profils, des paroles et des représentations des individus concernés, aussi jeunes soient-ils. Comme le notent Huver et Springer (2011), en quête d'approches « alternatives » en évaluation, cela exige sans doute également une part de subjectivité et d'humilité dont ne peut vraisemblablement pas se démunir un évaluateur à la recherche de pertinence et de validité, et avant tout de sens, pour son évaluation.

Si on n'évalue pas des « bilingues » comme on évalue des monolingues, en stérilisant notamment les contours sociolinguistiques de la situation d'évaluation, il faut retenir qu'on ne peut non plus considérer ces « bilingues » comme une masse psychosociolinguistiquement homogène. Cette étude laisse ainsi entrevoir, en évaluation, comme en politique éducative, l'importance d'une véritable connaissance et prise en compte des témoins pour se prémunir d'outils et de remédiations pré-formatés pour des contextes « standards ». Elle montre en outre le nécessaire partenariat didactique des langues en milieu diglossique. Le créole, mais aussi toutes les formes interlectales de la parole réunionnaise qu'une approche binarisée ne peut circonscrire (Adelin, 2007), devraient pouvoir trouver leur place dans une évaluation linguistique, ne serait-ce que pour révéler de manière plus fine et plus pertinente les difficultés que rencontrent les élèves en français.

Annexes

Annexe n°1 : Tâches langagières testées

De nombreuses interactions filmées, auxquelles nous avons participé (en dyade ou en groupe) ou que nous avons simplement observées lorsqu'elles se passaient entre enfants, étaient fondées dans le cours des conversations spontanées du moment. Les séances de langage spontané, se tenant dans les salles qui nous étaient dédiées, se faisaient de manière libre ou semi-guidée, abordant alors des thèmes plus précis. Lors des séances de langage provoqué, les enfants étaient amenés à réaliser des tâches langagières plus ou moins « contraignantes », requérant des réponses gestuelles ou verbales plus ou moins « fermées/ouvertes » en termes de forme et de contenu (Rondal, 1997 ; Comblain, 2005).

Pour recueillir des observables, nous avons ainsi utilisé :

Des interactions « libres » axées sur le recueil de discours « spontanés »

- Entre nous et les enfants : nous leur posons des questions en français et/ou en créole, sur des thèmes divers susceptibles de les faire parler spontanément, parfois en rapport avec des items morphosyntaxiques (par exemple : « Raconte-moi ce que tu vas faire/fera demain, puisqu'il n'y aura pas école », « qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ? », pour une utilisation des aspects prospectif et accompli). En « support de fond », nous utilisons souvent un jeu de Lego pour mettre en confiance les enfants, en simulant une situation informelle.
- Entre enfants uniquement, avec des supports différents
 - présence d'un jeu de construction de type Lego, avec consignes de jouer ensemble ou de construire quelque chose en commun,

- présence de supports hétéroclites (accessoires miniaturisés (voitures, vaisselle, motos, brosse à cheveux, mobilier...), poupées adultes/bébés, robots, cubes, etc.)

Des rappels d'histoires

Des rappels d'histoires à partir de supports différents afin de voir lesquels convenaient le mieux pour la tâche de restitution. Toutes les histoires respectaient des structures canoniques équivalentes et classiques : exposition, complication et résolution. Nous avons délibérément choisi de ne pas utiliser des histoires susceptibles d'être connues des enfants (ex : Boucle d'Or, Le Petit Chaperon Rouge, Petit Ours Brun, etc.) afin d'éviter les restitutions basées sur des répétitions de pans entiers des récits mémorisés :

- Histoire racontée au préalable par nous : cela concernait deux histoires différentes. Avant restitution, chacune d'elle leur était racontée, par nous, en classe, trois fois les jours précédents. Lors des restitutions, ils pouvaient se référer aux images de l'album. Les histoires étaient tirées de deux albums :
 - En français, *Crotte de nez* (Mets, 2000). Nous avions en réalité auparavant essayé *l'île aux câlins* (Norac & Dubois, 1998), mais ce dernier semblait moins plaire aux enfants.
 - En créole, n'ayant trouvé aucune histoire courte et écrite en créole courant qui remplisse nos critères de concision et d'accessibilité, nous avons choisi de traduire et d'adapter une histoire du français au créole. Il s'agit de *Arthur et le chien anglais*, qui devenait *Artur ek le shyin i koz riy nk langlé*. Nous avons parfois, dans certaines classes, inversé les codes des livres (nous racontions *Crotte de nez* en créole, qui devenait avec notre traduction, *Kakadné*, et *Arthur et le chien anglais* en français).
- Histoire entendue et vue au travers d'un dessin animé avec paroles : afin de rendre plus « authentique » la restitution d'histoire, nous avons choisi un support audiovisuel pour l'histoire en français (les droits de copyright nous interdisent de nommer explicitement ici le DVD utilisé). L'enfant regardait deux fois l'histoire qui durait 6 min., et de notre côté nous ne la regardions pas. De ce fait, il leur paraissait probable que nous ne connaissions pas l'histoire qu'ils devaient nous raconter dans les détails, afin que nous puissions la comprendre. Le choix de cette tactique ne fut pas possible en créole. Il n'existait en effet pas de dessins animés pour jeunes enfants en créole (du moins nous en avons cherché en vain).
- Histoire décryptée par l'enfant, seul, à l'aide d'images : nous avons également pris pour support un album sans texte, dont la trame était composée uniquement d'une succession d'images. L'enfant devait nous raconter l'histoire en question après le laps de temps qu'il souhaitait pour feuilleter l'album. Nous avons choisi : *Le Voleur de poule* (Rodriguez, 2005).
- Histoire « vue » au travers d'un dessin animé : nous avons utilisé des dessins animés sans paroles (avec bruitage et musique de fond intégrés), aussi bien pour recueillir des productions en français qu'en créole. Ce support permettait que les mêmes tâches soient effectuées en créole et en français (contrairement aux dessins animés avec paroles qui ne pouvaient concerner que le français). Nous avons choisi deux histoires d'environ 5 min. chacune. L'enfant visionnait une histoire deux ou trois fois (selon son souhait), hors notre présence, avant de nous la raconter ou de répondre à nos questions, suivant une consigne codique (une consigne codique différente pour chacune des deux histoires)

Le commentaire de dessins

Nous avons également tenté de voir ce qu'on pouvait exploiter indirectement des histoires entendues, par la voie du commentaire de dessin. L'enfant devait dessiner l'histoire que nous

lui avions racontée en français (*L'île aux câlins* ou *Crotte de nez*) et nous présenter individuellement son dessin. Cette expérience ne se révéla pas très intéressante concernant l'exploitation des données (indépendamment des compétences linguistiques des enfants, si chez certains d'entre eux les énoncés étaient conséquents, chez la plupart, les énoncés étaient pauvres quantitativement parlant pour le temps dédié en classe à faire les dessins en question).

- **Le jeu de rôle** (à partir de l'histoire *Crotte de nez* ou *kakadné*) : Nous leur demandions de jouer verbalement un des protagonistes de l'histoire, tandis que nous jouions l'autre. Cette tâche devait les conduire :
 - soit à produire des phrases dans la langue qu'ils n'avaient pas choisie, dans les faits, pour faire le rappel d'histoire (qu'elle que soit la langue-cible qu'ils avaient verbalement choisie pour raconter cette histoire),
 - soit à provoquer des discours épilinguistiques en réaction à notre invitation à jouer un personnage dans la langue qu'ils n'avaient verbalement pas choisie pour raconter cette histoire (quelle que soit la langue effectivement utilisée dans la restitution de l'histoire).
- **Des tâches polarisées** de langage provoqué, pour des activités de compréhension, de production, de traduction et de détection et jugement d'erreurs grammaticales. Les actions à accomplir étaient diverses : réalisation ou verbalisation de mimes avec ou sans accessoires, réponses à des questions, questionnement avec amorces, désignation d'images, placement de jetons, description d'images, recherche d'objets cachés, recherche et verbalisation des différences entre deux images, etc. Pour ces tâches, nous avons utilisé des marionnettes, des DVD, des photos, des images, des jetons, des accessoires miniaturisés que les enfants pouvaient manipuler, etc.

Annexes n° 2 : Exemple de protocole pour une épreuve pré-testée.

« Questions générales »	
Où, est-ce que, combien, quand...?	
Langue	Français
Critères	- Adéquation des marqueurs - Respect de l'ordre des lexèmes - Respect consigne codique
Type d'activité	Production
Support	Des étiquettes plastifiées, décorées, comportant chacune un terme interrogatif : quel, où, est-ce que (2), combien, quand, à quoi, lequel, pourquoi, qui, que, comment, quel
Attendu	- Adéquation de la contrainte sémantique (marqueur interrogatif – reste de l'énoncé) - Respect de l'ordre d'agencement des lexèmes dans la phrase. - Respect contrainte codique
Organisation	Cette épreuve doit se dérouler après l'épreuve « questions générales » évaluant l'activité de compréhension. Les étiquettes sont disposées sur la table. L'enfant en choisit une et la donne à l'évaluateur qui la lit. L'évaluateur donne d'abord la consigne générale (consigne 1), puis à chaque étiquette que lui présente l'enfant, il rappelle la consigne générale en donnant la consigne 2 (voir exemple dans la rubrique suivante). Si l'enfant éprouve une difficulté pour une étiquette, cf. rubrique « remarques ».
Exemple de Consigne	Consigne 1 : <i>On va faire un (autre) jeu. On va jouer en français. Tu vas me demander des choses sur moi. Moi, j'ai déjà demandé des choses sur toi, je sais que tu aimes jouer à ..., je sais que tu préfères manger ..., je sais que ta maman travaille à....</i> (se référer aux réponses déjà fournies par les enfants lors de l'épreuve de compréhension qui s'est effectuée selon le même procédé, mais avec les rôles inversés). <i>Tu m'as dit tout ça quand je t'ai demandé des choses sur toi. Mais toi, tu ne connais rien sur moi, sur mon papa, sur mon travail, sur le nom de ma maman, sur ce que j'aime manger. Alors aujourd'hui, tu peux me demander tout ce que tu veux sur moi et je vais te répondre. Mais seulement, pour me demander quelque chose sur moi, sur mon papa, sur ma maman, sur tout ce que tu veux, il faut que tu choisisses une étiquette, et</i>

	<i>quand tu vas me demander quelque chose, il faut que ça commence par ce qui est écrit sur l'étiquette. Je sais que tu ne sais pas lire, alors tu choisis l'étiquette, tu me la donnes et moi je lis ce qui est écrit. Tu as compris ou tu veux que je redise encore ce qu'il faut faire?</i> (Procéder à un essai avec l'étiquette « est-ce que », éventuellement, réexpliquer la consigne en utilisant d'autres termes susceptibles d'être mieux compris) Consigne 2 : <i>Il faut que ce que tu vas me demander commence par « est-ce que ». Donc, il faut que tu me demandes : "Evelyne, est-ce que..."</i>
Remarques	En cas de réponse « non conforme »¹⁸ à ce qui est attendu : - Si la question reste compréhensible : répéter la formulation de la question incorrectement construite pour s'assurer que le témoin la valide ou pour lui permettre de la reformuler (ex : <i>donc tu me demandes : qu'est-ce que tu as papa ?</i>) - Si la question est incompréhensible : dire qu'on ne comprend pas la question et lui demander de la reformuler. Laisser éventuellement l'étiquette de côté, pour la reprendre plus tard.
Variante(s)	L'interlocuteur de l'enfant peut être une marionnette (jouée par l'évaluateur), mais la situation lui semblera plus authentique si c'est l'évaluateur qui se confie à lui.

Annexe n°3 : Présence du caméscope

Anecdote : Samuel et Jennifer, deux enfants de la même classe de grande section à Saint-Benoît, sont assis, seuls, autour d'une table dans le cadre d'un recueil de langage spontané en duo, autour d'un jeu de construction. Ils entendent l'ATSEM-stagiaire dire à quelqu'un d'autre de ne pas entrer dans la BCD parce que les enfants sont filmés. Jennifer, dont l'agressivité verbale n'est pas rare envers ses camarades, fait remarquer à Samuel qu'il n'a pas intérêt à continuer à rire bêtement parce que leurs faits et gestes sont enregistrés (« **ou koné kwa ? néna la kaméra, ou ri an bèt !** » (= tu sais quoi, il y a la caméra, tu ris en idiot!)). Mais très vite, ses actions et ses paroles trahissent qu'elle a oublié cette donne. En effet, elle s'amuse peu de temps après à jeter des cubes par terre, dans tous les sens, en sommant Samuel de ne rien nous dire, sous peine de représailles dans la cour de récréation (« [...] **sinon mi langèt au dan la kour** » (= sinon je te tabasse dans la cour))!

Annexe n° 4 : Exemple de protocole pour l'épreuve de discrimination codique

Le protocole que nous avons retenu dans notre référentiel pour l'épreuve de discrimination codique se déroule ainsi :

« Discrimination codique » <i>Lui, il m'aime mé amwin mi èm pa li</i>	
Critères	Discrimination codique
Type d'activité	Métalinguistique
Objectifs	Vérifier si l'enfant distingue le français du créole dans des phrases courtes et non ambiguës, et s'il sait reconnaître des phrases "mélangées", comportant des traits prototypiques des deux codes .
Supports	Les énoncés prévus pour l'épreuve; une dizaine de pastilles de papier de deux couleurs et de formes différentes (par exemple pastilles rouges en forme d'étoile pour symboliser le créole et pastilles bleues en forme de fleur pour symboliser le français). Remarques : test préalable d'identification des deux couleurs sélectionnées. Prévoir d'utiliser les formes des supports si l'enfant ne sait pas nommer les couleurs en question (ex : pastilles en formes d'étoile et de fleur).
Organisation	D'abord l'évaluateur introduit la tâche (cf. « <i>Introduction de la tâche</i> » dans la rubrique "consignes" : il pose des questions à l'enfant sur les pratiques langagières chez lui ou dans son groupe de pairs (peu importe la véracité des réponses)). Il reformule ce que lui a dit

¹⁸ Nous n'avons pas abordé ici l'élaboration des normes linguistiques prises comme références pour les épreuves d'évaluation (cf. à ce sujet : Adelin, 2007 et 2008). Nous avons opté pour une approche variationniste, qui vise à adapter ces normes non seulement aux pratiques du français et du créole actuellement parlés dans la communauté, mais en prenant en considération également le processus de développement langagier, de surcroît bilingue, des élèves (avec toute la part de variations intersystémiques, intrasystémiques, d'hypothèses langagières et d'interlangue).

	l'enfant en matérialisant les langues à l'aide de pastilles en papier qu'il dispose en deux tas (un rouge, un bleu) devant l'enfant, pour symboliser la langue créole (pastilles rouges) et la langue française (pastilles bleues) et aider l'enfant à visualiser la notion abstraite de langue créole et française. L'épreuve se déroule ensuite en trois parties : 1. l'évaluateur vérifie si l'enfant différencie des phrases créoles de phrases françaises. Pour cela il donne la consigne 1 et utilise les énoncés prévus pour la partie 1. Exemple d'énoncés en créole : mi yèm aou. Exemple d'énoncés en français : <i>je t'aime</i>. 2. Une fois toutes les phrases de la partie 1 présentées à l'enfant, l'évaluateur amorce la deuxième partie en informant l'élève que certaines personnes mélangent les deux langues (cf. consigne 2). Les pastilles bleues et rouges sont également mélangées devant l'enfant afin qu'il visualise ce qu'on entend par « mélange ». Après avoir donné la consigne de la tâche qui consiste cette fois-ci à dire si les énoncés qui lui seront présentés sont créoles ou mélangés, l'évaluateur présente à l'enfant une à une des phrases créoles et mélangées. Exemple de phrase mélangée : amwin, je lé kontan sat tu m'as donné (= moi je suis content(e) de ce que tu m'as donné). 3. La troisième partie concerne la discrimination des phrases en français et des phrases en mélange. L'évaluateur donnera la consigne 3 et utilisera les énoncés prévus pour la partie 3 (procédure similaire à celle de la partie 2)
Consigne en français	Nous préconisons de donner les consignes en créole pour les enfants dominants en créole et en français pour les enfants dominants en français. Pour les enfants mix-lingues ou bi-lingues, le choix du créole nous paraît plus judicieux. <u>Introduction de l'épreuve</u> (simulation selon réponses probables des témoins) - (Evaluateur) <i>Toi, chez toi, ta maman, elle te parle en créole ou en français ?</i> - (Témoin) <i>en français</i> - (E) <i>moi, ma maman me parle en créole (contraire de ce que l'enfant dit). Et toi, tu parles créole ou français ?</i> - (T) <i>en français</i> - (E) <i>et ton papa</i> - (T) <i>en créole.</i> - (E) <i>Tu sais quoi? Maintenant, on va faire un petit jeu. On va faire comme si ça c'était des mots, c'est comme si c'était avec ça qu'on parle</i> (l'évaluateur montre les pastilles et les utilisent pour mimer des mots qui sortent de la bouche et qu'on « entend à l'oreille »). <i>Ça c'est des mots créoles</i> (pastilles rouges) <i>et ça des mots français</i> (pastilles bleues). <i>Les gens qui parlent créole parlent seulement avec des mots rouges</i> (mimes) <i>et les gens qui parlent français, et bien ils parlent seulement avec des mots bleus</i> (mimes). <i>Ta maman par exemple, tu m'as dit qu'elle parle en français, alors elle parle seulement avec des mots bleus. Moi, ma maman elle parle seulement avec des mots rouges parce qu'elle parle en créole. Et toi, tu m'as dit que tu parlais créole ou français, j'ai oublié ?</i> - (T) <i>français.</i> - (E) <i>donc tu parles avec des mots de quelle couleur, comme ça ou comme ça ?</i> - (T) l'enfant montre les pastilles en question, ou verbalise la couleur : " bleu ". - (E) <i>c'est bon</i> (si celui-ci ne comprend pas, poursuivre l'explication en prenant pour exemple d'autres personnes de l'entourage de l'enfant (maitresse, oncle, tante, ...), sans mettre en question la véracité de ce que dit l'enfant. S'il dit que la maitresse par exemple parle en créole, on lui dira "d'accord, donc elle parle avec des mots bleus ou rouges? ") <u>Consigne 1</u> (en utilisant le mime « bouche-oreille »): <i>Je vais te dire des trucs et toi, à chaque fois, tu dois me dire si ce que j'ai dit c'est du français</i> (il montre les mots bleus) <i>ou du créole</i> (il montre les mots rouges). <i>C'est bon ? (...) Allez, je commence.</i> <u>Consigne 2</u> (en utilisant le mime « bouche-oreille »): <i>Tu sais, des fois, il y a des gens qui mélangent des mots en français avec des mots en créole. Par exemple, des fois, ces gens-là, ils parlent en français, mais après, des fois, ils parlent en créole, après ils reparlent en français, après ils reparlent en créole, après ils reparlent en français et après ...</i> (attendre la réaction de l'enfant pour vérifier qu'il suit l'explication) <i>oui, après ils reparlent en créole. Les gens qui parlent comme ça, ils mélangent français avec créole, on va faire semblant qu'ils parlent avec des mots bleus et des mots rouges. Ils mélangent le créole avec le français</i>

	(l'évaluateur mélange les pastilles devant l'enfant). <i>Alors, maintenant, il faut que tu écoutes bien ce que je vais te dire, après tu me dis si les mots sont seulement rouges, ça veut dire seulement créole, ou si c'est rouge et bleu, ça veut dire quoi quand c'est rouge et bleu? (...) oui, ça veut dire créole avec français (ou réexpliquer si nécessaire)). Tu as compris ? (...) allez, je commence.</i> Consigne 3 (en utilisant le mime « bouche-oreille »): <i>allez, maintenant, ce que je vais te dire, des fois c'est en français et des fois c'est en mélangé. Tu te rappelle ce que ça veut dire mélangé ?</i> (réponse de l'enfant suivie d'une infirmation ou confirmation de la part de l'évaluateur puis d'une réexplication). <i>Quand je dis quelque chose en mélangé, ça veut dire que dans ce que je dis il y a des mots rouges et des mots bleus, parce que c'est en créole et en français en même temps. Alors que, quand je dis seulement en français, il n'y a que des mots bleus dedans. C'est bon ? (...). Allez, je commence.</i> Remarque générale : que la consigne soit donnée en créole ou en français, il ne faut pas hésiter à la rappeler indirectement lors des réponses de l'enfant. Ex : <i>C'est mélangé ? ça veut dire que c'est en créole et en français en même temps, que c'est avec des mots bleus et rouges qui sortent de la bouche et qu'on entend, c'est ça ?</i>
Consigne en créole	Introduction de l'épreuve (en utilisant le mime « bouche-oreille »): Dialogue introductif de l'épreuve : - (Evaluateur) aou, out mézon, out moman i koz an kréol ou an fransé? - (Témoin) an fransé - (E) amwin, mon momon i koz an kréol (contraire de ce que l'enfant dit). E aou, ou koz an kréol ou an fransé ? - (T) an fransé - (E) é out papa ? - (T) an kréol. - (E) alor, minnan nou sar fé komsi sa té bann mo kréol (pastilles rouges) é sa té bann mo fransé (pastilles bleues). De moun i koz kréol i koz riyink avek bann mo rouj (l'évaluateur montre les pastilles et les utilisent pour mimer des mots qui sortent de la bouche et qu'on « entend à l'oreille »), é sat i koz fransé i koz riyink avek bann mo bleu. Out momon par ekzanp, ou la di amwin èl i koz fransé, alor èl i koz riyink avek bann mo bleu. Amwin ma maman i koz riyink avek bann mo rouj paske èl i koz kréol. E aou, kosa ou la di amwin ou koz ? - (T) fransé. - (E) i veu dir ou koz avek bann mo kel kouleur ? - (T) bleu. - (E) lé bon ? (poursuivre l'explication en prenant pour exemples d'autres personnes de l'entourage de l'enfant si celui-ci ne comprend pas) Consigne 1 (en utilisant le mime « bouche-oreille »): mi sar di aou deu trwa zafer e a shak fwa ou dwa di amwin si sat ma la di sé an fransé (an mo bleu) ou an kréol (an mo.....)(réponse de l'enfant)). Lé bon ? (...) alé mi komans. Consigne 2 (en utilisant le mime « bouche-oreille »): ou koné, na demoun dé fwa i mélanj bann mo fransé avek bann mo kréol. Par ekzanp, zot i di in nafèr an fransé, apré zot i di in not zafèr an kréol, apré zot i redi an fransé. Zot i mélanj fransé avek kréol, sa i veu dir zot i koz avek bann mo bleu é bann mo rouj. Zot i mélanj, zot i mélanj bann mo bleu avek bann mo...? (réponse de l'enfant. Réexplication éventuelle). Alor minnan, i fo ou ékout byin sat mi sar di aou. Apré ou di amwin si bann mo lé rouj, i veu dir sé bann mo riyink kréol, ou si lé rouj é bleu, i veu dir lé mélanjé kréol avek fransé. Ou la konpri? (réponse de l'enfant). Consigne 3 (en utilisant le mime « bouche-oreille »): alé, minnan, sat mi sar di aou, défwa lé an fransé é défwa lé an mélanjé. Ou rapèl kosa i veu dir mélanjé ? (réponse de l'enfant suivie d'une infirmation ou confirmation de la part de l'évaluateur puis d'une réexplication). Kan mi di in nafèr an mélanjé i veu dir ké dann sat mi di na bann mo lé rouj (paske lé an kréol) é an mèm tan, na bann mo lé bleu (paske lé osi an fransé). Alorke kan mi di seulman an fransé, na riyink bann mo bleu dedan. Lé bon ? (...) Alé, mi komans.
Variante(s)	- Les trois parties peuvent être réalisées au cours de séances différentes (en réintroduisant à

	chaque fois l'épreuve).
	- La décision de proposer aux enfants uniquement un choix binaire à chaque fois (français ou créole, créole ou mélangé, français ou mélangé) a été prise dans le but de ne les pas surcharger cognitivement. Après avoir testé les deux méthodes, choix ternaire et choix binaire, il nous semble également plus facile de leur faire comprendre la consigne par le choix binaire.

Remarque sur les consignes : Pour ce qui est des consignes des autres épreuves de manière générale, nous optons pour une approche souple et « plurielle » dont l'efficacité se vérifie avec des amorces d'essai pour un éventuel réajustement de l'explication. Les enfants discriminants peuvent être exposés à une orientation codique explicite. Pour autant, il s'agit bien souvent de la leur rappeler au cours de l'épreuve, ces derniers ayant tendance (notamment les dominants dans la langue non-évaluée) à revenir spontanément à leur langue de dominance. Avec les enfants non discriminants, nous avons décidé de donner d'abord les consignes dans la langue de l'épreuve en question afin de donner le « ton » de l'épreuve, et de procéder à un essai de la tâche. En cas de non compréhension de la part de l'enfant, nous réexpliquons la tâche à effectuer en choisissant d'autres termes susceptibles d'être mieux compris de l'enfant dans la langue de l'épreuve et en dernier recours, l'explication se fait dans l'autre code. Dans la pratique, le changement de code a été peu utilisé. Nous avons remarqué qu'en réalité ce procédé ne modifie guère véritablement la compréhension et qu'il importe davantage, selon nous, de repenser l'explication des procédures à suivre, en cas d'incompréhension. Nous avons tenté la plupart du temps de ne pas reproduire dans la consigne les items qui font l'objet de l'évaluation. Pour autant, nous ne pensons pas que cette précaution soit essentielle. Nous nous sommes en effet rendu compte que, bien souvent, les enfants ignorent les formes en question lorsque celles-ci leur sont données dans la consigne. Nous avons donc parfois utilisé dans les consignes les items évalués, mais nous n'avons pas généralisé cette pratique.

Bibliographie

- ACADEMIE DE LA RÉUNION, 2008, *Évaluations des compétences. Liaisons grande section version 2008. Livret de l'enseignant*, 97 p.
- ADELIN E. 2007, « La convergence avec le français. Quel créole de référence à la Réunion ? », dans *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, Langue et Développement, OIF, L'Harmattan, pp. 171-183.
- ADELIN E. 2008, *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- ADELIN E. et EYQUEM-LEBON, M., 2009, « L'enseignement du créole à la Réunion. Entre coup d'éclat et réalité », dans *Tréma*, n° 31, Septembre 2009, IUFM de Montpellier, pp.121-132.
- ADELIN E. et EYQUEM M., 2010, *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître – La Réunion, cycle 2 (CP-CE1)*, OIF, Direction de l'Éducation et de la Formation, Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue.
- ARDOINO J. et BERGER G., 1989, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, ANDSHA/Matrice, Paris.
- BAKER C., 1996, *Foundations of bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters.
- BAUTIER E., 2003, « Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours », dans *Enjeux*, n°132, pp. 30-45.

- BLANCHET A. et GOTMAN, A., 1992, *L'Enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan Université, Paris.
- BOISSEAU P., 2005, *Enseigner la langue orale en maternelle*, CRDP, Versailles.
- BONJOL J.-J. et VIAL M., 1997, *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck Université, Bruxelles.
- BOYER C., 1990, *L'enfant réunionnais à l'école maternelle*, Editions du Trémail.
- BREDART S. et RONDAL, J.-A., 1982, *L'Analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*, Mardaga, Bruxelles.
- CARAYOL M. et CHAUDENSON, R., 1978, « Diglossie et continuum linguistique à la Réunion », dans N. Gueunier et al., *Les Français devant la norme*, Champion, Paris, pp. 175-200.
- CHEVALLIER F. et LALLEMENT A., 2000, « Le créole en régression comme langue maternelle », dans *Économie de la Réunion*, 104, pp.8-10
- CHAUDENSON R., 2003, *La créolisation : théorie, applications, implications*, L'Harmattan, Paris.
- COMBLAIN A., 2005, « Le développement de la syntaxe et de la métasyntaxe et leur évaluation », dans B. Piérart (ed.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?*, De Boeck, Bruxelles, pp. 83-98.
- EYQUEM-LEBON M., 2007, *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique Créole-Français*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- FERGUSON C.A., 1959, « Diglossia », dans *Word*, n° 15, pp. 232-239.
- FIGARI G., 1994, *Évaluer : quel référentiel*, De Boeck Université, Bruxelles.
- FIOUX P. et MARIMOUTOU J., 1999, *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à la Réunion*, Académie de la Réunion, Université de la Réunion.
- FIOUX P., 2005, « Le développement du langage en deux langues. Du regard sociolinguistique à quelques propositions didactiques (cas d'exemple, jeunes enfants réunionnais) », dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (eds), *Du plurilinguisme à l'École*, Peter Lang, pp. 437-457.
- GADET F., 1989, *Le Français ordinaire*, Armand Colin, Paris.
- GENELOT S., NEGRO I. et PESLAGES D. 2006, « Compétences bilingues français/créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais », dans *Études créoles*, n° XXVII(2), pp. 41-66.
- GOMBERT J.-E., 1998, « Développement métalinguistique, lecture et illettrisme », <http://www.adaptationscolaire.net/themes/dile/documents/gombert.pdf>
- HADJI C., 1993, *L'évaluation, règles du jeu ; des intentions aux outils*, ESF, Paris.
- HAMERS et BLANC, 1983, *Bilinguisme et bilingualité*, Mardaga, Bruxelles.
- HUVER E. et SPRINGER C., 2011, *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Didier, Paris.
- INSEE, 2008, *Enquêtes annuelles de recensement de 2004-2007 – Commune de Saint-Benoît*, <http://www.insee.fr/fr/régions/reunion>.
- KETELE J.-M. (de) et ROEGERS X., 1996, 3^{ème} éd., *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, De Boeck Université, Bruxelles.
- KHOMSI A., 1985, *Comprendre un énoncé : stratégies de compréhension chez l'enfant de trois à sept ans, description, évaluation*, Département de psychologie, Université de Nantes.
- LECOINTE M., 1997, *Les enjeux de l'évaluation*, L'Harmattan, Paris.

- LEDEGEN G., 2003, Regards sur l'évolution des mélanges codiques à la Réunion : l'avènement de l'interlecte, dans G. Ledegen (éd.), *Anciens et Nouveaux Plurilinguismes. Actes de la 6ème Table Ronde du Moufia*, Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes, pp.175-186.
- MARCH C., 1996, *Le discours des mères martiniquaises, Diglossie et Créolité : un point de vue sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris.
- MEN, 2003, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les Programmes 2003-2004*, SCEREN-CNDP, Paris.
- METS A., 2000, *Crotte de nez*, L'école des loisirs.
- MOREAU M.-L. et RICHELLE, M., 1997, *L'acquisition du Langage*, Mardaga, Liège.
- NORAC C. et DUBOIS C., 1998, *L'île aux câlins*, Petite Bibliothèque de l'Ecole des loisirs, L'école des loisirs.
- PRUDENT L. F. et MERIDA, G., 1984, « An langaj kréyol dimi-panaché : interlecte et dynamique conversationnelle », dans *Langages*, n° 74, pp. 31-45.
- PRUDENT L. F., 1993, *Pratiques langagières martiniquaises : Genèse et fonctionnement d'un système créole*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Rouen.
- PRUDENT L. F., 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », dans L. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (eds.), *Du Plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Bern, pp. 359-378.
- RAPANOËL S., 2007, *Les langues à l'école primaire de la Réunion : des représentations diglossiques aux pratiques interlectales*, Thèse de doctorat, Universités de la Réunion et Grenoble 3.
- REUX V., 2000, « Avis présenté au nom de la Commission des Affaires Culturelles sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée Nationale après déclaration d'urgence, d'orientation relatif à l'Outre-Mer, par Monsieur Victor Reux », dans *Annexe au procès verbal de la séance du 7 juin 2000*, Session ordinaire du Sénat, n°394.
- RODRIGUEZ B., 2005, *Le voleur de poule*, Autrement Jeunesse, Histoires sans paroles, Les Editions Autrement.
- RONDAL J.-A., 1997, *L'évaluation du langage*, Psychologie et Sciences Humaines, Liège, Mardaga.
- RONDAL J.-A., 2003, *L'évaluation du Langage*, Mardaga, Liège.
- SIMONIN J., 2002, « Parler réunionnais ? », dans *Hermès*, n° 32-33, pp. 287-296.
- SOUPRAYEN-CAVERY L., 2007, *L'interlecte réunionnais : Approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- STUBBE E. et PEÑA E. D., 2002, « Language ability assessment of spanish-english bilinguals : future directions », dans *Practical Assessment, Research & Evaluation*, n° 8(4). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=4>
- TAMAYO J., 1987, « Frequency of use as a measure of word difficulty in bilingual vocabulary test construction and translation », dans *Educational and Psychological Measurement*, n° 47 (4), pp. 893-902.
- VALDÈS G. et FIGUEROA, R., 1994, *Bilingualism and Testing : A Special Case of Bias*. Ablex Publishing Corporation, West-Port.
- WHARTON S., 2005, « Pour développer la compétence varilingue en situations interlectales : une didactique intégrée des langues », dans *Études créoles*, n° XXVIII, pp.147-180.

VERS UNE PRISE EN COMPTE DE LA COMPÉTENCE TRANSLINGUISTIQUE DES APPRENANTS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MAURICIEN

Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant

UCLA et Mauritius Institute of Education

L'histoire de l'Île Maurice, jeune État indépendant et postcolonial, posée sur l'Océan indien, a été marquée par des épisodes de déportation, de migration et d'installation diverses, de sorte qu'elle doit aujourd'hui son caractère très particulier au fait qu'elle est à la fois pluriethnique et plurilingue. L'île est non seulement composée de divers groupes culturels qui se côtoient et interagissent en permanence, mais son paysage linguistique est aussi extrêmement complexe, puisque les Mauriciens vivent au quotidien dans plusieurs langues – le kreol morisien, le français et l'anglais, qui se partagent la quasi-totalité des échanges, sans oublier toutefois la présence aussi, dans les espaces médiatiques, culturels et religieux, des langues orientales et asiatiques, telles que le hindi, l'ourdou, le tamoul, le marathi, pour n'en citer que quelques-unes.

Cette complexité de la situation linguistique mauricienne, qui englobe au final plus d'une douzaine de langues, a fait l'objet de nombreuses études dans des domaines aussi variés que l'histoire, la sociolinguistique, l'anthropologie sociale, les sciences de la communication, celles du langage ou de la politique, la pédagogie, etc. Nombre de ces études ont cherché à formuler un modèle de catégorisation, sinon d'interaction, suivant des paradigmes différents, des langues présentes sur le territoire, avec souvent une focalisation particulière et légitime sur les trois langues les plus pratiquées. Un nombre important d'études sociolinguistiques consacrées à la question a également permis de rendre visibles certains comportements inconscients et phénomènes de hiérarchies – aussi bien socio-économiques que socio-ethniques – liés au choix et à la pratique des langues à Maurice. Ont ainsi beaucoup été utilisés depuis Daniel Baggioni et Didier de Robillard (1990) les concepts de diglossie et de répartition fonctionnelle des langues tant dans l'espace social, que politique (Carpooran, 2003), ou encore éducatif (Carpooran, 2007). Cette même orientation sociolinguistique s'est beaucoup attachée à lire la situation du point de vue des droits, de l'égalité/inégalité, ou de la discrimination, ce qui constitue évidemment des questions fondamentales dans un pays où les langues des anciens colonisateurs représentent encore les deux principales langues de prestige du pays.

Un rapide survol de la place accordée aux langues dans le système scolaire nous amène toutefois à constater très rapidement qu'aucune langue ne figure au programme de l'enseignement primaire par exemple, pour des raisons d'abord pédagogiques. Le choix, la

place et les modalités d'enseignement des langues dans le curriculum semblent en effet principalement motivés par des préoccupations tantôt sociales, tantôt identitaires, ce qui laisse à penser que les besoins cognitifs de l'apprenant mauricien ne sont pas pris en compte suffisamment dans la politique éducative. D'une part, l'anglais et le français, les deux langues de prestige social du pays, sont les seules langues obligatoires de l'école même si elles sont à peine pratiquées (sinon pas du tout) par les enfants à leur arrivée à l'école ; d'autre part, toutes les autres langues, incluant le kreol morisien – langue familiale de 84 % des Mauriciens introduite en 2012 à l'école primaire –, ont statut de langues optionnelles, ce qui signifie qu'elles sont mutuellement exclusives sur les plages horaires, renforçant ainsi la fonction ethno-identitaire qui leur est attribuée. Or, suivant une logique pédagogique, le kreol morisien ne devrait pas être traité au même titre que les autres langues optionnelles, puisqu'il est bien la langue première des apprenants. Quant à la langue d'enseignement, elle est officiellement l'anglais, même si, *de facto*, les enseignants sont bien obligés de recourir au kreol morisien et/ou au français aussi pour assurer la compréhension par les apprenants.

Ces constats nous laissent à penser que la politique linguistique en vigueur ignore, d'une part, les arguments pédagogiques contribuant au choix d'une langue d'enseignement et s'appuie, d'autre part, sur une catégorisation des langues qui est loin de correspondre aux réalités et aux besoins cognitifs et communicationnels des apprenants, illustrant plutôt une compréhension limitée du plurilinguisme renvoyant à une juxtaposition des langues devant être développées séparément, pour ne pas dire de manière cloisonnée, alors que les apprenants, eux, font face en permanence à des situations de communication où les langues se confondent. Bien que le *Education Ordinance* de 1957 fasse mention de l'utilisation éventuelle, comme médiums d'enseignement, de langues jugées appropriées pour le public par le ministre de l'Éducation pour les trois premières années du cycle primaire¹, aucune politique linguistique officielle relative à l'enseignement n'autorise clairement l'utilisation d'une pédagogie plurilingue réfléchie qui exploiterait et développerait les compétences plurilingues des apprenants. Les langues font l'objet d'un enseignement et d'une évaluation séparés ; de la même manière, l'on s'attend à des productions clairement discriminées de la part des apprenants. Si c'est là une problématique et un paradoxe soulevés par Rada Tirvassen (2012) ; ce dernier questionne par ailleurs les modèles utilisés par les chercheurs eux-mêmes pour appréhender le plurilinguisme mauricien et formuler des recommandations quant aux changements à apporter au système éducatif local. Il est évident, en effet, que certains cadres théoriques, comme la diglossie, l'alternance codique et les approches variationnistes, largement appliqués au terrain mauricien, véhiculent une vision largement structuraliste et monolithique des langues, valables sans doute à une époque donnée et dans des contextes ou pays monolingues, mais certainement limités lorsqu'il s'agit de décrire des situations linguistiques complexes comme celles de Maurice, petit État insulaire plurilingue, pris qui plus est dans les défis de la mondialisation et du développement.

La question qui nous intéresse ici est celle de la ou des langue(s) à enseigner aux enfants mauriciens, évoluant dans ce plurilinguisme, donc dotés de ce que certains chercheurs comme Danièle Moore et Véronique Castellotti ont appelé « compétence plurilingue » suivant l'idée que :

la compétence plurilingue [...] trouve sa force heuristique et sa pertinence parce que ses contours découvrent un espace ouvert, qu'elle invite des trajectoires multiples et individuelles, qui peuvent être tracées, validées, construites, développées, et qu'enfin elle institue la notion de contact comme centrale. (Moore et Castellotti, 2005 : 24)

¹ Le *Education Ordinance* mentionne que : « In the lower classes of Government and aided primary schools up to and including Standard III, any one language may be employed as the language of instruction, being a language which in the opinion of the minister is the most suitable for the public ».

Ce contact permanent entre les langues chez le locuteur plurilingue, évoqué par Moore et Castellotti, est également abordé et décrit dans les travaux de recherche anglo-saxons s'étant intéressés à la notion de *translanguaging* pour renvoyer aux productions langagières individuelles, créatives et hybrides observables chez ce même locuteur. Dans le souci de dresser une passerelle entre ce que ces concepts ont en commun, nous nous intéressons ici au 'translinguistique' en tant qu'outil théorique pouvant apporter un éclairage complémentaire aux nombreux travaux déjà réalisés sur cette question. S'interroger sur la langue des apprenants, c'est en effet s'inscrire dans la démarche d'une compréhension de leurs réalités langagières. Or, à Maurice, le recours aux modèles sociolinguistiques comme la diglossie, l'approche variationniste ou l'interlangue, mais également l'influence des approches didactiques comme le FLS/FLE, ou le *ESL/EFL*², explique que la question des langues enseignées aux apprenants ait longtemps été posée en termes de langue maternelle vs langue seconde ou étrangère, ce qui sous-tend une vision discriminante des systèmes langagiers, alors qu'ils ne sont pas aussi étanches dans les pratiques réelles. C'est par ailleurs ce que l'on peut observer dans la démarche de nombreuses organisations ou instances ayant lutté activement pour l'introduction du kreol morisien à l'école en tant que langue maternelle (le Bureau de l'Éducation Catholique, Ledikasion Pu Travayer, etc.). Si nous ne pensons pas qu'il s'agisse là d'une mauvaise évaluation de la situation, il nous semble que de telles démarches perpétuent une vision partielle de la fonction du curriculum des langues. Nous pensons, pour notre part, que dans le cadre très complexe de la salle de classe mauricienne, où les enseignants jonglent en permanence avec plusieurs langues, la question de la/des langue(s) des enfants ne peut être posée de manière aussi cloisonnée. Ces derniers évoluent en effet dans une situation de passage permanent entre les langues que nous appellerons ici la situation translinguistique, en mettant en relation l'idée de *translanguaging* (en tant que capacité à naviguer entre les langues) et de compétence plurilingue des locuteurs.

Notre article se veut donc une interrogation sur la question des langues à enseigner spécifiquement dans le système éducatif mauricien appréhendé sous l'angle de la situation translinguistique. S'il prend pour appui aussi bien un certain nombre de travaux empiriques menés localement avec des cadres conceptuels différents, que des études effectuées ailleurs et formulant la proposition d'une compétence définie tantôt comme translinguistique, tantôt comme plurilingue, chez les apprenants, notre propos se présente comme une première réflexion théorique sur les apports des concepts de situation et de compétence translinguistiques à une meilleure compréhension du profil et des besoins des apprenants mauriciens. Il ne prétend ainsi ni suppléer aux autres études effectuées localement, ni modéliser des observations menées de manière systématique, mais tente simplement d'envisager les potentialités d'une perspective encore relativement inédite pour le terrain mauricien, mais qui nous semble complémentaire aux nombreuses hypothèses pédagogiques déjà formulées. Pour cela, nous commencerons par un survol du concept de compétence translinguistique – équivalent que nous proposons au terme anglais *translanguaging*. Par la suite, nous soulignerons les apports de ce même concept et de concepts similaires par rapport au bilinguisme, en expliquant la nécessité d'adopter des cadres conceptuels qui soient adaptés aux réalités langagières du pays, une démarche que les chercheurs francophones ont aussi engagée à travers leur étude, entre autres, de la compétence plurilingue des locuteurs. Et en proposant un état des lieux de la recherche (socio)linguistique locale, nous tenterons de démontrer en quoi, depuis quelques années, certains chercheurs adoptent des cadres conceptuels leur permettant d'échapper aux modèles de cloisonnements linguistiques, et dont un dénominateur commun pourrait être le concept de translinguistique. Enfin, nous émettrons

² English as Second Language / English as Foreign Language.

un certain nombre de propositions – qui nous semblent découler de cette nouvelle perspective – en direction de la politique linguistique en vigueur dans les écoles mauriciennes.

Du concept de « translinguistique »

Le préfixe « trans » dans les discours scientifiques et universitaires actuels, renvoie généralement à des phénomènes caractérisant des situations de rencontres communautaires, marquées par la dissolution des frontières délimitant des objets et espaces jusque-là perçus comme monolithiques et discriminés. Il est, par exemple, de plus en plus préféré au préfixe « inter » dans le cas des *cultural studies*, donnant lieu au terme *transcultural* pour renvoyer à ces seules situations finalement réelles dans les contextes de mondialisation où les individus et les communautés voyagent en permanence entre diverses cultures, dont les délimitations ne sont plus perçues comme étanches. Notre idée de départ est qu'il en serait de même aujourd'hui pour les frontières linguistiques dans des espaces, comme Maurice, où les langues sont en interaction constante et où les locuteurs finissent par développer une expression, mais aussi une compétence, qui se construit dans la rencontre de toutes les langues présentes. En parlant de la situation locale, Tirvassen dira d'ailleurs que : « Quand on ne se soucie pas des frontières, quand on veut employer l'ensemble des ressources disponibles, en contexte bilingue, la notion de 'langue' ne peut rendre compte des traits structurels et pragmatiques qui surgissent dans les échanges. » (2012 : 24). C'est en partageant l'idée de cette même limite de la notion de langue que nous parlons ici de situation et de compétences translinguistiques comme pouvant mieux décrire le cas des apprenants mauriciens. Si le terme *translinguistique* est peu utilisé dans les travaux locaux, il n'est pas nouveau pour autant et remonte même à Mikhaïl Bakhtine qui, remettant en question l'opposition structuraliste et saussurienne entre langue et parole, entendait par la translinguistique,

une science qui ne serait pas encore strictement déterminée par des disciplines précises, bien délimitées, et consacrées à ces aspects du mot qui sortent du cadre de la linguistique. [...] Ce qui compte, c'est non pas l'existence de certains idiolectes, de dialectes sociaux, etc., décelables à l'aide de critères purement linguistiques, mais l'angle dialogique sous lequel ils s'opposent ou se juxtaposent. (1970 : 238-239)

Précisons toutefois que les concepts de situation et de compétence translinguistiques, au sens où nous les utilisons, ne sont pas à confondre avec l'influence translinguistique, concept connu dans les années 1980 sous le nom de transfert linguistique, et qui renvoie à « l'influence exercée par les langues que connaît l'apprenant sur la langue cible » (Lindqvist, 2006 : 11). Ce concept a été notamment largement utilisé dans l'étude des phénomènes linguistiques caractérisant les processus d'acquisition d'une troisième langue (L3). Il a toutefois sans doute moins servi à démontrer l'existence d'une compétence propre aux locuteurs plurilingues.

C'est en nous basant, d'une part, sur la recherche scientifique anglo-saxonne et sur le concept de *translanguaging* et, d'autre part, sur les nombreux travaux universitaires francophones traitant de la question de la compétence plurilingue, que nous proposons ici l'utilisation de l'expression française : compétence translinguistique. Utilisé comme un verbe au participe présent (avec l'emploi du *-ing*), le terme *translanguaging* – qui renvoie bien à cet acte de passage permanent entre les langues – a été adopté par de nombreux chercheurs s'intéressant aux phénomènes observables dans les situations de plurilinguisme (Williams, 1996 et 2002 ; Baker *et al.*, 2012 ; Garcia, 2009 ; Garcia *et al.*, 2011 ; Hornberger et Link, 2012 ; Creese et Blackledge, 2010 ; Canagarajah, 2011 ; Wei, 2011). Si le concept a bénéficié d'une diffusion importante dans le monde universitaire anglophone, il a également servi à développer une compréhension plus fine de certains contextes éducatifs et sociaux et inspiré

de nombreuses théories et terminologies favorisant une approche transdisciplinaire des situations linguistiques complexes. On aura ainsi parlé, entre autres, de littéracies multiples, de plurilittéracie, de littéracie transculturelle, multimodale, d'hétéroglossie, d'hétérographie, de *fused lectes* (lectes fusionnés) (voir, entre autres, Dagenais, 2012, Canagarajah, 2011 et Auckle, 2011 pour une présentation de ces concepts). Initialement dérivé de *translinguifying*, traduit du gallois *transisieithu*, le terme est d'abord forgé par Cen Williams et son collègue (Baker *et al.*, 2012) pour désigner une pratique pédagogique particulière. Pour Williams (1996 : 64), « translanguageing means that you receive information through the medium of one language (e.g. English) and use it yourself through the medium of the other language (e.g. Welsh). Before you can use that information successfully, you must have fully understood it »³. Si cette acception rappelle l'idée de Jacobson d'une utilisation simultanée de « two languages in a bilingual classroom »⁴ (Baker *et al.*, 2012 : 4), Williams trouve pour sa part que le concept de *translanguageing* diffère de l'idée de Jacobson dans la mesure où il renvoie beaucoup plus à une compétence naturelle que possèderaient les bilingues. Il ajoute que l'activité langagière en situation translinguistique implique l'utilisation de « one language to **reinforce** the other in order to **increase** understanding and in order to **augment** the pupil's ability in both languages »⁵ (Williams, 2002 : 40, nous soulignons), de sorte que l'accent est ici mis sur un « dual language processing » (Baker *et al.*, 2012 : 4), un processus langagier double/bidirectionnel. Selon cette définition du terme *translanguageing*, la compétence des apprenants consiste donc à écouter une leçon ou à lire un texte dans une langue donnée et à produire leurs propres travaux, énoncés et textes dans une autre langue, soit à l'oral ou à l'écrit.

Si le concept est forgé à la base pour articuler une théorie pédagogique, Williams (1996) insiste toutefois sur la dimension psycholinguistique du processus par lequel l'enfant gère, du point de vue cognitif, son utilisation des deux langues. Cette gestion a, selon lui, une influence directe non-négligeable sur les résultats éducatifs. La compétence translinguistique implique une mobilisation continue des compétences de réception – écoute et lecture – et de traitement cognitivo-langagier des énoncés reçus, ce qui affecte aussi de façon significative la manière dont l'apprenant opère ses propres productions (Williams, 1996). En effet, « translanguageing requires a deeper understanding than just translating as it moves from finding parallel words to processing and relaying meaning and understanding »⁶ (Baker *et al.*, 2012 : 4). Développé à partir de l'approche centrée sur l'apprenant – largement vulgarisée dans la majorité des classes galloises – le concept de compétence translinguistique sera d'ailleurs exploité de manière plus approfondie dans les travaux d'Ofelia Garcia, qui portent sur la situation dans les classes dites bilingues. Garcia (2009 : 140) préfère ainsi, à l'expression *bilingual languaging*, le terme *translanguageing*, qu'elle définit comme :

the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential. It is an approach to bilingualism that is centered, not on

³ Notre traduction : « le verbe *translanguageing* implique que l'on reçoive un message au moyen d'une langue (par exemple l'anglais) et que l'on utilise à son tour ce même message au moyen d'une autre langue (par exemple le gallois). Pour utiliser cette information efficacement, il faut d'abord la comprendre. »

⁴ Notre traduction : « deux langues dans une classe bilingue. »

⁵ Notre traduction : « une langue pour renforcer l'autre, de manière à faire croître la compréhension et les compétences des enfants dans les deux langues. »

⁶ Notre traduction : « la compétence translinguistique implique une activité de compréhension beaucoup plus complexe qu'une simple traduction, puisqu'au-delà d'une simple équivalence lexicale, il s'agit d'une activité de traitement, de relai sémantique et de compréhension. »

*languages as has often been the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable in order to make sense of their multilingual worlds.*⁷

Pour Garcia, la compétence translinguistique se réfère donc à un ensemble de *pratiques* discursives plurilingues que les bilingues mettent en place naturellement. Celles-ci englobent les phénomènes traditionnellement désignés par les termes d'alternance ou de mélange codiques, de passage (au sens de *crossing* en anglais), de créolisation, etc.

Les recherches d'Angela Creese et Adrian Blackledge (2010) – inspirées des méthodes employées en linguistique ethnographique pour étudier des phénomènes liés au multiculturalisme dans les *Heritage Complementary Schools* au Royaume Uni – démontrent pour leur part que les apprenants bilingues, ainsi que les membres de leurs familles et leurs enseignants, manifestent ces mêmes compétences translinguistiques, définies cette fois comme des pratiques de langues flexibles leur permettant de négocier leurs identités plurilingues et multiculturelles entre l'espace familial et communautaire. Sensibles à la question de l'écologie des langues, ils postulent que la reconnaissance de la compétence translinguistique est essentielle à une bonne pédagogie bilingue, où deux langues – voire plus – sont utilisées simultanément dans les situations d'enseignement.

Pour Nancy Hornberger et Holly Link (2012), la principale différence entre la recherche ayant pour objet l'alternance codique et celle qui met en avant la compétence translinguistique, est le passage d'une définition négative associée aux concepts de transfert, d'interférence et d'emprunt à une approche positive et une valorisation des phénomènes d'enchevêtrement de traits linguistiques que l'on observe dans les pratiques de communication de locuteurs plurilingues. Le lien très fort entre la compétence translinguistique et l'acte de communication a également été souligné par Suresh Canagarajah. L'auteur explique en effet que :

*for multilinguals, languages are part of a repertoire that is accessed for their communicative purposes; languages are not discrete and separated, but form an integrated system for them; multilingual competence emerges out of local practices where multiple languages are negotiated for communication; competence doesn't consist of separate competencies for each language, but a multicompetence that functions symbiotically for the different languages in one's repertoire; and, for these reasons, proficiency for multilinguals is focused on repertoire building.*⁸ (Canagarajah, 2011 : 11)

Ce qui émerge des différentes définitions de la compétence translinguistique, ce sont donc bien les idées de dynamisme et de fluidité langagières telles qu'on les retrouve dans les systèmes plurilingues.

⁷ Notre traduction : « l'acte auquel les apprenants bilingues ont recours pour accéder aux différents traits linguistiques ou modalités diverses de ce que l'on appelle généralement des langues autonomes, dans le but d'optimiser leur potentiel communicatif. C'est là une approche du bilinguisme qui est centrée, non sur les langues comme cela a souvent été le cas, mais sur les pratiques réelles observables chez les locuteurs bilingues qui cherchent à faire sens de leurs mondes plurilingues. »

⁸ Notre traduction : « pour les locuteurs plurilingues, les langues font partie d'un répertoire auquel ils ont accès pour des besoins de communication ; les langues ne sont pas pour eux des entités discrètes et séparées, mais font partie d'un système intégré ; la compétence plurilingue émerge de pratiques locales dans lesquelles les langues multiples sont négociées pour la communication ; la compétence ne renvoie pas à des compétences séparées dans les différentes langues, mais bien à une multi-compétence fonctionnant symbiotiquement pour les différentes langues chez un même individu ; et pour cette même raison, la compétence chez le locuteur plurilingue s'articule autour de la construction du répertoire. »

Du bilinguisme à la compétence translinguistique : pour une nouvelle approche de la situation pédagogique plurilingue

L'intérêt grandissant dans le monde de la recherche pour les concepts de *translanguaging* et de compétence plurilingue s'explique, entre autres, par l'insatisfaction causée par les limites de la notion de bilinguisme – telle qu'elle a été conceptualisée et appliquée au cours du XX^e siècle – qui semble ne plus convenir aux réalités du XXI^e siècle (Moore et Castellotti 2005 ; Garcia, 2009 ; Garcia *et al.*, 2011 ; Creese et Blackledge, 2010 ; Canagarajah, 2011). Généralement défini et compris comme l'habileté à utiliser plus d'une langue, le bilinguisme ne suffit plus, selon de nombreux chercheurs (Cenoz et Jessner : 2000 ; Cenoz *et al.* : 2001a et b ; 2003) à rendre compte des phénomènes complexes résultant de situations plurilingues. Pour ces chercheurs, bien que « the phenomenon of bilingualism on which most of the research available has been conducted is essentially a variant of multilingualism »⁹, les conclusions de ces recherches ne rendent pas compte de toutes les complexités des situations plurilingues (Herdina et Jessner, 2002 : 4). En effet, le plurilinguisme est différent du bilinguisme par de nombreux aspects ; la situation d'apprentissage plurilingue est également multidimensionnelle et comprend diverses facettes. Selon Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, qui reprennent à leur compte l'expression de Georges Lüdy et Bernard Py (1986 : 16) :

Il est par conséquent nécessaire de recourir à une définition plus flexible du plurilinguisme, capable de rendre compte de la diversité des situations individuelles, qui s'échelonnent sur un ensemble multidimensionnel et évolutif de variations continues. Le plurilinguisme ne décrit pas des compétences fixées. Les individus développent des compétences dans plusieurs codes linguistiques par envie ou par nécessité. (Coste, Moore, Zarate, 2009 : 16)

Herdina et Jessner soutiennent pour leur part, à la suite de cette idée très connue de François Grosjean à propos du bilingue comme n'étant pas la somme de deux monolingues, que pourtant « most research on bilingualism has been based on the view of the bilingual as the sum of two monolinguals in one person with two separate language competences »¹⁰ (2002 : 6). Cependant, avec la mondialisation, « more and more interactions and encounters are multilingual as people, goods, services and information move with increased speed and frequency as a result of new technology in a globalized world »¹¹ (Garcia *et al.*, 2011 : 2). Or si, d'une part, les langues internationales – telles que l'anglais – gagnent du terrain, le monde, d'autre part, se transforme de plus en plus en un espace plurilingue. Tout cela fait que le concept de *bilinguisme*, tel qu'il a pu être utilisé au siècle dernier, convient de moins en moins aux situations de plurilinguisme émergentes qui ont entraîné un changement non seulement de perspective, mais aussi de discours dans les domaines tels que la linguistique, la pédagogie et la politique éducative. Selon Garcia, cela est « particularly apparent in the field of foreign/second language learning and teaching, where comprehensive, systemic approaches now prevail » (*ibid.*)¹². L'on peut en effet observer qu'il y a « an increasing tendency of

⁹ Notre traduction : « le phénomène de bilinguisme identifiable dans la plupart des recherches menées sur le sujet est une variante du plurilinguisme. »

¹⁰ Notre traduction : « la plupart des recherches sur le bilinguisme est fondée sur une définition du bilingue comme étant la somme de deux monolingues chez une même personne ayant des compétences dans deux langues séparées. »

¹¹ Notre traduction : « de plus en plus d'interactions et de rencontres prennent un caractère plurilingue dès lors que les humains, les marchandises, les services et l'information voyagent à une vitesse et une fréquence grandissantes, grâce aux nouvelles technologies issues de la mondialisation. »

¹² Notre traduction : « particulièrement visible dans le domaine de la didactique des langues secondes/étrangères où les approches compréhensives et systémiques occupent actuellement une place importante. »

theorists and researchers to move away from a narrow focus on the individual and his/her competencies alone, moving instead towards a consideration of languages as occurring during interpersonal interaction in communicative environments »¹³ (*ibid.*). Dans le cadre du plurilinguisme, l'accent est alors mis non plus sur l'idée de langues discriminées qu'un locuteur accumulerait, mais bien sur l'hypothèse d'un « répertoire plurilingue [complexe], c'est-à-dire d'un ensemble de ressources plurielles qui se combinent de manière déséquilibrée et évolutive » (Moore et Castellotti, 2005 : 24). C'est précisément ce répertoire langagier dans sa complexité qui constitue le nouvel objet d'étude de la recherche et qui se présente comme pouvant rendre compte de la compétence translinguistique des locuteurs plurilingues.

Certes, Josiane Hamers et Michel Blanc (1983 : 31) ont aussi souligné cette complexité du bilinguisme en précisant qu'il s'agit d'un phénomène à caractère multidimensionnel, tant psychologique, que psycholinguistique, socio-culturel, sociologique, linguistique ; aussi bien individuel, que collectif, interpersonnel, intergroupe, etc. Ils rappelaient ainsi, il y a une trentaine d'années déjà, que le bilinguisme ne correspond pas à un modèle unidimensionnel, mais que

dans une communauté bilingue où il existe des normes de comportement bilingue, lorsque deux individus qui parlent les deux langues de leur communauté communiquent entre eux, ils ont le choix entre plusieurs comportements langagiers ; ils peuvent : soit parler dans l'une ou l'autre langue ; soit parler dans l'une et l'autre langue ; soit parler un mélange des deux langues, c'est-à-dire utiliser un code spécifique qui fait appel aux règles des deux langues simultanément. (Hamers et Blanc, 1983 : 30-31)

Il n'empêche que le concept de bilinguisme implique presque fatalement, d'une manière ou d'une autre, la conscience de la frontière et de la délimitation entre **deux** ou plus de deux langues. S'il est en effet entendu que le bilingue n'est pas la somme de deux monolingues, il n'empêche que dans le concept de bilinguisme, les langues, elles, font souvent l'objet de définitions systémiques discriminées. Est bilingue celui qui pratiquerait (quand bien même à des degrés variables) deux langues. Face à une telle posture, les questions que l'on se pose lorsqu'on est confronté aux contextes plurilingues comme Maurice, sont les suivantes : à quel moment entre-t-on dans le bilinguisme ? Est-ce à partir du moment où le locuteur *pratique* deux langues et où il est dans la performance ? Ou alors suffit-il d'être en contact avec plus d'une langue ? Les locuteurs bilingues manifestent en effet une compétence propre qui est de nature hybride. C'est d'ailleurs cette même prise de conscience théorique qui a permis d'interroger la définition même du bilinguisme en tant que construction scientifique du XX^e siècle, élaborée dans le cadre de recherches menées dans des contextes occidentaux, principalement par des chercheurs canadiens comme W. Lambert (1974) qui a mis en avant les notions de bilinguismes additif et soustractif. Lambert avait en effet avancé que les locuteurs pratiquant des langues minoritaires étaient finalement amputés de leur langue première, parce qu'ils recevaient une éducation formelle dans une autre langue, dite majoritaire, ce qui, selon lui, les mettait forcément en situation de bilinguisme soustractif dans la mesure où la langue de l'école venait remplacer leur langue propre. La position de Lambert traduit en effet ici clairement une conception binaire du bilinguisme chez l'apprenant.

C'est en cela que l'hypothèse d'une compétence plurilingue entraîne la remise en question de cette conception linéaire du bilinguisme. Il y a de cela une quinzaine d'années, Coste, Moore et Zarate postulaient en effet l'existence de cette compétence propre à « un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de

¹³ Notre traduction : « un nombre grandissant de théoriciens et de chercheurs qui s'écartent d'une focalisation étroite limitée à l'individu et à ses compétences, pour adopter une approche qui s'intéresse plus aux considérations linguistiques telles qu'elles se manifestent dans les interactions interpersonnelles en situation de communication ».

plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12). C'est précisément ce capital langagier, translinguistique par définition, qui rend spécifique leur capacité de communication langagière :

L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (ibid.)

Cette définition de la compétence plurilingue servira en effet de point de départ à une relecture critique des situations de contacts de langues. D'ailleurs l'importance de la reconnaissance d'une telle compétence dans la recherche pédagogique a été plus d'une fois soulignée (Voir Moore et Castelloti, 2005 ; Prudent, Tupin et Wharton, 2005 ; Cavalli, 2009 ; Cavalli, Coste, Crişan et van de Ven, 2009).

Il est évident alors que l'autre concept remis en cause par l'idée d'une compétence translinguistique chez ce même apprenant est celui de la langue elle-même telle que définie dans la théorie du bilinguisme. Le langage chez le bilingue y est en effet perçu comme le « compound state of brain with two separate language systems »¹⁴. Or, cette même approche se trouve être à la base de la distinction dichotomique établie entre le locuteur monolingue natif et le locuteur (bilingue) non-natif (Cook, 2010a et b). Ce qui permet à Vivian Cook (2010b) d'avancer qu'un des principaux objectifs de l'enseignement de la langue seconde dans la perspective du bilinguisme (telle que définie au XX^e siècle à travers le monde) a consisté pendant longtemps à amener le locuteur non-natif à acquérir les mêmes compétences que le locuteur natif. Ce modèle à atteindre, représenté par la compétence du natif, a été utilisé dans l'enseignement des langues pour servir ultimement de mesure à la performance des apprenants. Selon Andrew Kirkpatrick (2008 : 1), le fait de mesurer la performance des apprenants plurilingues en fonction de ce modèle impose « extreme linguistic and cognitive demands on children »¹⁵. Cook (2010b) articule ainsi un ensemble d'objectifs à l'enseignement de la langue – liés notamment au développement de soi (*self-development*) – comme des moyens et stratégies visant, entre autres, à communiquer avec ceux qui pratiquent une autre langue. Ces mêmes objectifs n'imposent toutefois pas que les apprenants d'une langue seconde imitent ou prennent pour modèle absolu le locuteur natif. Cook souligne en effet que :

Most language teachers and students believe that their goal is to be as close an approximation as possible to a native speaker of the second language. Yet, in terms of the usual definition of the native speaker as a person speaking the language they acquired from birth, this is in principle unachievable by definition; L2 learners will never become native speakers unless they can find a time-machine.¹⁶

La recherche actuelle sur les questions de plurilinguisme adopte ainsi des discours et des cadres théoriques différents de ceux du siècle dernier, ce qui traduit un changement profond dans la manière même d'articuler les questions d'acquisition et d'apprentissage des langues. Elle est ainsi passée de l'étude d'un apprentissage déterminé et mesurable en fonction de la

¹⁴ Notre traduction : « l'état composite du cerveau avec deux systèmes linguistiques séparés. »

¹⁵ Notre traduction : « des exigences aussi bien linguistiques que cognitives extrêmes aux enfants. »

¹⁶ Notre traduction : « La majorité des enseignants et étudiants de langue pensent que leur objectif est de se rapprocher le plus possible de la performance du locuteur natif. Et pourtant, si l'on s'en tient au fait que le locuteur natif est celui qui acquiert une langue donnée après la naissance, cette même compétence est inatteignable pour celui qui a cette même langue pour langue seconde ; les locuteurs non-natifs ne deviendront jamais des locuteurs natifs à moins de trouver une machine à remonter le temps. »

compétence du locuteur natif – c'est-à-dire d'une définition des langues comme systèmes structurés et discriminés – à une reconnaissance, voire une redéfinition, de la langue comme objet dynamique, flexible et perméable. Pour Lambert-Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton :

Dès lors que l'on considère le plurilinguisme en tant que maîtrise individuelle de plusieurs langues à des degrés divers et que l'on se centre sur les locuteurs, les frontières (entre langues ou lectes) et les catégorisations standardisées (langue maternelle, langue d'origine) tendent à s'estomper, voire à disparaître. La question des normes plurielles (leur caractère construit et adaptatif ainsi que les stéréotypes qui les accompagnent) s'invite alors au débat. (Prudent, Tupin et Wharton, 2005 : 11-12)

C'est donc en nous appuyant sur ces nouvelles tentatives de définition de la langue, et en tenant compte de certaines réalités plurilingues et pratiques discursives syncrétiques observables dans les contextes linguistiques comme Maurice, que nous adoptons pour notre part les concepts de situation et de compétence translinguistiques. Ceux-ci nous permettront en effet de mieux appréhender aussi bien l'environnement plurilingue des apprenants mauriciens que leur compétence de locuteur plurilingue qui, loin d'être déficitaire, parce qu'elle ne correspondrait pas à celle des locuteurs natifs pour l'anglais et le français, est au contraire un atout d'une complexité et d'une richesse que l'on ne retrouve pas chez le locuteur monolingue.

Les nombreux travaux empiriques de Rada Tirvassen (2011a, 2011b, 2012) et de Nita Rughoonundun-Chellapermal (2007) démontrent que les Mauriciens plurilingues ne pratiquent que rarement les langues de manière monolithique et complètement discriminée, mais sont dans des pratiques telles qu'ils *voyagent* entre les langues. C'est au final ce va-et-vient permanent qui finit par constituer leur véritable langue ; et c'est là aussi, il nous semble, qu'ils sont le plus efficaces dans leur communication langagière : quand ils sont libres de disposer de l'ensemble des langues en présence et à leur disposition, dans un répertoire complexe, pour s'exprimer. Évidemment, nous disons cela en émettant tout de même certaines réserves, la première étant que le plurilinguisme est une question beaucoup plus complexe et qu'il est important que les recherches se poursuivent sur le sujet dans le domaine de l'acquisition des langues et de la psycholinguistique pour que l'on y voie plus clair. Nous n'oublions pas non plus que la question de l'utilisation des langues en contexte mauricien est très complexe et que d'autres enjeux, sociolinguistiques notamment, structurent et justifient aussi, comme nous l'avons déjà mentionné, l'emploi et/ou la défense de certaines langues (enjeux sociaux, identitaires, économiques, etc.). Il est évident toutefois que les nombreuses langues en contact ont une incidence sur les pratiques et les compétences langagières spécifiques des locuteurs/ apprenants bilingues ou plurilingues et que finalement c'est cela aussi la situation translinguistique.

Le terrain plurilingue mauricien ou la nécessité de nouveaux cadres conceptuels

Nous tenons à signaler que notre proposition ne s'isole pas d'un ensemble de travaux et d'études, menés depuis quelques années déjà sur le terrain mauricien, et visant à apporter une nouvelle lecture de la situation (socio)linguistique locale restée trop longtemps enfermée dans le cadre conceptuel de la diglossie ou du plurilinguisme (comme la version plurielle d'un simple bilinguisme additif). Notre démarche s'inscrit bien au contraire dans une logique de complémentarité et non d'opposition ainsi que d'exploration des ouvertures que la mise en relation de travaux issus des cadres académiques anglophone et francophone peut apporter.

Il y a de cela quelques années, Philippe Blanchet (2003) proposait une révision épistémologique de la sociolinguistique en tant que discipline, et mettait en avant notamment l'idée de « plurilinguisme ordinaire ». Ses propos sur les limites des cadres théoriques et de la méthodologie offerts par la discipline, ont influencé nombre de sociolinguistes. L'idée du plurilinguisme ordinaire venait en quelque sorte déjà souligner que la reconnaissance de pratiques translinguistiques correspondait en effet mieux aux réalités langagières des espaces plurilingues et qu'il s'agissait de concevoir des outils adaptés à ces contextes. Si Baggioni et de Robillard (1990) ont beaucoup influencé la lecture de la situation locale avec l'application des concepts de diglossie mais aussi de variétés linguistiques (ce qui a pendant longtemps donné lieu à des catégorisations tantôt sociales, tantôt variationnistes des langues), de Robillard a tout de même par la suite, en parlant cette fois du terrain réunionnais, soutenu que les délimitations linguistiques entre le créole et le français n'étaient ni tout à fait applicables, ni tout à fait pertinentes pour le contexte réunionnais¹⁷. Tirvassen (2012), en appelle pour sa part – bien qu'il utilise le terme « bilinguisme » – à une redéfinition des concepts et des outils méthodologiques utilisés pour aborder la situation mauricienne. Par ailleurs, il reprend à son compte le concept d'éducation linguistique plurielle de Castellotti pour proposer une nouvelle lecture de la complexité des situations d'échange pédagogique telles qu'elles peuvent être identifiées dans les classes mauriciennes (Tirvassen, 2011a). Il en appelle ainsi à « une autre manière de concevoir l'approche adoptée concernant le langage dans le curriculum » (*op. cit.* : 104). Or il est intéressant de souligner que Tirvassen parle ici bien de langage et non de langue(s) en faisant ressortir d'ailleurs clairement le fait que, dans le cadre mauricien « les recherches en sciences du langage se sont appuyées sur une conception du plurilinguisme perçu comme une addition de plusieurs langues opérant, chacune, comme un système aux frontières nettes » (*op. cit.* : 105). En proposant « d'approcher autrement les pratiques langagières en zone de contact de langues » (*op. cit.* : 108), il soutient que « c'est la notion de zone d'éducation plurielle qui rend le mieux compte des opérations linguistiques dans lesquelles on se trouve » (*op. cit.* : 109) puisque l'on opère à Maurice, « à partir d'une matrice communicationnelle qui ne peut se réduire à une juxtaposition de syntagmes que l'on peut arbitrairement classer dans des langues » (*op. cit.* : 110). Si nous reconnaissons pour notre part que Tirvassen a le mérite de formuler une proposition terminologique et conceptuelle qui tienne compte de la pluralité et de la fluidité des pratiques langagières mauriciennes, sa justification quant à l'utilisation de l'expression « zone d'éducation plurielle » comme concept qui « rend[rait] le mieux compte » de ces pratiques langagières n'est pas toujours convaincante. Par ailleurs, il nous semble que la compétence plurilingue et translinguistique observable chez les Mauriciens dépasse le cadre de l'espace scolaire et ne concerne pas, par conséquent, que l'éducation.

Dans une démarche comparable, qui vise à décrire le fonctionnement de ces zones de contact linguistique dans le contexte plurilingue mauricien, Tejshree Auckle (2011) s'interroge pour sa part précisément sur la nature et la forme mêmes de la production langagière. Elle propose non seulement une lecture décroissant du plurilinguisme mauricien en articulant les concepts de *mixed codes* et de *fusion*, mais elle interroge par la même occasion la validité, au jour d'aujourd'hui, des nombreux cadres utilisés précédemment pour appréhender et décrire les phénomènes d'alternance ou de mélange codique. Elle rappelle ainsi que :

[e]merging typologies of CS tend to look at mixed codes and fusion as extending the pragmatic possibilities of CS. Indeed, this redefinition is felt to be much more accurate in

¹⁷ Nous remercions Rada Tirvassen d'avoir récemment attiré notre attention sur ce fait. Ses précisions sur les travaux accomplis dans le domaine, et qui nous ont inspirés en partie ici, nous ont semblé en effet très justes.

its potential to describe the different varieties of language alteration in a multilingual community. »¹⁸ (*op. cit.* : 108)

En soulignant par ailleurs la question des environnements hétéroglossiques, l'intention explicitée ici par Auckle ne fait pas que traduire une nécessité de réviser les concepts et méthodologies généralement convoqués dans les études sur l'alternance codique, mais légitime aussi une nouvelle appréhension des productions langagières mauriciennes à travers l'adoption des concepts de *mixed codes* de J. C. P. Auer et de *fusion* de Y. Matras. Citant ce dernier, elle définit l'idée de *fusion*, qui donnera à son tour l'expression *fused lects* (lectes fusionnés), comme : « the process [...] in which systems A and B merge 'in such a way that telling them apart becomes quite difficult', resulting in 'an autonomous variety born out of the close contact between A and B' »¹⁹ (*op. cit.* : 117). L'idée de l'autonomie sur laquelle insiste Auckle traduit clairement la volonté de reconnaître, dans le contexte plurilingue mauricien, des productions – émergeant à la base du mélange des codes – qui finissent par correspondre à des structures autonomes, et qui traduisent finalement la compétence translinguistique des locuteurs. Les hypothèses qu'elle émet nous apparaissent en ce sens d'une importance capitale tant pour la description que pour la compréhension de cette production plurilingue qui est à l'œuvre dans les classes.

Enfin, suivant des perspectives encore relativement inédites pour le terrain mauricien, les travaux de Shameem Oozeerally (inédit) explorent pour leur part un cadre théorique qui, lui aussi, met à mal les notions de langue et de bilinguisme, mais également les méthodes de la sociolinguistique telles qu'elles sont traditionnellement véhiculées : la théorie du chaos et celle de l'écologie linguistique. Ainsi, il explique que le « besoin de se détacher d'une conception hermétique, monolithique, monodimensionnelle et intradisciplinaire est essentiel dans la manière de vivre et de penser une nouvelle, voire une autre (alter) (socio)linguistique qui cadre avec un monde en mutation perpétuelle » (Oozeerally, inédit²⁰ : constatation, 1). En parlant de ce qu'il appelle « les nouvelles pistes théoriques » Oozeerally postule que « la théorie des systèmes dynamiques et l'écologie ouvrent des sentiers intéressants dans la manière de concevoir les sciences du langage » (*op. cit.* : 11). Si, pour le moment, ses travaux explorent beaucoup plus les potentialités théoriques du concept de chaos, sans chercher nécessairement à s'articuler autour de collectes et d'analyses systématiques de données empiriques (notamment de productions langagières de terrain) – parce que se concentrant beaucoup plus sur un cadre écolinguistique –, ils expriment eux aussi la nécessité de revoir des cadres d'analyse sociolinguistiques qui semblent ne plus correspondre à la fois aux réalités et aux besoins du terrain mauricien.

Les travaux de Tirvassen, d'Auckle et d'Oozeerally, en appellent tous évidemment à une nouvelle modélisation de la situation linguistique mauricienne qui reste la condition *sine qua non* pour une meilleure compréhension du plurilinguisme, mais qui est d'autant plus importante lorsqu'il s'agit de situation pédagogique. Prise dans les enjeux sociolinguistiques, l'évaluation de la situation plurilingue mauricienne n'a pas toujours été sensible aux questions fondamentales pour le sujet apprenant de la salle de classe. Tirvassen fait ce même constat en précisant que :

¹⁸ Notre traduction : « Les typologies émergentes d'alternance codique perçoivent le mélange codique et la fusion comme des propositions élargissant les possibilités pragmatiques de l'alternance codique. En effet, cette redéfinition est ressentie comme étant plus juste dans sa capacité à décrire les différentes variétés d'alternance linguistique en contexte plurilingue. »

¹⁹ Notre traduction : « le processus par lequel les systèmes A et B fusionnent 'de telle sorte qu'il devient très difficile de les identifier', dont il résulte 'une variété autonome née du contact rapproché entre A et B'. »

²⁰ Nous remercions Shameem Oozeerally d'avoir mis ce propos à notre disposition. L'article inédit devrait faire l'objet d'une publication prochaine.

lorsque la sociolinguistique place le sujet apprenant au cœur de ses préoccupations, elle le fait à partir d'une démarche causale qui consiste à expliquer les résultats scolaires à partir de l'appartenance de l'apprenant à une catégorie sociale dont la définition dépend de la manière dont les sociétés sont stratifiées et des liens entre l'organisation sociale et le langage. [...] le sujet apprenant et les processus cognitifs qui caractérisent sa scolarisation sont exclus des préoccupations de la sociolinguistique. (Tirvassen, 2009 : 10)

Il n'est pas surprenant alors qu'Arnaud Carpooran (2007) explore la question de la « cohabitation difficile » entre diglossie et pédagogie convergente. La question de l'introduction du kreol morisien dans les écoles mauriciennes (qui a enfin eu lieu en 2012) est elle-même prise au piège tantôt du statut diglossique de la langue, tantôt de son statut ethno-identitaire, alors qu'il s'agit de la langue maternelle d'une grande majorité d'enfants. Ces mêmes enjeux rendent du coup invisible le véritable potentiel pédagogique du kreol à l'école. Et Carpooran (2007 : 159) de proposer que :

*[s]i c'est la question de la langue d'enseignement qui est la source principale du problème en raison des inquiétudes qu'elle soulève et des **conséquences politiques** qu'on pense qu'elle pourrait entraîner, peut-être y aurait-il lieu qu'on se limite, du moins au stade actuel, à la simple proposition d'une exposition écrite en Kreol. Ce qui impliquerait que cette langue apparaisse en tant que matière d'enseignement plutôt qu'en tant que medium. Ce serait évidemment **une solution de compromis** mais elle aurait le mérite de contribuer à faire entrer cette langue, jusqu'ici honnie, par la grande porte à l'école, ce qui ne pourrait que rehausser son image, en attendant que les **conditions psychologiques et sociologiques** soient réunies pour la faire participer positivement dans une véritable pédagogie d'enseignement en tant que l'un des médiums d'enseignement. (nous soulignons)*

Il est évident alors que dans le compromis mis en avant ici, la fonction pédagogique des langues est sacrifiée au profit de leurs fonctions politique, sociale et psychologique. Adopter le point de vue de la situation translinguistique s'avèrerait par conséquent propice à favoriser une vision pédagogique des langues élargie et une stratégie didactique plus juste. En effet, si la diglossie a permis de décrire les rapports de force et la répartition fonctionnelle et inégalitaire qui existe entre les langues présentes sur le territoire mauricien, elle reste tout de même prise dans la logique de l'inégalité verticale, ignorant souvent le caractère positif des interactions linguistiques et la manière dont, précisément dans un contexte comme le nôtre, la répartition linguistique est d'abord institutionnelle et institutionnalisée (par les politiques, par la société, mais aussi par l'école) alors que les pratiques linguistiques réelles des Mauriciens sont beaucoup plus hétérogènes. Sans ignorer, par exemple, l'importance de la politique d'enseignement des langues maternelles à l'école, Prudent, Tupin et Wharton (2005 : 12) avancent toutefois qu'en contexte plurilingue,

[l]es problèmes définitoires liés au concept de langue maternelle, l'effacement progressif des frontières linguistiques, la diversité des répertoires communicatifs des élèves, la référence à des normes plurielles intimement dépendantes des conditions d'énonciation, et le jeu des variations erratiques ne plaident pas, loin s'en faut, pour cette unique option simplificatrice.

Parler de situation d'apprentissage translinguistique permet en effet d'aborder la question sous une perspective pédagogique plus horizontale et d'exploiter ces nombreuses transversalités à des fins didactiques. Pour éviter que les apprenants ne soient victimes de cette discrimination des langues, il s'agit en effet de les placer au centre des préoccupations scolaires, de revaloriser les perspectives psycholinguistiques, et de s'interroger à nouveau sur

l'importance de la fonction communicative et didactique jouée par les langues dans un curriculum.

Dans sa thèse de doctorat, Rughoonundun-Chellapermal (2007) s'interroge, entre autres, sur le coût et la mobilisation cognitifs lourds requis des apprenants mauriciens, lors de leurs apprentissages scolaires en général et de l'écrit en particulier, dans un système éducatif où seules sont véritablement reconnues les compétences en langues étrangères. Si elle aborde dans son travail la question des représentations des enfants et du rôle de ces derniers à la fois dans l'aspect motivationnel et les stratégies d'apprentissage, Rughoonundun-Chellapermal insiste, dans la discussion finale de son travail, sur le fait qu'à Maurice « l'apprentissage des langues étrangères pour construire les apprentissages fondamentaux que toute école a le souci de construire est un fait socio-historique que les parents ont largement internalisé » (*op.cit.* : 441). Ceci étant, elle pose la question de « la médiation à l'expérience linguistique » comme une condition importante pour le développement de la « multilingualité » des enfants et montre comment ces derniers en arrivent à faire jouer au français le rôle de vecteur de développement proximal à l'apprentissage de la littéracie en anglais – ce qui l'amène à reconnaître à cette langue un potentiel éventuel à assurer la fonction de « médiation à l'expérience linguistique ». Nous retenons pour notre part certainement cette idée de médiation, en émettant l'hypothèse toutefois – du fait que la situation scolaire a aujourd'hui évolué pour faire une place visible et officielle au kreol – que ce n'est pas le français, mais la reconnaissance et le développement d'une compétence translinguistique, émergeant de la rencontre entre la langue maternelle des enfants et les langues de l'école, qui pourra assurer cette fonction. Creese et Blackledge (2010) adoptent eux aussi une posture similaire, en utilisant l'idée d'écologie linguistique de la salle de classe pour aborder la question de la pédagogie et des stratégies linguistiques à adopter face à des élèves dotés de compétences translinguistiques.

Pour une pédagogie translinguistique : constats et propositions

Dans cette ultime partie de notre réflexion, nous voudrions rappeler simplement certains enjeux et problématiques de la salle de classe mauricienne, tels qu'ils nous apparaissent sous la perspective de la situation et de la compétence translinguistiques, dans le but aussi de formuler un certain nombre de propositions qui se veulent plus concrètes bien qu'encore à un stade embryonnaire. L'on s'attendrait effectivement à ce que l'école, dans un pays plurilingue comme Maurice, enseigne diverses langues pour diverses raisons, autant socio-identitaires qu'économiques, cognitives et pédagogiques. Et c'est là une attente que nous ne remettons pas en cause, puisqu'elle reste tout à fait légitime. La gageure dans un pays où la question reste, autant du point de vue identitaire que politique, très sensible, serait alors d'opter pour un modèle éducatif plurilingue qui n'ignore pas les nombreuses fonctions communautaires des langues mais qui reconnaisse le rôle pédagogique vital qu'elles jouent dans l'acquisition des savoirs scolaires. Puisque c'est en effet aussi du rapport des apprenants avec les langues de l'école que dépend leur rapport au savoir. Or, la question des langues enseignées et même des langues d'enseignement à Maurice a, nous semble-t-il, été posée jusqu'ici principalement dans la logique de l'addition, voire même de la juxtaposition, des langues que peu de chercheurs ont bien voulu interroger.

Ainsi, Tirvassen (2011b : 55) rappelle que la sociolinguistique « est résolument dans une ère sinon de doute du moins de transition ». Nous serions tentés de dire que l'école est, elle aussi, dans cette situation. Le changement inévitable de paradigme et de cadre conceptuel engage donc :

des remises en question qui touchent [...] la manière dont on se constitue les objets sur lesquels portent nos observations : on n'est ni dans l'étude du système homogène, ni dans celle des variétés stabilisées et en corrélation parfaite avec des catégories sociales figées mais plutôt dans l'appréhension de pratiques sociales hétérogènes et complexes. (Tirvassen : 2011b : 56)

En effet, le modèle plurilingue actuellement en vigueur dans le système éducatif mauricien semble faire écho au modèle multiculturel parallèlement valorisé par une politique culturelle qui favorise des logiques d'identification relativement exclusives, voire sectaires. Ainsi, autant la question du transculturel reste, de manière générale, assez marginalisée, autant les réelles pratiques de communication translinguistiques des apprenants semblent largement ignorées par l'école. Suivant nos remarques relatives à la nécessité de reconnaître les compétences plurilingues et translinguistiques des élèves comme de véritables compétences, il appartient à l'institution scolaire du pays de revoir sa politique d'enseignement des langues et de considérer des possibilités d'aménagements linguistiques au sein de son curriculum.

Pour le moment, l'école mauricienne fonctionne principalement sur le modèle de ce que Louis-Jean Calvet appelle un plurilinguisme à langue dominante minoritaire (Tirvassen, 2009 : 131). En effet, la principale langue de l'école est l'anglais, une langue dominante qui, bien qu'elle soit celle de l'administration, reste dans les faits peu utilisée dans les échanges quotidiens informels. Par ailleurs, la politique linguistique en vigueur a pour objectif d'amener l'apprenant à développer simultanément des compétences satisfaisantes en anglais et en français, et dans une troisième langue de son choix dans le cas du primaire. Ceci étant, les langues sont enseignées séparément, sans un recours officiel généralisé à une méthodologie de médiation linguistique réelle, ce qui empêche, d'une part, que l'on reconnaisse les véritables compétences translinguistiques des apprenants plurilingues et, d'autre part, que l'on tende vers l'adoption d'une pédagogie véritablement plurilingue. Il nous semble en effet frappant que malgré les nombreux avancements et éclairages de la psycholinguistique sur la question des langues et de leur acquisition, notamment dans des situations de plurilinguisme, l'institution scolaire n'ait toujours pas revu sa définition des *langues* des apprenants, les percevant encore comme des systèmes sacrés, abstraits et intouchables. Or, il est évident pour Hornberger et McKay (2012 : 28) qu'une politique linguistique

*is shaped by three main factors : language practices, the actual-related behaviour of individuals and institutions ; language management, the official and unofficial rules regarding the choice and nature of language codes ; and language ideologies [...], the understandings, beliefs and expectations that influence all choices made by language users.*²¹

L'enseignement cloisonné des langues à Maurice nous amène à penser qu'il y a encore un fossé à combler entre le bon discours pédagogique à propos de l'approche socioconstructiviste, de l'apprentissage par la découverte, du fait de faire entrer dans la salle de classe les réalités de l'expérience et du vécu des enfants, et les pratiques pédagogiques réellement en vigueur. Selon Moore et Castellotti (2005 : 13), la compétence plurilingue valorise au contraire

un ensemble de ressources, en termes de parcours d'expérience et de contacts de langues, différenciellement mobilisables en contexte, dans leur diversité. Ces ressources

²¹ Notre traduction : « une politique linguistique [...] est déterminée par trois facteurs : les pratiques de langues, les comportements correspondant des individus et des institutions ; la gestion de la langue, les règles officielles et officieuses qui concernent le choix et la nature des codes langagiers ; et les idéologies linguistiques [...] les perceptions, croyances et attentes qui influencent les choix des locuteurs. »

linguistiques et culturelles constituent des atouts potentiels pour les plurilingues, et un capital symbolique dont la gestion modèle des territoires identitaires et des positionnements sociaux et d'apprentissage, toujours dynamiques et sans cesse transformés.

Le cadre de la translinguistique insiste en effet sur l'importance de dissoudre les frontières entre l'espace clos de la salle de classe et les réalités de l'enfant. Ce décroisement n'est-il pas ce que préconise Lev Vygotsky (1997) dans sa théorie de la zone de développement proximal ? L'école devrait, selon nous, d'abord aider les élèves à développer leurs compétences langagières, avant de les aider à développer des compétences discriminées dans des langues discriminées, qu'il s'agisse de l'anglais, du français, du kreol morisien, ou de n'importe quelle autre langue. Ces compétences discriminées auraient alors le statut de compétences spécifiques – plutôt que de compétences premières – que l'école faciliterait dans un second temps, c'est-à-dire une fois qu'une première aisance communicationnelle est assurée. Nous ne voulons pas dire par cela que l'école ne doit pas enseigner les langues séparément, mais nous posons simplement la question du moment où elle devrait le faire et selon quelle méthodologie. L'école ne saura toutefois être efficace dans cette tâche que si elle fait de la place aux pratiques langagières réelles des élèves. Cavalli *et al.* expliquent en effet que « *the purpose of schooling is to contribute to inclusion and cohesion by developing mastery of languages of schooling and also by taking into account what has already been acquired* »²² (Cavalli, Coste, Crişan et van de Ven, 2009 : 6).

En ce sens, peut-être le système éducatif mauricien devrait-il privilégier durant les premières années de scolarité des classes de communication langagière plutôt que des classes de langues telles que traditionnellement proposées. Cela permettrait, d'une part, de donner confiance à l'apprenant dans son identité de sujet locuteur et, d'autre part, de faciliter le développement de méthodologies mieux adaptées à l'enseignement des langues dans le contexte de la classe bi/plurilingue. S'il est vrai en effet que « la notion des frontières étanches entre des systèmes est inadéquate pour rendre compte de la quasi-totalité des productions orales » (Tirvassen, 2011a : 110), il est alors précisément essentiel que l'école permette aux élèves de développer leurs compétences d'expression langagière à l'oral, avant d'exiger d'eux qu'ils ne s'expriment que dans des langues bien discriminées. Or, nous savons que les enseignants utilisent, dans les salles de classe, tous les recours langagiers à leur disposition pour assurer la transmission pédagogique. Cette pratique n'est en soi pas condamnable, puisqu'elle traduit une forme de créativité tout à fait caractéristique des contextes translinguistiques. Le paradoxe toutefois d'une telle situation est que l'on demande toujours aux apprenants de s'exprimer (en particulier à l'écrit) dans des langues bien distinctes. Ainsi la compétence translinguistique de l'apprenant plurilingue est encore perçue comme illégitime et déficitaire, donc indésirable, au moment de la production et de l'évaluation. Il faudrait toutefois, selon nous, que l'école mauricienne envisage d'opter pour ce que l'on a appelé les *dual-language classes*, qui permettraient aussi bien aux enseignants et aux apprenants d'opérer en deux langues simultanément et suivant les besoins d'expression et de compréhension pédagogiques. L'intérêt d'un tel dispositif est non seulement qu'il permettrait aux apprenants de s'exprimer plus librement, mais qu'il réduirait également les pratiques de répétition mécanique de concepts scolaires sans compréhension véritable. La valorisation de la compétence translinguistique des élèves implique donc nécessairement une réflexion relative à la méthodologie de l'enseignement, ce qui nous renvoie à l'interrogation suivante de Cavalli (2009 : 4) :

²² Notre traduction : « L'objectif de l'école consiste à favoriser l'inclusion et la cohérence en développant la maîtrise des langues de l'école et en tenant compte de ce qui est déjà acquis. »

Un enseignant de langue doit-il changer sa manière d'enseigner quand il participe à des expériences bilingues, plus ou moins étendues ? La réponse est oui et non en même temps. En effet, il conserve, de toute façon, ses domaines de compétence – la langue et ses diverses composantes – qu'il doit permettre aux apprenants d'intégrer dans leur répertoire langagier et de développer au fur et à mesure. Mais il faut qu'il prenne conscience que ses cours ne sont plus la seule source de langue et d'apprentissage pour ses élèves.

Par ailleurs, le report des attentes de maîtrise des langues discriminées à une étape ultérieure impliquerait également, en tout cas dans les premières années, une réduction du coût cognitif demandé aux apprenants dans l'apprentissage de ces mêmes concepts scolaires dans une/des langue/s étrangères.

Évidemment, l'on pourra toujours nous répondre que le rôle de l'école consiste précisément à corriger, chez l'apprenant, ces productions hybrides et translinguistiques, qui sont des formes linguistiques *incorrectes*, pour lui transmettre le sens et le respect de la norme. À cela, nous posons pour notre part la question de la contextualisation de la norme et formulons les interrogations suivantes : quelle est la norme linguistique en contexte plurilingue (mauricien) ? Qui dicte la norme dans le système éducatif national d'un pays indépendant et postcolonial ? N'oublions pas que le terme *norme* peut avoir deux sens : il renvoie certes à l'idée de la prescription normative, mais peut aussi servir à désigner une réalité à laquelle correspond une pratique commune. Or, la norme à l'Île Maurice s'inscrit précisément dans la situation translinguistique, ce qui nous amène inévitablement à nous interroger sur le moment où la nécessité pédagogique fera loi. Le rôle de l'enseignant et de l'école se limite-t-il alors uniquement à transmettre une pratique rigide, normative et abstraite des langues ou alors est-il aussi et avant tout d'accompagner les apprenants dans le développement de leur langage propre ? Il nous semble essentiel en effet que l'école se rende compte qu'elle évolue dans un contexte social donné (unique !) avec des complexités et des besoins langagiers et pédagogiques précis. Il lui appartient donc de s'en préoccuper.

En guise de conclusion...

Si, comme nous avons eu l'occasion de le rappeler plus haut, les études plus ou moins récentes sur les pratiques langagières dans les contextes plurilingues ont permis d'interroger la validité même de la notion de langue et des frontières qu'elle implique, le terrain mauricien constitue incontestablement un espace d'investigation des plus intéressants pour la recherche sur le plurilinguisme. Microcosme renvoyant aux situations et phénomènes d'interactions culturelles et linguistiques ayant lieu à l'échelle globale, il se prête parfaitement aux interrogations et aux préoccupations provoquées par la mondialisation. Or, l'école constitue un des espaces les plus interpellés par les questions de plurilinguisme, puisque les langues n'y sont pas que des matières à enseigner, mais elles occupent également des fonctions fondamentales dans l'acquisition des savoirs scolaires, l'interaction sociale, et le développement cognitif des apprenants. En ce sens, la reconnaissance de la compétence translinguistique des élèves mauriciens permet d'appréhender le curriculum des langues autrement et de penser une pédagogie mieux adaptée aux contextes plurilingues. Aussi, il appartient aux pédagogues et aux psycholinguistes d'articuler une politique linguistique et éducative qui dépasse le modèle d'un enseignement de langues simplement juxtaposées pour un curriculum plus intégré, qui mettra l'accent sur le développement cognitif des apprenant et sur ses difficultés d'apprentissage et qui favorisera le développement d'une éducation plus holistique. À l'heure actuelle, face aux difficultés qu'éprouvent les enfants à s'approprier les contenus du programme scolaire, l'hypothèque de leurs pratiques communicatives réelles n'est plus une option. Beaucoup trop d'apprenants mauriciens sont confrontés à l'échec durant

le cycle primaire et il est important que l'école puisse réagir à cette situation, non plus seulement en cherchant à contenir les angoisses sociales et identitaires d'une nation multiculturelle, mais aussi en répondant aux besoins cognitifs des enfants. En reconnaissant leur compétence translinguistique comme une ressource à exploiter, elle se donnerait les moyens pédagogiques de les soutenir plus efficacement dans les divers apprentissages scolaires et dans le développement de leur plurilinguisme.

Bibliographie

- AUCKLE T., 2011, « Code Switching, Language Mixing and Fused Lects: Emerging Trends in Multilingual Mauritius », *Language Matters*, n° 42.1, pp. 104-125.
- BAKER C., JONES B. et LEWIS G., 2012, « Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond », dans *Educational Research and Evaluation*, n° 18.7, pp. 641-654.
- BAGGIONI D. et ROBILLARD D. de, 1990, *Ile Maurice : une francophonie paradoxale*, L'Harmattan, Paris.
- BAKHTINE M., 1970 [1^{ère} édition russe 1963], *La poétique de Dostoïevski*, Seuil, Paris.
- BLANCHET P., 2003, « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation 'chaotique', pratiques sociales, interventions... quels modèles ? Pour une sociolinguistique de la complexité », dans *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, *Langues, contacts, complexité : perspectives théoriques en sociolinguistique*, Université de Rennes pp. 279-308.
- CANAGARAJAH S., 2011, « Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues of Research and Pedagogy », *Applied Linguistic Review*, n° 2, L. Wei (dir.), De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 1-27.
- CARPOORAN A., 2007, « Diglossie et pédagogie convergente à Maurice : une cohabitation difficile ? » dans *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien*, A. Carpooran (dir.), Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 147-161.
- CARPOORAN A., 2003, *L'Ile Maurice : des langues et des lois*, L'Harmattan, Paris.
- CAVALLI M., 2009, *La place du professeur de langue dans l'enseignement bilingue*, Ancien Institut Régional de Recherche Educative du Val d'Aoste (IRRE-VDA).
- CAVALLI M., COSTE D., CRIŞAN A., VAN de VEN P. H., 2009, *Plurilingual and Intercultural Education as a Project*, Language Policy Division, www.coe.int/lang, consulté le 20 mars 2013.
- CENOS J., HUFEISEN B. et JESSNER U., 2003, « Why Investigate the Multilingual Lexicon? », dans *The Multilingual Lexicon*, J. Cenoz et al. (dir.), Kluwer Academic, Dordrecht, pp. 1-9.
- CENOS J., HUFEISEN B. et JESSNER U. (dir.), 2001a, Special Issue of *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, n° 4, Third Language Acquisition in the School Context.
- CENOS J., HUFEISEN B. et JESSNER U. (dir.), 2001b, *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri and Multilingualism*, Stauffenburg, Tübingen.
- CENOS J. et JESSNER U. (dir.), 2000, *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, Multilingual Matters, Clevedon.
- COOK V., 2010a, « Multi-competence », <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MCentry.htm>, consulté le 29 mai 2012.
- COOK V., 2010b, « The Goals of ELT: Reproducing Native-Speakers or Promoting Multi-Competence among Second Language Users? », <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/EFLGoals.htm>, consulté le 29 mai 2012.

- COSTE D., MOORE D. ET ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G., 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes (version révisée)*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.coe.int/lang/fr, consulté le 20 mars 2013.
- CREESE A. et BLACKLEDGE A., 2010, « Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? », dans *The Modern Language Journal*, n° 94, pp. 103-115.
- DAGENAIS D., 2012, « Littératies multimodales et perspectives critiques », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9.2, pp. 15-46.
- FRANCESCHINI R., 2009, « The Genesis and Development of Research in Multilingualism Perspectives for Future Research », dans L. Aronin et B. Hufeisen (dirs.) *The Exploration of Multilingualism Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp. 27-61.
- GARCIA O., FLORES N. et CHU H., 2011, « Extending Bilingualism in U.S. Secondary Education: New Variations », dans *International Multilingual Research Journal*, n° 5.1, pp. 1-18.
- GARCIA O., 2009, « Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century », dans A.K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson et T. Skutnabb-Kangas (dir.), *Social Justice through Multilingual Education*, Multilingual matters, Bristol, pp. 140-158.
- HAMERS J. et BLANC M., 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles.
- HERDINA P. et JESSNER P., 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistic*, Multilingual Matters, Clevedon.
- HOFFMAN C., 2001, « Towards a Description of Trilingual Competence », dans *International Journal of Bilingualism*, n° 5.1, pp. 1-17.
- HOFFMAN C. et YTSMA J., 2003, *Trilingualism in Family School and Community (Bilingual Education and Bilingualism)*, Multilingual Matters, Clevedon.
- HORNBERGER N. et MCKAY S., 2012, *Sociolinguistics and Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- HORNBERGER N. H. et LINK H., 2012, « Translanguaging and Transnational Literacies in Multilingual Classroom: a Biliteracy Lens », dans *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n° 15.3, pp. 261-278.
- JACOBSON R., 1990, « Allocating Two Languages as a Key Feature of a Bilingual Methodology », dans *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*, R. Jacobson et C. Faltis (dir.), Multilingual Matters, Clevedon, pp. 3-17.
- JACOBSON R., 1983, « Can Two Languages Be Acquired Concurrently? Recent Developments in Bilingual Methodology », dans *Dimensions: Language*, n° 82, H. B. Altman et M. McClure (dir.), University of Louisville Press, Louisville, pp. 110-131.
- JESSNER U., 2008, « Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges », dans *Language Teaching*, n° 41.1, Cambridge University Press, pp. 15-56.
- KIRKPATRICK A., 2008, « Learning English and Other Language in Multilingual Settings Principles of Multilingual Performance and Proficiency », dans *Australian Review of Applied Linguistics*, n° 31.3, pp. 1-11.
- LAMBERT W., 1974, « Culture and Language as Factors in Learning and Education », dans F. E. Aboud et R. D. Meade (dir.), *Cultural Factors in Learning and Education. 5th Western Symposium on Learning*, Washington, Bellingham, pp. 91-122.

- LINDQVIST C., 2006, *L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale d'apprenants plurilingues*, Thèse de doctorat, Université de Stockholm.
- LÜDY G. et PY B., 1986 *Être bilingue*, Peter Lang, Berne.
- MOORE D. et CASTELLOTTI V. (dir.), 2005, *La compétence plurilingue : regards francophones*, Peter Lang, Fribourg/Vienne.
- OOZEERALLY, S., inédit, « Mondialisation, chaos, écologie, Maurice : vers une autre sociolinguistique ? ».
- PRUDENT L.-F., TUPIN F. et WHARTON S. (dir.), 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne.
- RUGHOUNUDUN-CHELLAPERMAI N., 2007, *Famille, enfant, école : Les représentations de l'école et de l'écrit d'enfants entrant dans l'écrit en langues étrangères*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail.
- TIRVASSEN R. (dir.), 2012, *L'entrée dans le bilinguisme*, L'Harmattan, Paris.
- TIRVASSEN R., 2011a, « Curriculum et besoins langagiers en zone d'éducation linguistique plurielle », dans P. Martinez, M. Miled et R. TirvasSEN, *Le français dans le monde*, n° 49, *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, pp. 104-114.
- TIRVASSEN R., 2011b, « Pourrait-on faire sans la langue et ses frontières ? Étude de la gestion des ressources langagières à l'Ile Maurice », dans I. Pierozak, T. Bulot et P. Blanchet (dir.), *Cahiers de sociolinguistique*, n° 15, *Des questionnements assumés, des réponses plurielles et de nouveaux enjeux*, Université de Rennes, pp. 55-77.
- TIRVASSEN R., 2009, *La langue maternelle à l'école dans l'Océan Indien*, L'Harmattan, Paris.
- VYGOTSKY L., 1997, *Pensée et langage*, La Dispute/SNÉDIT, Paris.
- WEI L., 2011, « Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain », dans *Journal of Pragmatics*, n° 43, pp. 1222-1235.
- WILLIAMS C., 1996, « Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation », dans C. Williams, G. Lewis et C. Baker (dir.), *The Language Policy: Taking Stock*, CAI, Llangefni (Wales).
- WILLIAMS C., 2002, « A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11-16 Years of Age », School of Education, Bangor, http://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Ennill_Iaith.pdf, consulté le 30 août 2012.

LES ENJEUX PÉDAGOGIQUES ET CULTURELS D'UNE LANGUE QUI SE CONSTITUE DANS L'OMBRE D'UN CANON : LE CAS DE LA JAMAÏQUE

Sandra Colly-Durand

**CICC (Civilisations et identités culturelles comparées),
Université de Cergy-Pontoise**

Introduction

La Caraïbe – tout comme les régions d'Amérique centrale et du sud qui ont abrité également des économies de plantation coloniales et esclavagistes – est culturellement et linguistiquement l'un des endroits les plus hétérogènes et les plus fragmentés au monde. Cette région présente des situations linguistiques plutôt complexes liées au fait que les esclaves en provenance d'Afrique, issus d'ethnies différentes, ont été mélangés pour empêcher toute communication. Par conséquent, ils ont dû former leur propre langue.

Ainsi, depuis la colonisation au XVII^e siècle, plusieurs langues coexistent dans ces territoires. Les deux langues les plus pratiquées sont l'anglais et le créole. L'anglais est la langue des premiers colons. Il est devenu la langue officielle de tous ces territoires¹ et les populations l'utilisent le plus souvent dans des lieux et des situations considérés comme formels.

En ce qui concerne la langue vernaculaire à base lexicale anglaise, elle a pris naissance durant la période esclavagiste. Que ce soit dans des îles comme la Jamaïque, Trinidad et Tobago, la Barbade, Sainte-Lucie ou sur le continent, au Guyana ou au Belize, les langues créoles de la région sont employées couramment par toutes les couches de la société pour la conversation courante. Traditionnellement, mises à part des utilisations expérimentales ou littéraires occasionnelles, ces autres langues n'apparaissent pas sous forme écrite, les orthographes normalisées étant confinées aux cercles de spécialistes de linguistique.

La méthodologie de ce travail de recherche est inspirée de la perspective ethnobiographique de Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1996). Dix récits de pratique ont été réalisés auprès de dix enseignants jamaïcains. Cela représente 30 heures de récit professionnel qui est d'abord soumis à une analyse sociolinguistique à l'aide de techniques d'analyse thématique, prenant en compte la théorie structurale de la représentation sociale

¹ Les territoires dont il est question ici comprennent les îles Bahamas, la Jamaïque, les petites Antilles de langue anglaise (la Barbade, Trinidad et Tobago, Îles du Vent, Îles Sous-le-Vent, Îles Vierges) ainsi que le Guyana et le Belize.

d'Abric (2001). Les conclusions sont nuancées à l'aide des données secondaires : six textes officiels. Une telle démarche permet d'appréhender dans quelle mesure le discours des enseignants est inscrit dans la continuité ou dans la rupture par rapport aux textes officiels.

La hiérarchisation langagière dans la société jamaïquaine

Pour Velma Pollard (1998), l'anglais en Jamaïque est un signe distinctif de sophistication, de compétence linguistique et de réussite dans une société où les classes sociales sont très marquées :

*The ability to use the right language in a given situation is one of the marks of the middle or upper class speaker in Jamaica. The speaker who attempts unsuccessfully to use English in a situation judged prestigious, is a figure of fun both to those who can speak English and those who cannot.*² (1998 : 12)

Cette citation fait état d'une relation de dépendance entretenue vis-à-vis du système social et de la hiérarchisation des langues dans un schéma diglossique dont les Jamaïcains ne parviennent pas à se détacher. Cette dépendance constante a comme conséquence l'attribution de la légitimité ou de l'illégitimité au créole selon les classes sociales et les lieux d'échanges.

En effet, la hiérarchisation langagière est étroitement liée à celles des classes. En Jamaïque, comme c'est le cas dans beaucoup de pays en voie de développement, les classes sociales constituent encore des facteurs importants de la catégorisation de la société. Il existe encore, par exemple, de grandes différences de niveau de vie entre la classe ouvrière et les élites. Pendant des années, la permanence des inégalités dans les relations de race et de classe et la façon dont elles s'articulent en Jamaïque avec la culture ont été diversement expliquées. Une des thèses les plus citées est l'interprétation fonctionnaliste de Fernando Henriques Cardoso (1978). Cette analyse souligne le fait que les sociétés de la région se composent d'une hiérarchie de classes basées sur la race et unies par des valeurs culturelles euro-centrées, qui prennent racine dans le système colonial des plantations et de l'esclavage.

À ce titre, l'anglais demeure le code pour signaler la formalité, la distance sociale, l'éducation, l'intelligence et d'autres marqueurs sociaux. Il est la langue des manifestations officielles, des tribunaux, de l'Église, du Parlement et de tous les niveaux de l'enseignement. Cette distribution de fonctions sociales des langues a pour conséquence d'exclure la classe populaire d'une certaine légitimité sociale et de rendre l'accès à l'enseignement supérieur difficile. Comme ailleurs dans la région, historiquement, le créole était généralement perçu comme dégradant, « *bad* » ou « *broken* » English. (Miller, 1984). À cet égard, le désir d'ascension sociale par la connaissance de l'anglais est souvent éprouvé dès le plus jeune âge. Il est d'ailleurs de règle, depuis longtemps, de gronder les enfants qui « ne s'expriment pas comme il faut » ou qui « parlent mal » pour les amener à s'exprimer « mieux ». Beaucoup de parents qui parlent normalement créole mais qui sont capables de passer du créole à un segment du continuum un peu plus proche de l'anglais adoptent habituellement cette attitude.

En effet, à la Jamaïque, il est possible de passer d'une classe sociale à une autre en changeant de norme linguistique. Cela explique la corrélation entre la bonne éducation et le fait de parler un anglais acceptable. Car la capacité de maîtriser l'anglais suppose d'avoir reçu une bonne éducation, et, bien entendu, une naissance dans une classe supérieure. Pour beaucoup de créolophones jamaïcains, la réussite sociale est directement liée à leur

² Notre traduction : « La capacité à utiliser le langage adéquat dans une situation donnée est l'une des marques du locuteur de la classe moyenne ou supérieure en Jamaïque. Le locuteur qui essaie sans succès d'utiliser l'anglais dans une situation jugée prestigieuse, est soumis à la moquerie à la fois de ceux qui peuvent parler anglais et ceux qui ne le peuvent pas. »

connaissance de l'anglais. Ils étudient alors cette langue parce qu'elle est perçue comme étant socialement nécessaire et comprennent que le créole est perçu comme inacceptable dans certains espaces sociaux.

Cette situation génère des conflits et des tensions linguistiques. En général, les classes dirigeantes ont tendance à s'identifier avec la forme écrite de la langue, à modeler leur propre discours sur cette forme et à négliger la variété orale non standardisée. Cependant, depuis les années soixante, période de la lutte pour les droits civiques des noirs et de l'indépendance dans les îles anglophones, certains ont rejeté cet état de fait. Aujourd'hui, davantage de voix s'élèvent pour réclamer une égalité entre les deux langues (anglais et créole).

Les politiques linguistiques éducatives avant l'indépendance

Aujourd'hui, le degré de prise en charge du créole dans les systèmes éducatifs de la région est le résultat de l'histoire mouvementée de ces pays.

Les peuples des Antilles anglophones ont reçu l'anglais en héritage de leur histoire coloniale vieille déjà de presque deux siècles. De ce fait, l'anglais n'est qu'une langue imposée. À l'époque coloniale, les pouvoirs impériaux tentaient de faire acquérir l'anglais dès l'école primaire aux élèves de la région. À l'époque (1834 à 1962), le système d'éducation et son administration étaient calqués sur le système britannique, et bon nombre d'évolutions même aujourd'hui, dans les politiques linguistiques de cette région peuvent être considérées comme des réponses à des événements tels que l'abolition de l'esclavage en 1834, l'avènement du suffrage universel en 1944, et l'indépendance politique en 1962.

Avant la loi sur l'émancipation des esclaves, il semble que le système d'éducation formelle était peu développé et réservé aux enfants des colons blancs. Ceux qui parmi eux en avaient les moyens scolarisaient leurs enfants dans la « mère patrie », tandis que d'autres embauchaient des professeurs privés. Les colons qui étaient moins bien nantis envoyaient leurs fils dans l'une des rares écoles privées établies grâce aux legs de riches planteurs et commerçants. Quelques enfants d'esclaves fréquentaient les écoles des plantations établies par des missionnaires étrangers, mais leur éducation traitait surtout de religion et des vertus de la soumission, le tout strictement en anglais.

Pendant cette période coloniale, le créole est interdit à l'école, car il est considéré comme une langue inférieure. Son rôle à la fois d'élément et de véhicule culturel est mis de côté. Pourtant, beaucoup de Britanniques qui se sont établis dans les îles caribéennes étaient illettrés et de condition sociale relativement proche des natifs de la région. Ces colons anglophones et les travailleurs africains ont créé une culture unique, comme en témoignent par exemple, le *Jonkonnu*, un système de croyances afro-chrétien, et les langues de la région, un mélange de créole et d'anglais. C'est par cette voie qu'en l'espace de deux générations, la langue s'est « créolisée »³, accentuant ainsi l'écart entre la langue des lettrés des classes dirigeantes et celle du reste de la population, maintenue en état de servilité durant toute la période coloniale.

Plus tard, avec la gratuité de l'instruction publique, l'école a ouvert ses portes aux enfants des nouveaux citoyens que compte le Royaume-Uni, depuis l'abolition de l'esclavage en 1834. C'est aussi à partir de là qu'a commencé véritablement le processus d'assimilation des colonies de la région à la culture, à la langue et au patrimoine britannique. C'était d'ailleurs un processus aussi souhaité par la bourgeoisie locale de couleur. La scolarisation se fait d'une manière massive, l'enseignement s'est démocratisé et beaucoup plus d'élèves avaient alors accès à l'école. Parallèlement, la langue anglaise s'imposait comme un outil de promotion

3 C'est-à-dire entremêlée d'éléments des langues en présence et est devenu la langue maternelle des enfants nés subséquentement.

sociale, mais aussi de sélection, tandis que le créole était marginalisé, interdit à l'école et mis au ban de la « bonne » société. Si l'on en croit les rapports annuels d'inspection d'école et l'horreur des inspecteurs à l'égard de la persistance du créole dans les écoles, l'anglais ne parvient pas toutefois à s'imposer :

*Coarse provincialisms [...] broken English [...]. Colloquialisms... a degenerate form of English from the home and on the street which must be assailed with vigour and the strict adherence to rules [...]*⁴ (cité par Bryan, 2000 : 22).

La politique pour assurer cette « *strict adherence to rules* », ce « respect rigoureux des règles » a été mise en place en 1847. Elle avait pour objectif :

*to diffuse a grammatical knowledge of the English language as the most important agent of civilization for the coloured population of the colonies.*⁵ (Circular Despatch 1847, cité par Augier et Gordon, 1962).

Clairement, le message en provenance de l'école était que le créole était inférieur et l'anglais une langue supérieure, donc que les gens qui parlaient créole étaient inférieurs et que ceux qui parlaient anglais étaient supérieurs. Les Britanniques considéraient l'éducation comme un moyen d'intégrer les ex-esclaves dans l'économie coloniale et de veiller à former une classe inférieure pacifique. Dans les années suivant l'émancipation, c'est-à-dire à partir de 1834, les sociétés missionnaires ont mis au point un système d'éducation élémentaire pour les esclaves récemment affranchis. L'enseignement était concentré sur la lecture en anglais, l'écriture, l'arithmétique, une formation religieuse et occasionnellement, la géographie et l'Histoire de l'Angleterre. La spécificité linguistique des enfants créolophones était considérée à cette époque comme un obstacle à l'acquisition du savoir.

Pendant l'entre-deux-guerres, la Jamaïque connut une instabilité sociale. Les anciens esclaves, devenus paysans sans terre ou travailleurs sans emploi, affluèrent vers les villes du pays. La population urbaine tripla, donnant naissance à des enclaves urbaines où se concentrait l'agitation politique et sociale. Les leaders syndicaux comme Alexander Bustamante, les activistes politiques comme l'avocat Norman Manley, et les panafricanistes comme Marcus Garvey véhiculaient une tradition orale qui donnait à leurs discours une richesse abrupte, argotique et allégorique tirée de la Bible ou ancrée dans la réalité sociale locale. Cette culture en construction, qui était essentiellement orale, prenait et déformait l'anglais selon les usages acquis dans les champs de coton et sur les marchés ruraux depuis trois siècles. C'était la célébration de la créolité dans les rues.

Sur le plan scolaire, les voix contestataires se firent également entendre. En 1938, *The Moyne Report*, qui portait sur toutes les îles anglophones des Caraïbes, a souligné que l'absence de contrôles locaux des écoles primaires produisait des effets néfastes pour les élèves. Selon le document, ce manque du contrôle conduit à l'inefficacité de l'administration. Cette inefficacité a engendré un manque de correspondance entre les programmes de l'école et les besoins de ceux qui vivent dans la région. Par la suite, le Rapport Moyne a beaucoup été cité, notamment par les acteurs sociaux locaux dans le mouvement en faveur du suffrage universel dans les colonies, mis en place en 1944. En 1948, dans le contexte d'une tendance générale vers l'autosuffisance de toutes les Antilles britanniques, l'*Université des West Indies* (UWI) a été fondée en Jamaïque. Ce fut une étape importante pour établir l'indépendance de l'éducation. La création de la faculté d'éducation de l'UWI en 1952 a été une autre étape majeure vers un système éducatif complètement local. Depuis, cet établissement a beaucoup

⁴ Notre traduction : « Provincialismes grossiers [...] anglais approximatif [...] une forme dégénérée d'anglais venant de la maison et dans la rue. Il doit être combattu avec vigueur et le strict respect des règles. »

⁵ Notre traduction : « de diffuser une connaissance grammaticale de la langue anglaise comme le moyen le plus important de civiliser la population de couleur des colonies. »

œuvré pour la reconnaissance du créole comme une langue à part entière et surtout, une langue qui a sa juste place dans le système scolaire.

Ce fut une période très positive pour le créole jamaïquain en particulier. Les représentations négatives envers le créole furent alors examinées et débattues. Les objets culturels en créole – chansons, poésies et pièces de théâtre – firent leur apparition dans la société parmi les formes culturelles visibles. Mais à l'école le changement tardait à venir. Le créole ne trouvait toujours pas sa place malgré des avancées importantes qu'a obtenues la population créolophone sur le plan social et politique. Les enseignants de l'époque, issus des classes moyennes et ouvrières, étaient heureux d'obtenir un poste dans ces établissements, ce qui représentait une ascension sociale. Ils comptaient parmi les meilleurs ambassadeurs de la langue anglaise et étaient prêts à former les élèves de la bonne manière, comme il fallait, c'est-à-dire à l'anglaise. L'école coloniale était destinée à fournir les cadres de l'administration, des secteurs de la santé et de l'éducation, lesquels devaient constituer la relève de la vieille garde anglaise. Cette mission de l'école a d'ailleurs perduré dans les décennies qui ont suivi l'indépendance.

Les politiques linguistiques après l'indépendance

Une grande partie de l'histoire récente de l'éducation dans la région a été motivée par le besoin de développer des réponses locales à des pressions économiques, sociales et politiques. Les questions autour du créole et de sa place à l'école n'étaient pas prioritaires. Dans les représentations collectives de l'époque, l'anglais restait le moyen par lequel les élèves pouvaient accéder à une réussite socioéconomique. Cela revenait à répéter les mêmes scénarios qui avaient été imposés préalablement. Dès lors, les écoles contribuaient largement à perpétuer la survie des représentations qui voyaient en l'anglais la langue des gens intelligents, bien éduqués et bien élevés. Dans ces territoires pourtant indépendants, le créole était toujours méprisé, interdit ou tout juste toléré dans les écoles primaires.

Ensuite et pour une période relativement brève, dans les années 1960, sous la pression des nouvelles données provenant de la recherche linguistique, plusieurs imperfections des pratiques traditionnelles dans l'enseignement de l'anglais et de la lecture ont été identifiées. D'où une modification de l'enseignement. Au milieu des années 1970, les approches communicatives sont alors devenues plus populaires. Ce développement a mené dans les années 1980 aux approches basées sur des analyses contrastives de la première langue de l'élève (le créole) et de la langue cible (l'anglais). Toutefois, avec la remise en question des méthodologies des années 1970 et 1980 ainsi que la retombée des pressions idéologiques, ces pratiques ont été largement abandonnées. Cela a laissé un vide et beaucoup d'incertitudes sur la meilleure approche pour enseigner l'anglais aux élèves de la Caraïbe anglophone.

En effet, le créole demeurait toujours totalement interdit dans certaines classes, bien qu'il fût tout de même généralement admis que les élèves du primaire étaient encore pour la plupart créolophones. L'école ne consentait à aucun compromis afin de combler le fossé séparant les deux langues. L'enfant devait apprendre en anglais. Pour l'enseignement de la lecture, les établissements ont établi que l'anglais était la langue maternelle des enfants.

Cette situation qui paraît totalement contradictoire obéit à une logique engendrée par le système mis en place par l'ancien colonisateur et qui semble être encore pertinente pour les acteurs scolaires de la région. On peut donc se demander si les pratiques des enseignants portent encore les marques de ces logiques. Car la politique linguistique rencontrée dans l'enfance peut servir comme un élément, parmi d'autres, pour guider l'enseignant vers un lieu, un univers dont le paysage semble en harmonie avec ses croyances en matière de créole.

Toutefois aujourd'hui, la situation a quelque peu changé. Il a fallu attendre la fin des années soixante-dix pour que soit enfin posée la question d'un enseignement des savoirs fondamentaux sans faire barrage au créole. Cette réflexion va aller plus loin qu'un simple constat pédagogique. Les chercheurs (McCourtie 1998, Evans 2001, Carpenter & Devonish 2010) ont reconnu que l'élève assimile plus difficilement des connaissances quand il doit dans le même temps apprendre une langue nouvelle. Mais surtout, ils affirment que l'école elle-même, dévalorisant systématiquement la langue et la culture de l'enfant, créait ainsi des obstacles à l'apprentissage.

Les réformes sont proposées et les débats sont lancés. Dans de nombreuses autres îles des Caraïbes anglophones les réformes éducatives actuelles sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais incluent deux éléments principaux : (1) la mise en avant de la langue orale et (2) la restructuration des programmes d'une manière transversale plutôt que portant seulement sur la lecture, de l'écriture, de l'orthographe. À défaut de prôner l'utilisation du créole en classe, ces réformes ont pour but de faciliter l'intégration des besoins des locuteurs créolophones dans le programme scolaire. Ces prises de conscience, mais surtout les actions concrètes qui en découlent, sont aujourd'hui en partie dues à l'essor d'un courant libéral qui se traduit par davantage de tolérance envers les variétés locales de l'anglais (*Jamaican Standard English*, par exemple). Dans ce contexte, la renaissance d'idéologies nationalistes et identitaires dans cette région a également contribué à mieux tolérer l'usage du créole en milieu scolaire.

Dispositifs de formation de 1959 à 2010

En 1959 s'est tenue à l'*University of the West Indies* (Mona), en Jamaïque, la première conférence internationale consacrée aux langues créoles. L'objectif de cette conférence était de décrire scientifiquement les phénomènes sociolinguistiques propres à la région. Elle marque un tournant essentiel en proposant l'unification du champ des études créoles (Decamp 1968). Les actes de cette conférence représentaient un document clé qui a engendré énormément de recherche depuis.

C'est en 1962, après un peu plus de trois siècles de colonisation et 129 ans d'éducation élémentaire universelle imposée par le Royaume-Uni, que la Jamaïque accède effectivement à son indépendance. Dans ce contexte jubilatoire, en avril 1968, s'est déroulée, toujours à l'*University of the West Indies*, la deuxième conférence internationale dont le thème était *Pidginization and Creolization of Languages* (Hymes, 1971). Dès lors, le terme *créolisation*⁶ qui permet de légitimer les langues créoles, allait devenir un concept phare des études créoles.

Réponse du gouvernement suite aux retombées des conférences

Comme d'autres services gouvernementaux, le ministère de l'Éducation commence alors une évaluation des besoins et priorités dans cette nouvelle ère politique que représente la période après indépendance. Un document officiel intitulé, *New Deal for Education in Independent Jamaica* (1966 : 1), critique vivement la stratification de la société qui se reflète dans l'existence de deux itinéraires éducatifs séparés : les écoles privées prestigieuses pour les élites et l'école publique pour les autres. Le document, *New Deal*, a également fait cette réclamation politique forte :

⁶ Le mot « *créolisation* » désigne le phénomène de changement linguistique qui est au fondement de l'apparition des créoles. C'est le linguiste Dell Hymes qui en a formulé la toute première définition comme : « *that complex process of sociolinguistic change comprising expansion in inner form, with convergence, in the context of extension in use. A Creole is the result of such a process that has achieved autonomy as a norm.* » (Hymes, 1971 : 84).

*The new philosophy is that opportunity for the best education that the country can afford must be open to every child, because all children are equally important [...] From now on education will be a unifying not a stratifying force in the society.*⁷ (cité par McCourtie, 1998 : 115).

Cependant, en matière de politique linguistique, le ministère estimait tout de même que :

*English is the official language of Jamaica. Nearly all our children first learn to speak Jamaican Creole [...] We must strive to make Jamaican children highly competent in the language most widely spoken in the world.*⁸ (cité par McCourtie, 1998 : 115)

Si dans la citation ci-dessus, le gouvernement concède que le créole est la langue maternelle de la presque totalité des enfants, il ne le valorise pas pour autant. Nous voilà donc dans le flou total en matière de discours prescriptifs sur la place et la fonction de créole en milieu scolaire. Déjà en 1973, Craig souligne les défis auxquels les enseignants doivent faire face en raison d'une évaluation erronée au niveau des compétences linguistiques des élèves ainsi que d'une ambivalence technique et idéologique :

[...] les méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue maternelle, parce qu'elles reposent sur l'hypothèse que l'élève connaît déjà la langue qu'on lui enseigne, ne réussissent pas à (lui) inculquer une connaissance active des structures linguistiques nécessaire à une réelle autonomie dans la langue cible. Or, les écoles des Caraïbes continuent à appliquer ces méthodes pour des raisons historiques et sociales. (Craig, 1973 : 38)

À ce stade de l'évolution des réflexions officielles, nous voyons que la situation manquait de clarté ce qui peut entraîner des conséquences qui vont à l'encontre d'une bonne acquisition de la langue cible. En effet, comment peut-on affirmer comme nous l'avons vu que « education will be a unifying not a stratifying force in the society », tout en reniant la langue maternelle des enfants créolophones ? Nous avons cité également le gouvernement qui a confié aux enseignants la tâche de « strive to make Jamaican children highly competent in the language most widely spoken in the world », mais il n'a cependant pas précisé les outils nécessaires pour y parvenir. Concrètement, quelles méthodes devraient adopter les enseignants dans ce contexte particulier ?

Le projet Mona

Plus d'une décennie après l'indépendance, la notion de « stratégie » à adopter en didactique des langues, liée notamment à l'enseignement/apprentissage de l'anglais, reste une source de discordes. C'est dans ce contexte que le projet Mona (1973-1975), lancé à l'échelle nationale, a vu le jour. Dirigé par le professeur Dennis Craig, chercheur en didactique spécialisé dans la formation des maîtres, le projet, subventionné par l'UNESCO, a été mené afin d'évaluer la situation en matière d'enseignement/apprentissage de l'anglais. Il se composait de quatre parties : la recherche sociolinguistique ; la recherche psycholinguistique ; la recherche sur la langue des enseignants ainsi que l'atelier de matériels linguistiques. L'équipe s'est penchée plus particulièrement sur les questions suivantes :

⁷ Notre traduction : « La nouvelle philosophie est d'offrir la meilleure éducation que le pays puisse permettre à tous les enfants, parce que tous les enfants sont importants [...] À partir de maintenant, l'éducation sera une force de fédération plutôt que de division de la société. »

⁸ Notre traduction : « L'anglais est la langue officielle de la Jamaïque. Presque tous nos enfants apprennent d'abord à parler le créole jamaïcain [...] Nous devons nous efforcer de rendre les enfants jamaïcains complètement compétent dans la langue la plus parlée dans le monde. »

1. *Les variations linguistiques dans l'expression orale chez les enfants jamaïcains âgés de six à douze ans.*

2. *Les variations linguistiques chez les élèves-maitres. Les études précédentes ne remettaient pas en question la compétence linguistique des enseignants. Le projet Mona a tenté d'en faire une analyse empirique.*

3. *La recherche psycholinguistique. L'équipe a mis au point un test linguistique et cognitif afin d'évaluer les concepts maîtrisés par les enfants et de déceler leurs lacunes⁹.*

4. *L'atelier de matériels linguistiques. Des manuels scolaires ont été examinés afin de proposer des matériels d'enseignement. (Miller, 1981 : 411)*

À l'issue du projet Mona, le professeur Craig et son équipe ont présenté leurs résultats et recommandations aux responsables politiques du ministère de l'Éducation. Les trois points principaux évoqués étaient la nécessité d'établir un lien pédagogique entre le créole que l'enfant introduit à l'école et l'anglais standard, la langue cible. Selon Miller, il faut avant tout :

a) *respecter la langue parlée par l'enfant en encourageant ce dernier à utiliser lui-même le créole et en incitant la maitresse à employer cette langue chaque fois que cela semble être le moyen de communication le plus approprié ;*

b) *éviter, dans un premier temps, les structures de l'anglais qui n'ont pas d'équivalent en créole ;*

c) *introduire progressivement les nouvelles structures anglaises, en les employant oralement en situation, ensuite en faisant appel à la lecture et à des exercices écrits, enfin en les faisant assimiler à l'aide de différents exercices d'automatisation. (op. cit. : 409)*

Les conclusions de Craig et son équipe ont clairement démontré le bien-fondé d'une démarche d'ouverture à l'élève et à sa langue et ont d'ailleurs permis de mettre au point des méthodes et des matériels nouveaux pour faciliter cette approche. Toutefois, Craig ne fait aucune mention des représentations autour des deux langues ni à leurs manifestations à l'œuvre dans la salle de classe. Or, l'étude des représentations des enseignants constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'anglais dans un milieu créolophone ainsi que pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées.

Réponse du gouvernement au projet Mona

De toutes les activités entreprises dans le cadre de ce projet, ce furent celles de l'atelier de matériels linguistiques qui eurent le plus d'influence sur la politique linguistique de l'île. Depuis le début des années 1960, les chercheurs en didactique de langue signalaient la nature inappropriée des manuels scolaires employés dans les classes. *The Island Readers series* utilisée dans les écoles pendant plusieurs années, était alors basée sur une approche de l'enseignement de l'anglais comme langue maternelle. Craig et son équipe ont demandé au ministère de l'Éducation de modifier la série. Le gouvernement a demandé aux éditeurs de réviser le contenu de ces ouvrages de façon à tenir compte des travaux concernant la situation

⁹ À titre d'exemple, il a été découvert que si l'on montre à un locuteur du créole une photo d'une voiture encastree dans un arbre et qu'on lui demande de dire quelque chose sur l'arbre, il ne dira jamais que l'arbre a été frappé par la voiture – il commencera toujours par dire quelque chose à propos de la voiture. On a découvert ainsi que le créole ne possédait pas de voix passive.

locale. Devant la réticence des éditeurs, il a été décidé de retirer progressivement ces livres. D'emblée, il a été demandé à Craig et son équipe de créer de nouveaux supports pédagogiques pour les grades 1-3¹⁰.

Cette demande marque le début de la politique linguistique gouvernementale qui consiste à utiliser des supports pédagogiques conçus et développés localement dans la mesure du possible. Les manuels comportaient désormais du contenu dont le but était de valoriser le peuple jamaïcain. Les supports ainsi développés par Craig et son équipe allaient définir le programme scolaire en matière d'enseignement/apprentissage d'anglais dans les écoles primaires, dans les classes de grades 1 à 3. Ainsi, la poésie écrite en créole est apparue dans les manuels à côté des pièces de théâtre. Les élèves apprenaient également à se situer dans l'espace caribéen avec l'étude de l'histoire et du peuplement des îles des Caraïbes. Dans cette optique, une part plus large est également accordée à l'esclavage dans ces nouveaux manuels scolaires.

Operation English

En 1989, seize ans après le projet Mona, un autre projet expérimental a été lancé avec l'objectif global de cerner les raisons pour lesquelles le niveau des Jamaïcains en anglais restait constamment médiocre. Intitulée *Operation English*, cette étude a été menée dans un lycée pour une période de trois ans, de 1989 à 1992. Il a été financé par le Rotary Club jamaïcain et l'universitaire Hyacinth Evans était le consultant responsable de la documentation et de l'évaluation du projet. *Operation English* portait précisément sur l'emploi du créole en situation d'enseignement.

Le premier objectif de l'étude cherchait à mettre au jour et réduire certaines pratiques considérées comme néfastes, telle l'utilisation du créole pour dénigrer l'élève. Selon Evans (2001 : 107), une telle utilisation du créole démontre un manque de respect envers le créole, mais également envers l'élève dont c'est la langue maternelle. Le deuxième objectif d'*Operation English* visait à valider et à faire respecter le vernaculaire. Plus proactif encore, le troisième objectif cherchait à examiner dans quelle mesure le créole pouvait être employé dans les salles de classe pour enseigner l'anglais et ainsi améliorer le taux de réussite dans la matière. Dans le cadre de ce projet, le chercheur et son équipe ont proposé des matériels pédagogiques qui encourageaient l'expression orale des étudiants et valorisaient leurs vécus.

La démarche du projet consistait à mettre en place un programme scolaire modifié et d'évaluer les résultats afin de pouvoir, à terme, proposer des stratégies pour enseigner l'anglais. Tout d'abord, les chercheurs ont administré un pré-test afin d'évaluer les faiblesses. Le pré-test consistait à écrire des textes issus de la vie quotidienne. Ensuite, les 240 étudiants du projet ont dû tenir un journal régulier dans lequel ils racontaient des épisodes de leurs vies sur instruction de l'enseignant. Tout au long du programme, les enseignants ont été encouragés à valoriser l'utilisation orale du créole en classe. Il leur a été demandé également d'employer une approche contrastive entre le créole et l'anglais, ainsi que de créer plus d'opportunités de lire dans la langue cible.

À la fin de chaque année scolaire, les chercheurs effectuaient une analyse des erreurs des productions écrites par les étudiants. Chaque travail écrit dans le journal a été lu et les types d'erreurs commises ont été notés. Les réponses de quarante élèves, choisis de manière aléatoire, ont été examinées plus en détail. Par la suite, un post-test a été administré afin de mesurer les progrès réalisés pendant l'année scolaire. Quant à la comparaison entre les performances sur le pré-test et le post-test, il a été effectué par analyse d'erreurs dans les rédactions écrites par les mêmes quarante étudiants dont les écrits ont été suivis de près auparavant. Les différences entre le nombre d'erreurs commises entre pré-tests et post-tests

¹⁰ Première, deuxième et troisième années de l'école élémentaire.

ont été comptabilisées et comparées. De plus, les évaluations des différences qualitatives entre les deux productions écrites ont été effectuées pour l'ensemble des 240 étudiants du projet. Ces évaluations ont été faites par les enseignants. Les journaux ont été examinés également de façon continue, relevant les erreurs et les améliorations dans l'expression. Toutes les autres données documentaires, telles les notes d'observation et les entretiens effectués avec les enseignants et les étudiants ont été analysés qualitativement.

Selon Evans, les résultats de ce projet démontraient que les étudiants ont pu améliorer leur compétence orale et écrite en anglais standard. Pour Evans, la réussite du programme est due à ce que « the stance it took towards Jamaican Creole was respected and validated, teaching/learning materials encouraged student expression, students' language and experience were respected and students were encouraged to use SJE in meaningful contexts »¹¹ (2001 : 108).

Cependant, Evans conclut que des changements durables impliqueraient un engagement sur le long terme de la part des enseignants (2001 : 108). Par conséquent, toujours aux dires d'Evans, il est urgent de mettre en place de véritables stratégies pour l'enseignement bilingue. Elle souligne également que le rôle du créole dans la salle de classe n'est pas résolu. Evans constate que le programme de formation des maîtres sur la question des meilleures méthodes à adopter pour faciliter l'apprentissage de la lecture en utilisant le créole reste largement insatisfaisant.

Il est intéressant de signaler qu'une fois de plus, Evans et son équipe tout comme Craig et son équipe avant elle, n'ont pas cherché à mettre au jour, ni à comprendre la perspective des praticiens. Bien qu'*Operation English* ait employé des entretiens faits avec quelques enseignants, les résultats n'ont pas révélé une véritable prise en charge de la parole et de la formation de ces derniers.

Répercussions régionales et locales liées aux projets divers menés jusqu'à lors

En 1993, forts de tous ces résultats de recherche, les ministres caribéens de l'Éducation et de la Culture se sont réunis pour une conférence du CARICOM¹². À cette occasion, les ministres ont précisé que toutes les langues dans chaque société avaient une validité égale, que le multilinguisme et le multidialectalisme étaient des attributs positifs et que tous les diplômés du secondaire devaient avoir une compétence en anglais leur permettant de faire face aux différentes situations du quotidien.

En Jamaïque, ces directives ont généré un communiqué diffusé par *The National Association of Teachers of English* (NATE, 1996¹³). Le NATE organise des ateliers pédagogiques pour l'enseignement de l'anglais, évalue les approches adoptées par les enseignants de l'anglais à tous les niveaux scolaires et encourage la mise en place de plus de coopération entre les acteurs scolaires. Le communiqué entendait répondre aux débats sur les piètres résultats scolaires des étudiants en matière d'anglais, débat qui a par ailleurs engendré l'introduction d'un cours de *Remedial English* à l'*University of the West Indies*.

La politique du NATE est la suivante :

1. To serve Jamaica well, the curriculum of the schools must embrace both languages used in the society;

¹¹ Notre traduction : « la position qu'il a prise envers le créole jamaïcain a été respectée et validée, les supports de cours encourageaient l'expression des élèves, les élèves ont été encouragés à utiliser SJE dans des contextes qui avaient du sens pour eux. »

¹² *The Caribbean Community* (CARICOM) ; la Communauté et le Marché commun des Caraïbes a été établi par le Traité de Chaguaramas. Signée en 1973 par la Barbade, la Jamaïque, le Guyana et la Trinité-et-Tobago, elle comprend aujourd'hui 15 membres.

¹³ Cité dans *The Ministry of Education, Youth & Culture Language Education Policy* (2001 : 10).

2. Teachers must be helped to develop approaches that will enable students to become more competent in the appropriate use of both English and Jamaican Creole.¹⁴ (ibid.)

Dans son *Language Education Policy* de 2001¹⁵, le Ministry of Education, Youth & Culture (désormais MOEY&C) a cité cette étude. Toutefois, le document a signalé que les résultats sont en contradiction avec beaucoup d'autres recommandations en didactique de langues, lesquelles prescrivent généralement d'encourager l'utilisation de la langue cible plutôt que la langue maternelle en situation d'enseignement/apprentissage. Ainsi, bien que ces recommandations rejoignent celles déjà formulées dans le projet Mona et *Operation English*, et notamment la nécessité de prendre en compte la langue maternelle et de respecter le vécu des élèves, les décideurs sont peu disposés à les mettre en place.

Nouveaux « language arts » objectifs de MOEY&C : investigation empirique sur les résultats scolaires

En 1996, une recherche menée par la sociolinguistique Lena McCourtie se fixe pour but de répondre à la question suivante : « To what extent are Creole speakers now meeting the 'new' language objectives laid down by the Ministry of Education ? »¹⁶. Ces 'new' language objectives étaient ceux fixés juste après l'indépendance, mais également ceux communiqués à l'issue de la conférence du CARICOM en 1993, où le ministre de l'Éducation prônait la validité de chaque langue en précisant tout de même que l'école devait armer ses diplômés pour faire face aux différentes situations quotidiennes *en anglais*.

Le chercheur a d'abord demandé et obtenu l'accord du MOEY&C. L'échantillon choisi était composé de 530 élèves, avec un nombre égal de garçons des filles de 15 ans. Ces étudiants étaient issus de 53 classes de 24 écoles situées dans cinq des 14 *parishes* (régions) que compte la Jamaïque : Kingston, St Andrew, St. Ann, Hanover et St. Catherine. Les écoles ont été sélectionnées de façon aléatoire. Quant aux *parishes*, le chercheur a sélectionné celles qui étaient représentatives de l'ensemble du pays. Des critères tels que les types et niveaux d'activité économique, le développement des institutions éducatives, la démographie, la densité de population et le degré d'urbanisation ont été pris en compte.

Il a été alors demandé aux élèves de rédiger deux textes, un au présent simple et l'autre au passé simple. Selon McCourtie (1998), ces textes pourraient indiquer dans quelle mesure ces apprenants avaient acquis le niveau de compétence en anglais requise par le MOEY&C, à savoir, s'exprimer de manière claire et organisée en anglais à l'oral et à l'écrit, produire un texte construit et cohérent. Des activités préalables ont été mises en place telles que des discussions permettant de clarifier la nature de la tâche plus précisément et de favoriser l'enthousiasme des participants. Plus importantes encore, les discussions autour des tâches elles-mêmes étaient destinées à aider les étudiants à produire des textes écrits avec une plus grande facilité et davantage d'intérêt. La première tâche consistait à décrire les activités effectuées par une personne au cours d'une journée de travail typique. Principalement descriptive, cette tâche nécessitait l'utilisation soutenue du présent simple en insistant sur la troisième personne du singulier avec laquelle le verbe se termine en anglais par un « s »¹⁷. La deuxième tâche consistait à rédiger le récit d'un week-end mémorable ou d'un événement très important pour l'élève. Le mode écrit nécessitait l'utilisation soutenue du temps passé.

¹⁴ Notre traduction : « 1. Pour bien servir la Jamaïque le curriculum des écoles doit accepter les deux langues utilisés dans la société ; 2. Les enseignants doivent être aidés à développer des approches qui permettront aux étudiants de devenir plus compétents dans l'utilisation appropriée du créole jamaïcain et l'anglais. »

¹⁵ Le dernier en date.

¹⁶ Notre traduction : « Dans quelle mesure les locuteurs du créole réussissent à atteindre les « nouveaux » objectifs linguistiques fixés par le ministère de l'Éducation ? »

¹⁷ Le morphème [z] n'existe pas en créole.

Les textes ont été soumis à des analyses qualitatives et quantitatives. D'abord, trois chercheurs anglophones, deux Britanniques et un Caribéen, ont effectué l'analyse qualitative. Dans l'intérêt de préserver l'objectivité de la recherche, aucune information approfondie sur le contexte sociohistorique ou sociolinguistique du projet de recherche n'a été communiquée à ces chercheurs. Les textes ont été présentés comme le travail d'élèves de 15 ans qui étaient en dernier cycle du secondaire. Il a été convenu qu'une attention particulière devrait être accordée au contenu, à l'organisation du texte, au vocabulaire, à la structure de la phrase, à l'orthographe et à la ponctuation ainsi qu'aux temps verbaux.

Les trois évaluateurs ont estimé qu'il était totalement futile d'évaluer la tâche numéro 1, en raison de sa mauvaise exécution. L'analyse quantitative des textes a généré davantage de précisions. Sur un total de 530 étudiants, seulement 5 (0,9 %) ont réussi à donner une très brève exposition d'une journée dans la vie d'une personne de leur entourage. 48 étudiants (14,7 %) n'ont pas bien compris la tâche. 388 étudiants (73,1 %), qui constituaient la grande majorité, ne connaissaient pas les concepts du genre et du mode ; aussi leurs tentatives ont-elles été complètement hors cible. 59 (11,2 %) étudiants ont choisi de ne pas effectuer cette tâche. 13 élèves (2,4 %) n'ont pas rendu leur travail.

Il ressort de cette enquête que les étudiants créolophones ont connu un échec systématique dans les deux tâches demandées. Pour McCourtie (1998), cet échec est le résultat d'un effet complexe des forces historiques, politiques et pédagogiques. Bien que le texte *New Deal for Education in Independent Jamaica* (1966), rédigé par le ministère de l'Éducation après l'indépendance, souligne la volonté d'« empower Creole speakers, and so redress the inequities of the past », il y a, selon McCourtie (1998), « a tension, a gap between these claims – which were made at the highest political level – and subsequent practice »¹⁸. Pour McCourtie, le problème fondamental est « that secondary teachers, like their counterparts in elementary schools, have never been fully equipped to deal with the complex language learning/teaching typology »¹⁹ (*op. cit.* : 122).

Bien que la question du savoir-faire des enseignants était déjà posée dans les conclusions établies à la fin des deux projets précédents, celles formulées par McCourtie mettent la question de la place du créole dans la formation des enseignants au cœur du problème. En effet, les résultats de cette étude font ressortir les lacunes dans les programmes de formations des maîtres vis-à-vis du créole. Et ce, malgré les solutions déjà avancées afin de mieux former les enseignants à enseigner l'anglais dans un environnement créolophone (ex. Figueroa 1965 ; LePage 1968). Diverses mesures – augmenter les pré-requis pour admission dans les programmes des écoles des maîtres ; mieux former les enseignants via des cours sur la linguistique, la sociologie des langues et des contrastes systémiques entre anglais et créole et des pratiques méthodologiques adaptées à l'enseignement spécifique à la Caraïbe –, ainsi que la formation continue ont été avancées. Mais le poids de l'histoire persiste toujours. Ces mesures n'ont jamais été mises en place.

Les résultats obtenus par McCourtie mettent en évidence trois éléments sur lesquels nous appuierons le présent travail de recherche. Premièrement, le fait que la performance scolaire ne répond pas aux exigences du gouvernement en matière de langue. Le deuxième constat est que les exigences du gouvernement ne sont pas cohérentes avec sa propre politique linguistique. Troisièmement, les résultats confirment le manque de formation des enseignants en rapport avec la situation sociolinguistique de l'île. De plus, la situation linguistique reste une question si cruciale qu'en 1992, le gouvernement de la Jamaïque a publié cette mise en

¹⁸ Notre traduction : « une tension, un écart entre ces affirmations – faites au niveau politique le plus élevé – et ce qui se pratique par la suite. »

¹⁹ Notre traduction : « que les enseignants du secondaire, comme leurs homologues dans les écoles élémentaires, n'ont jamais été entièrement équipés pour faire face à la typologie complexe de l'enseignement / apprentissage de la langue. »

garde : « Pupils entering school are usually fluent Creole speakers moving to English as a target language. The resources of both languages must be utilized in the learning process »²⁰. Cette mise en garde n'a toutefois pas été prise en compte dans les programmes de la formation des maîtres. Car à l'exception du Projet Mona, dans l'ensemble, le gouvernement s'intéresse peu à la recherche en matière d'éducation. Si bien que pour l'heure, aucune réponse officielle n'a été recensée pour cette étude qui visait les politiques linguistiques du gouvernement jamaïcain.

Huit années après, le professeur Hubert Devonish, à la tête du département de linguistique à l'*University of the West Indies* en Jamaïque, a repris la problématique et a ainsi mis en place un projet pilote intitulé le *Bilingual Education project*.

Le « Bilingual Education project »

En mai 2001, Maxine Henry-Wilson, alors ministre de l'Information en Jamaïque, qui sera ministre de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture de 2003 à 2007, semble lancer un défi à la nation. Dans un discours au parlement, elle affirme que le gouvernement ne fait pas la sourde oreille : « We hear the debate, but the issue is not settled as far as (the government) is concerned²¹ » (cité par Martin-Wilkins, 2005), soutient-elle à propos des multiples travaux de recherche et des discussions et implications didactiques engendrées par leurs résultats. Henry-Wilson prévient que les citoyens doivent se mettre d'accord sur le rôle que le créole devrait jouer avant qu'il puisse être considéré comme une langue officielle.

Le *Bilingual Education project* (désormais BEP) semble être une réponse directe à ce défi. Lancé en 2004 pour une durée de quatre ans, le BEP est un projet expérimental. Il est le plus récent en date des travaux sociolinguistiques dans ce domaine. Ce programme concerne des élèves du cours préparatoire (grade 1) au cours moyen (grade 4), dans quatre écoles de l'île. Les chercheurs espèrent démontrer que : « instructing in the native tongue can lead to improved performance and competence in the content subject areas – that is, mathematics, science and social studies – and fluency in language use of Patois and English²² » (*ibid.*). Ainsi, chaque cours donné en anglais est renforcé par la même leçon en créole.

L'équipe du chercheur est guidée par les résultats d'une enquête exploratoire menée par leur laboratoire, *The Jamaican Language Unit*. Ces résultats ont conclu que la majorité des Jamaïcains reconnaissait le créole comme une langue à part entière (79,5 %) et se déclarait bilingue (78,6 %). Selon l'enquête, une majorité des répondants estime que les ministres du gouvernement devraient faire leurs discours en créole afin de faire mieux comprendre les enjeux nationaux. 68,5 % déclarent que le créole devrait être une langue officielle de la Jamaïque au même titre que l'anglais. En outre, 71 % de la population interrogée aimerait voir la mise en place d'écoles bilingues.

L'objectif affiché par les chercheurs du BEP était de déterminer la méthode la plus efficace pour mettre en place un système bilingue officiel (l'anglais et le créole) à l'école primaire jamaïcaine. Dans cette optique, le programme a projeté d'amener les élèves à acquérir l'ensemble des compétences dans le programme scolaire, en plus de celles qui sont liées à l'emploi au quotidien du créole. Il a proposé des activités d'enseignement en créole en s'appuyant sur les échanges quotidiens de l'élève, de manière à lui apprendre à valoriser cette

²⁰ Dans Government of Jamaica/World Bank *Strengthening of Secondary Education*, Kingston, Ministry of Education and Culture (1989-1993 : 16). Notre traduction : « Les élèves entrant à l'école sont généralement créolophones et l'anglais est leur langue cible. Les ressources des deux langues doivent être utilisées dans le processus d'apprentissage. »

²¹ Notre traduction : « Nous entendons le débat, mais pour le gouvernement la question n'est pas réglée. »

²² Notre traduction : « L'instruction dans la langue maternelle peut conduire à une amélioration des performances et des compétences dans les matières principales – que sont les mathématiques, les sciences et les sciences sociales – et dans la maîtrise du patois et de l'anglais. »

langue de façon naturelle et directe selon des procédures comparables à celles de l'apprentissage d'une langue maternelle. L'enfant pourrait ainsi maîtriser la seconde langue (l'anglais) sans pour autant dénigrer la première (le créole).

Le BEP a proposé également de travailler de façon rapprochée avec les enseignants impliqués dans le programme et également de recueillir leurs impressions, témoignages et opinions. Les chercheurs à l'origine de ce programme ont précisé que les enseignants étaient les intervenants privilégiés qui constituaient l'un des pôles les plus importants directement liés à la relation enseignement-apprentissage.

Le BEP utilisait des supports de cours en créole spécialement conçus. Les enseignants qui participent à ce projet sont formés. Par exemple, il était recommandé que les deux langues soient séparées en classe. L'enseignant devrait marquer cette séparation avec des phrases telles que « Maintenant, nous allons parler en créole » et des manuels pédagogiques spéciaux sont aussi mis à leur disposition.

Le *Bilingual Education project* proposait une étude approfondie sur des problématiques suivantes :

*(i) the writing system issue; (ii) the literacy materials supply issue; (iii) the political and social attitudes supposedly associated with the use of Creole as a medium of instruction*²³.

Selon les chercheurs à l'origine de ce projet, ces trois aspects sont des freins majeurs à la mise en place d'un enseignement de l'anglais comme langue seconde en Jamaïque. Le premier point est évident tant il existe de nombreuses orthographes du créole jamaïquain, bien que les linguistes tentent de faire imposer celle élaborée par Cassidy et Lepage (1961)²⁴. Le deuxième point revient souvent dans les discours rejetant le créole dans la salle de classe. Ce sont le plus souvent les enseignants qui soulignent le manque de support pédagogique en créole. À partir des témoignages et des observations des enseignants relevés au cours de ce projet, les chercheurs souhaitaient par la suite être en mesure de faire des propositions en ce sens. Plus précisément, en misant sur la collaboration avec les enseignants, ils souhaitaient relever ces défis en fournissant aux praticiens des supports pédagogiques adaptés à la réalité sociolinguistique de la Jamaïque.

Quant au troisième point, nous sommes ici au cœur de la problématique de la place du créole dans un contexte pédagogique. En effet, nous avons pu constater dans la discussion précédente que les attitudes sociales et politiques sont réticentes, voire hostiles à tout ce qui relève du créole et en particulier de sa place à l'école. Les débats sur le créole à l'école tournent effectivement autour de questions socioculturelles, identitaires et politiques. Les enseignants sont alors nécessairement confrontés à ce rapport entre l'anglais et le créole.

La réponse du gouvernement au « Bilingual Education project » un an après son lancement

Un an après le lancement du BEP, il semblait peu probable que sa stratégie soit adoptée par le ministère de l'Éducation et ce, quels que soient les résultats de l'étude. En 2005, Maxine Henry-Wilson, alors ministre de l'Éducation émettait des réserves. Selon elle, le programme

²³ Notre traduction : « i) La question du système d'écriture, (ii) les supports de l'apprentissage de la lecture; (iii) la politique et les attitudes sociales associés à l'utilisation du créole comme langue d'enseignement ». Des détails sur ce vaste projet pilote qui s'étend sur 4 ans et sur les débats qu'il suscite sont disponibles sur ce site : <http://www.mona.uwi.edu/dllp/jlu/projects/index.htm> (consulté : 04/07/2013)

²⁴ Cependant, selon la linguiste jamaïcaine Christie, « That system is difficult for laypersons and was never intended for general use anyway » (2003 : 62).

donnait une trop grande place au « patois »²⁵ comme première langue, ce qui d'après le ministre pourrait pénaliser les enfants jamaïquains à long terme. Dans un entretien accordé au journal local *The Sunday Observer*, elle affirmait que :

*We are open for views from persons, but we must be mindful that we are still in an environment where English is still the dominant language, whether broken or the Queen's English, [...], we have to be careful we do not rule ourselves out.*²⁶ (cité par Martin-Wilkins, 2005).

Devonish, pour sa part, souligne que le programme a été développé afin de réfuter un constat formulé dans un rapport du ministère de l'Éducation. Ce rapport stipulait que l'idéal serait un système d'éducation complètement bilingue, mais que cette stratégie n'était pas possible dans le contexte jamaïquain. Le chercheur souhaitait démontrer la marche à suivre pour mettre un tel système en place. Il insiste donc sur le fait que « People the world over speak three, four different languages and Jamaicans are no different »²⁷ (cité par Martin-Wilkins, 2005).

Toujours est-il que Henry-Wilson, tout en soulignant que la nouvelle politique de l'éducation nationale aborde certaines de ces questions, restait évasive sur la mise en place d'un enseignement bilingue après l'achèvement du projet de Devonish. Alors que le débat fait rage, le professeur Devonish précise que son but final n'est pas d'obliger ni les élèves, ni les enseignants à utiliser le créole. Il affirme seulement souhaiter d'être en mesure de leur proposer des choix validés scientifiquement.

Bilan du Bilingual Education project : Années 1 à 3

Un bilan des trois premières années du projet bilingue (BEP) est publié dans un ouvrage sur des projets impliquant la présence des créoles dans l'enseignement (Migge, Bartens et Leglise, 2010). Dans leur contribution, Carpenter et Devonish (2010) citent Thomas et Collier qui affirment qu'entre cinq et sept années d'éducation entièrement bilingue sont nécessaires avant de pouvoir constater l'impact positif d'un tel projet. Dans cette optique, le BEP a été à l'origine conçu pour suivre des élèves tout au long de leur scolarité en école primaire, c'est-à-dire six ans. Or, Devonish et son équipe ont été contraints par le gouvernement jamaïquain d'écourter le programme. En effet, les deux dernières années de primaire en Jamaïque sont consacrées à la préparation intensive de l'examen régional « grade six achievement test » (GSAT). Ce raccourcissement du programme comportait donc un risque pour le bon déroulement du projet. L'équipe a accepté ces conditions en toute connaissance de cause.

À la fin de la troisième année, les élèves de grade 3 (CE2) faisant partie du projet bilingue ont été évalués à deux reprises. D'abord, ils ont passé les épreuves annuelles nationales prévues pour tous les élèves du primaire. Les épreuves administrées s'intitulent : *English Language Arts et Communication*. Puis le BEP a administré aux participants une évaluation parallèle calquée sur le modèle national, mais cette fois en créole jamaïquain.

²⁵ En Jamaïque l'appellation « patois » suscite un débat sociopolitique. Pour la plupart des chercheurs sur l'île, le terme revêt des connotations négatives : il serait une variété déformée de la langue de référence, c'est-à-dire, l'anglais. Le fait que le ministre de l'Éducation a choisi le terme *patois* dans ce contexte est sans aucun doute provocateur, mais illustre bien les tensions véhiculées par ce mot. Cependant, le mot « patois » ou « patwa » est toujours employé par les plupart des Jamaïcains pour désigner la forme locale de langue avec ou sans conception dépréciative (Devonish et Harry, 2004 : 441).

²⁶ Notre traduction : « Nous sommes ouverts à tous les points de vue, mais nous devons être conscients que nous sommes encore dans un environnement où l'anglais reste la langue dominante, qu'il soit approximatif ou celui de la Reine, [...], nous devons être prudents, afin de ne pas se saboter. »

²⁷ Notre traduction : « Les gens dans le monde entier parlent trois, quatre langues différentes et les Jamaïcains ne sont pas différents. »

Selon Carpenter & Devonish (2010), les élèves du BEP ont eu des résultats un peu plus élevés en créole, leur L1, qu'en anglais, leur L2. Tandis que la moyenne des résultats en anglais pour le groupe non-BEP était légèrement moins élevée que les résultats du groupe de BEP. Pour les évaluations en créole jamaïquain, les résultats du groupe du projet bilingue font état d'une meilleure performance à l'oral qu'à l'écrit. Ces résultats s'expliquent selon Carpenter & Devonish par le nombre insuffisant de supports en créole. Il étaye ses propos en citant les recommandations des consultants externes Morren et Morren :

*A major criticism of the program by the external reviewers was the shortage of reading material in Jamaican. With the lack of practice in seeing written Jamaican relative to written English, the effect of the impact of the English writing system on writing Jamaican was significantly greater than the reverse effect, that of Jamaican on English.*²⁸ (Morren et Morren 2007 : 177)

S'agissant des résultats en anglais, le score moyen de 61 % pour le groupe non-BEP s'est avéré être 1 point au-dessous du score du groupe BEP. Par ailleurs, deux élèves dans le groupe BEP ont obtenu le score maximum de 100 % tandis que le score maximum en anglais pour le groupe non-BEP était 75 %. Ces résultats sont intéressants dans la mesure où les élèves du groupe BEP ont eu moins de cours d'anglais car leurs cours de langues sont partagés entre l'anglais et le créole jamaïquain.

Ainsi, déjà au terme de trois années, les avantages de l'éducation bilingue étaient observables. En effet, selon l'évidence mise au jour par Carpenter et Devonish (2010) et leur équipe, il semblerait que dans l'ensemble, dès la fin de la troisième année du BEP, les acquis en L2 (anglais) des élèves dans le groupe BEP dépassent les acquis chez les élèves qui ont reçu un enseignement uniquement en L2. Par ailleurs, pour ces auteurs, ce bilan très positif du groupe BEP témoigne de l'ampleur de l'inefficacité de l'approche actuelle qui prévaut en Jamaïque :

*The fact that the BEP group has caught up with the non-BEP one so quickly suggests that the non-BEP approach was particularly ineffective, thus amplifying the positive effect of the fully bilingual approach.*²⁹ (op. cit : 179)

Pour Carpenter et Devonish, les résultats de l'année finale du BEP seront décisifs, car ils détermineront le succès ou l'échec du programme. Pour conclure son article, le chercheur note que les enjeux sont de taille pour tout territoire dans la même situation que la Jamaïque, c'est-à-dire avec une langue créole en L1 pour la plupart des élèves :

*Whether full bilingual education comes to be regarded as a viable option in Creole language situations such as that of Jamaica, will depend in large measure on whether the gamble that was taken when we took the plunge in 2004, turns out to have been a judicious one.*³⁰ (op. cit : 181)

²⁸ Notre traduction : « Une des principales critiques du programme par les examinateurs externes était le peu de matériel de lecture en créole. Étant donné ce manque d'exposition au jamaïcain écrit en comparaison de l'anglais, en matière de rédaction les structures de la langue anglaise l'emportaient sur le système du créole. »

²⁹ Notre traduction : « Le fait que le groupe BEP a rattrapé le groupe non-BEP si rapidement suggère que l'approche non-BEP a été particulièrement inefficace, ceci amplifie l'effet positif de l'approche entièrement bilingue. »

³⁰ Notre traduction : « Le fait que l'enseignement totalement bilingue soit vu comme une option viable dans les contextes semblables à celui qui se trouve à la Jamaïque dépendra dans une large mesure de ce que le choix fait lorsque nous avons réalisé notre plongeon en 2004 a été judicieux. »

Enjeux pédagogiques et culturels

La culture joue un grand rôle dans l'évolution du statut du créole au sein des salles de classe caribéennes. Plusieurs facteurs ont contribué à une acceptation plus large du créole dans les sociétés de la région et plus particulièrement en Jamaïque. Parmi eux, je citerai deux facteurs qui sont les plus fédérateurs : d'abord, la popularité de la culture locale, la musique reggae et dancehall³¹ ainsi que le mouvement rastafari³² ; ensuite la mise au point par les linguistes d'une orthographe pour le créole afin de légitimer la langue. Le créole apparaît ainsi de plus en plus souvent dans les journaux, les médias électroniques, les romans et textes scolaires (souvent sous forme de dialogue entre membres des classes sociales considérées comme inférieures), ainsi que dans les discours des hommes politiques et des religieux. Le résultat est que, dans les sociétés du Commonwealth de la Caraïbe, les variations ou la déviation de l'anglais traditionnel sont devenues la norme (Youssef, 1996). La question qui se pose par conséquent est l'évolution du créole dans l'imaginaire des enseignants, l'état actuel de leur prise de conscience, à propos de cette langue, devenue plus socialement acceptable.

Cette prise de conscience de plus en plus manifeste du rôle joué par la langue et sa promotion implique l'usage de plus en plus fréquent du créole dans les domaines officiels et publics tels que l'école. Les ministères de l'Éducation de la région ont été amenés, en passant par la culture, à reconnaître les mérites du théâtre local, qui emploie le créole, dans les salles de classe. Dans ce domaine, les contes, légendes et mythes qui sont véhiculés à travers les productions oralittéraires, ont également trouvé leur place à l'école. Ainsi, le créole jouit d'une acceptation croissante dans les écoles, y compris à travers l'écriture par les élèves eux-mêmes de chansons, poésies, pièces de théâtre et contes.

Le créole fait ainsi son entrée légitime dans la salle de classe avec l'appui de l'autorité ministérielle. La transmission et l'exploration de l'héritage culturel sont alors mises en avant ainsi que la possibilité pour les élèves de célébrer leur place dans l'Histoire. Pour citer le professeur Rex Nettleford, vice-chancelier émérite de l'*University of the West Indies* en Jamaïque, artiste et intellectuel polyvalent très impliqué dans le théâtre régional :

As part of the heritage of any culture, Theatre Arts are [...] fundamental to what it means to be aware of one's identity. Artistic traditions in Dance and Drama in Jamaica and other parts of the Caribbean span centuries. [...]. The slave performances of rituals and folklore such as [...] story telling gave rise to a Caribbean theatrical style. ³³ (cité par Coley-Agard, 2004 : 6)

Ces changements ont contribué à la légitimation éducative du vernaculaire et rendent donc ma problématique plus pertinente encore, puisque les enseignants se trouvent confrontés au créole dans le manuel scolaire, sous la forme de pièces de théâtre à étudier.

³¹ Le reggae est la musique de Bob Marley. C'est une musique engagée, internationale et spirituelle exprimant le nationalisme et la fierté noire. Le dancehall en est une mutation, une transformation contemporaine et profondément locale, actuellement en vogue dans l'île. Le dancehall représente également une rupture avec le passé, car c'est une musique plus rapide et plus dynamique à travers laquelle les jeunes artistes s'autorisent à faire un usage plus large du créole. De plus, cette musique aborde des thématiques consuméristes, sexuelles et souvent violentes qui caractérisent la nouvelle génération de Jamaïcains. Toutefois, contrairement à la musique reggae, le dancehall est toujours en quête de légitimité.

³² Le mouvement rastafari est à la fois un mouvement politique, culturel et religieux originaire de la Jamaïque. Le reggae est un de moyens d'expression de la culture et de la pensée rastafari.

³³ Notre traduction : « en ce qui concerne l'héritage de toute culture, les arts de la scène sont [...] fondamentaux à la prise de conscience de son identité. Les traditions artistiques en danse et l'art dramatique de la Jamaïque et d'autres parties des Caraïbes sont vieux de plusieurs siècles. [...]. Les performances d'esclaves de rituels et de folklore comme [...] l'art de partager des contes ont donné lieu au style théâtral des Caraïbes. »

Il faut pourtant retenir que malgré tous ces bouleversements sociolinguistiques, les objectifs pédagogiques n'ont pas changé : les enfants doivent toujours apprendre à maîtriser toutes les composantes de l'anglais – écriture, lecture, compréhension, orthographe et grammaire – à la manière des élèves qui ont l'anglais pour langue maternelle.

En effet, la situation reste floue. Sans consignes claires, ni formation spécifique sur les place et fonction du créole, l'enseignant ne peut se fier qu'à son propre univers de croyance³⁴ envers le créole pour construire une approche didactique. Ces univers de croyance, qui ne se découvrent pas, sont évolutifs. Ils s'inventent et se modifient à l'usage en s'appuyant sur le système de valeurs subjectives de la société et du monde. L'enseignant tente alors d'intégrer ces valeurs dans ses choix didactiques tout en s'efforçant de renforcer les attitudes de respect et de tolérance envers ses élèves afin de dépasser les représentations identitaires trop négatives.

De nombreux chercheurs estiment que les méthodes pédagogiques employées dans la Caraïbe anglophone sont néfastes pour les élèves. Ces constats s'appuient le plus souvent sur le taux élevé d'échec dans les épreuves d'anglais à tous les niveaux du système scolaire. En effet, les linguistes et les didacticiens s'accordent sur le fait que l'enseignement de l'anglais dispensé actuellement ne permet pas de combler le fossé séparant le créole de l'anglais, et cela vaut même pour l'enseignement de la lecture. Par conséquent, le taux d'échec en anglais dans l'épreuve régionale de fin de secondaire, pour tous les territoires dits anglophones, varie entre 70 et 80 %, selon le Conseil des examens des Caraïbes (CXC), l'organisme qui gère ces examens. On peut mieux apprécier l'ampleur de ce problème quand on sait que les enfants qui échouent à cette épreuve sont ceux qui ont été spécialement sélectionnés, d'abord pour aller à l'école secondaire et ensuite, pour préparer cet examen³⁵.

Cependant, même dans les cas où certains enseignants tentent d'enseigner l'anglais en s'appuyant sur le créole, l'anglais reste la langue d'instruction par excellence. Le créole n'a accès au système d'instruction que pour faciliter l'acquisition de la langue anglaise et d'autres matières. Il faut dire qu'un grand nombre d'acteurs scolaires (parents, enseignants, administrateurs) continuent à souligner la nécessité pour les élèves de réussir en anglais, langue qui est toujours reconnue comme prestigieuse et utile par les écoles, les entreprises et la société dans son ensemble.

La complexité de la situation est mise en évidence par les difficultés auxquelles se heurtent les linguistes en quête d'une solution sur la problématique du rôle du créole en classe. Le créole ne bénéficie d'aucun statut officiel, malgré les efforts et recommandations des linguistes, qui eux-mêmes ne sont pas d'accord sur la question. Pour certains linguistes, l'anglais doit être considéré comme une langue seconde. Les problèmes liés à cette situation seront ceux auxquels il faut s'attendre dans l'enseignement et l'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère. Cependant, pour d'autres linguistes, le créole devrait être traité plutôt comme une langue apparentée à l'anglais mais dans un contexte où il est traditionnellement considéré comme socialement inférieur, cela éveille un sentiment d'identité nationale.

³⁴ La définition retenue pour univers de croyance retenue est la suivante : « [...] des espaces imaginaires qui se constituent en systèmes normatifs de valeurs » (Groupe de recherche ALDIDAC), http://51959387.fr.strato-hosting.eu/plurilinguisme/images/Appels_a_contribution/appel_francais%20paradigme.pdf (Consulté : le 23.02.2012)

³⁵ Les élèves du primaire passent une épreuve régionale en dernière année qui représente déjà une première sélection pour intégrer un établissement du secondaire. Ensuite, vers la quatrième, ils suivent un programme classique et/ou pré-professionnel en fonction de leurs intérêts et de leurs aptitudes. Les élèves de ce niveau suivent le plan d'études du Conseil des examens des Caraïbes (CXC) et peuvent choisir entre 25 matières. Les enseignants décident ensuite quelles matières chaque élève peut préparer pour cet examen régional, qui donnera lieu ou pas à un diplôme de fin de scolarité du niveau secondaire.

Le linguiste Dennis Craig (1999, 2000) soutient que le continuum créole qui opère dans la région contribue à nourrir cette ambivalence envers le créole. Pour Craig, ce continuum est lié à deux grandes séries de facteurs qui sont liés à son origine et qui le perpétuent. Ces facteurs sont importants pour l'enseignement des langues et la politique linguistique dans la région. La première série de facteurs est liée au contexte social, et la seconde, aux relations entre le continuum et le comportement des locuteurs. En ce qui concerne le contexte social, le fait de maîtriser l'anglais permet le passage d'une classe sociale à une autre. Les enseignants se trouvent alors dans le flou pédagogique face aux élèves créolophones et devant leurs objectifs de bien les préparer à affronter une société qui privilégie l'anglais. Pour la question des locuteurs, les études sur la diglossie³⁶ ont démontré qu'on adopte des comportements langagiers en fonction des situations, en employant la variété basse (basilecte), le mesolecte ou la variété haute, l'acrolecte, en fonction d'une série de facteurs, y compris des positionnements idéologiques (Winer, 1985). Ces enjeux sociaux font qu'il n'y a aucun consensus, aucune position arrêtée sur le véritable rôle que le créole doit jouer dans l'enseignement au niveau primaire. En effet, chaque avancée du créole dans le système semble se heurter au refus, au doute, voire même aux positions véritablement hostiles d'une partie de la population.

Bien entendu, ces attitudes sont en grande partie la continuation de la politique suivie dans cette région par la Grande-Bretagne, une politique qui consistait à ignorer les formes linguistiques locales et à considérer l'anglais comme la langue maternelle. À cause de cette perpétuation des vieilles politiques linguistiques qui ne valorisent pas le créole, les cours d'anglais (appelés *Language arts*) ne sont pas appuyés sur le vécu des élèves. Cette politique, selon Craig, est responsable de ce que la grande majorité des écoliers est soumise à un enseignement dispensé dans une langue qui ne leur est pas familière et qui les déconcerte.

Pourquoi alors les professeurs, les parents et le gouvernement sont-ils toujours réticents à mettre en œuvre une approche qui consisterait à enseigner l'anglais comme deuxième langue ? Pourquoi en effet, malgré la valeur donnée au passé et à la reconnaissance de l'héritage, malgré les évolutions au sujet du contenu linguistique admis en classe ? L'enseignement de l'anglais en Jamaïque implique une confrontation entre représentations des enseignants et la réalité en salle de classe.

État des lieux contemporain des représentations sociolinguistiques des enseignants jamaïquains

Pour cette recherche, dix récits de pratique d'enseignants jamaïquains sont analysés afin de trouver les éléments qui structurent les représentations envers le créole de façon générale, mais plus particulièrement envers son utilisation en classe.

Pour la notion de représentation, nous retiendrons la définition de Abric, car elle a le mérite d'exploiter l'aspect du processus de la formation et la transformation des représentations. Abric est l'un des premiers auteurs à avoir analysé l'organisation et la structure de la représentation sociale avec sa théorie du noyau central. Il définit la représentation sociale comme :

³⁶ Le concept de diglossie est une référence dans les sociétés caribéennes, où la population est consciente d'une hiérarchisation et par conséquent, d'une séparation des langues. Pour les besoins de mes réflexions théoriques, je m'appuie sur la définition d'Hazaël-Massieux pour laquelle : « La diglossie est le terme retenu, par opposition au terme de "bilinguisme" pour décrire les situations où deux variétés, ou deux langues fonctionnent en alternance et de façon complémentaire pour couvrir les besoins communicationnels d'une communauté linguistique. » (1996 : 128).

[...] le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe, reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (Abric, 1987 : 64).

Il souligne également que :

Toute représentation est sociale, en ce sens qu'elle est directement influencée par l'ensemble des conditions historiques, idéologiques et économiques de sa production et de son élaboration. (op. cit. : 52)

Nous retiendrons enfin que « les représentations sociales sont des ensembles sociocognitifs, organisés de manière spécifique, et régis par des règles de fonctionnement qui leur sont propres. » (Abric, 1994 : 8)

Selon la perspective d'Abric, toute représentation est liée à un sujet et à un objet. Dans le cadre de cette recherche, le sujet est l'enseignant jamaïquain et l'objet est l'enseignement de l'anglais dans un milieu créolophone. Comme les citations ci-dessus le soulignent, il faut tenir compte de plusieurs aspects des représentations : celui du processus, du produit ainsi que de sa dimension collective. Grâce à cette conception, on peut aborder à la fois les aspects cognitifs et sociaux de la représentation. De plus, la relation entre l'individu et sa société est mise en avant par Abric car « toute représentation est sociale ». Les représentations individuelles sont donc enracinées dans un contexte social.

En effet, la réalité de l'enseignement de l'anglais dans le contexte jamaïquain, la transmission des savoirs, la relation entre maître et élèves sont des constructions plutôt personnelles qui s'élaborent dans un champ sociolinguistique singulier. Cette réalité détermine, parfois à leur insu, les conduites des enseignants et plus précisément dans le cas qui m'occupe ici, leurs choix didactiques.

De plus, Abric voit la représentation en tant que produit mais également comme un processus. Ses réflexions permettent d'envisager une analyse qui prend en compte la manière dont les enseignants s'approprient les caractéristiques de l'objet, les assimilent, puis les reconstruisent.

La formation que l'enseignant a reçue apporte par exemple une certaine autorité qui est mise à jour ou même mise en concurrence avec d'autres positionnements venant des expériences personnelles ou même professionnelles. L'enseignant va ensuite éventuellement-attribuer des valeurs de vérité à chaque forme de connaissances ; et leur repérage, analyse et interprétation vont ainsi contribuer à faire parler le corpus et répondre aux questions spécifiques de la recherche.

Dans la mesure où les univers de croyance relèvent de l'imaginaire et qu'ils sont construits par l'individu en interaction avec son environnement, c'est donc chaque représentation de chaque individu qui impacte les croyances globales qui sont présentes dans l'espace scolaire jamaïquain. Les relations communautaires sous-jacentes aux croyances sur l'anglais et le créole surgissent dans un espace de confrontation sociale permanent. Cette confrontation donne lieu à des déconstructions et aux tentatives de reconstruction des valeurs en rapport avec les deux langues en présence. Ainsi, les négociations qui caractérisent la vie sociale contribuent à la constitution des représentations en univers de croyances.

L'échantillon interrogé

Le tableau suivant regroupe les informations sociodémographiques sur les sujets enquêtés : genre, âge, localisation de l'école, nombre d'années de pratique au primaire et classe enseignée.

Tableau I : Profils sociodémographiques de l'échantillon

Sujets	genre	Age	Lieu de l'école	Années de pratique	Classe
E1*	F	La quarantaine**	St. Mary; rural	12	Grade 4
E2	F	25	St. Catherine; semi-urbain	5	Grade 3
E3	H	25	St. Catherine; semi-urbain	5	Grade 5
E4	F	28	St. Catherine; semi-urbain	8	Grade 3
E5	F	La cinquantaine**	St. Ann; rural	> 30	Tous niveaux
E6	F	29	Kingston; capitale	9	Grade 3
E7	H	29	Kingston; capitale	9	Grade 5
E8	F	La cinquantaine**	Kingston; capitale	31	Grade 4
E9	F	La quarantaine**	Kingston; capitale	13	Grade 5
E10	F	29	Kingston; capitale	8	Grade 5

*E = Enseignant ** Certains enseignants n'ont pas donné leur âge exact

Âgés d'une vingtaine d'années pour les plus jeunes jusqu'à la cinquantaine, les enseignants sont tous entrés dans la profession entre 1981 et 2004. Ils détiennent des diplômes divers allant de *Teachers' college diploma* (diplôme du maître jamaïcain) au *Bachelors degree* (équivalent de la licence) jusqu'aux études de Masters. Ils cumulent entre 5 et 31 années d'expérience en tant qu'enseignant, dans des classes allant de la 3^e année jusqu'à la 6^e année du primaire³⁷. Huit des sujets étaient des femmes. Seuls deux hommes ont participé, ce qui est très représentatif de la profession en Jamaïque, étant donné que 90 % des enseignants au niveau primaire sont des femmes. Cet échantillon s'avère très diversifié et il me semble que plusieurs points de vue sont ainsi représentés.

Le déroulement de l'entretien s'est effectué en cinq temps. D'abord, l'écoute du sujet (collecte du récit, phase 1), puis juste après le premier entretien, la première relecture annotée du récit avec auto-évaluation (phase 2). L'étape suivante (phase 3) a consisté à préparer les questions de relance pour la fois suivante. J'ai ensuite procédé (phase 4) à un deuxième entretien de relance, plus directif avec les sujets. La dernière phase (5) a consisté à envoyer l'ensemble de ses récits à chaque enquêté afin qu'il valide les données ainsi recueillies.

Après la première prise de contact et le protocole d'enquête envoyé, le premier rendez-vous fixé, nous en sommes arrivés à la collecte du récit proprement dit. Pour préserver et recueillir ce matériel autobiographique, j'ai utilisé le logiciel de messagerie instantanée *MSN Messenger*. Afin d'assurer la collecte suffisamment importante des informations à fin d'analyse, le temps moyen consacré à la collecte de chaque récit était de trois heures (scindées en deux sessions). Pendant le déroulement de l'entretien, je me suis laissé guider principalement par une grille d'entretien. La technique de l'entretien semi-directif a été employée puisque, comme affirment Poirier *et alii* (1983), elle assure au narrateur une liberté d'expression maximale.

Thèmes abordés

Grâce à l'analyse thématique des récits de pratiques, j'ai dégagé trois thèmes : La langue d'enseignement, la diglossie et la culture. Dans son ensemble, cette analyse démontre que le rôle du créole dans l'enseignement est évoqué de façon plutôt positive. Pour l'ensemble des 532 unités de sens³⁸ qui évaluent dans un sens favorable ou défavorable, 220 (41 %) sont connotés négativement contre 312 (59 %) connotés positivement par l'ensemble des

³⁷ En Jamaïque, l'école primaire comporte six niveaux de classes (de *grade 1* à *grade 6*), au lieu de cinq comme en France.

³⁸ C'est-à-dire un ensemble de mots autour d'un thème qui ont un sens et qui sont indivisibles.

enseignants. Il semble donc s'en dégager une vision valorisante de créole et de ses potentiels sur le plan pédagogique.

À travers ces classes thématiques, il est possible de rendre compte de focalisations diverses dans les vécus et pratiques pédagogiques des enseignants. Car chaque verbalisation joue un rôle dans la complexification des variables qui traversent les récits de pratique. Elles permettent de mettre au jour des divers éléments du schéma de la représentation dans les rapports interactionnels notamment familiaux, sociaux et institutionnels. L'analyse thématique a également permis de décomposer chaque thème en quatre variables.

La langue d'enseignement

Toutes les unités de sens qui décrivent la langue créole ou anglaise dans la classe sont regroupées sous le thème « langue d'enseignement ». Les enseignants y mentionnent les différences entre l'utilisation du créole dans leur enfance et aujourd'hui, les contenus d'enseignement, les attentes institutionnelles ainsi que les modes d'évaluation.

Les variables sont les suivantes :

- (i) Le créole comme outil d'enseignement (les stratégies que l'enseignant met en place à travers le créole) ;
- (ii) Les attentes institutionnelles (manuels scolaires, attentes des acteurs scolaires - parents, gouvernement, formation des enseignants) ;
- (iii) Les critères d'évaluation (qualifications, examens et la réussite scolaire) ;
- (iv) Le créole et l'enseignement dans le passé (discours relatif aux souvenirs d'enseignement en rapport avec les deux langues en place, rapport que les sujets ont eu avec le créole en tant qu'élèves/étudiants).

La diglossie

Le thème « la diglossie » et ses variables s'articulent autour des unités de sens dans les récits qui renvoient à la distribution sociale entre le créole et l'anglais, la relation à la langue ainsi que la représentation de leurs rôles dans la mobilité sociale. Il concerne également l'éducation parentale que les enseignants racontent en rapport avec l'affect, la place et l'image des deux langues en présence sur l'île. Les variables sont les suivantes :

- (i) L'alternance codique (contextes sociaux et convenances langagières ; situations dans lesquelles chaque langue est considérée comme convenable) ;
- (ii) La nature affective de la langue (l'image des deux langues en rapport avec l'affect) ;
- (iii) La réussite sociale (lieu, mobilité et classe) ;
- (iv) Le milieu familial (l'éducation et les directives reçues hors-cadre scolaire par des élèves mais également le sujet dans son enfance en rapport avec la langue).

La culture

Le thème « la culture » et ses variables renvoient aux liens entre le créole, l'histoire et l'identité jamaïquaine qui apparaissent dans les récits des enseignants. Les questions évoquées sur le rôle joué par la transversalité des productions culturelles (la littérature, le théâtre, la chanson) dans l'enseignement à l'école primaire se trouvent également sous ce pôle culturel.

Les variables sont les suivantes :

- (i) L'identité culturelle, langue et histoire (le rôle joué par la langue-culture dans la construction de l'identité nationale) ;
- (ii) Les activités culturelles (les chansons, la poésie, le théâtre, les festivals...) ;
- (iii) L'expérience culturelle personnelle (renvoie au rapport familial et aux autres expériences personnelles liées aux deux langues) ;
- (iv) La transversalité des pratiques artistiques (concerne l'acquisition des connaissances multiples à travers les diverses activités).

Les éléments classés sous le thème « la diglossie » avec 72 (45 %) opinions favorables contre 88 (55 %) défavorables est le seul pour lequel les croyances à connotation négatives l'emportent. Car du côté du thème « la langue d'enseignement » les opinions positives sont plus importantes. Ainsi c'est une vision nettement optimiste qui est proposée du créole et son rôle dans l'enseignement. En observant les croyances représentées pour le thème « la culture », on remarque que les avis tranchés sont majoritairement positifs. Ce qui semble correspond à une adhésion aux valeurs culturelles et à l'identité sociale spécifique à l'île aussi bien qu'à la langue créole présentée, comme un symbole de l'identité nationale.

Toutefois, il ressort de ces résultats que, malgré les attitudes positives à l'égard du rôle du créole dans l'enseignement, il existe certaines zones négatives assez significatives. Ces opinions négatives portent souvent sur les écarts entre les attentes des acteurs scolaires et la réalité telle qu'elle est perçue par les enseignants ainsi que le caractère local et restreint du créole. Les enseignants voient ainsi en le créole un élément qui peut et qui doit même permettre aux élèves d'accéder à l'anglais. Les autres apports identitaires et culturels ne prennent donc leur signification qu'à travers leur capacité de faciliter l'accès à l'anglais.

Discussion et conclusion

Les dispositifs de pouvoir et de contrôle : facteurs importants dans la constitution des croyances des enseignants

Les énoncés analysés laissent entrevoir la manière dont les dispositifs de pouvoir et de contrôle *institutionnel et gouvernemental* produisent les codes sociaux et culturels qui influencent les croyances des enseignants. En effet, chaque avancée du créole dans le système semble se heurter au refus, au doute, voire même aux positions véritablement hostiles d'une partie de la population. Toutefois, les préconisations officielles rencontrent parfois des résistances. Dans ces cas, certaines distorsions dans la transmission du sens commun apparaissent, et cela entraîne une déconstruction des croyances et mène à une réflexion sur d'autres modalités de faire cours en intégrant les deux langues en place (l'anglais et le créole). En effet, les enseignants repensent l'esclavagisme, le colonialisme ainsi que la place des richesses culturelles de l'île dans leurs salles de classe. Une prise de conscience se dessine dès lors chez les enseignants en ce qui concerne l'exclusion scolaire, sociale et économique subie par la population créolophone longtemps privée de l'accès au savoir.

La logique des enseignants interrogés se constitue selon plusieurs types de contraintes : celles des relations sociales et économiques, celles de leur expérience personnelle, d'enfance notamment, celles du lien aux langues dans leur famille et à l'école, ainsi que les logiques liées à l'accès à la connaissance culturelle et identitaire. C'est-à-dire que les enseignants peuvent affirmer que s'exprimer en créole permet de pénétrer dans un domaine socioculturel avec des conséquences identitaires primordiales. Mais parallèlement dans les représentations de certains enseignants parler le créole peut entraver la réussite socio-économique. Ainsi, les deux langues ont des impacts différents dans l'espace de communication. Cet espace est régi par les différentes classes sociales avec leurs valeurs langagières propres et l'école ne nivelle pas ces différences linguistico-sociales. Nous sommes ainsi en face d'une déconstruction du sens. Toutefois l'analyse a permis de relever que les tentatives d'une reconstruction de sens sont encore à un stade naissant et ont du mal à bien se dessiner face au dispositif sociopolitique de pouvoir et de contrôle.

Négociation/compensation : émotions, choix des langues et univers de croyance

La valeur émotionnelle du choix des langues intervient également dans les croyances. Car la distinction faite dans les récits de pratique entre le créole et l'anglais est liée aux manières

d'appréhender les émotions. Cette valeur émotionnelle est ouvertement mise en exergue et reconnue. Dans ces cas de figure l'accent est mis sur le créole, l'affect et l'acte performatif. Quand l'émotion est atténuée le locuteur s'exprime alors en anglais, car l'anglais est jugé moins spontané.

À travers le processus de construction de sens et sa redéfinition constante, les enseignants jamaïcains interrogés imputent des sens spécifiques aux deux langues – le créole est ludique, l'anglais est convenable, le créole est jamaïcain, l'anglais est international. Les deux langues en présence sont donc devenues dépositaires de croyances multiples, celles qui sont enracinées ainsi que celles qui émergent. Dans cette logique, c'est par le jeu de rupture et de l'identification que les enseignants constituent leur univers de croyances en particulier en négociant les valeurs et par leurs efforts de compensation. Ainsi, les enseignants acceptent d'employer le créole en classe, car c'est la langue maternelle de leurs élèves, mais ils insistent sur la traduction en anglais, car c'est la langue officielle. Un autre exemple de ces négociations et compensations : les enseignants s'identifient pour la plupart comme anglophones - le créole n'est pas reconnu comme étant leur langue maternelle. Toutefois, ils s'identifient personnellement avec les apports culturels de cette langue y compris dans leur propre enfance.

Ces valeurs énonciatives, telles l'identification et la rupture dévoilées lors de l'analyse de discours permettent donc de suivre les traces de la constitution des univers de croyance depuis les représentations individuelles. Ainsi à travers les mécanismes de mise en récit nous avons pu constater que les enseignants rejettent ou acceptent certaines croyances appartenant au sens commun au moyen des valeurs énonciatives qu'ils leur attribuent. Par exemple, l'usage du créole dans les contextes non formels est sujet à quelques bouleversements dans la société actuelle. Toutefois, cette situation de changement des comportements linguistiques n'est pas toujours bien perçue par les enseignants qui expliquent alors que les élèves sont alphabétisés en anglais, que les examens sont en anglais et que les études supérieures se font en anglais et non en créole. Ainsi, le créole est toujours considéré comme inapte à remplir ces fonctions de la transmission et la construction du savoir et des connaissances. En effet, d'une manière générale le fait que le créole n'ait pas un rôle formel dans la société et plus spécifiquement à l'école, est un facteur très significatif dans la fonction qui lui est attribuée dans les représentations des enseignants. À cet égard, le fait que l'écriture du créole est en cours de stabilisation est également un facteur qui joue un rôle dans ce processus. Car il est ainsi perçu comme potentiellement aliénant pour les élèves dans ce système basé sur la hiérarchisation des langues. Par conséquent, ce qui frappe à la lecture de ces données, c'est le fait que malgré leurs efforts, les enseignants ne parviennent pas à se détacher complètement du schéma diglossique.

Ainsi d'un côté le créole est perçu comme la langue commune des jamaïcains mais d'un autre côté, dans la pratique sociale il est l'objet des représentations négatives et de marginalisation, car placé dans une relation inégale face à l'anglais. En effet l'enseignement est lié à un projet de développement social et économique, et seul l'anglais est perçu comme la langue de la promotion sociale et de l'ouverture au monde. Le poids de cette idéologie dominante exerce un impact considérable sur les représentations sociales des enseignants. Par ailleurs en général les textes officiels véhiculent ce refus de donner une fonction formelle au créole dans la salle de classe, et ce malgré le fait que l'île ait été déclarée comme étant un espace bilingue. Les représentations sur la langue, son statut et ses fonctions montrent donc ce caractère schizophrénique associé à l'identité jamaïcaine ; le créole est représenté à la fois comme une langue dont il faut être fier, mais qui ne peut pas assurer des fonctions sociales valorisées ou valorisantes.

Pistes et recommandations pour la formation des enseignants

Le problème de l'échec scolaire signalé par les évaluations nationales nous invite à réfléchir sur la valeur éducative des croyances des enseignants. Elles ouvrent un débat social qui doit avoir lieu et qui doit permettre un questionnement, une recherche de solutions adaptées et évolutives. Dans ce sens, la formation des enseignants pourrait être enrichie par une prise en charge de la parole d'enseignants dans une approche sociolinguistique, historique et identitaire.

Il faut également préconiser une formation des enseignants à la linguistique du créole et à une pédagogie bilingue. Cette pédagogie peut être adossée sur les recherches dans plusieurs disciplines. Il s'agit donc d'introduire dans la formation des enseignants, à la fois de nouveaux champs de connaissance disciplinaire ainsi qu'une réflexion sur leurs propres répertoires langagiers et leur histoire personnelle.

La formation initiale

Les problèmes les plus urgents qui surgissent de cette étude sont en rapport avec un manque de prise en charge de la question créole, et ce à plusieurs niveaux du système scolaire. En matière de formation initiale des enseignants jamaïcains, la piste que je recommande est d'abord de regarder ce qui fait obstacle à l'enseignement de l'anglais. La formation initiale des enseignants jamaïcains doit leur permettre d'acquérir des connaissances fondamentales sur la langue et culture créole y compris sur la syntaxe et l'écriture du créole. En effet, afin de venir à bout des problèmes liés à la maîtrise de la langue anglaise une véritable prise en compte de la situation sociolinguistique de l'élève jamaïcain est nécessaire. Il convient ensuite de mettre en place une pédagogie portant sur la variation langagière en milieu créolophone ; cela devrait améliorer la maîtrise de la langue anglaise en clarifiant les structures des deux langues en présence.

Dans le même ordre d'idée, il faut donner un rôle officiel au créole dans l'enseignement. Cette reconnaissance institutionnelle peut aider les futurs enseignants à sortir de la logique quelque peu dichotomique engendrée par les représentations et les univers de croyance liés au schéma diglossique.

Mais quelle que soit la formation envisagée, il convient de partir de la réalité exprimée par les futurs enseignants pour ouvrir le champ du dialogue aux questions liées au créole. En effet, il faut introduire des modules dans lesquels les enseignants prennent conscience de la diglossie, de leurs représentations, de leur propre relation affective aux deux langues ainsi que leurs différents répertoires langagiers.

Dans l'état actuel des choses donc, la formation des enseignants doit orienter la réflexion sur la portée des représentations sociales. Plus globalement, il s'agirait :

- D'entamer une réflexion critique sur la manière dont le sens commun est véhiculé et sur les mécanismes de l'organisation du sens ;
- D'étudier l'histoire de la politique linguistique de l'île (et pourquoi pas, une comparaison avec celles des autres îles qui parlent d'autres créoles) ainsi que des garants de l'idéologie dominante. En d'autres termes il peut se révéler fructueux de faire étudier la façon dont leurs propres croyances sur le créole et l'anglais émergent se transforment, se stabilisent et perdurent. Cette démarche peut rendre les futurs enseignants plus réceptifs à une logique d'enseignement bilingue. Le processus de déconstruction des représentations erronées débute en effet par une prise de conscience des fonctionnements du sens commun.

Une exploitation maximale de cette démarche consisterait à l'appliquer aux autres matières. Car si ces recommandations ne s'appliquent qu'aux langues, elles ne seront pas efficaces dans la mesure où les langues sont le support de tous les autres apprentissages dans les autres disciplines. Nous sommes dans un système, donc il est souhaitable de le prendre

dans sa globalité en analysant la portée de l'enseignement de l'ensemble des matières dans le programme scolaire au niveau primaire dans ce milieu créolophone. Cela permettrait d'enrichir le processus réflexif des futurs enseignants quant aux liens entre l'apprentissage et les constructions culturelles. Dans ce cadre il est possible par exemple d'amener les enseignants à réfléchir sur la motivation suscitée quand la langue de l'élève est valorisée et sur la manière dont cette motivation est susceptible de se répercuter sur les autres disciplines. À l'inverse, la négation de la langue de l'élève risque de provoquer un rejet de l'école. La prise en compte de ces recommandations didactiques offrirait ainsi un terrain didactique privilégié pour le prolongement de la recherche entamé en sociolinguiste.

La formation continue

Sur la question créole, un complément de formation pour les enseignants jamais serait bénéfique. L'incorporation de questions liées au bilinguisme dans la formation des enseignants semble même nécessaire pour faire face à un phénomène d'échec scolaire qui est en partie le résultat d'une non-prise en charge de la problématique d'une diglossie sauvage. Une mise en relation des enseignants en exercice avec des chercheurs permettrait une mise en perspective de l'enseignement de l'anglais en milieu créolophone.

Mais en aucun cas les enseignants ne devraient être transformés en auditeurs passifs. En effet, il faut changer de paradigme en passant de la formation (qui évoque le « formatage ») à une communauté de pratiques et de recherche (Van Lier, 2004, Lave et Wenger, 1991). Dans cette optique les enseignants accompagnés de chercheurs et de formateurs sont engagés dans des ateliers où ils cherchent ensemble des solutions adaptées à leur contexte. Dans ce cadre, toute réflexion sur la réussite scolaire des élèves créolophones, toute liste dressée des obstacles à leur apprentissage, devrait comporter la parole des enseignants. En effet, ces programmes de formation continue doivent être construits à partir des préoccupations des enseignants, en s'appuyant sur la création d'un espace de partage et d'échange sur les expériences d'enseignants. Cette démarche discursive peut favoriser la transformation de certaines représentations sociales quant à la fonction du créole en classe. De plus, ces échanges peuvent initier des recherches tout en favorisant la diffusion des résultats d'autres travaux directement au public concerné.

Les connotations négatives accompagnent souvent les évocations de l'interlangue entre le créole et l'anglais. Ainsi le parler des élèves est souvent dévalorisé au profit d'une notion de « bien parler » qui signifie en occurrence, parler anglais. Il faudra clarifier cette vision. Il faudrait également mener des recherches sur les supports et le choix de l'écriture du créole afin de faciliter la mise en place d'une pédagogie située. En effet, le créole est essentiellement une langue orale, l'orthographe n'est pas complètement fixée. Ainsi chaque auteur adopte sa propre convention. Cependant une cohérence d'ensemble et des règles à respecter doivent être fixées afin d'appuyer la crédibilité de la langue en milieu scolaire. À cette fin, une révision du rôle des supports en créole devrait être mise en place afin que la formation continue soit une porte d'entrée pour redonner du sens aux outils de communication. Il s'agit de viser la réconciliation de deux langues et de deux identités.

Sur le plan didactique, dans le prolongement de cette démarche, il faudra déployer des efforts pour mettre en place une logique de complémentarité entre les deux langues. Ces efforts devraient déboucher sur la mise en place d'une formation adéquate afin de convaincre les enseignants que le bilinguisme créole/anglais est un atout majeur pour les élèves. D'autre part, pour les enseignants déjà en exercice l'exposition du fonctionnement des deux langues en présence serait l'occasion d'ouvrir la discussion sur les zones de proximité, d'éloignement et de croisement dans l'usage de ces deux systèmes langagiers. À partir des études de cas et des productions des élèves, ces éléments de formation donneraient des exemples concrets de

la manière avec laquelle il faudra orienter le travail sur les représentations et leur transformation.

En effet, il serait intéressant d'étudier la façon dont les univers de croyances des enseignants se « négocient » et peuvent évoluer dans le cadre d'ateliers de formation d'enseignants. Ainsi, à partir de ces univers de croyance il convient de construire des dispositifs institutionnels qui permettent de formaliser les bons savoirs et savoir-faire des enseignants afin de les rendre transmissibles. Cette manière de repenser la formation des enseignants en posant les représentations sociales comme un axe de réflexion didactique pourrait réduire des dysfonctionnements dans l'enseignement de l'anglais en rendant la pratique pédagogique plus efficace.

Je terminerai donc sur la nécessité de mettre en place un véritable dialogue entre chercheurs, formateurs et les enseignants dans la formation. Ce dialogue suscite une prise de conscience des postures verbalisées en situation d'enseignement afin d'aider à la fois le formateur à s'informer et l'enseignant à s'observer. Ainsi les enseignants devraient apprendre à construire des scénarios facilitateurs dans lesquels les élèves peuvent construire leurs langues et donc leurs savoirs. Ils doivent imaginer des projets de recherche et de formation tout en permettant la transformation des représentations sociales liées au rôle de créole dans la salle de classe. Car il faudra arriver à reconnaître qu'aucune langue n'est seulement un outil de communication. À cet égard il faut donc accepter et réconcilier l'anglais et le créole et arriver à voir la diversité langagière et les langues en général comme des bases fondamentales d'une société éclairée. Certes le respect de l'anglais ainsi que toutes autres langues enseignées ou acquises est un moyen d'offrir la possibilité aux élèves de développer leur ouverture d'esprit. Mais, cet éveil linguistique suppose une image saine de soi et de sa propre langue. Le dialogue en formation continue doit ainsi être orienté dans ce sens.

Bibliographie

- ABRIC, J. C., 1987, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Delval.
- ABRIC J.C, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- AUGIER F., GORDON S., 1962, *Sources of West Indian history*, Longmans.
- BRYAN B., 2000, « An Evaluation through Case Studies of Good Language and Literacy Practice in Jamaican Schools », Thirteenth Biennial Conference. Society for Caribbean Linguistics. Jamaica.
- CASSIDY F., 1961, *Jamaica Talk: Three Hundred Years of the English Language in Jamaica*. London, Macmillan.
- CARDOSO F. H., et FALETTA E., 1978, *Dependency and Development in Latin America*, Berkeley (Cal.), University of California Press.
- CARPENTER K., DEVONISH H. 2010, « Swimming Against the Tide: Jamaican Creole in Education » dans B. Migge, A. Bartens & I. Léglise (coord), *Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects*, John Benjamins, pp. 69-181.
- CHARLIER É., CHARLIER B., 1998, *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université
- COLEY-AGARD N., 2004, « The Teaching of Theatre Arts in Jamaican/Caribbean Schools. » (Consulté le 23/02/2013) <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/19608/10814411393agard.pdf/agard.pdf>
- CRAIG D., 1973, « La linguistique et la sociolinguistique dans leurs rapports avec l'enseignement des langues et la politique linguistique dans les caraïbes anglophones. », dans *L'anthropologie et les sciences du langage au service du*

- développement de l'éducation, Unesco pp. 35-40
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133930fo.pdf> (consulté : 06/07/2013).
- CRAIG D., 1999, *Teaching Language and Literacy: Policies and procedures for vernacular situations*, Georgetown Guyana, Jamaica, Education & Research Associates Ltd.
- CRAIG D., 2000, « Teaching Language and Literacy in Vernacular Situations: Participant Evaluation of an In-Service Teachers' » Workshop Education & Research Associates Ltd.
- CHRISTIE P., 2003, *Language in Jamaica*, Kingston, Jamaica, Arawak Publications.
- DECAMP D., 1968, « The Field of Creole Language Studies, dans *Latin American Research Review*, Vol III, number 3, Summer pp.25-46.
- DEVONISH H., 2004, « Jamaican Creole and Jamaican English: phonology », dans Schneider et al. (eds.), *A Handbook of Varieties of English*, Vol. 1. Phonology. Berlin, de Gruyter.
- DEVONISH H, HARRY OTELAMATE G., 2004, « Jamaican phonology », dans Kortman B, Shneider E. W., *A Handbook of Varieties of English*, phonology 1, Berlin, Mouton De Gruyter, pp. 441-471.
- EVANS H., 2001, *Inside Jamaican Schools*, University of the West Indies Press, Mona.
- FIGUEROA J, 1965, « Needs and problems », dans J. Jones (Éd.), *Language Teaching: Linguistics and the Teaching of English in a Multilingual Society*, London, Unwin, pp. 10-17.
- FLAMENT, C. 2001, « Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales », dans *Psychologie et société*, n° 2(4), pp.57-80.
- HAZAËL-MASSIEUX M.-C., 1996, « Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques », Université de Provence <http://creoles.free.fr/articles/MCHM96.pdf> (consulté le 05/07/13).
- HYMES D., (éd.), 1979, *Pidginization and Creolization of languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAVE J., WENGER E., 1991, *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- LEPAGE R., 968, « Problems to be faced in the use of English as the medium of education in four West Indian territories », dans J. Fishman, C. Ferguson and J. Das Gupta (eds) *Language Problems of Developing Nations*, New York, Wiley, pp.431-444.
- MARTIN-WILKINS A., 2005, « The patois experiment, Mek-we-trai-di-patwa », *Jamaica Sunday Observer*, 20/11/2005, http://www.jamaicaobserver.com/news/92873_The-patois-experiment---Mek-we-trai-di-patwa (consulté le 9/07/2013).
- McCOURTIE L., 1998, « The Politics of Creole Language Education in Jamaica: 1891–1921 and the 1990s », dans *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volume 19, Issue 2 March 1998, pp.108-127.
- MIGGE B., BARTENS A. et LEGLISE I. (coords), 2010, *Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects* John Benjamins.
- MILLER, E., 1984, « De la recherche à L'action : la politique linguistique en Jamaïque dans Perspectives », dans *Revue Trimestrielle de l'éducation*. Volume XI, n° 3. (Consulté : 14.02.2013). <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000460/046085fo.pdf#46106>
- MORREN R. C., MORREN D. M., 2007, « Are the Goals and Objectives of Jamaica's Bilingual Education Project Being Met? », (consulté le 11/04/2009) <http://www.sil.org/silewp/2007/silewp2007-009.pdf>
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S., RAYBAUT, P., 1996, *Les récits de vie, théorie et pratique*. Édition PUF, collection : Le Sociologue

- POLLARD, V., 1998, « Code Switching and Code Mixing Language in the Jamaican Classroom », *Caribbean Journal of Education* (vol 2 no 1, April 1998), School of Education, UWI, pp. 9-20.
- WINER L., 1995, « Penny cuts: Differentiation of Creole varieties in Trinidad, 1904–1906. » *Journal of Pidgin and Creole Languages* n° 10; pp.127-155.
- VAN LIER L. 2004, *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*, Boston, Kluwer Academic.
- YOUSSEF V., 1996, « Varilingualism: the competence behind code-mixing in Trinidad & Tobago » dans *Journal of Pidgin and Creole Languages* n° 11(1), pp.1-22.

LES APPRENANTS ALGÉRIENS ET LEURS LANGUES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF POSTCOLONIAL

Farida SAHLI

Université Stendhal Grenoble III (Lidilem)

Introduction

Ce travail vise à apporter une clarification dans le domaine de la didactique en Algérie, en engageant une réflexion aussi bien sur les politiques éducatives algériennes postcoloniales, que sur la part de la langue des apprenants algériens dans le système éducatif et leurs problèmes relatifs aux langues. Pour ce faire, nous expliciterons l'évolution de la politique éducative algérienne. Nous chercherons ensuite à démontrer le degré de pertinence des résultats de cette politique sur la qualité de l'enseignement / apprentissage en matière de langues. Ce faisant, nous soulignerons le rapport existant entre l'échec scolaire et les langues des apprenants en analysant les discours recueillis dans les entretiens de quelques-uns des acteurs scolaires algériens. Puis, sous un angle descriptif et explicatif, nous tenterons de mettre en relief les aspects de réforme et de proposer certaines mesures à prendre afin d'assurer l'efficacité des apprentissages en langue nationale et en langue française.

Pour comprendre l'impact de la politique linguistique sur le problème des langues en présence et sur l'échec scolaire, nous allons esquisser dans ce qui suit l'historique de la politique linguistique postcoloniale du pays, son rapport à la réalité sociolinguistique et ses enjeux concernant le statut des langues et leurs usages effectifs dans la société algérienne. Il importe de souligner que le développement suivant reprend une partie de ma thèse (*cf.* Sahli, 2010).

Politique linguistique éducative algérienne

Problématique des langues à l'école algérienne

Dans le domaine de la politique linguistique éducative, les réformes se succèdent. Ce fait peut être considéré comme un facteur déterminant dans l'évolution de l'enseignement en général et de celui des langues en particulier. Les événements les plus marquants qu'a vécus le système scolaire algérien depuis l'indépendance (1962) jusqu'à nos jours sont présentés dans le développement suivant.

L'arabisation du système éducatif

Nous pouvons distinguer deux grandes périodes de l'arabisation du système éducatif : avant et après 1980.

De 1967 à 1970, on a procédé à une arabisation partielle : il y a eu l'arabisation de la deuxième année de l'enseignement primaire, l'introduction d'une section arabisée au collège et aux facultés de droit et des lettres, et l'instauration d'une licence d'histoire en langue arabe. L'année 1970 marque, selon Grandguillaume (1983), une distorsion dans la politique d'arabisation. Elle est accélérée au primaire et limitée au niveau de l'enseignement supérieur. À partir de 1971, des mesures accélérées d'arabisation totale et généralisée ont été mises en œuvre sous la direction de Mehri (Secrétaire général des enseignements primaire et secondaire). Ce plan d'arabisation a été suivi d'une pause d'une année (1977-1978) avec la nomination de Lacheraf qui, refusant l'arabisation, a fini par restaurer un bilinguisme justifié par sa perception rétrograde de la langue arabe : selon lui, la langue arabe serait mal adaptée à l'esprit du siècle et à la formation scientifique (Grimaud, 1984). Ces propos suscitent évidemment une controverse. Suite à la politique menée par Lacheraf, un bilinguisme de fait s'est réellement instauré en dépit du processus de re-arabisation mis en place par Kharroubi (1979), qui a procédé à la suppression de la section bilingue établie par Lacheraf. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, Kharroubi a fini par arabiser les sections francisées des sciences sociales, politiques, juridiques et économiques.

La pression sur l'arabisation avait repris en 1979 avec la grève des étudiants invoquant le manque de débouchés et l'inexistence de filières post-graduées en langue arabe. Dès lors, une arabisation immédiate et totale de l'administration était exigée. Mis à part l'enseignement de la médecine et des sciences exactes fonctionnant en français, l'arabisation du système éducatif est complète en 1990-1991 avec l'arrivée des premiers bacheliers arabisés. Une année après l'arrivée du président Bouteflika au pouvoir (1999), on voit s'installer une commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE). Le travail de cette commission s'inscrit dans les orientations du président qui avait souligné la nécessité d'intégrer les langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif afin d'accéder aux connaissances universelles et d'assurer l'articulation entre les enseignements secondaire et supérieur.

C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force. (Bouteflika, Discours prononcé le 13 mai 2000 au Palais des Nations à Alger).

L'enseignement du berbère

La reconnaissance du berbère comme langue algérienne devrait conduire à sa standardisation. Rispail (2005) souligne la nécessité de réfléchir sur la façon de le normaliser, en basant l'aménagement d'une variété écrite sur les différentes variétés orales afin qu'il soit enseignable.

Outre le problème de standardisation, il faut souligner que les outils qui existent sont certes de grande qualité mais qu'ils n'ont pas de vocation didactique. Comme le souligne Chaker (2005), ils sont de nature essentiellement académique et ne sont pas utilisables tels quels en situation scolaire.

L'enseignement de la langue berbère est établi en 1994. Une année après, l'État crée un Haut Commissariat de l'amazighité qui se charge d'introduire le berbère dans les manuels scolaires. Mais la consécration la plus significative de l'enseignement du tamazight a lieu en

avril 2001. En 2002, la Constitution reconnaît le tamazight¹ comme langue nationale. Si l'on en croit la sociologue algérienne Merine (2009), cela implique un changement identitaire important : « Désormais l'Algérien se revendique plus comme un Arabo-Berbère que comme Arabo-Musulman ».

Il s'agit donc d'un problème de généralisation de l'enseignement de la langue berbère en Algérie. La réflexion engagée pour prendre des mesures efficaces afin de préserver et transmettre la langue et la culture berbères est tout à fait légitime selon nous, d'autant plus qu'elle rejoint la déclaration des Nations-Unies sur les droits des peuples autochtones, notamment son article 13 qui indique que :

Les peuples autochtones ont le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes. (...) Les États prennent des mesures efficaces pour protéger ce droit et faire en sorte que les peuples autochtones puissent comprendre et être compris dans les procédures politiques, juridiques et administratives, en fournissant, si nécessaire, des services d'interprétation ou d'autres moyens appropriés.²

L'introduction du français à partir de la deuxième année primaire

En raison de l'histoire de l'Algérie, la réforme éducative a conservé au français un statut de première langue étrangère. À partir de la rentrée 2003, l'enseignement du français qui débutait auparavant en 4^{ème} année fondamentale a été avancé de deux années. L'intégration du français dans l'enseignement primaire commence donc à partir de la 2^{ème} année à raison de trois heures par semaine. Mais une année après son application, ce décret fut contesté par les arabisants et l'introduction du français fut repoussée d'un an.

L'introduction de l'anglais au primaire

Lors de la rentrée scolaire 1993-1994, le Ministère de l'Éducation Nationale a décidé d'introduire l'anglais dans le cycle primaire comme langue optionnelle à côté du français. Les élèves devaient choisir entre le français et l'anglais. 58 % d'entre eux ont choisi le français comme première langue étrangère. Cette décision n'a cependant été prise qu'à titre expérimental dans certaines wilayas, puis abandonnée.

Causes de l'échec scolaire

À la lumière de ce qui vient d'être dit, nous pouvons penser qu'il existe un lien fort entre les questions de langues et l'échec scolaire.

À l'instar d'une opinion fort répandue, Grimaud (*op. cit.*) considère que l'Algérie n'est véritablement ni arabisée, ni francisée, ni bilingue. Elle l'explique par un certain nombre de causes, la première d'entre elles étant liée à la politique coloniale.

*Le colonisateur qui n'a pas encouragé la renaissance de la langue arabe mais a attendu 1944 pour décider de répandre massivement le français par le biais de la scolarisation obligatoire (...) (Grimaud, *op. cit.* : 110).*

La deuxième cause d'échec scolaire est relative à l'élaboration tardive du système d'enseignement (après 1968), et aux politiques adoptées en fonction des penchants linguistiques des décideurs des programmes d'enseignement.

¹ Le tamazight, ou langue amazighe ou dialecte amazighe est appelé aussi le berbère ou la langue berbère dans la tradition occidentale.

² Extrait de la *déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, publiée par les Nations Unies en mars 2008 : http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf

S'ajoute à cela un manque de moyens (matériels et humains) nécessaires pour la mise en œuvre de la politique d'arabisation. Le manque d'enseignants arabisants nationaux fut comblé par des coopérants du Moyen-Orient, mais à qui on reprochait un manque de compétence pédagogique. Soulignons plus généralement le déficit d'acteurs compétents en matière d'enseignement, malgré l'appui financier et les bourses d'Etat à l'étranger attribuées par le gouvernement à certains étudiants. Une fois leur formation achevée, ces derniers préférèrent souvent s'installer définitivement à l'étranger.

Par ailleurs, l'échec scolaire put longtemps être attribué aux anciens programmes officiels, qui ne tenaient pas compte de la langue première de l'apprenant. L'arabe dialectal (la darja) n'avait pas le droit d'être utilisé en matière d'enseignement/apprentissage dans le contexte scolaire. Par conséquent, les apprentissages linguistiques étaient essentiellement basés sur l'acquisition d'automatismes et l'imitation d'énoncés pour leur pure forme, sans tenir compte de leur valeur sémantique et pragmatique.

Ces programmes témoignent d'un décalage entre la réalité sociolinguistique du pays et sa politique linguistique. Selon Taleb-Ibrahimi (1997), ces programmes d'enseignement produiraient bien mieux leur effet si la situation linguistique et sociolinguistique était reconnue par les responsables de ces programmes. Ce décalage existant entre la politique éducative et la réalité sociolinguistique du pays semble s'être atténué uniquement pendant l'année 2002-2003, après la mise en place de la réforme éducative en 2002. Cette réforme a concerné tous les niveaux du système éducatif, et insiste sur la prise en compte de la première langue (L1) de l'apprenant, en particulier dans les premières années d'apprentissage du français :

L'apprentissage du français langue étrangère notamment en cette phase d'initiation, se fait par le contact des langues en prenant appui sur celles que les élèves connaissent déjà : arabe dialectal, arabe classique, tamazight. (Ministère de l'éducation nationale, 2003 : 5).

Mais les programmes d'enseignement/apprentissage des années suivantes ne font plus allusion à l'usage de la langue de l'apprenant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Par contre, le référentiel des programmes d'enseignement de 2005 souligne que :

L'enseignement /apprentissage doit permettre aux apprenants algériens l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture vers et sur d'autres cultures (Ministère de l'éducation nationale, 2005 : 47).

Ce référentiel encourage ainsi l'apprentissage des langues étrangères.

Acteurs scolaires algériens face à la problématique des choix en matière de langues

Pour aborder la problématique des choix en matière de langues telle qu'elle est perçue par nos enquêtés, nous avons mené des entretiens dans des établissements scolaires, avec des acteurs du système éducatif. Trois niveaux scolaires sont principalement visés : le présecondaire, le secondaire et l'universitaire. L'échantillon constitué par ces derniers comprend des responsables éducatifs (Res), des enseignants (Ens) au collège, au lycée et à l'université, ainsi que des étudiants (App) universitaires de différentes filières. Les enquêtés sont issus de différentes classes sociales. Cependant, nous avons choisi des enseignants susceptibles d'avoir une vision rétrospective de leur expérience. Ce choix s'avérerait nécessaire pour pouvoir évaluer l'évolution de la situation. Il importe de souligner que la plupart des

enseignants enquêtés ont vécu la double transition du français vers l'arabe (des années 70 et 80), et la seconde transition de l'arabe vers le français (2005-2006).

Nous allons voir dans ce qui suit, de façon plus détaillée, les points de vue de chacun des enquêtés par rapport aux langues en usage dans la sphère scolaire. Les réflexions théoriques présentées sont illustrées par des extraits du corpus en vue d'une meilleure compréhension de la réalité linguistique scolaire algérienne. Nous pourrions dire qu'il s'agit d'une validation de l'opérationnalité des théories évoquées pour mieux décrire et analyser la problématique en question.

Rapport des apprenants aux langues en usage

Dans ce qui suit, nous tenterons d'appréhender les représentations et le rapport (toujours en termes de distance et/ou de proximité) de nos enquêtés face aux langues en usage : au français (L2) et à la darja (L1).

Le rapport des apprenants au français

La plupart de nos informateurs reste attachée au maintien du français dans la mesure où cette langue est perçue comme donnant accès à la modernité.

Extrait n°1

1. App1 : non non franchement jamais / ni le berbère ni anglais ni autre langue / je veux que le français

Cependant, l'extrait suivant fait apparaître, dans le discours d'un responsable, l'idée d'une attitude négative chez les apprenants.

Extrait n°2

11. Res : c'est une position vis-à-vis de la langue qui est plutôt négative / bon / par rapport à la situation politique actuelle de l'Algérie pendant l'occupation etc. / il y a bon / pour certains élèves / il y a le refus / ce qu'il fait / il y a / il y a / on dirait un blocage / un blocage au niveau de l'apprentissage de la langue

Le blocage des apprenants est interprété par ce locuteur comme un refus du français lié à l'histoire coloniale. Il signale un autre positionnement négatif par rapport au français, dû cette fois à la difficulté de la langue :

Extrait n°3

13. Res : ...il l'écoute / il la comprend mais pour la pratiquer c'est / c'est très difficile /

La difficulté de la langue française est vue comme une caractéristique intrinsèque à la langue ; c'est ce que laisse entendre également une enseignante d'anglais à l'université :

Extrait n°4

3. Ens1 : ... la grammaire en anglais c'est pas aussi difficile que le français // d'ailleurs / les élèves l'admet // ils disent / je préfère étudier l'anglais que le français / pourquoi parce que la conjugaison est trop facile en anglais / qu'en français

Le rapport des apprenants à la darja

La darja (L1) permettant de nouer le contact dans les sphères familiale, sociale et scolaire, elle représente, pour les apprenants, la langue des pairs. Elle est très présente dans les pratiques langagières effectives et déclarées des enquêtés. Cependant, la darja apparaît comme

un problème et un frein à l'acquisition des langues scolaires que sont l'arabe littéraire et le français. Cela apparaît comme une évidence dans le discours de certains enquêtés, notamment dans les propos de certains apprenants enquêtés même lorsqu'on ne les interroge pas spécifiquement sur l'emploi de la darja en classe. Ainsi lorsqu'on leur demande de répondre à la question : « Quelle (s) langue(s) utilisez-vous en classe ? », certains mentionnent spontanément la darja comme un problème :

Extrait n°5

1.App2 : je m'appelle XX / je suis en deuxième année français je prépare ma [lesās] // euh / en classe on parle que le français avec les profs // mais notre problème↑ / nous comme des étudiants en langue française c'est toujours la darja / on arrive pas de parler mieux le français entre nous / entre camarades en classe / c'est-à-dire c'est un problème / et avec notre prof de d'arabe / on essaie de parler la langue arabe dia- euh / dialectale / et des fois on emploie darja

2. E : l'arabe dialectal / vous voulez dire la darja / l'arabe darja ou le berbère ?

3. App2 : non / darja la darja et et je pense que la darja reste toujours le problème des étudiants français //

Le recours à la darja est vu comme un mal qu'il faudrait éviter. On voit bien que la darja suppose des jugements de valeur négatifs chez les deux catégories d'enquêtés, étant donné qu'elle cumule un certain nombre de valeurs négatives que nos enquêtés énoncent implicitement : la honte, le handicap, le rejet ou le manque de respect, comme on le voit dans l'extrait suivant.

Extrait n°6

1.App3 : bon premièrement / je suis euh étudiante euh de troisième année anglais licence anglais de / la fac de euh Chlef / euh qu'est-ce que je veux dire les langues les plus [etylize] entre nous les camarades↑ c'est le darja↑ / entre nous les camarades mes amis darja / par contre↑ euh par contre avec les profs↑ euh / on utilise avec respect↑ / si le prof de / anglais on utilise anglais si / si le prof de / de français on utilise le français

Gestion des langues en classe

Le discours de nos informateurs révèle des opinions divergentes quant à l'usage des langues en classes. Plus particulièrement, les points de vue des enseignants semblent osciller entre deux pôles antagonistes : l'un stigmatise le recours au mélange des langues, l'autre au contraire met l'accent sur l'intérêt et la nécessité de mettre les langues en contact.

Darja (L1) : langue à éviter en usage scolaire

Certains enseignants relaient la politique linguistique d'ostracisme de la darja en milieu scolaire, sans états d'âme apparents.

Extrait n°7

9. Ens2 : pour le moment ce n'est qu'un début / ça commence / c'est réussi à / mais c'est un début / là je dis que l'élève il se / il se surveille / c'est pas comme avant / il parlait comme ça spontanément en arabe sans se rendre compte / mais maintenant quand je les / quand je les punis / quand je les fais sortir dehors / et bein ils se rendent compte qu'ils faut pas parler en arabe / ils essaient de parler en français / quand ils me disent madame on sait pas parler / et bein je leur dis parlez et moi je corrige / voilà / essayez de parler même si c'est faux et moi je corrige / vous ne savez pas vous vous taisez / hein je ne veux pas que vous parliez en XX ara- euh français en classe / voilà *maya'arfuše l'arbiya hta l'arbiya el-fu!ha maya'arfuha-š* (ils ne connaissent pas l'arabe même l'arabe classique ils ne le connaissent pas) / alors *ma-ya'arfu-š l'arbiya* (alors ils ne connaissent pas l'arabe)

10. E : alors ils ont un problème avec la langue arabe littéraire ?

11. Ens2 : oui / oui la langue littéraire / un problème avec la langue littéraire / et même avec la langue française / ils / ils ne maîtrisent ni l'une ni l'autre /

12. E : ni l'arabe littéraire ni le français ?

13. Ens2 : *wwalu*↑ (rien) / *ma-ya'arfu ni l'arbiya euh wana ngulek hna* (ils ne connaissent ni l'arabe euh et moi je te dis ici) / *na'ihalek* de façon formelle (je te la donne de façon formelle) / au primaire↑ les enseignants *yahadru bedarja ma-yahadru-š bel-fusha* (les enseignants parlent en français ils ne parlent pas en arabe littéraire) / c'est pour cela qu'ils ne maîtrisent pas l'arabe / *arbiya fusha* (l'arabe littéraire)

Comme pour l'apprenante App2 (extrait n°5), les propos de l'enseignante de français Ens2 (extrait n°7) expriment une même représentation face à la darja, vue comme une source de difficulté. Cette difficulté est mise en relief par la répétition de « problème ». Pour les deux informatrices, l'usage de la darja serait en quelque sorte responsable de la non maîtrise de l'arabe littéraire et du français.

Pour Ens3, l'usage de la darja est également perçu comme un problème. Il ne l'évoque pas littéralement mais métaphoriquement :

Extrait n°8

21. Ens3 : à l'époque / sur l'échelle de 1 jusqu'à 10 / on peut dire que c'est 6 sur 10 / par rapport au français / parce que vous avez vécu chez nous pas mal de temps // vous avez vu que à chaque fois / on utilise un mot français au sein de la phrase arabe //

22. E : comme on dit / c'est le code switching

23. Ens3 : c'est ça / c'est ça / c'est ça / on n'est pas sorti de l'auberge / c'est le cas de tous les Algériens / même en France / j'ai remarqué que / j'y suis allé à une époque / et j'ai trouvé qu'ils parlent plus les dialectes que le vrai français / en classe / c'est le cas pour nos étudiants algériens / c'est la même chose /

Dans le tour (23), la locution « on n'est pas sorti de l'auberge » est une image métaphorique renvoyant à une situation difficile. L'enquête voit la situation linguistique algérienne comme problématique : pour lui le contact entre les langues augmente les difficultés d'enseignement / apprentissage.

Partant de ce qui vient d'être illustré par le discours des enquêtés, il nous semble important de souligner autre idée associée à la darja, partagée par les deux catégories de nos témoins.

Darja (L1) : langue medium

Enseignant d'anglais au collège, l'enquête semble ici revendiquer et exhiber son usage dialectal en classe. L'énonciation de la subjectivité par la production de « moi », « je », « personnellement » dans cet extrait révèle en outre la proximité entre l'enquête et la darja. En faisant allusion à son cours, il dit ainsi :

Extrait n°9

49. Ens4 : maintenant / je le fais en anglais mais je sens toujours qu'il y a une incompréhension à ce sujet donc c'est donc moins épuisant / la plupart du temps j'ai recours à l'arabe

50. E : à l'arabe dialectal / ou à l'arabe littéraire ?

51. Ens4 : les deux / non peut être pas mais l'arabe académique/ euh peut être compris parce que l'élève est habitué par ce mode de langage / l'arabe informel / ou euh familier oui pour moi hein / pour moi personnellement / je peux leur expliquer en faisant recours à l'arabe académique pour leur expliquer ou pour être sûr que / pour ne pas perdre trop de temps / je leur explique en arabe familier

Une enseignante de mathématiques au lycée confirme cet usage massif de la darja :

Extrait n°10

5. Ens5 : pour la conversation déjà quand on faisait les cours en arabe / euh / complètement en arabe / bon y avait des problèmes / ils connaissent pas la langue arabe hein / ils la connaissent pas / *hna* (nous) qui (sont-sommes) francisants on fait moins de fautes que nos élèves / alors qu'ils sont censés *huma ywiriwna éh* (ils nous montrent oui)

6. E : vous parlez de l'arabe littéraire je suppose ?

7. Ens5 : l'arabe littéraire bien sûr

8. E : parce qu'il y a la darja aussi

9. Ens5 : *la*↑ (non)↑ / la darija / je préfère ne pas l'utiliser / qu'est-ce que ça fait un enseignant qui utilise la darija c'est pas euh / c'est pas ça hein

10. E : sinon est ce qu'elle est utilisée ?

11. Ens5 : bien sûr qu'elle est utilisée sinon on se comprendrait pas / obligé / obligé / de toute façon quand on / quand on a été arabisé / ça y est on a utilisé darija / y avait plus *hadék* (celui-là) euh / l'obstacle de la langue / voilà / c'est bon on est plus près de nos élèves pédagogiquement / c'est mieux mais euh / je ne pense pas *za 'ma* (soi-disant) comment vous dire entre parenthèse / le prof il a perdu *chwiya elha!a nta'o / ra"et elmartaba ta'sih machi kima bekri* (un peu de son image / le prof n'a plus de poids ce n'est plus comme avant /)

12. E : il a perdu son statut ?

13. Ens5 : comment ?

14. E : son statut vous voulez dire ?

15. Ens5 : non pas son statut / son image vis-à-vis des élèves / *dork wahed ki yahder be darja* (maintenant quand une personne parle en darja) prof c'est pas / c'est pas intéressant / c'est pour ça je vous ai dit il vaut mieux franciser tout a fait pour qu'il y ait *hadik* (celle-là) / euh certaine euh / enfin pour que l'image des profs soit améliorée au niveau des / des élèves

Dans cet échange, la darja apparaît comme un élément interactif qui réduit la distance interpersonnelle entre l'enseignant et ses apprenants « c'est bon on est plus près de nos élèves pédagogiquement » (11). On peut donc penser que la darja est utilisée comme stratégie de convergence. La darja correspondrait à un pont assurant le passage interlinguistique et l'intercompréhension. Mais paradoxalement, la perception de l'enquêtée demeure négative par rapport à cette variété d'arabe. Le professeur qui en fait usage mettrait sa face en danger. Il risque une hétéro-dépréciation (15). Cette représentation ambivalente de la darja correspond bien à ses fonctions contradictoires. Elle est la seule langue dans laquelle tout le monde se comprend, mais son manque de prestige ne semble pas être compatible ni avec la fonction d'enseignant, ni avec le contexte scolaire. La représentation de cette enseignante est, en fait, très proche de la conception de la diglossie selon Ferguson (1959).

En précisant sa position par rapport aux langues utilisées en classe, l'enquêtée paraît à la fois favorable défavorable à l'usage de la darja. Cette langue est donc vécue et perçue différemment par la même personne. Cela illustre bien ce que disent Castellotti, Coste et Moore des situations de plurilinguisme :

Pour un même individu une même langue peut sembler proche sous tel angle, lointaine sous tel autre, ce qui nous conduit à déconstruire et reconstruire les notions de distance et proximité. (Castellotti, Coste, Moore, 2001).

Le recours à la darja pourrait également correspondre à une stratégie d'apprentissage de la L2, qui réduit l'écart entre les moyens nécessaires pour effectuer la tâche communicative et les moyens linguistiques dont l'apprenant dispose (Py, 1994 : 94). Les propos d'un étudiant en FLE dans l'extrait suivant vont dans ce sens.

Extrait n°11

13. App5 : pour comprendre cette cette / problème / j'ai posé le / le darja pour com- / pour comprendre/ les études/ ma études / mes études

14. E : donc vous posez des questions en darja juste pour comprendre le cours c'est ça / et le prof il utilise la darja ?

15. App5 : des fois j'utilise *had* (ce)/

16. E : non je parle du prof / le professeur / est ce qu'il utilise la darja ?

17. App5 : oui j'utilise la darja / il utilise la darja / il utilise la darja

L'usage de la darja en classe assure l'intercompréhension et à ce titre « dépend, en partie, de mécanismes de passage d'une langue à l'autre » (Moore, 2006 : 54). Cette circulation interlinguistique est liée à la fonction communicative de la darja. Ici, la darja occupe le rôle de langue pivot favorisant le passage interlinguistique. Selon les termes de Coste, Moore et Zarate (1997 : 9), nous pourrions dire que la darja joue le rôle d'intermédiaire, ou de médiateur linguistique. La darja est donc l'un des éléments constitutifs des processus acquisitionnels. Les propos suivants d'une enseignante de français à l'université soulignent ce rôle essentiel.

Extrait n°12

11. E : en fait je travaille sur les langues / euh est ce que vous pouvez me parler des langues / des langues que vous utilisez en classe / dans les interactions langagières qui se passent entre élèves ou apprenants ?

12. Ens6 : alors pour apprenant / je parle de ma propre expérience entre apprenants c'est plutôt en arabe dialectal même si / même si les apprenants qu'on / euh que j'ai sont des apprenants arabophones et qui préparent une licence d'arabe / donc euh la majorité de leur euh / de leur euh / de leur dialogue euh / de leur échange se font en arabe dialectal / euh quand il s'agit de cours de français ça se fait en français / mais j'ai remarqué / que / qu'il y a un problème justement / alors je recours parfois à la langue arabe et non pas à l'arabe classique mais à l'arabe dialectal / pour expliquer certaines choses // par exemple y a des mots qu'(i, ils) comprennent pas / il y a des situations qu'ils comprennent pas / alors là / j'ai / j'ai / je me suis dit bon à quoi bon enseigner une langue qu'on comprend pas/ donc recourir à la traduction et plutôt en arabe dialectal et non pas en arabe classique et / et là je les vois sourire ils sont contents / ils comprennent et il y a une / une interaction↑

L'enseignante opte pour l'usage de la darja en vue de réaliser une interaction gratifiante « je les vois sourire ils sont contents... ». Le recours à la darja est pour elle incontournable. À nouveau, c'est le statut de langue pivot au sens de Coste (2001 : 196) qui se manifeste dans ces propos.

Extrait n°13

6. E : et l'interaction entre élève enseignant elle se fait en quelle langue ?

7. Ens7 : si l'enseignant se met à parler en français / bon l'élève essaiera d'utiliser le français // mais si l'élève / euh l'enseignant se met directement à parler en arabe / ici l'élève se mettra à l'aise dans sa langue maternelle qui est l'arabe dialectal //

Là encore, les points de vue convergent. Ens6 et Ens7 associent l'usage de la darja au savoir-être des apprenants. Les deux enseignantes nous révèlent l'attitude favorable des élèves en faisant usage de la darja. Elles soulignent la sécurité qu'il procure « l'élève se mettra à l'aise », les apprenants répondent favorablement aux attentes de l'enseignante « ils comprennent et il y a une / une interaction↑ » puisqu'il y'a pas de risque à prendre la parole en produisant des énoncés transcodiques. Le contact de l'arabe dialectal et du français semble favoriser un climat d'interactions favorables à l'enseignement et l'apprentissage en classe de langue.

S'agit-il d'une pratique bilingue ?

Comme nous l'avons vu, l'important aux yeux de certains enseignants est de se faire comprendre. D'autres au contraire se montrent défavorables à la pratique bilingue. Ens2 associe la non maîtrise des langues à l'usage de la darja en classe, comme on a pu le voir dans l'extrait n°7. En effet, pour Ens2, l'usage dialectal est considéré comme un handicap. Cela confirme que la darja est une variété linguistique minorée (Laroussi, 2000), jugée responsable des incompétences en langues.

Pour ces enseignants, les apprenants algériens peuvent être qualifiés de sujets semi bilingues au sens de Taleb-Ibrahimi (1997), pour ne pas dire des analphabètes bilingues, selon les termes de Benrabah (2007). Cette représentation d'un bilinguisme illégitime se retrouve dans la notion de « semilinguisme » tel que présenté et critiqué Coste, Moore et Zarate :

Les locuteurs, sous l'effet du contact avec d'autres langues, « désapprennent » leurs langues premières et « perdent » les règles de celle-ci. La notion de semilinguisme que l'on trouve de manière récurrente dans une certaine littérature spécialisée découle des efforts de comparaison des performances linguistiques des sujets. (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 21).

Cette représentation d'un bilinguisme non valorisé et illégitime, est également illustrée dans les propos suivant d'une enseignante de mathématiques au lycée :

Extrait n°14

- 6. E : c'est une sorte de bilinguisme dans l'enseignement des mathématiques
- 7. Ens8 : pas tout à fait / pas tout à fait / du moment que a *asraR mine* (inférieur à) b
- 8. E : c'est l'utilisation des deux langues ?
- 9. Ens8 : c'est pas l'utilisation des deux langues / on dit a *asraR mine* (inférieur à) b / on dit pas a est inférieur ou égal à b // on est obligé de les lire en arabe / par exemple a *taqrayah* (tu le lis) c'est normal / inférieur *ma-taqrayah-š* (tu ne le lis pas) inférieur / *takrayeh asraR min b* (tu le lis inférieur à b) / *duk el-bilinguisme win rah* (maintenant le bilinguisme est où)
- 10. E : le bilinguisme c'est l'utilisation des deux langues
- 11. Ens8 : *ana* pour moi *maši* bilinguisme (moi pour moi ce n'est pas du bilinguisme)

Plus loin, Ens8 ajoute :

Extrait n°15

- 28. E : après / vous vous êtes mise à enseigner en arabe ?
- 29. Ens8 : oui / oui / on a eu quelques difficultés au début / mais après on s'est habitué // avec le temps / on s'habitue / c'est-à-dire / on a appris à parler bien l'arabe classique les / les / les ensembles et tout *haduk* (ceux-là) / on était obligé / on s'est habitué / donc on a appris certaines expériences avec la force d- / 18 ans / tu / tu t'habitues // maintenant / la première année / les

deux premiers mois / c'est un peu difficile / mais on commence à s'habituer / à utiliser les deux langues //

Les extraits donnent à voir une négociation du sens de « bilinguisme ». Selon l'enquêtrice, un bilingue serait une personne qui parle deux langues (8). Cette vision semble correspondre aux définitions contemporaines du bilinguisme, qui ne font pas forcément appel au critère de la maîtrise *parfaite et égale* de deux langues, mais plutôt à l'usage régulier de deux langues.

Cette conception pragmatique et fonctionnelle du bilinguisme est déjà présente chez Weinreich.

Deux ou trois langues sont considérées être en contact si elles sont alternativement utilisées par les mêmes personnes... La pratique de l'usage alternatif de deux langues s'appelle bilinguisme et la personne concernée, bilingue. (Weinreich, 1953 : 40).

Pour Ens8 par contre, le terme de bilinguisme pour dénommer la réalité dont elle est en train de parler semble inapproprié. Elle réfute la proposition de l'enquêtrice, en expliquant qu'il n'y a pas de bilinguisme (7, 9 et 11).

Pour l'enquêtrice, l'usage de deux langues représente bien un fait de « bilinguisme » dans un sens fonctionnel qui se rapproche de la définition de Grosjean :

Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues. (Grosjean, 1984 : 16).

Nous pouvons constater que l'Ens8 mobilise dans son discours le français et la darja. L'alternance de ces deux langues est massivement pratiquée. Il s'agit de l'alternance codique que Thiam, reprenant Gumperz (1989) définit comme « la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-système grammaticaux différents » (1997 : 32).

Compétence des apprenants en langues

À travers les dires de nos enquêtés, nous avons relevé plusieurs raisons pour justifier les lacunes des apprenants. Elles sont soit d'ordre psychosociale, soit d'ordre pédagogique. Les raisons psychosociales sont souvent psychologiques et concernent les représentations négatives de l'apprenant sur la langue ou sur l'histoire coloniale du pays. Mais les milieux géographique et socioculturel défavorisés des apprenants pourraient également être des facteurs notables expliquant les lacunes des apprenants.

Un nombre de témoins semble considérer que le degré de compétence des apprenants diffère selon leur origine géographique. Ils associent l'incompétence linguistique des apprenants à leur appartenance au milieu rural. Selon l'Ens3, seuls 5 % à 45 % de ces apprenants réussiraient leurs études universitaires.

L'incompétence linguistique des apprenants issus des régions rurales aggraverait, à notre sens, leur insertion dans la vie professionnelle. En effet, nous constatons déjà que les universités enseignant les matières scientifiques n'accueillent que très peu d'étudiants issus des régions rurales. Par ailleurs, le monde professionnel exige de plus en plus de compétences en langues.

Extrait n°16

61. Ens3 : non l'arabe littéraire ça va / l'arabe littéraire il le comprend quand même mais maintenant le français pour eux c'est un peu délicat //

62. E : peut-être que ça dépend des régions aussi / non?

63. Ens3 : ça dépend des régions oui euh / la personne qui parle le français en ville / ce n'est pas la même personne qui parle le français en dehors de la ville // c'est pas la même chose et si on fait une petite comparaison le taux de réussite / le taux ou le pourcentage de bac pour le français en ville / on peut arriver à 45 % // malheureusement hors la ville / vous allez arriver à 5 %//

64. E : et par rapport à la capitale ?

65. Ens3 : oh la capitale c'est un autre monde // ça c'est un autre monde // tout le monde la parle / tout le monde utilise la langue française même un simple commerçant tu peux parler avec lui comme t'es en train de parler avec un professeur //

Des disparités quant à la compétence linguistique apparaissent non seulement entre les deux milieux (rural et urbain) mais également au niveau régional. Pour l'Ens3 comme pour Res (dans l'extrait suivant), la maîtrise du français semble bien être un trait qui caractérise la capitale par rapport aux autres régions, en l'occurrence Chlef (la ville où l'enquête a été menée).

Extrait n°17

57. Res : oui / comme je le disais tout à l'heure / cela dépend des souches sociales des parents / mais cela dépend aussi de la situation géographique / euh / c'est une ville assez retirée de la capitale / euh / euh la population est / plus ou moins et plus ou moins / à fort pourcentage rural / donc l'apprentissage de la langue est assez délaissé au détriment de la langue nationale hein voilà

Les raisons sous-jacentes à cette forte disparité tiennent, entre autres, à l'incapacité du système éducatif à compenser les inégalités sociales, comme nous pouvons le constater dans le témoignage suivant d'une enseignante d'anglais au lycée.

Extrait n°18

7. Ens1 : les élèves comprennent l'anglais bien hein mais le français / ils sont faibles / alors qu'ils n'ont / ils sont pas censés d'être en même classe avec les autres // ils doivent être séparés et / et doivent avoir un horaire spécifique à eux mais tout ça n'est rien / donc y a pas le suivi // c'est ça qui est important et y a pas de bouquins // bon / il y avait mais c'était trop tard // normalement les livres doivent être / dès le début / étudiés par le prof pour l'utiliser et non pas après // on commence à enseigner puis après on nous dise voilà le livre //

Dans ses propos, Ens1 met en évidence une inégalité régionale en termes de conditions d'enseignement (déficiences d'outils pédagogiques et d'enseignants de langues étrangères) qui a pour résultat un déficit qualitatif en matière d'enseignement/ apprentissage. L'enseignante souligne donc l'insuffisance des moyens institutionnels et pédagogiques mis à la disposition des acteurs scolaires.

De plus, la réforme du système éducatif algérien de 2005 a entraîné une transition des apprentissages en langues secondes du système fondamental au système moyen, laquelle, selon les témoignages de nos enquêtés, représente une des raisons fondamentales des difficultés linguistiques des apprenants. Certains enquêtés, comme un enseignant de mathématiques au lycée, thématisent cette transition qui est à leurs yeux problématique.

Extrait n°19

34. E : vous avez vécu la période après l'indépendance et l'époque de l'arabisation / il y a eu un échec / il me semble non ?

35. Ens3 : un grand échec / un grand échec↑ et / et c'est à cause de ce changement radical // c'est à cause de ça // on a voulu arabiser tout // on a voulu arabiser tout et c'est là le problème// pour arabiser tout/ il faut aller doucement donc là est la fissure / la fissure/ donc maintenant quand on a arabisé tout / on veut maintenant franciser tout / mettez-vous à ma place et voyez //

36. E : comment concevez-vous ce double passage ?
37. Ens3 : difficilement / vraiment difficilement / maintenant on est en train de souffrir // nous les professeurs / on est en train de souffrir parce que la génération qu'on a maintenant / je dis bien les élèves qu'on a maintenant n'arrivent plus à se retrouver // ils sont en train de divaguer
38. E : ils sont perdus ?
39. Ens3 : ils sont perdus voilà //
40. E : et quelle amélioration envisagez-vous ?
41. Ens3 : si on envisage des améliorations / il faut commencer par les professeurs
42. E : et non pas le programme ?
43. Ens3 : pas le programme il faut commencer par le professeur //
44. E : la formation des professeurs vous voulez dire ?
45. Ens3 : par la formation des professeurs // ça manque beaucoup chez nous / par exemple / je prends chaque année / le nouveau système / le nouveau système qu'on est en train d'utiliser maintenant / chaque année on fait une formation de trois jours // ça y est c'est terminé pour eux// c'est une formation de trois ans / alors que le professeur pour le former c'est toute une pédagogie // il faut lui enseigner la méthode / la manière / la langue et tout ça demande plusieurs années / ce n'est pas en trois jours //

L'enseignant Ens3 semble réprouber la transition du système éducatif et déplorer l'insuffisance de la formation. Sur l'ensemble des enquêtés, un enseignant fait quant à lui référence à l'apprentissage tardif des langues. Il s'agit d'un enseignant d'électrotechnique au lycée.

Extrait n°20

17. Ens9 : bon / actuellement les élèves *ntawana* (nos) éprouvent des difficultés en langue française / parce qu'ils ne sont pas préparés dès leur jeune âge // bon / l'ancienne génération qui était préparée en langue française *wgaikinia* (et tout) cernait mieux le problème

Selon Ens9, l'ancienne génération à laquelle il appartient est mieux formée que l'actuelle. Les raisons de la dégradation du niveau en français tiennent, pour Ens9, à l'âge tardif du début de l'apprentissage du français. Depuis le début de l'enseignement fondamental jusqu'à la mise en place de la nouvelle réforme (2003-2004), l'apprentissage du français débutait en quatrième année fondamentale (équivalent de CE2 en France), c'est-à-dire à l'âge de 9 ans.

En analysant la notion de compétence dans le discours des enquêtés, nous constatons que les enquêtés thématisent surtout le manque de compétence linguistiques des apprenants en invoquant des raisons majoritairement d'ordre pédagogique, humain ou matériel comme par exemple les transitions d'un système éducatif à un autre et la formation insuffisante des enseignants.

Développement des compétences

Âge et milieu propices pour l'acquisition des langues étrangères

L'âge adéquat pour l'apprentissage des langues, est essentiel pour l'acquisition, la construction et le développement des compétences des apprenants. Groux souligne également l'importance d'un bain de langue à cet âge afin que l'enfant soit plurilingue :

Tous les chercheurs qui se sont intéressés au bilinguisme ont reconnu la grande plasticité du cerveau jeune, capable d'acquérir de nouveaux mécanismes linguistiques, que l'adulte ne possède plus au même degré. Pour un cerveau jeune, l'acquisition de

deux ou trois langues n'est pas plus difficile que celle d'une seule. Et il n'est pas nécessaire qu'il y ait traduction ou enseignement car la langue étrangère s'acquiert spontanément jusqu'à l'âge de six ou sept ans si l'enfant est immergé dans un milieu où l'on parle une autre langue que la langue maternelle, ou les deux langues. Le bilinguisme institutionnel peut représenter ce milieu favorable à l'apprentissage spontané et simultané de deux langues. (Groux, 2003 : 14)

Compétences partielles et approches plurielles

Le développement des compétences des apprenants est une finalité du système éducatif, les objectifs et les moyens pour répondre aux attentes de cette finalité sont divers. La prise en compte de la notion de compétences partielles des apprenants ainsi que la mise en place des approches plurielles, dont l'éveil aux langues et la didactique intégrée, sont essentielles pour l'enseignement / apprentissage des langues et pour favoriser la compétence plurilingue des apprenants. Pour ce qui est des compétences partielles des apprenants, nous considérons, à l'instar de Matthey (2005) que le savoir-faire plurilingue est basé sur la notion de compétence partielle. L'auteure rend compte d'une discussion ayant eu lieu lors d'un colloque sur l'intercompréhension entre langues proches en 1978, dans lequel était proposé la notion de « compréhension multilingue ». Cette discussion montre bien les réticences que peut engendrer une conception fonctionnelle du plurilinguisme et les aspects politiques qui sont en jeu dans cette remise en cause d'une certaine pédagogie perfectionniste. Elle appuie en particulier son propos sur ceux tenus par Slodzian en 1978, qui se montre favorable à la compréhension multilingue et souligne la nécessité de prendre en compte les compétences partielles des apprenants :

Dans la discussion, il a été largement question des réactions négatives que soulève le principe de compétences partielles comme remise en cause d'une pédagogie perfectionniste. Il faut mettre en évidence les termes de l'alternative. Disqualifier la compréhension multilingue comme « méthode au rabais », c'est accepter l'hégémonie d'une ou deux langues, et l'irréversible déclin des autres. Il faut dire et montrer qu'un enseignement des langues est axé sur l'acquisition des compétences partielles, fondé sur les besoins de l'apprenant est à la fois nécessaire et applicable. Cette position rompt évidemment avec la conception monolithique de l'apprentissage des tenants de tout ou rien. (Slodzian, 1978 cité par Matthey, 2005 : 151)

Vu l'importance des compétences partielles de l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère, Matthey souligne ici la nécessité de les développer et d'élaborer des objets d'évaluation qui soient compatibles avec elles. Il s'agit de repenser les modes d'évaluation des compétences, en acceptant le fait qu'elles sont partielles. Concrètement, cela signifie que des erreurs de genre dans les déterminants, ou des fautes de syntaxe (accord, ordre des mots, flexions verbales) ou encore la néologie engendrée par le contact des langues, ne devraient plus être au centre de l'évaluation. Le point de vue de Matthey qui contribue à valoriser les compétences partielles des apprenants, peut être vu comme une position contre la vision normative adoptée par les politiques linguistiques éducatives selon lesquelles la communication passe par une maîtrise totale des formes normées pour communiquer.

Alternance des langues : ressource plurilingue

L'alternance des langues devrait être considérée et mobilisée comme une ressource plurilingue permettant le développement des compétences communicatives des apprenants. Elle peut faire l'objet d'une didactisation (cf. par exemple Duverger, 2007).

Darja : ressource pivot

La darja n'est pas à condamner. Un reproche a été exprimé à l'égard des enseignants du primaire pour leur usage dialectal. Les enseignants des degrés supérieurs lui attribuent le manque de compétence en français. En tenant compte des développements récents de la didactique des langues, nous pensons au contraire que l'usage dialectal est majoritaire dans les pratiques quotidiennes de nos enquêtés, et qu'il constitue donc une ressource dont les enseignants et les apprenants ne sauraient se passer.

Formation et rôle des enseignants

Les transitions du système éducatif doivent être revues. Les mauvaises performances des élèves sont aussi à mettre sur le compte du système éducatif par rapport à la formation des enseignants et aux changements de curriculum.

L'impact de l'enseignant sur la production verbale de ses apprenants est important. À ce propos, on insiste sur le rôle du professeur pour motiver les apprenants à développer leurs compétences cognitives et sociales. C'est aux professeurs, à leurs pratiques et au système scolaire que revient le rôle d'une telle motivation. En effet, l'analyse des propos tenus par Ens2, Ens5, Ens6, montre à quel point l'enseignant peut motiver les élèves les plus faibles. Nous avons vu que la façon de faire de chacune des trois enseignantes dont les propos forment l'essentiel des données de cet article, était centrée sur l'échange et la communication.

Pédagogie active

Les pratiques didactiques devraient s'inscrire dans un échange communicatif, en favorisant à la fois l'imbrication du savoir linguistique et du savoir-faire langagier. Ce dernier implique la prise en compte des aspects cognitifs, linguistiques, sociaux, affectifs, et pragmatiques.

Pour conclure sur ce point, il importe de souligner que le choix linguistique effectué en classe n'est pas déterminé uniquement par la compétence linguistique mais aussi par un nombre de compétences que nous regroupons sous l'appellation de « *compétence communicative* ». Cette compétence mobilise un ensemble de savoir et savoir-faire à rendre opératoire dans des situations de communication. Ce faisant, on se détache partiellement d'une conception béhavioriste qui repose uniquement sur l'automatisme, l'imitation et la fixation linguistique permettant à l'apprenant de reproduire un énoncé sans être en mesure de lui faire correspondre une représentation référentielle et pragmatique. Les activités d'apprentissage doivent être des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances (Legros et Crinon, 2002).

Étant donné que l'aspect communicatif des compétences ne pourra être complètement développé tant que l'activité langagière de l'apprenant reste limitée au contenu du programme, nous pensons avec Perrenoud (2000) que le fait d'intégrer dans le programme scolaire des thématiques liées à la société impliquerait davantage l'apprenant. Le travail sur un sujet d'actualité ou sur un genre de discours par exemple paraît adapté à ce titre. Toutes ces suggestions sont partie intégrante de ce que Perrenoud appelle une pédagogie active.

Conclusion

La politique linguistique postcoloniale du pays a imposé uniquement l'arabe classique, en excluant les autres langues du peuple (le berbère et la darja). Cette politique monolingue peu respectueuse de la diversité linguistique ne pouvait qu'engendrer des conflits. Bien qu'elle ait pour objectif l'uniformisation linguistique du pays, elle a suscité un grand nombre de problèmes notamment sur le plan éducatif.

Nous avons tenté de mettre en relief un certain nombre de paradoxes et enjeux concernant le statut des langues et leurs usages effectifs dans la société algérienne. Nous avons voulu montrer que la politique linguistique du pays est en décalage avec sa réalité sociolinguistique et que l'histoire avait conduit à une modification des statuts des langues en présence (berbère, arabe, français) sur le territoire. Nous avons également essayé de montrer l'impact de la politique linguistique sur le problème des langues en présence et sur l'échec scolaire.

Bien qu'il soit interdit et illégitime dans les situations de communication en classe, l'usage de la darja est perçu comme une évidence dans les pratiques langagières courantes. Certains enseignants pensent souvent faillir dans leur rôle de maître (Matthey et Moore, 1997) lorsqu'ils ont recours à la darja afin d'optimiser l'intercompréhension et la production langagière des apprenants. De là, nous pouvons penser que l'usage officieux de la darja (L1), qui est à la fois indispensable et inévitable pour assurer l'intercompréhension entre les différents acteurs scolaires, est en décalage manifeste avec la politique éducative du pays. Face à ce hiatus, il s'agit de s'interroger sur la possibilité de reconnaître la darja dans les pratiques d'enseignement - apprentissage, voire d'évaluer la faisabilité d'un aménagement de la darja pour en faire une langue d'enseignement.

Pour ce qui est du français, il est frappant de constater qu'il garde son statut de langue étrangère bien qu'il soit au centre des préoccupations de la politique linguistique. Vu son importance, il a été intégré en 2005 dans l'enseignement des mathématiques à partir du primaire. Il représente un *medium* privilégié des connaissances scientifiques aussi bien dans le pays qu'à l'étranger. Il s'agit d'une rénovation pédagogique qui cherche à habituer l'apprenant à des pratiques langagières auxquelles il sera confronté dans les études supérieures. L'enjeu de ces évolutions récentes concerne tout le curriculum algérien : il s'agit d'initier dès le primaire une didactique des langues qui vise le plurilinguisme. Cette rénovation est symboliquement importante puisque nous passons d'un monolinguisme idéalisé en arabe à un bilinguisme arabe-français non officialisé.

Comme en témoignent la forme du discours de nos témoins et leurs déclarations, la pratique langagière scolaire est caractérisée par le phénomène de l'alternance codique (le code switching) engendré par l'emploi habituel et conjugué de la darja et du français. Ce mélange caractérisant *le parler bilingue*, efface les frontières entre les langues et permet la circulation interlinguistique. Il s'agit d'une dynamique plurilingue qui s'effectue de façon continue en termes de passage spontané entre les différentes ressources du répertoire verbal. Une certaine proximité entre le français et la darja paraît donc manifeste. Le glissement qui s'opère entre ces deux langues s'explique par la compétence bi/plurilingue de nos informateurs, puisqu'il s'avère que le bilinguisme constitue d'une part, une pratique courante dans la vie scolaire et extrascolaire des Algériens, et d'autre part, une manifestation incontestable de la compétence de communication dans le système éducatif algérien.

Pour combler le déficit linguistique des apprenants algériens, l'Algérie s'inscrit actuellement dans un processus de changement. L'objectif est de former à l'intérieur du pays des futurs cadres dans le domaine de l'enseignement. En 2005, un accord algéro-français a donné lieu à une école doctorale algéro-française (EDAF) permettant d'assurer la formation des enseignants et des jeunes chercheurs algériens.

Visant la réussite scolaire et par la suite professionnelle des apprenants algériens, notamment ceux qui sont issus des couches sociales défavorisées, nous pensons qu'il faudrait favoriser une éducation bilingue précoce. D'une manière générale, les approches plurielles (Simon et Maire Sandoz, 2008) ont toute leur place en Algérie et devraient faire l'objet de recherche-action à laquelle nous espérons pouvoir contribuer dans les prochaines années.

Bibliographie

- BENRABAH M., 2007, « Politique linguistique en Algérie : Insécurité au sommet, ouvertures à la base », dans P. Lambert, A. Millet, M. Rispail, C. Trimaille, (éds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, L'Harmattan, Paris, pp. 55-64.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., MOORE D., 2001, « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », dans D. Moore (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Didier, Paris, pp.101-132.
- COSTE D. MOORE, D., ZARATE, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle, langues vivantes. Vers un cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- COSTE D., 2001, « Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », dans V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen [collection Dyalang], Rouen, pp. 191-202.
- DUVERGER J., 2007, « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », dans *Tréma*, n° 2, <http://trema.revues.org/302>.
- FERGUSON C., 1959, « Diglossia », dans *Word*, n° 52, pp. 325-340.
- GRANDGUILLAUME G., 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve et Larose, Paris.
- GROSJEAN F., 1984, « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », dans *Tranel*, n° 7, pp.15-42.
- GRIMAUD N., 1984, *La politique extérieure de l'Algérie (1962-1978)*, Karthala, Paris.
- GROUX D., 2003, « Pour un apprentissage précoce des langues », dans *Le français dans le monde*, n° 330. <http://www.fdlm.org/file/article/330/groux.php>
- GUMPERZ J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.
- LAROUCSI F., 2002, « Minoration linguistique au Maghreb : langues, nations et identités », dans *DiversCité langues*, volume VII, Université du Québec, Montréal. <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.
- LEGROS D. ET CRINON J., 2002, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin.
- MATTHEY M., 2005, « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues », dans J.-P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot (dirs.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Septentrion, Lille, pp.139-159.
- MATTHEY M. et MOORE D., 1997, « Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion », dans *Tranel*, n° 27, pp.63-82.
- MERINE S., 2009, « Le paradoxe berbère » dans *Jeune Afrique* n° 2549 -15 au 21 Novembre 2009). <http://fr.calameo.com/read/0000284017e3483bcd9ca>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2003, « programme de français, 2^{ème} année de primaire » dans *Les nouveaux programmes de l'enseignement du français* (2003-2004).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2005, *Référentiel des programmes*.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*. Paris, Didier [Collection LAL].
- PERRENOUD P., 2000, *Construire des compétences*. Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève, Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

- PY B., 1994, « Simplification, complexification et discours exolingue », dans *Cahier du français contemporain*, n° 1, Didier Erudition, Paris, pp.89-101.
- RISPAIL M., 2005, « Présentation », dans M. Rispail (éd.) en collaboration avec N. Tiziri *Langues maternelles, contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*, Paris, L'Harmattan, pp. 7-15.
- SAHLI F., 2010, *Statut, pratique et enseignement des langues en Algérie : une enquête en milieu scolaire et universitaire (collège, lycée, université)*, Thèse sous la direction de Marinette Matthey de l'université de Grenoble3, France.
- SIMON D. et MAIRE SANDOZ M-O., 2008, « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », dans *éla*, n° 151, *Langues- cultures à l'école primaire : quelle diversité pour quelle cohérence ?* http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ELA_151_0265#top
- TALEB-IBRAHIMI Kh., 1997, *Les Algériens et leur(s) langue(s). Eléments d'une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Editions Dar El Hikma, Alger.
- THIAM N., 1997, « Alternance codique », dans M.-L. Moreau (éds.) *Sociolinguistique, les concepts de base*, Belgique : Mardaga pp. 65-70.
- WEINREICH U., 1953, *Languages in Contact. Findings and Problems*, Publications of the Linguistic Circle of New York, New York.

LES LANGUES NATIONALES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FORMEL AU SÉNÉGAL : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES

Pépin Faye

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Introduction

L'idée d'introduire les langues locales ou autochtones dans le système éducatif des pays de l'Afrique au sud du Sahara ne date pas d'aujourd'hui. Le débat qui en a résulté, très animé dans ces pays au lendemain des indépendances survenues au cours des années soixante, a opposé hommes politiques, linguistes et intellectuels. La différence de points de vue a engendré, selon les États, des réactions différentes : alors que des pays comme la Guinée de Sékou Touré et Madagascar de Philibert Tsiranana puis de Gabriel Ramanantsoa, animés par une sorte de nationalisme très fort, ont vite introduit de manière systématique les langues autochtones dans leur système éducatif, d'autres, à l'image du Sénégal¹, ont opté pour ce que le premier Président de ce pays, Léopold Sédar Senghor, appelait « la prudence ». Celle-ci consistait à introduire de manière progressive les langues locales à l'école, après avoir encouragé et fait avancer la recherche dans le domaine de la linguistique. Il fallait, soutenait-il, la production d'une vingtaine de thèses en linguistique dans chaque langue, avant d'entreprendre de les introduire dans le système éducatif formel. « *Le wolof*, avait-il dit à Dumont, *ne serait enseigné dans les écoles sénégalaises que lorsqu'il aurait fait l'objet d'une vingtaine de thèses d'État. Idem pour les autres langues nationales* » (Dumont, 1992 : 121). La création, en 1963, du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD²) a participé à matérialiser cette volonté de faire de l'impulsion de la recherche en linguistique appliquée sur les langues africaines un préalable pour leur introduction dans le système éducatif formel et un tremplin pour leur promotion.

Le CLAD, dans ses compétences, est chargé entre autres « d'appliquer les principes du Sénégal en matière de politique linguistique : étude et enseignement méthodiques des langues

¹ Le Sénégal est un pays d'une superficie de 196 712 km² situé à l'extrême ouest de l'Afrique Occidentale. Il a une population de 12 millions d'habitants répartis entre une vingtaine d'ethnies qui parlent une vingtaine de langues classées dans les groupes mandé et ouest atlantique. Les plus importantes sont : le wolof, le pulaar, le seereer, le joola (groupe ouest atlantique), le mandinka et le sooninke (groupe mandé).

² « Le CLAD est un institut d'université. Il a été créé en juin 1963 à la suite d'un congrès de linguistes africanistes tenu à Fourah Bay College en Sierra Leone. Ce congrès avait émis le vœu que soient créés en Afrique deux centres de recherches en linguistique appliquée, l'un à Dakar pour l'Afrique francophone, l'autre à Ibadan pour l'Afrique anglophone. » (CLAD, 2001 :1, <http://clad.ucad.sn>). Il est institutionnalisé par le décret n° 66-070 du 27 janvier 1966.

en présence ; étudier et promouvoir les langues nationales » (CLAD, décembre 2001). Se conformant à la mission qui lui a été assignée, le CLAD a permis la publication de plusieurs résultats de recherches portant aussi bien sur le français que sur les langues africaines.

Suite à ces avancées, plusieurs tentatives d'introduction des langues autochtones du Sénégal dans son système éducatif formel ont été menées. Entre autres : l'expérience de l'enseignement supérieur à partir des années 70 ; l'expérience de 1977 dite des classes télévisuelles à l'élémentaire ; l'expérience de 1978, au préscolaire ; l'expérience d'octobre 1978 à juillet 1984, dite des classes non télévisuelles à l'élémentaire ; l'expérience d'octobre 2002 à juillet 2008, dite de la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'élémentaire.

Quatre ans après la fin de la dernière expérience mise en œuvre à l'élémentaire, il s'avère plus que nécessaire de s'interroger sur les avancées du Sénégal en matière d'introduction de ses langues nationales à l'école et par voie de conséquence sur les progrès enregistrés dans le domaine de la promotion de ces langues.

Qu'est-ce qui a été fait par le Sénégal, depuis son indépendance, en matière d'introduction des langues nationales dans son système éducatif formel ? Quelles sont les difficultés et les contraintes majeures rencontrées ? Quels sont les résultats atteints ? Quelle pourrait être la stratégie pertinente, susceptible de promouvoir réellement les langues nationales par le biais de leur introduction dans le système éducatif formel ?

La présente réflexion s'articulera autour de ces quatre questions. Il s'agira d'abord de faire un bref historique de la politique linguistique mise en œuvre au Sénégal depuis l'indépendance de ce pays en 1960 jusqu'à nos jours, en 2012, puis de rappeler le statut des langues en contact, fortement tributaire de cette politique linguistique. L'appréciation des expériences précédentes d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel permettra de dégager par la suite des perspectives fondées sur de nouvelles stratégies visant à l'amélioration de celles mises en œuvre antérieurement pour introduire les langues nationales à l'école formelle.

La politique linguistique au Sénégal de 1960 à 2012

L'évolution de la politique linguistique³ du Sénégal, de 1960 à nos jours, peut être divisée en trois périodes en fonction du statut des langues autochtones : 1) la période d'absence de statut officiel des langues autochtones (de 1960 à 1978) ; 2) la période de la reconnaissance de six langues locales en tant que langues nationales (de 1978 à 2001) ; 3) la période de massification du nombre de langues ayant obtenu le statut de langues nationales (à partir de 2001).

La période d'absence de statut officiel des langues autochtones (1960-1978)

L'époque comprise entre 1960 et 1978 est marquée au Sénégal, sur le plan des pratiques langagières et du statut des langues, par une pérennité de l'hégémonie du français sur les langues locales ou autochtones. Introduite au Sénégal par le biais de la colonisation, la langue française demeurait jusque là le seul idiome de promotion sociale. Les langues locales n'avaient alors aucun statut officiel. En attestent les deux premières Constitutions du Sénégal indépendant : la loi n°60-045 du 29 août 1960, portant révision de la Constitution du 24 janvier 1959 et la loi n° 63-22 du 7 mars 1963. Ces deux lois constitutionnelles stipulent chacune, en son article premier, alinéa 2 que « la langue officielle de la République du

³ L'Etat du Sénégal n'a pas encore une politique linguistique clairement définie dans un document officiel. L'analyse se fonde sur l'exploitation de décrets, et sur le statut évolutif des langues autochtones et leurs rapports avec le français.

Sénégal est le français » sans dire un mot sur le statut des langues autochtones. Celles-ci ne disposaient pas encore d'un alphabet officiel, même si certaines d'entre elles, le seereer et le wolof par exemple, étaient déjà transcrites dans un alphabet officieux créé le plus souvent par les prêtres missionnaires catholiques. Ce n'est qu'en 1968 que le Président de la République a pris un décret permettant à quelques langues autochtones de disposer d'un alphabet officiel : le décret n° 68-871 du 24 juillet 1968 relatif à la transcription des langues nationales. Ce décret ne concernait que les six langues les plus représentatives (le jóola, le mandinka, la saraxole, le pulaar, le seereer, et le wolof). Il a par la suite été abrogé par le décret n° 71-566 du 21 mai 1971, complété par le décret n°72-702 du 16 juin 1972.

Ces trois textes, qui ont permis d'outiller ces six langues en les dotant d'un alphabet, constituaient un premier pas, une avancée dans le processus de promotion des langues autochtones. Mais ils ne leur octroyaient pas encore pour autant le statut de langues nationales, au sens de langues officiellement reconnues comme telles par la Constitution. Par la suite, d'autres décrets participant de la promotion des langues nationales seereer et wolof vont voir le jour : le décret n°75-1025 du 10 octobre 1975 relatif à l'orthographe et à la séparation des mots en seereer et le décret n°75-1026 du 10 octobre 1975 relatif à l'orthographe et à la séparation des mots en wolof.

Mais en dépit de tous ces décrets, cette situation caractérisée par l'absence de statut officiel des langues autochtones demeura jusqu'en 1978.

La période de reconnaissance de six langues locales en tant que langues nationales (1978 à 2001)

Les débats sur la nécessité de marquer l'indépendance du Sénégal sur le plan linguistique et la volonté de faire la promotion de ses langues autochtones ont, entre autres considérations, amené le gouvernement à élaborer un projet de loi modifiant la constitution sur cinq points dont le premier était relatif à « l'introduction de la notion de langues nationales ». C'est ainsi que les langues jóola, mandinka, saraxole (ou sooninke), pulaar, seereer et wolof accédèrent au statut de langues nationales par la loi constitutionnelle n° 78-60 du 28 décembre 1978 qui stipule en son article premier, alinéa 2 que « La langue officielle du Sénégal est le français ; les langues nationales sont le diola, le malinké, le poular, le sérère, le soninké et le wolof. ». Respectant les dispositions de l'exposé des motifs du projet de loi, les langues sont citées par ordre alphabétique pour montrer qu'« il ne saurait être question d'établir entre elles un quelconque ordre hiérarchique » (Exposé des motifs, p. 2).

La loi n° 78-60 du 28 décembre 1978 fut suivie par d'autres décrets également relatifs à l'orthographe et à la séparation des mots : 1) le décret n°80-1049 du 14 octobre 1980 pour la langue pulaar ; 2) le décret n°83-371 du 2 avril 1983 pour le sooninke ; 3) le décret n°85-1232 du 20 novembre 1985 annulant et remplaçant le décret n°75-1026 du 10 octobre 1975 pour la langue wolof.

Les langues jóola et mandinka, elles, ne connurent pas, comme les quatre langues précitées, d'autre décret relatif à leur orthographe et à la séparation des mots entre 1972 et 2004. Pour le mandinka, des experts et des locuteurs de cette langue proposèrent, à l'occasion des 3^{èmes} journées culturelles de Sédhiou tenues du 21 au 25 mai 1997, un code graphique harmonisé pour cette langue à dimension sous-régionale. Quant au jóola un projet de décret fut élaboré en 1982, dans le but de satisfaire les besoins de « principes et de conventions supplémentaires ».

Ainsi, parmi la vingtaine de langues parlées au Sénégal (selon la DPLN : Direction de la Promotion des Langues Nationales), six ont été choisies pour être élevées au statut de langues nationales. Le Président Senghor, principal maître d'œuvre, explique les raisons de ce choix en ces termes :

En définitive, par ma voix, l'État sénégalais a choisi, en son temps, d'une part le français, d'autre part six langues sénégalaises (...) wolof, peul, sérère, diola (...), malinké et soninké. Pourquoi avoir éliminé de l'enseignement dix-sept des vingt-trois langues parlées au Sénégal ? C'est pour être plus efficace parce que plus réaliste. C'est l'évidence qu'à terme, même si on les enseigne, les dix-sept autres langues auront du mal à se maintenir parce que, dans les relations politiques et sociales, voire culturelles, elles apparaîtront comme inutiles, ce qui est déjà leur cas. (Senghor, cité par Dumont, 1983 : 13-14).

La restriction du nombre de langues nationales à six a été levée en 2001, après l'alternance politique intervenue en 2000 au sommet de l'État, avec l'arrivée au pouvoir d'un régime libéral qui succéda au régime socialiste qui a présidé aux destinées du Sénégal depuis son indépendance.

La période de massification du nombre de langues ayant obtenu le statut de langues nationales (à partir de 2001)

À partir de l'année 2000, le Sénégal se lança dans une dynamique d'extension du statut de langue nationale à un maximum de langues autochtones par le truchement de la codification de celles-ci. Beaucoup d'autres langues furent codifiées à partir de cette date et disposèrent désormais d'un alphabet et d'un ensemble de règles élémentaires portant sur : la phonologie, le nom et ses déterminants, le verbe et ses modalités, la dérivation et la composition, les signes et la ponctuation. En effet, à l'exception de la langue hasaniya codifiée en 1995, toutes les autres langues autochtones codifiées officiellement à la suite des six premières l'ont été à partir de l'année 2000 ; et par une disposition de la loi n° 2001-03 du 22 janvier 2001, elles ont été promues au rang de langues nationales. Cette loi, en son article premier, stipule en effet que : « La langue officielle du Sénégal est le français. Les langues nationales sont le Diola, le Malinké, le Pular, le Sérère, le Soninké, le Wolof [sic] et toute autre langue nationale [sic] qui sera codifiée ». Une disposition qui, bien que mal libellée⁴, permet à chaque langue autochtone de pouvoir devenir langue nationale une fois codifiée. Cela a augmenté substantiellement le nombre de langues nationales qui est passé rapidement de six à dix-neuf. Les treize nouvelles langues nationales étant : le bajaranke, le balant, le basari ou oniyen, le baynunk, le ménik ou bedik, le hasaniya, le jolonke, le laala, le manjaku, le mankaañ ou uxula, le ndut, le noon, et le saafi-saafi.

C'est également pendant cette période de massification du nombre de langues nationales que le ministère de l'Éducation a mis à profit la 29^{ème} Semaine nationale de l'alphabétisation, pour réviser, dans l'atelier tenu à Dakar les 7 et 8 septembre 2004, les anciens décrets des six premières langues nationales et faire de nouvelles propositions qui sont à la base des nouveaux décrets de 2005.

Mais il faut reconnaître que le nouveau statut de ces langues devenues nationales ne leur a pas permis d'occuper une place plus importante sur l'échiquier sociolinguistique et les relations politiques, sociales et culturelles. Il en est ainsi spécialement dans la presse audiovisuelle, la communication dans les institutions à l'échelle nationale, régionale, voire locale et dans le système éducatif formel. Ce qui, manifestement, semble être un choix, parmi d'autres possibles, d'une politique linguistique à l'origine de la situation sociolinguistique actuelle du Sénégal.

Mais quelle est le statut actuel des langues du Sénégal ?

⁴ Cette disposition est mal libellée en ce sens que l'expression « ...et toute autre langue nationale qui sera codifiée » est impropre. L'idée pourrait être exprimée ainsi : « ... et toute autre langue autochtone qui sera codifiée », ou « ... et toute autre langue du Sénégal qui sera codifiée ». C'est en effet par la codification que les langues non encore nationales accèdent à ce statut. Une langue nationale n'a plus besoin d'être codifiée parce qu'elle l'est déjà.

Le statut des langues du Sénégal

Le statut d'une langue peut être défini comme la « position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions » (De Robillard, 1997 : 269). Chaque langue a son statut propre, tributaire d'une politique linguistique, active ou passive. La politique linguistique du Sénégal a conduit à la configuration sociolinguistique actuelle qui permet (les langues étrangères telles que l'anglais, l'espagnol, l'arabe, le portugais, le latin, etc. mises à part), de faire le classement suivant : 1) la langue officielle, le français ; 2) la langue nationale véhiculaire, le wolof, idiome de communication inter ethnique ; 3) les langues nationales ethniques, c'est-à-dire toutes les langues autochtones codifiées, autres que le véhiculaire wolof (jóola, mandinka, pulaar, seereer, soninke, bajaranke, balant, oniyen, baynunk, ménik, hasaniya, jalonke, laala, manjaku, mankaañ, ndut, noon, et saafi-saafi) ; 4) les langues ethniques non (encore) nationales, c'est-à-dire toutes les langues autochtones non codifiées, n'ayant donc pas, pour le moment, le statut de langue nationale (bayot, koñaagi, lehaar, paaloor, pepeel, ramme, etc.).

Le tableau ci-dessous récapitule le classement des langues.

Tableau 1 : Classement des langues du Sénégal.

LANGUES	STATUT	FONCTION	USAGE
<i>français</i>	Langue officielle	- Officielle - Formelle - Étatique	Administration, universités (amphithéâtres), écoles (dans les classes pendant le cours), presse écrite et audiovisuelle, discours religieux catholique, etc.
<i>wolof</i>	Langue nationale véhiculaire	- Véhiculaire - Populaire	Universités (campus social), écoles (cour de récréation), presse audiovisuelle, transports, marché, famille, discours religieux musulman, catholique, intra-ethnique, interethnique, etc.
<i>bajaranke, balant, basari, baynunk, bedik, hasaniya, jalonke, jóola, laala, mandinka, manjaku, mankaañ, ndut, noon, pulaar, saafi-saafi, seereer, soninke.</i>	Langues nationales vernaculaires	- Vernaculaire	Famille, intra ethnique Usage plus ou moins localisé
<i>bayot, koñaagi, lehaar, paaloor, pepeel, ramme.</i>	Langues vernaculaires non (encore) nationales	- Vernaculaire	Famille, intra ethnique Usage très localisé

Cette différence de statut est à l'origine d'une diglossie, situation de présence simultanée de deux ou plusieurs langues dans laquelle l'une des langues occupe une position sociolinguistique supérieure. Dans le contexte du Sénégal, cette diglossie n'est pas de nature simple ; elle est plutôt enchâssée : c'est-à-dire que d'une part, elle oppose le français, langue officielle, appelée alors langue haute ou *high* (H) et les langues autochtones basses ou *low* (L), d'autre part au sein des langues autochtones, elle distingue entre le *wolof*, langue véhiculaire

qui occupe la position haute et les autres langues autochtones ethniques qui sont en position basse.

C'est dans ce contexte de multilinguisme fortement marqué par une diglossie enchâssée que sont intervenues les différentes expériences d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel, tentées jusque-là, au Sénégal.

Les langues nationales dans le système éducatif formel

Le Sénégal indépendant a mis en œuvre (entre 1960 et 2012) quatre expériences d'introduction de ses langues nationales dans l'école formelle : une expérience dans l'enseignement supérieur, une au préscolaire et deux à l'élémentaire.

L'expérience de l'enseignement supérieur (années 1970)

Après la création, en 1963, du CLAD chargé entre autres objectifs d'impulser la recherche en linguistique appliquée, l'enseignement et la recherche sur les langues nationales joola, pulaar, seereer et wolof ont été introduits à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar à partir des années 1970. L'expérience se poursuit encore de nos jours. Il s'agit, non pas d'apprendre aux étudiants à parler les langues nationales, mais à étudier, comprendre, expliquer et décrire leur mode de fonctionnement à l'oral comme à l'écrit. Le choix de la langue à étudier se fait par l'étudiant. Selon le département de la Faculté des lettres et sciences humaines fréquenté, ce choix peut être obligatoire ou facultatif. Beaucoup de mémoires de maîtrise, de DEA et de thèses de recherche ont subséquemment été produits sur les langues nationales.

L'introduction des langues nationales dans l'enseignement supérieur, même si elle ne donne pas encore une satisfaction totale, a permis des avancées significatives sur la connaissance du fonctionnement de certaines langues nationales. Tout en poursuivant cette expérience entreprise dans six des langues nationales, laquelle expérience, faut-il le rappeler, connaît des succès incontestables, des efforts doivent être faits davantage dans l'élargissement de la recherche aux autres langues vernaculaires (nationales ou non encore nationales). En effet, le succès de la recherche sur les langues nationales dans le supérieur pourrait constituer un tremplin pour la réussite de leur introduction dans les cycles secondaire et fondamental⁵ du système éducatif formel au Sénégal.

L'expérience des classes télévisuelles (1977/1978) et non télévisuelles (octobre 1979 à juillet 1984) dans l'enseignement élémentaire

La première expérience officielle d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel, à l'élémentaire, date de 1977/1978. Elle s'est faite par l'ouverture de dix classes télévisuelles en langue wolof avec l'appui de l'ACCT (Agence de Coopération Culturelle et Technique). À celles-ci, sont venues s'ajouter, en 1978/1979, sept autres classes non télévisuelles en langues joola, seereer, pulaar et wolof.

Dans le schéma préconisé, l'introduction de la langue nationale se fait à partir de la classe de CI, la première année du cycle élémentaire et progresse vers la sixième année comme suit : 1^{ère} année (CI) : 100% langue nationale ; 2^{ème} année (CP) : introduction du français à l'oral, c'est-à-dire comme matière (ou objet) d'enseignement ; 4^{ème} année (CE2) : le français devient *medium* et matière d'enseignement.

⁵ Le système éducatif du Sénégal est divisé en cycles : le cycle fondamental (13 ans) qui regroupe l'éducation préscolaire (3 ans), l'enseignement élémentaire (6 ans) et l'enseignement moyen (4 ans), le cycle secondaire (03 ans) et le cycle supérieur.

Les résultats de cette expérience ne furent pas suffisamment positifs. Les bilans qui en ont été faits (Cissé, 2008 ; ROCARE, 2008) les qualifient globalement de mitigés. Ils résument, comme suit, les raisons qui ont motivé l'arrêt de l'expérience : le manque de suivi de la part des autorités académiques ; la maîtrise insuffisante des langues à enseigner par certains maîtres qui étaient censés les enseigner ; la méfiance de beaucoup d'enseignants vis-à-vis de l'expérience ; la réticence, voire le rejet par les parents qui n'en comprenaient pas la pertinence, l'utilité ; la non déclinaison claire des objectifs ; l'absence de matériels didactiques appropriés et de soutien financier ; l'absence totale de planification concertée. Cette expérience a donc été rapidement abandonnée en 1984.

L'expérience dans le préscolaire (à partir de 1978)

Une autre expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel, qui a connu un léger succès, est sans doute celle tentée au préscolaire à partir de 1978. Elle se poursuit encore tant bien que mal dans les établissements préscolaires publics, mais de manière moins systématique et avec moins de rigueur qu'à ses débuts.

De nos jours, elle consiste à communiquer avec les enfants et à mener toutes les activités éducatives et pédagogiques dans la langue locale, la langue maternelle ou la langue première des enfants en petite section et en moyenne section, première et deuxième année du préscolaire. À partir de la grande section, troisième et dernière année du préscolaire, les enfants sont initiés progressivement au français. L'éducateur, en cas de blocage de la communication en français, peut faire recours à la langue nationale pour débloquer et poursuivre ses activités en grande section.

Cette expérimentation, au moment de sa conception, prenait en compte deux aspects fondamentaux : 1) le caractère multilingue de la nation sénégalaise qui, à l'époque, comptait six langues nationales ; 2) l'objet de l'éducation préscolaire qui, plus tard, sera défini comme étant d'« ancrer les enfants dans les langues et valeurs culturelles nationales en vue de consolider leur identité et de les prémunir d'une aliénation précoce... » (Loi d'orientation n° 91-22 du 16-02-1991).

La planification de l'introduction des langues nationales au préscolaire se faisait suivant un schéma qui commençait depuis le concours de recrutement des éducateurs préscolaires. Ce concours comportait deux types d'épreuves : des épreuves écrites de présélection et des épreuves orales pour l'admission définitive. Parmi les épreuves orales, il y en avait une qui portait sur les langues nationales. Elle consistait à déceler les compétences des candidats dans ces langues. La note obtenue dans cette épreuve augmentait en fonction du nombre de langues nationales dans lesquelles le candidat était compétent. L'existence de ce jury se justifiait par le fait que l'éducateur préscolaire était formé pour aller servir dans n'importe quelle localité du Sénégal et y mener ses activités pédagogiques dans la langue maternelle des enfants du milieu. Une fois admis définitivement au concours, des modules au choix dans les six premières langues nationales étaient proposés à l'élève-éducateur préscolaire dans le cadre de sa formation à l'ENEP (École Nationale des Educateurs Préscolaires). Ces modules étaient axés sur l'initiation à la pratique de la langue à l'oral et à l'écrit, la terminologie relative au champ lexical de la pédagogie, la production et/ou l'apprentissage de poèmes, de chansons, de comptines et de contes en langues nationales, l'élaboration de fiches pédagogiques en langues nationales, etc. Cette expérience commençait à porter ses fruits, mais très vite, les objectifs initiaux furent biaisés. En effet, les cours de/en langues nationales se sont vite réduits aux cours en langues seereer, pulaar et wolof, puis aux cours en pulaar et wolof et ensuite au seul cours en langue wolof, les modules des autres langues nationales étant abandonnés faute de personnes ressources, à en croire le directeur de l'ENEP à cette époque.

Il en a été ainsi du transfert des acquis de ces cours de langues nationales dans les écoles maternelles et les classes préscolaires. Certains éducateurs, au lieu de s'adapter à la langue

maternelle des enfants du milieu comme cela était de règle, leur ont imposé leur propre langue, le véhiculaire wolof en général, dans la plupart des cas. En le faisant, ils passent outre la disposition de la loi d'orientation n°91-22 du 16 février 1991 qui stipule l'enracinement de l'enfant dans sa langue et ses valeurs culturelles avant l'ouverture à d'autres langues et à d'autres cultures. La transformation de l'ENEP en École de Formation d'Instituteurs (EFI), qui mit fin à l'expérimentation des langues nationales au préscolaire, accentua la « wolofisation » des enfants « non wolophones » de beaucoup d'écoles maternelles du Sénégal.

Néanmoins, cette expérience a permis de faire des avancées significatives, notamment en terminologie, en productions diverses telles que des fiches pédagogiques, l'interprétation de l'hymne du Sénégal en langues nationales, la création de poèmes, de comptines, de chansons enfantines, également en langues nationales.

L'expérience de la mise à l'essai des langues nationales à l'élémentaire (octobre 2002 à juillet 2008)

C'est la plus récente expérience officielle tentée par le Sénégal pour introduire ses langues nationales dans son système éducatif formel à l'élémentaire. Elle a commencé en octobre 2002, avec comme maître d'œuvre la Direction de la Promotion des Langues Nationales (DPLN), centre d'exécution de cette activité pour le compte du ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle de l'Alphabétisation et des Langues nationales (METFPALN).

Elle concernait les six premières langues nationales et ciblait 155 classes du cycle élémentaire réparties sur le territoire national à raison de cinq classes par département selon la distribution illustrée dans le tableau n°2 suivant :

Tableau 2 : Répartition des classes bilingues sur le territoire national

RÉGIONS	LANGUES	NOMBRE DE CLASSES	TOTAL
Dakar	wolof	15	15
Thiès	wolof, seereer	wolof (8), seereer (7)	15
Kaolack	wolof, seereer, pulaar	wolof (10), seereer (2), pulaar (3)	15
Diourbel	wolof, seereer	wolof (10), seereer (5)	15
Tambacounda	mandinka, pulaar, soninke	mandinka (5), pulaar (5), soninke (5)	15
Saint-Louis	pulaar, wolof	pulaar (8), wolof (2)	10
Matam	pulaar, soninke	pulaar (8), soninke (2)	10
Ziguinchor	jóola, mandinka	jóola (14), mandinka (1)	15
Fatick	wolof, seereer, pulaar mandinka	wolof (1), seereer (11), pulaar (1) mandinka (2)	15
Louga	wolof, pulaar	wolof (12), pulaar (3)	15
TOTAL			155

L'expérience consistait à introduire la langue nationale choisie, celle du milieu, dans une école cible à partir de la classe de CI (Cours d'Initiation), 1^{ère} année du cycle élémentaire. Cette langue nationale devrait cohabiter avec le français dans ce cycle selon l'évolution suivante : 1^{ère} année (CI) : 100 % de langue nationale ; 2^{ème} année (CP) : 75 % de langue nationale et 25 % de français ; 3^{ème} et 4^{ème} années (CE) : 50 % de langue nationale et 50 % de français ; 5^{ème} et 6^{ème} années (CM) : 100 % de français.

Ce schéma de progression est récapitulé dans le tableau n°3 ci-dessous.

Tableau 3 : Schéma de progression des langues : approche fonctionnelle (extrait)

Etapes	Niveaux	Langue nationale		français	
		Objet	Medium	Objet	Medium
I	CI	x	x	x (1)	-
	CP	x	x	x (2)	x (3)
II	CE1	x	x (4)	x (4)	x (4)
	CE2	x	x	x	x
III	CM1	x	x	x	x
	CM2	x	x	x	x

Source : Schéma directeur de la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire (DPLN, 2002 : 15).

NB : 1) introduction à l'oral début février

(2) introduction à l'écrit au premier trimestre

(3) introduction de la mathématique

(4) redistribution progressive des disciplines/activités entre les deux *medium* d'enseignement-apprentissage selon des critères (taux horaire, disciplines/activités prises en charge) qui assurent un équilibre fonctionnel et positif entre les deux langues.

Une étude de cette expérience, financée par le ROCARE (Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education) et parrainée par le professeur Boubakar Ly, maître de conférence au département de sociologie de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, a abouti aux conclusions suivantes résumées en cinq aspects : politico-institutionnel, organisationnel, social, pédagogique et promotion des langues nationales.

Sur le premier aspect, les auteurs de l'étude avancent que l'instabilité politico-institutionnelle est un facteur bloquant qui se manifeste par des changements fréquents au niveau des instances de décision (ministères, directions nationales, etc.) et désorganise l'expérimentation.

Concernant l'aspect organisationnel, l'étude fait état du fait que la formation des maîtres est restée insuffisante, n'ayant concerné que la première génération. À cela, s'ajoute le retard dans la mise en place des manuels ainsi que le manque de suivi évaluation régulier.

Au plan social, les parents sont réticents. Il faut noter aussi que les maîtres expérimentateurs ne sont pas financièrement motivés.

Pédagogiquement, quelques résultats positifs sont enregistrés, notamment la communication qui est plus facile en langue maternelle et qui améliore donc les performances des élèves.

Quant à la promotion des langues nationales, l'étude note que le schéma et la stratégie de mise en œuvre n'ont pas d'impact substantiel sur la promotion des langues nationales. Ils ne permettent pas de faire de ces langues de véritables outils d'apprentissage, mais plutôt de simples *medium* facilitateurs de communication.

Il faut préciser que les résultats de l'évaluation de cette deuxième expérience mise en œuvre à l'élémentaire n'ont pas encore fait l'objet d'une publication officielle. Le rapport est en phase de finalisation et pourrait être publié incessamment.

En attendant ce rapport, l'« étude des résultats » faite sur cette même expérience par l'institut IDEA International a abouti aux conclusions résumées en ces termes : « l'enseignement bilingue permet une meilleure compréhension de la matière par les élèves en début de cycle... toutefois, lorsqu'on atteint les dernières classes du primaire, l'écart entre les élèves des classes bilingues et les élèves des classes régulières tend à disparaître » (IDEA, 2008).

À ce propos, Modou Ndiaye et Mamadou Diakité, dans une étude faite sur Les langues de Scolarisation dans l'Enseignement en Afrique Subsaharienne francophone (LASCOLAF) montrent, en référence aux statistiques de la Direction de l'Alphabétisation et des Langues

Nationales (DALN), que les résultats au Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires (CFEE) des élèves des classes bilingues sont meilleurs que ceux des élèves des classes traditionnelles qui ont suivi les enseignements en français : 65 % pour les premiers, contre 50,9 % pour les seconds.

Toutefois, remarquent-ils, l'instabilité institutionnelle, l'insuffisance de la sensibilisation des parents d'élèves, l'insuffisance des moyens et le retard dans leur mise à la disposition des enseignants, le niveau parfois faible de ces derniers auquel s'ajoute le manque de motivation constituent des écueils remarquables qui ont eu un impact négatif sur l'expérimentation.

Les résultats des études et des analyses sus-citées (Cissé, 2008 ; ROCARE, 2008 ; IDEA, 2008 ; Ndiaye et Diakité, 2010) effectuées sur les expériences précédentes d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel du Sénégal ne sont pas loin des conclusions auxquelles nous avons abouti à partir de visites de classes bilingues, d'entretiens avec des maitres expérimentateurs, des directeurs d'école abritant des classes bilingues et des parents d'élèves. C'est dire qu'en dépit des quelques réussites évoquées ci-dessus, les difficultés suivantes, résumées ici en huit points sont à relever :

1. Le rejet par une partie importante des parents de ce qu'ils considèrent comme « un enseignement au rabais », une forme de perte de temps au regard de la représentation négative qu'ils se font de la valeur des langues nationales à l'école. Un grand nombre de parents considèrent que ces langues ne pourraient en aucun cas faire la promotion sociale ou économique de leurs enfants, objectif principal pour lequel ils envoient leurs enfants à l'école.

2. La réticence, voire le rejet, par des enseignants expérimentateurs, de l'enseignement bilingue considéré comme contraignant ; il exige, selon ces maitres, une surcharge de travail sans aucune motivation financière en contrepartie. Ils trouvent en plus que cet enseignement complexifie leur tâche et ne procure pas beaucoup d'avantages pour les enfants de ces classes bilingues qui, en fin de cycle élémentaire, seront évalués en français, sur la base des mêmes épreuves, au même titre que les autres élèves des classes non expérimentales.

3. Le manque de formation continuée des maitres et l'absence de suivi régulier des classes par les instances de décision au niveau national comme au niveau des services déconcentrés à la base. L'expérimentation n'a bénéficié ni de l'attention, ni de l'accompagnement nécessaires dans beaucoup d'Inspections départementales de l'éducation nationale. Ce manque d'intérêt des cadres de l'éducation pour les classes bilingues a été renforcé par le fait que beaucoup d'inspecteurs devant assurer la formation, le suivi, l'encadrement et le contrôle de ces classes n'ont pas reçu la formation nécessaire pour effectuer ce travail.

4. La mobilité du personnel enseignant. Les enseignants formés à la conduite des activités dans les classes bilingues sont mobiles ; ils peuvent être mutés à tout moment. Lorsqu'un tel cas se produit, la classe reste souvent sans maitre et l'expérimentation s'arrête en général, surtout si l'enseignant muté est remplacé par un autre qui n'est pas locuteur de la langue nationale enseignée. Il arrive aussi que l'enseignant soit un locuteur de la langue nationale en question sans avoir subi de formation lui permettant de tenir la classe bilingue. C'est ce qui s'est produit par exemple à l'école du village de Sagne, dans le département de Fatick et dans beaucoup d'autres localités. Autrement dit, l'administration n'avait pas une maîtrise réelle du personnel chargé de la mise en œuvre de l'expérimentation.

5. L'absence d'environnement sociolinguistique favorable. Une langue ne peut se développer que dans un environnement où la population a une représentation positive de celle-ci. Ce qui suppose une langue parlée à plusieurs niveaux, dans les relations politiques, sociales et culturelles (discours officiels et/ou politiques, écoles, transports, collectivités locales, commerce, médias, clubs d'amis, familles, etc.). Or, seul le wolof bénéficie de ce statut. En effet, l'école devant être ouverte au milieu, elle ne saurait constituer un îlot à part, notamment en matière d'enseignement et de pratique des langues nationales. Il s'y ajoute le fait que dans l'environnement restreint que constitue l'école, la classe bilingue ne semble

préoccuper que le maître qui en est responsable. Celui-ci est généralement seul à mener des réflexions et à faire des recherches relatives aux contenus d'apprentissage, aux objectifs, aux réalités pédagogiques et aux pratiques langagières visant à la qualité des enseignements/apprentissages dans sa classe. Le reste de l'équipe pédagogique⁶ ne s'intéresse d'habitude ni à la langue nationale enseignée dans la classe bilingue, ni aux problèmes pédagogiques rencontrés par l'enseignant en charge de ladite classe, surtout s'il s'agit d'une langue vernaculaire⁷.

6. L'absence d'environnement lettré en langues nationales. À l'exception de trois manuels en langue nationale (lecture, mathématiques, sciences d'éveil), les élèves des classes bilingues n'ont presque aucun autre support, encore moins un environnement lettré pour faire le transfert des acquis, notamment en communication écrite (c'est-à-dire en lecture/écriture). Les correspondances, la toponymie et tous les autres écrits continuent d'être en français dans leur environnement.

7. L'absence d'intérêt, de motivation. Dans les zones où la langue introduite à l'école est une langue vernaculaire (jóola, seereer ou autre), les facteurs socio-psychologiques ont fait que le manque de prestige de cette langue et les représentations stigmatisantes (comme celle d'une langue attachée à un mode de vie dépassé, anachronique) ont porté un bon coup de frein à l'expérimentation.

8. L'absence de référence sociale et linguistique. L'enfant est un imitateur par excellence. Il a tendance à trouver dans la société une référence à laquelle il s'identifie. Ce qui l'encourage à faire des performances. Or, à l'école, à l'exception du maître, les langues nationales n'intéressent que lui et ses pairs élèves qui fréquentent la même classe bilingue. Quel pourrait donc être l'intérêt, pour un enfant, d'exceller à l'école dans une langue nationale s'il faut l'abandonner après 4 années d'études, d'autant plus que ni ses frères ou sœurs aînés, ni les parents, ni les vedettes qu'il adore ne s'y intéressent?

Cependant, l'avantage des classes bilingues sur la qualité des enseignements/apprentissages a été noté sur un certain nombre d'aspects, surtout dans les activités mathématiques et les sciences d'éveil. Il est apparu de manière claire, et les enseignants interrogés sont unanimes là-dessus, que la compréhension des notions, des mécanismes opératoires et des concepts par les élèves se fait plus facilement lorsque le *medium* d'enseignement/apprentissage est la langue maîtrisée par l'enfant.

Par contre, dans le domaine « langue et communication », on constate que les élèves sont très compétents dans leur langue première, mais que le transfert vers la langue française se fait difficilement. En conséquence, ils sont moins performants en français, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, que leurs pairs des classes monolingues dans lesquelles les cours se déroulent exclusivement en français.

En définitive, on peut noter que les quatre expérimentations tentées qui entrent dans le cadre d'une volonté politique déclarée de promotion des langues nationales partagent les caractéristiques suivantes : elles ont été faites suivant un « modèle d'introduction ascendante » qui consiste à commencer l'enseignement de ces langues à partir des petites classes et à progresser vers les classes supérieures ; la mise en œuvre ne concernait qu'un cycle déterminé de l'ensemble du système éducatif, sans projection ni perspective pour les cycles précédents ou ceux suivants ; elles n'ont pas suffisamment pris en compte les aspects sociolinguistiques, ce qui a été à l'origine de rejets par beaucoup d'acteurs et de partenaires du système éducatif ;

⁶ Une équipe pédagogique est un ensemble organisé, autour d'objectifs précis, constitué par tous les enseignants en service dans un établissement scolaire donné.

⁷ Dans le contexte de diglossie enchâssée qui caractérise le Sénégal, la langue officielle, le français, est plus valorisée ; la langue véhiculaire, le wolof est moins valorisée que le français ; elle occupe cependant une position haute par rapport aux autres langues ethniques ou vernaculaires.

elles n'ont pas fait l'objet d'une planification rigoureuse dans la conception et la mise en œuvre, ce qui a occasionné des retards dans la mise en place des outils.

Ce modèle ascendant, avons-nous dit, consiste à commencer l'introduction et l'apprentissage des langues nationales à l'école par la première année (cours d'initiation) du cycle élémentaire, puis à progresser vers la sixième année du même cycle (cours moyen deuxième année). Comme on peut le constater, ce modèle pose d'énormes difficultés et n'a pas encore réellement donné des résultats probants, encore moins permis de faire la promotion véritable des langues nationales du Sénégal. En effet, non seulement il ne prend pas suffisamment en compte des aspects sociolinguistiques importants relatifs à la promotion sociale des apprenants, mais en plus, il n'intègre pas les cycles préscolaire et moyen secondaire, voire supérieur qui sont des composantes d'un seul et même système éducatif. Comment peut-on espérer faire la promotion des langues nationales en les excluant de l'enseignement moyen et secondaire et en omettant de les prendre en compte dans l'éducation préscolaire par un schéma directeur cohérent qui traverse tout le système éducatif ?

C'est la raison pour laquelle nous proposons substituer un « modèle descendant » d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel à ce « modèle ascendant » qui, en dépit de quelques avancées enregistrées, a montré ses limites.

Les perspectives

Les perspectives de réintroduction des langues nationales à l'école seront nécessairement définies en fonction de l'option de politique linguistique envisagée par l'État du Sénégal dans le futur.

Quelle politique linguistique pour le Sénégal de demain ?

La politique linguistique d'un État, c'est-à-dire « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale » (Calvet, 1999 : 154-155), dépend des finalités recherchées. Pour le cas du Sénégal, trois options semblent s'offrir aux décideurs : 1) ne rien décider en matière de politique linguistique et laisser les langues s'imposer, se maintenir ou disparaître par elles-mêmes ; option qui paraît être plus simple à gérer ; 2) faire la promotion d'une seule langue nationale, le véhiculaire wolof, pour aboutir dans le futur à une unification linguistique conformément au modèle : une nation, un État, une langue qui s'est produit en France sous la monarchie, mais surtout à partir de la révolution française avec l'unification linguistique au profit du francien devenu par la suite le français, au détriment des autres langues qui étaient parlées sur le territoire de la France ; 3) définir et mettre en place une politique linguistique de promotion réelle de toutes les langues nationales en considérant qu'elles constituent un patrimoine linguistique et culturel que la nation, par devoir, devrait conserver ; tâche apparemment plus difficile à entreprendre eu égard à son coût, à sa sensibilité et à sa délicatesse.

4-1-1. L'absence de décision politique

La première option est celle qui se fonde sur le principe selon lequel la promotion d'une langue ne se fait pas à coups de décrets et qu'il faut laisser les langues suivre leur cours naturel. Mais avoir cette conception, c'est oublier que « le fait de ne rien décider au niveau politique quant à la gestion des langues est aussi une politique linguistique » (Leglise, 2004 ; Baggioni, 1996 ; Calvet, 1982 ; Chaudenson, 1996). En effet, l'état actuel de la situation sociolinguistique du Sénégal se caractérise par un phénomène de contact de langues, « situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou

plusieurs langues » (Dubois *et al.*, 1994). Le contact de langues entre le français et les langues nationales en général, plus spécialement entre le français et le wolof, a fait l'objet de beaucoup d'études (Dumont, 1983 ; Ndao, 1984). Il engendre un autre phénomène que Calvet appelle la guerre des langues (Calvet, 1999) et qui se caractérise par une rivalité, une forme de conflit entre les idiomes en contact : le français et les langues autochtones dans le cas du Sénégal. Parmi ces langues autochtones, il y en a une qui se distingue : le wolof, langue véhiculaire, c'est-à-dire qui sert de *medium* de communication interethnique. C'est une langue qui se différencie des autres langues locales par sa grande vitalité. Une vitalité qui se manifeste par une présence de plus en plus marquée à tous les niveaux : écoles, universités et instituts, presse audiovisuelle, marchés, transports en commun, meetings politiques, familles, etc. ; elle commence à cohabiter avec le français, voire à le supplanter dans certains domaines qui, naguère, lui étaient presque réservés (universités, Assemblée nationale, écoles, administration, etc.).

Le wolof se répand par glottophagie, phénomène par lequel « une langue en mange une autre », et engendre un usage de moins en moins fréquent des autres langues vernaculaires dans les écoles, les universités et les instituts, la presse (audiovisuelle en particulier), les marchés, les transports en commun, les meetings politiques, etc. La diminution de l'usage de ces langues ethniques se fait à l'avantage du wolof dont l'expansion s'accroît et se prolonge même jusque dans la cellule familiale des autres ethnies. En effet, on se rend compte de plus en plus que dans les familles non Wolof, la transmission de la langue ethnique ne se fait plus systématiquement d'une génération à l'autre, surtout en milieu urbain. C'est le *wolof* qui souvent prend le relais. Par contre, au sein des familles *Wolof*, la transmission de la langue maternelle *wolof* d'une génération à l'autre est presque assurée à 100 %. La conséquence, c'est que si cette tendance se poursuit, elle aboutirait à long terme à la disparition des idiomes ethniques. En effet, pour diverses raisons de nature politique, démographique, économique, militaire, entre autres, une langue en position de force va faire disparaître une langue en position de faiblesse (Boyer, 2001). Mais ce processus n'est pas toujours irréversible. Il peut être pallié par une politique linguistique subtile. Tout dépendra des finalités définies et des stratégies qui seront mises en œuvre par l'État, avec la collaboration de toutes les communautés linguistiques du pays.

4-1-2. La politique de promotion d'une seule langue nationale

La seconde option est celle qui consiste à faire la promotion de la seule langue véhiculaire. Les partisans de cette option la trouvent plus pragmatique, puisque permettant d'harmoniser le *medium* de communication au niveau national. Cette option serait moins coûteuse ; pour ses défenseurs, elle éviterait à l'État toutes ces dépenses nécessaires pour conserver des langues vernaculaires ethniques qui, dans tous les cas, seraient appelées à disparaître parce que ne jouant pas un rôle déterminant dans la communication et les relations politiques, sociales et culturelles à l'échelle nationale.

La politique de promotion d'une seule langue nationale peut être soit déclarée, assumée alors ouvertement par l'État qui produit des textes législatifs pour octroyer un statut d'hégémonie à la langue véhiculaire ; soit perçue, dans le sens où l'État évite de l'assumer, ne prend aucune disposition législative, mais passe par le truchement subtile d'une pratique valorisante de cette langue à travers les médias et les hautes classes politiques et sociales. Ces dernières, naturellement, forcent l'admiration des basses et moyennes classes sociales qui adoptent à leur tour la langue véhiculaire qu'ils se représentent comme étant celle de la promotion sociale. Cette deuxième manière de procéder est le terreau fertile dans lequel, comme par plaisir, semble se mouvoir l'État du Sénégal. Elle conduit, au même titre que l'absence de décision politique, à un usage de moins en moins fréquent des langues

vernaculaires à tous les niveaux, voire dans les zones rurales et semi-urbaines, naguère propres à ces langues vernaculaires, au profit du wolof.

4-1-3. La politique linguistique de promotion de toutes les langues nationales

La troisième option qui apparemment n'est pas encore envisagée par les gouvernants est celle qui pourrait permettre le maintien d'un multilinguisme durable au Sénégal. Elle consisterait à mettre en place une politique réelle de promotion de toutes les langues nationales. Cela, évidemment, requiert une politique linguistique qui aurait entre autres objectifs la préservation des langues vernaculaires d'une mort graduelle dont le processus est déjà entamé. Une action pareille ne pourrait se faire sans que, de manière effective, les décideurs politiques et les spécialistes de planification linguistique ne prennent conscience de l'importance et de la valeur de la culture véhiculée par chaque langue, y compris celles menacées de disparition. Autrement dit, il s'agirait d'une lutte pour la diversité culturelle.

La politique linguistique de promotion de toutes les langues nationales pourrait, entre autres stratégies, passer par l'« introduction descendante » des langues nationales dans le système éducatif formel.

L'« introduction descendante » des langues nationales dans le système éducatif formel

L'« introduction descendante » des langues nationales dans le système éducatif formel consiste à introduire ces langues en allant de l'enseignement supérieur à l'éducation de base (préscolaire et élémentaire) en passant par le moyen et le secondaire. En effet, l'évaluation de l'expérimentation de l'enseignement bilingue à l'école élémentaire dans le cadre de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel a fait apparaître des dysfonctionnements et des difficultés majeures qu'il est urgent de pallier pour réussir cette entreprise dans le futur. Cela amène à poser un regard critique sur les insuffisances du « schéma ascendant » remis encore en œuvre entre 2002 et 2008 à de proposer une alternative fondée sur une vision prospective de promotion réelle des langues nationales ethniques et de la langue véhiculaire.

L'« introduction descendante » des langues nationales dans le système éducatif formel se fonde sur la nécessité de préserver la richesse et la diversité culturelles du Sénégal en conservant les langues qui les véhiculent. Pour cela, il ne s'agirait pas, faut-il le rappeler, de procéder par décrets, puisque la promotion d'une langue ne se décrète pas, mais plutôt de valoriser ces langues en faisant en sorte que leur maîtrise, tout comme la maîtrise d'une langue vivante apprise au lycée, puisse permettre de résoudre des situations de vie courante ou permettre d'accéder à une source de revenus, bref, à une promotion économique et sociale. Ce faisant, de la même manière que le professeur d'une langue étrangère comme l'espagnol, l'allemand, le portugais, l'anglais ou autre, tire ses revenus dans l'enseignement de l'une ou l'autre de ces langues, les dispositions seraient prises pour faire de même avec les langues nationales. Ainsi les Sénégalais qui le désirent pourraient avoir comme profession l'enseignement d'une langue nationale joola, seereer, soninke, pulaar, wolof ou autre. Sur la même lancée, il pourrait être exigé d'un fonctionnaire voulant servir dans une région à où domine une langue vernaculaire d'être compétent dans la langue dominante du milieu.

Rappelons que dans la stratégie « ascendante » mise en œuvre jusque-là, les langues nationales sont d'abord introduites à l'école élémentaire à partir du niveau 1 de l'étape 1, c'est-à-dire du cours d'initiation (CI) qui accueille des enfants de 6 à 7 ans. La progression se fait graduellement vers le Cours Moyen 2^{ème} année (CM2), la sixième année de la scolarité élémentaire. Au-delà du CM2, aucune perspective n'est envisagée dans le formel, aux niveaux moyen et secondaire, général comme professionnel. L'apprenant ne renoue avec l'étude des langues nationales que dans certains départements de lettres des universités.

Dans le schéma d'« introduction descendante » suggéré ici, l'étude des langues commencerait dans l'enseignement supérieur par le financement et l'encouragement des recherches en linguistique, notamment en linguistique appliquée et en sociolinguistique. Les résultats substantiels des efforts faits dans ce sens par le CLAD et le département de linguistique de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) pourraient d'abord être capitalisés puis renforcés par l'octroi de bourses aux étudiants qui veulent s'engager dans la poursuite de la recherche. Cela permettrait d'outiller davantage et substantiellement les langues nationales, particulièrement celles dans lesquelles les recherches sont moins avancées, en privilégiant les recherches relatives aux domaines scientifique et technologique.

Ces recherches préalables devraient aboutir à des productions linguistiques de référence en langues nationales telles que des dictionnaires, des grammaires ainsi que d'autres ouvrages et manuels divers. La formation des formateurs, l'élaboration de curricula pour la didactique de ces langues et la production de matériel éducatif seraient nécessaires pour rendre efficace leur enseignement.

Une fois la recherche impulsée dans le supérieur, les langues nationales seraient introduites dans une deuxième phase au secondaire (lycée), sous forme de matière (objet) d'enseignement comme le sont les langues vivantes 1 et 2 (LV1, LV2) en commençant par celles pour lesquelles existent des productions abondantes. Chaque lycéen choisirait alors, en plus de sa langue maternelle ou de la langue vernaculaire de son choix (dénommée Langue Nationale 1 : LN 1), une autre langue nationale (Langue Nationale 2 : LN 2). De cette manière, on mettrait en œuvre ce que nous avons appelé le « principe d'ouverture linguistique ». Chaque Sénégalais, après enracinement dans sa langue maternelle (ou première) au préscolaire et à l'élémentaire, s'ouvrirait à une autre langue nationale et par conséquent, à une autre facette de la culture sénégalaise. Au fur et à mesure que les recherches dans les autres langues nationales progresseraient, celles-ci seraient progressivement introduites au secondaire en fonction de la demande et de l'option des élèves. Au lycée l'introduction se ferait à partir de la classe de Seconde. Le programme se poursuivrait alors en classe de Première puis en Terminale. Il serait sanctionné par une épreuve d'évaluation sommative critériée à l'examen du baccalauréat. Après le secondaire, la troisième phase consisterait à introduire les langues dans l'enseignement moyen. Le même schéma serait reconduit : la mise en œuvre commencerait alors à ce niveau par la classe de Sixième et progresserait jusqu'en classe de Troisième, avec une épreuve à l'examen du Brevet de Fin d'Etudes Moyennes (BFEM).

C'est respectivement après les cycles Supérieur, Secondaire et Moyen que les langues nationales seraient introduites au préscolaire et à l'élémentaire en commençant par la petite section et le CI pour aller jusqu'au CM2. Une jonction cohérente serait faite entre les programmes en langue première du préscolaire et ceux de l'élémentaire. Dans l'enseignement élémentaire, l'objectif final serait, comme défini dans « l'exposé des motifs » du décret N° 71-566 du 21 mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales du Sénégal, « que chaque élève puisse un jour apprendre à écrire dans sa langue maternelle ». Ce qui supposerait, sur le plan national, une régionalisation de l'enseignement. Ainsi, dans chaque arrondissement (ou communauté rurale), la langue de la majorité serait enseignée à l'école élémentaire (Dumont, 19_3 : 16-17) et au préscolaire. Ce que Boyer (2001) appelle le « principe de territorialité » selon lequel « il faut aider les minorités à exprimer leur culture ». Si dans une communauté rurale il y a des minorités significatives, l'éducation leur serait également dispensée dans leur langue maternelle.

Le modèle « descendant » de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel, qui prend en compte lesdites langues à tous les échelons du système éducatif formel, c'est-à-dire du préscolaire au supérieur, est illustré dans les tableaux n°3 et n°4.

Tableau 4 : « Modèle descendant » de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel

Niveaux		Préscolaire			Elémentaire			M	S	Sup
Langues	Fonction	PS	MS	GS	Etape 1	Etape 2	Etape 3			
LM, (LN1) ou langue du milieu (LN 1)	medium	x	x	x	x	x	x			
	matière				x	x	x	x	x	x
	medium				x	x	x			
	matière				x	x	x	x	x	x
(LN 2)	medium									
	matière							x	x	x
français	medium					x	x	x	x	x
	matière			x (oral)	x (oral)	x	x	x	x	x

P : Education préscolaire : Petite section (PS), Moyenne section (MS), Grande section (GS).

E : Enseignement élémentaire : Etape 1 (CI, CP) ; étape 2 (CE1, CE2) ; étape 3 (CM1, CM2).

M : Enseignement moyen : 6ème, 5ème, 4ème, 3ème.

S : Enseignement secondaire : Seconde, Première, Terminale.

Sup : Enseignement supérieur.

Tableau 5 : « Modèle descendant » de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel : schéma de progression des langues

Langues	Préscolaire			Elémentaire						M et S
	PS	MS	GS	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	
LM, (LN 1) ou langue du milieu (LN 1)	100%	100%	95%	90%	75%	65%	55%	50%	50%	2%
	100%	100%	95%	90%	75%	65%	55%	50%	50%	2%
LN 2	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
français	0%	0%	5%	10%	25%	35%	45%	50%	50%	96%

Ce schéma permettrait à chaque Sénégalais, en plus de sa langue maternelle ou d'une première langue nationale choisie (LN1), de s'ouvrir et de s'enrichir d'une autre langue nationale (LN2) à partir de la classe de sixième (ou à partir du CI, si la langue du milieu n'est pas sa langue maternelle). Cette ouverture mutuelle, des membres des différentes communautés linguistiques les uns envers les autres, serait un facteur de cohésion sociale et d'unité nationale. Elle inhiberait, suivant la position de chaque communauté, les frustrations, les replis identitaires ou les élans assimilationnistes ou hégémoniques des communautés linguistiques.

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel se ferait donc dans une approche interculturelle, avec comme objectif essentiel de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité dans une expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). Cette ouverture mutuelle serait axée sur la base du respect du « principe de personnalité » selon lequel chaque citoyen a le droit de s'exprimer, librement, dans la langue de son choix.

Il s'agit d'un modèle qui participerait à revivifier les langues vernaculaires du Sénégal telles que le joola, le seereer, le mandinka, le soninke, ainsi que les autres langues ethniques menacées de disparition et de sortir de la pénombre les langues à usage localisé comme le bédik ou le oniyen entre autres.

C'est là une voie pour la promotion et le maintien de la diversité culturelle et linguistique au Sénégal. Elle permettrait d'avoir une école à visage véritablement national, enracinée dans

ses valeurs culturelles ; une seule culture nationale, mais multiforme, riche par sa diversité et ouverte au monde.

L'analyse du tableau n°4 montre que les langues nationales ne seraient plus prises comme des *langues béquilles* dont on se sert pour mieux maîtriser la langue officielle (L2) et que l'on rejette ou abandonne ensuite. Ce modèle préconise au contraire un bilinguisme additif dans lequel les deux langues L1 et L2 sont valorisées. Les enseignements commenceraient en L1 et la transition se ferait vers la L2. À partir de la quatrième année de l'élémentaire, la L1 ne serait pas abandonnée, mais maintenue en coexistence avec la L2. Mieux, arrivé au collège (enseignement moyen), l'élève entamerait, au choix, l'apprentissage d'une deuxième langue nationale, la LN2. Ainsi les compétences en langues installées chez les apprenants, tout au long de leur cursus scolaire pourraient avoir un double avantage : 1) anticiper sur l'installation de compétences en langues nationales chez les élèves et les étudiants qui vont assurer dans le futur la relève pour la formation des jeunes en matière d'éducation multilingue ; ce qui mettrait fin au problème de manque de ressources humaines compétentes en langues nationales vernaculaires évoqué souvent pour justifier l'échec des expérimentations ; 2) permettre à moyen et à long terme à tous les Sénégalais d'avoir, non seulement des compétences en matière de transcription des langues nationales, mais également un minimum de connaissances sur la grammaire de celles-ci. Il s'agirait, en bref, de jeter les bases d'une véritable promotion des langues nationales, véhiculaire comme ethniques.

L'on peut d'ailleurs se poser la question de savoir quelle est la finalité pour un État de codifier des langues à coup de millions de francs s'il faut les laisser ensuite disparaître tranquillement, par absence de décision politique pertinente ; c'est-à-dire sans accompagner cette codification d'une véritable politique linguistique, sociale et culturelle de promotion des langues concernées.

Les bases d'une véritable politique de promotion et de revalorisation sociale des langues nationales ethniques

La véritable politique linguistique à mettre en place pour la promotion et la revalorisation sociale des langues nationales ethniques ne se résumerait donc plus à une pure et simple codification de nouvelles langues. En effet, la codification massive des langues ethniques du Sénégal entamée depuis l'année 2001 constitue à la fois une avancée et un piège pour ces langues : une avancée dans la mesure où la promotion d'une langue passe entre autres par la codification de celle-ci ; un piège, attendu que « lorsque toutes les langues d'un pays sont considérées comme nationales, alors les langues nationales n'ont aucune chance d'accéder à un quelconque statut réel » (Calvet : 1999 : 55) ; exception faite ici de la langue wolof dont le statut relève d'autres facteurs largement évoqués dans les pages précédentes. Il devrait donc s'agir d'une politique linguistique bien contrôlée et plus démocratique. Car, sans contrôle de type démocratique sur la politique linguistique, celle-ci risque de générer des formes modernes de la glottophagie (*ibid.* : 245). C'est dire que cette politique linguistique devrait, pour être efficace, se matérialiser par un ensemble de mesures visant la normalisation et l'emploi des langues ethniques, autrement dit, une véritable planification linguistique. Cela suppose un impératif, celui d'accompagner et de faire suivre la codification par un ensemble de dispositions visant une présence renforcée de ces langues dans les relations politiques, sociales et culturelles, notamment dans la presse audiovisuelle, sur les panneaux indicateurs ou publicitaires, la toponymie, ainsi que dans plusieurs autres domaines de la vie courante, de sorte à opérer, chez les auditeurs un changement positif d'attitude, de représentation à l'égard de ces langues. En effet, les représentations et les actions sur les langues entretiennent des rapports dialectiques, les premières conditionnant les secondes tout en étant déterminées par elles.

Plus généralement, ce sont des représentations contraires à la langue dominée et donc favorables à la situation de domination qui vont œuvrer, plus ou moins souterrainement, imprégner les esprits et inspirer les discours sociaux, et qui le plus souvent forment un ensemble idéologique. Cette idéologisation de la diglossie est dénoncée par les sociolinguistes natifs comme pernicieuse car orientée vers la domination sans partage de la langue H (haute, parfois appelée A) jusqu'à l'avènement d'un monolinguisme auprès duquel ne survivront plus que des lambeaux de langue L (basse ou encore B). (Boyer, 2001 : 54).

Rendre plus positive l'attitude des Sénégalais en général à l'égard des langues ethniques serait donc l'objectif recherché ; mais surtout et plus précisément, l'attitude des locuteurs de ces langues vis-à-vis de leur propre idiome. En effet, une langue ne fait pas sa propre promotion. C'est la communauté qui fait d'abord la promotion de sa langue. Or,

la meilleure façon de valoriser les langues et les cultures d'origine, ce sont les chanteurs, les poètes, les écrivains, les artistes et tous les autres acteurs de la vie culturelle qui peuvent l'assurer. Leur contribution au maintien et à l'épanouissement des langues et de cultures d'origine, sources de l'identité et de la fierté d'un peuple, (...) paraît plus déterminante que tout ce que l'école peut faire. (Salabert, 2003 : 43).

Il apparaît ainsi que l'introduction réussie des langues nationales dans le système éducatif formel passe par tout un paquet de mesures visant à la promotion desdites langues. La codification des langues nationales ethniques et leur introduction dans le système éducatif formel devraient donc être accompagnées d'un ensemble de mesures socioculturelles incitatives susceptibles de les valoriser par le truchement des acteurs de la vie culturelle évoqués dans les propos ci-dessus par Salabert. Il faut cependant observer que ce genre de retournement de diglossie, à l'image de ce qui s'est passé avec le catalan en Espagne et le français au Québec, n'est certes pas possible sans la loyauté des usagers des langues dominées, mais elle nécessite aussi une forte détermination institutionnelle.

En résumé, cette détermination institutionnelle se matérialiserait par le respect des trois principes fondamentaux suivants :

- Le principe de personnalité selon lequel « le choix de la langue relève des droits personnels de l'individu » (Mackey, 1976 : 82) ; en vertu de ce principe, tout citoyen d'une société bilingue ou plurilingue devrait pouvoir obtenir de l'État qu'il garantisse la liberté en matière d'usage des langues du pays (Boyer, 2001 : 80).
- Le principe de territorialité, qui suppose un usage majoritaire, voire exclusif de chaque langue à l'échelle de la circonscription dans laquelle elle est majoritaire. Elle peut revêtir des dimensions variables : région, canton, commune, ... (Boyer, *ibid.* : 81). C'est un principe qui a fortement inspiré les aménagements linguistiques.

Au Sénégal, cette territorialisation se ferait à l'échelle de la région, du département, de l'arrondissement ou de la communauté rurale, les deux dernières échelles semblant être les plus fonctionnelles. En effet, l'enfant apprend très vite la langue de son milieu, même si celle-ci n'est pas sa langue maternelle, et devient très facilement bilingue. L'état des lieux sur l'homogénéité linguistique des classes des douze écoles ciblées pour une nouvelle expérimentation (non officielle) de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire dans le cadre d'un projet d'éducation multilingue appelé « Projet EMILE », démarré en 2010/2011 à l'initiative des trois partenaires⁸ (la SIL, l'ONECS et l'ONG Vision Mondiale),

⁸ Le projet d'Education Multilingue (EML) appelé projet « EMiLe » a été initié non pas par l'Etat du Sénégal, mais plutôt dans le cadre d'un partenariat entre trois structures : la Société Internationale de Linguistique (SIL), l'Office National de l'Enseignement Catholique du Sénégal (ONECS) et *Vision Mondiale*, un organisme non gouvernemental. Ces structures veulent, à partir de ce projet, montrer à l'Etat et à l'enseignement catholique que

dans le département de Fatick, montre la pertinence du principe de territorialité. Les résultats de l'étude effectuée dans les 12 écoles cibles dudit projet montrent que l'enfant apprend très facilement la langue dominante de son environnement sociolinguistique. Sur un effectif de 589 élèves, les 562 sont Seereer. Les 27 autres qui ne sont pas Seereer mais qui vivent dans ce milieu parlent tous correctement la langue seereer. Le quatrième prix du concours organisé en seereer pour les 68 élèves de la classe cible de Loul-Sessène, remporté par une fille Toucouleur, illustre bien ce fait.

- Le principe d'ouverture linguistique selon lequel chaque Sénégalais pourrait s'enrichir, en plus de sa langue maternelle ou de sa langue première, d'une deuxième langue nationale. Une manière d'amener les Sénégalais à s'enraciner d'abord dans leur langue première, d'apprendre une autre langue autochtone et connaître ainsi une autre facette de la culture nationale, avant de s'ouvrir aux autres langues et cultures internationales.

Mais d'aucuns se posent la question de savoir comment un pays en voie de développement, par conséquent aux moyens limités, pourrait s'en sortir en choisissant et en faisant la promotion de plusieurs langues nationales. Pour autant, si les décideurs sont convaincus, comme le souligne Waly C. Faye, que c'est l'unité dans la diversité qui doit être à la base de toute décision en matière de politique linguistique, ils trouveraient les fonds nécessaires s'ils en faisaient une priorité à côté des dépenses de prestige auxquelles ils s'adonnent quotidiennement (Faye, 1979 : 2).

Conclusion

Les résultats des expériences d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel mises en œuvre au Sénégal et les facteurs bloquants identifiés devraient amener les décideurs et les planificateurs du système éducatif sénégalais à une évaluation objective des causes d'échecs et à une capitalisation des aspects positifs enregistrés. Partant de là, on pourrait envisager une nouvelle expérience avec le maximum de chances de succès. Pour cela, il est nécessaire de se poser un certain nombre de questions. Parmi celles-ci, une question clef : Pourquoi introduire les langues nationales dans le système éducatif formel ? Une réponse pertinente à cette question ainsi qu'à celles dérivées permettrait de mettre en œuvre un nouveau dispositif, une nouvelle stratégie efficace et durable.

Pourquoi introduire les langues nationales dans le système éducatif formel ? Certainement pour faire leur promotion. Or, l'école à elle seule ne peut pas faire la promotion d'une langue même si elle y participe de manière décisive. La langue se promeut davantage par l'usage qu'on en fait dans la vie de tous les jours, renforcé par l'image positive qu'en donnent la presse, les chanteurs, les poètes, les écrivains, les artistes et tous les acteurs de la vie culturelle. En plus de ces aspects, il est fondamental de faire en sorte que la langue soit un outil de promotion économique et sociale. Et à ce niveau, l'école pourrait jouer un très grand rôle, si être professeur de seereer, de pulaar, de wolof ou d'une autre langue nationale procurait autant de ressources et de prestige que les fonctions de professeur de français, d'espagnol, de latin, de portugais ou d'anglais par exemple. Il semble donc qu'aucun dispositif d'introduction des langues nationales à l'école formelle ne saurait prospérer sans prise en compte des facteurs ainsi énumérés.

Mais pourquoi faire la promotion de ces langues ? Sans doute pour qu'elles soient non seulement des instruments de communication courants, mais également pour les conserver en tant que patrimoine immatériel, linguistique et culturel de la nation et de l'humanité.

L'éducation multilingue est un intrant de qualité qui donne de meilleurs résultats scolaires pour le convaincre à l'adopter comme modèle pertinent et efficace à généraliser.

Etant donné que dans un contexte diglossique, une langue de statut haut a toujours tendance à se substituer, à long terme, à une langue de statut bas, préserver les langues à statut bas serait une entreprise certes difficile, mais tout à fait noble et possible. Pour y arriver, l'on pourrait s'inspirer de Boyer (2001) et mettre en œuvre le principe de personnalité et le principe de territorialité qui suggèrent respectivement la liberté de choix de la langue de communication et l'appui des minorités à exprimer leur culture, à conserver leur langue. On pourrait y ajouter le principe d'ouverture linguistique qui conduit au multilinguisme, source d'enrichissement mutuel et de cohésion nationale.

Références bibliographiques

- BAGGIONI D., 1996, La « planification linguistique par défaut » dans Juillard C., Calvet L.-J. (éds), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, FMA, Beyrouth, pp. 23-29.
- BOYER H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.
- CALVET L.-J., 1982, « Le bambara : planification par défaut au Mali », dans Fodor I. et Hagège C. (éds), *La réforme des langues*, vol. I, Hambourg : Buske Verlag.
- CALVET L.-J., 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- CHAUDENSON R., 1996, « Politique et aménagement linguistiques. Des concepts revisités à la lumière de quelques expériences », in Juillard C., Calvet L.-J. (éds), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, FMA, Beyrouth.
- CISSE M., 2008, « Langues, État et société au Sénégal », in *Sudlangues*, n° 5, <http://www.sudlangues.sn>, pp. 99-133.
- CONSEIL DE L'EUROPE 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- DE ROBILLARD D., 1997, « Statut », in Moreau M.-L., *Sociolinguistique : concepts de base*, Bruxelles, Mardaga.
- DPLN (Direction de la Promotion des Langues Nationales), 2002, *Schéma directeur de la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire*, Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales, Dakar, 45 p.
- DUBOIS J. et al., 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, PUF.
- DUMONT P., 1983, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, Karthala, et ACCT.
- FAYE P., 2009, *Etude du discours mixte et du code-switching français-seereer-wolof : approches sociolinguistique et psycholinguistique*. Thèse de doctorat de troisième cycle, UCAD.
- FAYE W. C., 1978/1979, *Etude morphosyntaxique du sereer singandum*, CLAD, UCAD.
- Institut IDEA international, 2008, *Enseignement bilingue : étude des résultats et recherche action*. Rapport pays : Sénégal.
- IDEA International, 2008, *Enseignement bilingue : étude des résultats et recherche action*. Rapport pays : Sénégal.
- LEGLISE, I., 2004, *Pratiques, langues et discours dans le travail social*, Paris, Harmattan.
- MACKEY W. F., 1976, *Bilinguisme et contact de langues*, Paris, Klincksiek.
- NDAO P. A., 1994-1995, *Contact de langues au Sénégal : étude du code-switching wolof-français en milieu urbain ; approche linguistique, sociolinguistique et pragmatique*. Thèse de doctorat d'État, UCAD.
- NDAO P. A., 1984, *Aspects linguistiques et sociolinguistiques de la situation sénégalaise : français et langues nationales*, Université de Haute-Normandie (Thèse de doctorat de troisième cycle).

- NDIAYE M. et DIAKITE M., 2010, *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique noire subsaharienne francophone (LASCOLAF) : le cas du Sénégal*, AUF, Paris.
- ROCARE, 2008, *L'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. Entre medium de communication et outils d'apprentissages scolaires*, <http://www.rocare.org>, 37 p.
- SALABERT G., 2003, « Les Seychelles : à la recherche d'un trilinguisme équilibré » in *Glottopol* n° 2.
- UNESCO ADEF, UIL, 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*, 74 p.

Décrets et lois

- Décret n° 68-871 du 24 juillet 1968 relatif à la transcription des langues nationales.
- Décret n° 71-566 du 21 mai 1971, relatif à la transcription des langues nationales.
- Décret n° 72-702 du 16 juin 1972, complétant le décret n° 71-566 du 21 mai 1971, relatif à la transcription des langues nationales.
- Décret n° 75-1025 du 10 octobre 1975 relatif à l'orthographe et à la séparation des mots en *seereer*.
- Décret n° 75-1026 du 10 octobre 1975 relatif à l'orthographe et à la séparation des mots en *wolof*.
- Loi n° 003 du 24 janvier 1959, portant constitution de la République du Sénégal.
- Loi n° 60-045 du 29 août 1960, portant constitution de la République du Sénégal.
- Loi n° 63-22 du 7 mars 1963, portant constitution de la République du Sénégal.
- Loi n° 2001-03 du 22 janvier 2001, portant constitution de la République du Sénégal.
- Loi n° 91-22 du 16-02-1991, portant orientation de l'Education nationale.
- Loi constitutionnelle n° 78-60 du 28 décembre 1978.

Sigles et acronymes

- A.C.C.T. :Agence de Coopération Culturelle et Technique
- BFEM :Brevet de Fin d'Etudes Moyennes
- CI :Cours d'initiation
- CP :Cours préparatoire
- CE1 :Cours élémentaire 1^{ère} année
- CE2 :Cours élémentaire 2^{ème} année
- CFEE :Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires
- CM1 :Cours moyen 1^{ère} année
- CM2 :Cours moyen 2^{ème} année
- CLAD :Centre de Linguistique Appliquée de Dakar
- DALN :Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
- DEA :Diplôme d'Etudes Approfondies
- DPLN :Direction de la Promotion des Langues Nationales
- EFI :Ecole de Formation d'Instituteurs
- ENEP :Ecole Nationale des Educateurs Préscolaires
- FLSH :Faculté des Lettres et Sciences Humaines
- GS :Grande Section
- IDEA :Institut pour le Développement en Economie et en Administration
- LASCOLAF : ...Les langues de Scolarisation dans l'Enseignement en Afrique Subsaharienne francophone

L1 :.....Langue première
 L2 :.....Langue seconde
 LN 1:Première langue nationale (Langue Nationale 1)
 LN 2:Deuxième langue nationale (Langue Nationale 2)
 LV 1:Première langue vivante (Langue Vivante 1)
 LV 2:Deuxième langue vivante (Langue Vivante 2)
 METFPALN :...Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de
 l'Alphabétisation et des Langues nationales
 MS :.....Moyenne Section
 ONECS :.....Office National de l'Enseignement Catholique du Sénégal
 PS :.....Petite Section
 ROCARE :.....Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
 SIL :Société Internationale de Linguistique
 UCAD :Université Cheikh Anta Diop de Dakar

CONCEPTUALISATION, CONSTRUCTION ET STRUCTURATION DE L'ESPACE EN L2 PAR DES APPRENANTS BILINGUES DU CE2 DU CAMEROUN : ANALYSE ÉCOLOGIQUE ET PROPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES

Onguéné Essono Louis Martin

**Université de Yaoundé 1 (Cameroun) Faculté des Arts, Lettres et Sciences
Humaines Centre de Recherches et d'Études du Français de Scolarisation
(CREFSCO)**

L'enseignement de la notion d'espace ou, plus généralement, celui de la notion de la référence spatiale, ne figure pas véritablement dans les programmes scolaires du Cameroun au niveau II du cycle primaire. Lors des évaluations cependant, les enseignants posent toujours des questions sur ce sujet pour avoir observé que l'utilisation des morphèmes de la localisation spatiale constituait une véritable torture pour les apprenants en situation d'acquisition de ce lexique. Il s'agit donc aussi d'une difficulté méthodologique pour les enseignants. La référence spatiale, couramment manipulée par ces apprenants qui ont le français comme langue de scolarisation et comme langue seconde, leur occasionne en effet d'énormes difficultés.

Cette contribution présente et analyse un échantillon extrait de quelque 700 occurrences produites par ces apprenants à travers des devoirs sur table et des devoirs à la maison. Les devoirs devaient être rédigés sur une page et demie de cahier et remis au maître. Les activités pédagogiques de l'enseignant ont aussi été analysées, afin d'examiner les méthodologies utilisées pour atteindre les objectifs visés. Cette étude porte sur la forme et le contenu de ces productions d'élèves. Ceux-ci recourent à leur L1 qu'ils traduisent mot à mot en langue étrangère, demeurant ainsi collés à la strate basilectale que les maîtres s'évertuent à corriger pour parvenir à ce qu'ils considèrent comme du *bon français*. Le processus d'acquisition du lexique de la référence spatiale paraît en définitive pénible et long car la méthodologie adoptée comporte des embûches d'ordre pédagogique couplées au manque de formation initiale et à un rigorisme linguistique susceptible de freiner les objectifs de départ. Notre travail présente cette situation et propose quelques solutions.

Présentation de la situation et du contexte d'apprentissage

Bref aperçu du Cameroun scolaire

Peuplé de 20 millions d'habitants, le Cameroun enregistre un taux d'alphabétisation de près de 60 %. Une part largement supérieure revient aux hommes bien que 51 % de la population soit féminine. Dans ce pays de près de deux cents cultures différentes, 60 000 maitres servent dans 15 000 écoles primaires publiques, privées et communautaires. L'*Annuaire statistique 2011* du Ministère de l'Éducation de base qui donne ces informations dénombre 3 649 898 élèves des écoles maternelles, primaires et normales. Par ailleurs, 87 265 enseignants forment l'ensemble des effectifs de l'éducation de base. Le ratio apprenant/enseignant est estimé à 17,6 pour l'ensemble de ces établissements. L'enseignant du primaire est formé dans les 60 Écoles normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (Enieg). La durée de la formation varie selon le diplôme présenté : 27 mois pour les titulaires du BEPC, 18 mois pour les titulaires du Probatoire (1^{ère} partie du baccalauréat) et, enfin, 9 mois pour les bacheliers. Ce volet semble important, car la qualité de l'enseignement dispensé dépend de la formation du maître, de son niveau de connaissances générales, de sa bonne volonté et de son plaisir d'enseigner, qui sont marqués par la qualité de ses préparations et son matériel didactique.

L'école primaire camerounaise comporte trois niveaux : le niveau 1, qui va de la Section d'Initiation au Langage au Cours Préparatoire, le niveau 2, qui comprend les Cours Élémentaires 1 et 2 et, enfin, le niveau 3 qui rassemble les Cours Moyens 1 et 2.

Le niveau 2 nous intéresse pour plusieurs raisons. Âgés de 7 à 9 ans, ces jeunes apprenants, tous socialisés dans leur L1, l'ont déjà largement acquise; ils peuvent donc agir en autonomie dans cette langue. Ils reçoivent et exécutent à la perfection des consignes diverses : aller puiser de l'eau au marigot, aller récolter les vivres au champ, se rendre tout seuls chez des parents éloignés et y délivrer des messages ou en rapporter des vivres. Par ailleurs, sans être nécessairement passés par la maternelle, ils ont bravé avec succès le premier niveau de l'école primaire. Ils s'expriment en français, leur principale L2 malgré les cours d'anglais obligatoires en raison du statut bilingue du pays ; ils rédigent les devoirs dans toutes les matières inscrites au programme. Leurs productions linguistiques orales et écrites en L2 sont déchiffrables.

Le Cameroun linguistique

Comme de nombreux pays, le Cameroun a officialisé la langue française qui est devenue, avec l'anglais, une langue de scolarisation. Bien que véhiculaire, cette langue n'est pas parlée par l'ensemble des locuteurs, qui demeurent fondamentalement liés aux langues locales, surtout dans les villages et les zones rurales. Parmi les quelque 300 langues nationales les plus parlées, figure l'èwòndò, langue bantoue transfrontalière pratiquée sous plusieurs variantes dans tout le sud du Cameroun, au nord du Gabon et en Guinée Équatoriale. Cette langue est parlée sur près de 4 320 km². Mais, à cause de son étendue, de son influence et de l'importance des mariages mixtes, du brassage culturel, du commerce ou de la religion, cette superficie s'étend aujourd'hui, au Cameroun, sur un domaine avoisinant 15 000 km². Parce que le dialecte parlé dans cette zone et dans ses environs est considéré comme standard et que c'est lui qui a été le plus largement décrit, il sert de référence pour tous les autres dialectes d'autant que les différences morphologiques, syntaxiques ou lexicales, bien que réelles, se révèlent relativement négligeables. L'èwòndò constitue aujourd'hui la langue d'intercompréhension avec l'èton, le manguisà, le bulù, le ntùmù, le fòŋ et le fàŋ, un idiome majeur compris en Guinée Équatoriale, au Gabon, en République centrafricaine. La carte ci-

dessous donne une rapide illustration de l'étendue de l'èwondo et de ses aires de compréhension.



Carte de l'aire d'influence de l'èwondò et du fàñ

À Yaoundé, la capitale cosmopolite et dans plusieurs mégaloilles camerounaises, Nous avons montré (2013 : 21) que le français est désormais la langue première des jeunes de moins de 25 ans, mais que l'on dénombre des périphéries où cette langue apparaît encore comme une véritable langue étrangère qui ne se pratique presque que dans la salle de classe. C'est le cas du petit village de Nkolo, dans la périphérie de Nkoabang, à une vingtaine de kilomètres au Nord-est de la ville de Yaoundé. La langue dominante, l'èwondò, s'utilise illégalement dans la cour de récréation et quelquefois dans les salles de classe, aussi bien par la centaine d'apprenants que par les enseignants, en majorité des femmes. Il faut rappeler, à cet effet, que, à cause de la loi Jules Gaston Carde, en 1921, la France avait déployé, pendant la colonisation, des stratégies dissuasives et initié une série de décrets, dont ceux du 1^{er} octobre et du 20 décembre 1920, puis du 26 décembre 1924. Ces textes rendaient obligatoire l'enseignement en français et mettaient en application un Arrêté qu'Augagneur, le Gouverneur général de l'Afrique Équatoriale française, avait signé le 28 décembre 1920 à Brazzaville et selon lequel, rappelle Stumpf (1979 : 24), « aucune école ne sera autorisée si l'enseignement n'y est donné en français. L'enseignement de toute autre langue [y] est interdit. Mais, selon le Journal officiel de l'État du Cameroun du 26 décembre 1924, « la langue française est la seule en usage dans les écoles. Il est interdit aux maitres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays ».

Ces textes n'ont jamais été abrogés et, en dépit de l'introduction récente de l'enseignement des langues nationales à l'école et de son expérimentation dans certains établissements, le français seul est autorisé dans les salles de classe en zone francophone. Le rapport du Ministère de l'Éducation nationale établit que, en 1998, si le français est maintenant utilisé à la maison par certains élèves, il ne l'est pas encore pour d'autres¹. Malgré les allochtones qui viennent des environs de la Région administrative du Centre, tout le monde se connaît dans le hameau de Nkolo. L'environnement change uniquement par l'institution scolaire, la position statutaire des acteurs et le lieu géographique de l'école, du reste située à quelques mètres des domiciles. Tout le monde se connaît donc, des maitres-vacataires, les *instituteurs vacataires*, comme on les appelle, viennent des différentes familles et sont payés par l'APE, l'Association des parents d'élèves.

¹ L'Enseignement Primaire au Cameroun : *Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. Étude réalisée dans le cadre du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) Yaoundé, novembre 1998.

Utilisation du lexique de l'espace

C'est dans cette ambiance familiale qu'évoluent les apprenants de cette petite contrée. Ils parlent en permanence leur langue, l'èwòndò, qui se répercute, on le verra, sur le lexique et sur la structuration linguistique de ces apprenants en apprentissage du français. Les politiques nationales prévoient le développement de toutes les langues en présence, à savoir le français, l'anglais et les langues locales. Elles spécifient que l'enfant à former à l'école devra être un citoyen patriote, éclairé, bilingue (français-anglais), les recommandations des États Généraux de l'Éducation tenus à Yaoundé en mai 1995 accordent une grande place à l'enseignement des langues et cultures nationales. On y décrit le futur citoyen comme un apprenant

maitrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde, créatif, tolérant, fier de son identité, responsable, intègre, respectueux des idéaux de paix, de solidarité, de justice et jouissant des savoirs, savoir-faire et savoir être.
(Ministère de l'éducation nationale, 1995 : 74-75).

Comme pour l'ensemble des ordres éducatifs, les programmes du niveau II sont conçus et déterminés par le Ministère de l'Éducation de base ; ils visent la communication ou l'expression écrite et orale à travers des activités du savoir dire et du savoir faire. Dans nos enquêtes, nous nous sommes aperçus que, lors des apprentissages, nos sujets révèlent, par leurs performances orales et écrites, une forte influence de la L1 sur la L2. En effet, si les mots de la L2 ont bien une morphologie française, le sens correspond bien souvent à celui de la L1 ainsi que la structuration des énoncés. Par ailleurs, même chez les enseignants, le vocabulaire utilisé apparaît presque toujours comme une traduction littérale de la L1. A titre d'exemple, pour inciter un élève à se dépêcher, le maître du CE2 gronde et ordonne : « marche, vois moi sa tête » pour dire « dépêche toi, marche vite », expressions qui se comprennent bien dans la L1 des deux partenaires.

La L1 boutée hors de la classe de français

Le lexique de l'espace est un exemple probant de cette situation. À l'école où ils entrent à 7 ans, les apprenants, socialisés en L1, sont brutalement exposés au français et la construction lexicale et argumentative s'en trouve fortement perturbée, vu que ni la culture, ni le contexte, ni la méthodologie ne sont favorables à l'acquisition de la L2. Une série d'exemples a été collectée auprès de ces élèves pendant les cours de rédaction et d'expression écrite, dont l'objectif était de désigner les différentes parties de l'environnement spatial : *le haut, le bas, la droite, l'arrière, le devant, l'éloignement, la proximité, l'extérieur, l'intérieur*, etc.

Sans nous attarder sur les problèmes pratiques de la conceptualisation de l'espace (Nesle, 2009), nous notons cependant que quel que soit le contexte (Nesle étudie des enfants francophones en France), les enfants rencontrent d'énormes problèmes lors du passage de l'espace vécu à l'espace conceptualisé. Pourtant, selon les programmes de français (B. O., 2008 : 18), les apprenants du CE en France devront acquérir des repères dans le temps et l'espace pour qu'ils

dépassent leurs représentations initiales en observant et en manipulant, [...] découvrent et commencent à élaborer des représentations simples de l'espace familier [...], des formes usuelles de représentation de l'espace.

Il serait donc pédagogiquement utile de se demander avec Nesle comment envisager la notion d'espace en rendant ce passage plus évident pour les enfants. Cet aspect est certes intéressant à l'analyse, mais il ne nous préoccupera pas. En effet, nous avons pu vérifier que les apprenants de Nkolo sont linguistiquement compétents dans leur L1. Ils désignent parfaitement tous les lieux sollicités au moyen d'un vocabulaire fluide, pertinent et riche

acquis vers l'âge de 3 ans (Bassano, 2000 ; Noyau, 2005). Nous ne nous appesantirons donc que sur leurs pratiques langagières en L2. En L1, en effet, les différents « endroits » identifiés plus haut sont généralement exprimés par les diverses parties du corps humain et par les éléments de la nature environnante : aussi les trouve-t-on reproduits presque mot à mot en L2. Le recueil des données s'est opéré par le biais de deux rédactions limitées à deux pages. Les sujets ont respectivement porté sur des activités ludiques et sur une activité de recherche favorisant l'utilisation des indications spatiales.

Le sujet 1 se libellait ainsi : *Vous jouez à cache-cache dans votre maison. Lorsque votre tour de vous cacher arrive, personne ne vous trouve. Dites-nous comment vous avez fait pour découvrir la plus belle cachette ou comment vous avez découvert votre camarade qui était bien caché.*

Voici le sujet 2 : *Votre mère vous a confié un billet de 10 000 francs CFA (15 euros) à garder. Vous le cachez quelque part. Deux jours après, elle vous demande de lui remettre l'argent, mais vous ne vous souvenez plus de la cachette. Après 10 minutes de fouille, vous retrouvez votre argent. Racontez.*

L'influence de la L1 sur la L2

L'exercice de désignation spatiale est très compliqué pour les élèves habitués à la description des personnes. La référence spatiale est beaucoup plus compliquée à exprimer étant donné que les apprenants ne connaissent au mieux que quelques adverbes locatifs comme *ici*, *là-bas* ou *loin* et *près*. Comme dans leur L1, ils expriment, en français, les degrés d'intensité en allongeant la dernière voyelle syllabique de l'adverbe. *Très loin* se réalise *loiiiiin*, et *loin là-bas* se réalise *là-baaaaaaas*. Chez les apprenants, les autres termes locatifs laissent toujours l'impression et le sentiment de l'erreur que réprimera le maître, qui attend un terme plus juste. La production et l'acquisition du lexique en L2 dépendent donc fondamentalement des connaissances et des procédés développés en L1. Les stratégies déployées en L1 se poursuivent à l'école pour permettre d'acquérir une langue étrangère. La prise en compte de cette L1 est nécessaire car, comme le dit Noyau (2007 : 54) :

les enfants qui arrivent à l'école ne sont pas dénués de connaissances et de capacités langagières, au contraire ils sont dotés de moyens de faire plus en français que ce que leur strict répertoire linguistique autoriserait, par transfert de compétences. [] Lorsque l'enfant arrive à l'école, sa L1 est encore en cours d'acquisition et évolue au fil des années, sans que l'attention y soit dirigée. Ce qui vient en contre des propos souvent tenus par les maîtres.

Les 700 productions d'élèves collectées ont été dépouillées et classées. Leur examen révèle un fort marquage de la L1 qui a mécontenté les maîtres. La cohésion et la structuration des récits, pourtant intéressantes, ont été ignorées dans ce travail, car nous ne visions que l'expression de la référence spatiale dont voici un bref échantillon :

- 1a) Ma mère attendai *au ventre de la cour*. (CEII A, 8)
- 1b) Fouda était caché *au dos de la porte*. (CEI C, 21)
- 1c) Ngono pleurais *au derrière de la cuisine*. (CEII B, 6)
- 1d) On ne se mais pas *à la bouche de la porte* quand tu te cache. (CEI B, 14)
- 1e) Je va resté ici *à la tête de la maison* pour que tu trouve d'abord ta cachette. (CEI D, 23)
- 2a) J'avais plié mon corps et je l'ai mis *dans mon lit en bas*. (CEII B, 8)
- 2b) Mon père posait déjà le bâton *en haut de la table*. (CEII A, 19)
- 2c) Quand je me cachai, mes frères étaient *au derrière de la maison*. (CEI A, 5)

- 2d) J'ai vite trouvé ma sœur, quart elle était couché *au lit en haut*. (CEII C, 13)
- 3a) Je monta *au toit en haut* pour me cacher. (CEI B, 21)
- 3b) Abomo est *au lit en haut* sans la couverture sur elle. (CEI B, 14)
- 3c) Moi, je reste *ici à l'arbre en bas dans les papiers secs*. (CEI B, 4)
- 3d) L'argent était à *la valise de dans*. (CEII C, 22)
- 4a) On ne m'avait pat vu car j'étais couché *sur la terre de poussière*, à la cuisine. (CEI A, 11)
- 4b) J'ai caché les dos de maman à *ma valise, à mes habits au milieu*. (CEII A, 6)
- 5a) Je les est appelé *d'entrer dedans* pour alors me chercher. (CEII C, 7)
- 5b) Quand on te trouver *dans ta cachette*, tu sors *alors dehors*. (CEI A, 18)
- 5c) Ma mère m'a puni que je m'assois à *terre* avec le bébé. (CEII C, 21)
- 6a) On tournait, on tournait à *la maison*. (CEI C, 7)
- 6b) Quant ton tour est fini, tu sors à *la maison* et tu attend qu'on t'appelle dehors. (CEI B, 48)
- 6c) Puis, quand tu *viens dehors*, tu demandes que voleurs tu es où ? (CEI A, 23)
- 7a) J'ai oublié que j'ai cacher l'argent de maman à *l'intérieur au livre de calcul*. (CEI D, 4)
- 7b) J'avais enlevé les choses *au frigo* et je suis monté *dedans pour me cacher*. (CEI A, 23)
- 7c) Quand tu *quitte à ta cahete*, tu cherche l'autre à *sa cahete* où qu'il ait caché à *son trou*. (CEI A, 65)
- 8a) Reste ici *près de moi*. (CEI A, 8)
- 8b) Amougou respirait trop fort à *côté de moi*. (CEI C, 2)
- 8c) Cet argent se trouvait *loin de tout soupson*. (CEII B, 20)
- 8d) Les billet était posés au sommet de la valise. (CEI, 12)
- 8e) L'argent se trouve *au cœur* du livre
- 8f) Maman a trouvé l'argent *au cœur* de la valise
- 8g) l'argent était à *la valise de dans*. (CEII C, 22)

Le travail des enseignants consistait à corriger ces productions, en exigeant d'eux l'usage attendu en français standard et en application stricte de la norme comme l'esquissent deux élèves en [8e-f] sur lesquels on reviendra. Et bien que les maitres de Nkolo se soient rivés sur une hypercorrection normative qu'ils exigeaient des élèves, ils ne l'appliquaient pas eux-mêmes à la perfection ni hors de la classe, ni même continûment pendant toute la durée de la leçon. Pendant la leçon, leurs productions se rapprochaient de celles de leurs apprenants. En effet, à plusieurs reprises, et lors du dépouillement, leur attention avait été attirée sur quelques énoncés qu'ils trouvaient corrects comme en [4b, 5c, 6a, 7b et 7c]. Il est curieux de voir nos observations confirmer celles de Noyau (2006 : 340-352) pour qui de ces observations sur le français de la classe

ne contribuent pas seulement à l'analyse des situations didactiques, mais à une analyse sociolinguistique de la reproduction ou de la dérive des variétés de langue en circulation [étant donné, continue-t-elle, que] le paradoxe de ces situations, c'est que l'enfant a souvent comme seul ou principal environnement francophone la salle de classe, et comme français de référence le parler de ses enseignants, lui-même acquis dans des conditions similaires d'accès, où le parler du "locuteur autorisé" servant de référence à la fois jouit d'un statut de compétence et d'autorité, et est affecté d'insécurité

linguistique. C'est dans ces conditions que la représentation du français de référence se constitue, pour les élèves, essentiellement à travers les pratiques langagières de la classe, les supports d'activités pédagogiques, et les interventions métalinguistiques du maître.

Analyse et interprétation des données et propositions de méthodologie

Ainsi, avec les enseignants, tous locuteurs de la L1 de leurs élèves, un examen de la situation a été réalisé. Il a été constaté que tous les énoncés des apprenants provenaient de la L1 qu'ils reconnaissaient. Nous avons déjà présenté l'analyse systématique de ces occurrences (2002 : 507-535). Mais, les expressions de lieu constituant majoritairement des locutions prépositives, la plupart de ces locutions concernent des positions indiquant la situation :

- de dessus/haut, 6 occurrences, [1e, 2b, 2d, 3a, 3b, 4a]
- de dessous/bas, 2 occurrences, [2a, 3c, 5c]
- de latéralité, 2 occurrences, [8b, 8c]
- de devant, 1 occurrence, [1d]
- de derrière, 3 occurrences, [1b, 1c, 2c]
- d'intériorité, 10 occurrences, [1a, 3c, 3d, 4b, 5a, 5b, 6a, 7a, 7b, 7c]
- d'extériorité, 6 occurrences [5b, 6a, 6b, 6c, 7b et 7c]

Cette distribution lexicale semble normale, le jeu et la recherche de l'argent perdu se déroulant à l'intérieur de la case, d'où les 10 occurrences relevées. Les autres joueurs sont obligés d'attendre à l'extérieur ; cet espace est matérialisé par l'emploi de 6 occurrences. Enfin, à cause de la configuration des cases traditionnelles, spacieuses et sans meubles en dehors d'une étagère et de quatre lits en bambou, on n'est pas surpris que les enfants grimpent sur la claie, construite au-dessus du foyer pour conserver les aliments, pour s'y cacher ou cacher un butin, d'où les 6 occurrences utilisées. Sans doute, un espace différent aurait débouché sur des lexèmes variés et plus nombreux. Quoi qu'il en soit, la démarche demeure la même, le recours systématique à la L1 pour une expression en L2.

Méthodologie classique : vers un français standard à tout prix

Catastrophés par les exploits dérisoires de leurs ouailles, les maîtres ont imaginé une méthode corrective en proposant des réponses toutes faites qu'ils faisaient copier aux élèves et qu'ils devaient apprendre par cœur. Selon eux, cette méthode a eu peu d'effets, les apprenants trébuchant chaque fois qu'ils recourent à ces notions. En acceptant de discuter avec nous, ils ont recensé toutes les expressions de la localisation identifiées dans les prestations et qu'ils rapprochaient d'office de la L1. Bien que la leçon sur la localisation spatiale ne figure pas spécifiquement dans les programmes, on a été amené à en parler et à en discuter dans les descriptions de l'environnement local. Des expressions toutes faites ont ensuite été soumises aux élèves pour les mémoriser. Mais des erreurs ont été commises, la confusion compliquant les choses puisque les maîtres trouvaient dans les copies des expressions comme *au sommet de la valise*, *à la cime de notre lit*, *à la mi-rivière*, etc.

De telles productions n'ont cependant aucune relation avec la L1, il est donc probable que les auteurs de ces textes les aient entendues ailleurs qu'en classe ou qu'ils les aient lues. Mais ces erreurs ne se limitent pas à l'école primaire. Ch. Onguene Essono (2003) a effectué une enquête similaire au lycée de Dzeng, établissement rural en plein pays éwondò situé à plus de 70 km à l'Est de Yaoundé. Ch. Onguene Essono (2003 : 187) observe pour les exemples [9]

réalisés par les élèves de la classe de 5^{ème} que « les pratiques communicatives sont fortement liées à l'univers de l'apprenant pendant qu'il est encore en formation ». Ces occurrences, très fréquentes, « sont une reproduction parfaite de la L1 qui se déploie sur fond de calque avec l'usage de **se partager**, verbe transitif en L1 ».

9a- On s'est partagé *au milieu* (on s'est divisé en deux groupes égaux) (5^e II)

9b- On s'était partagé, les autres en amont, les autres en aval (5^e II)

9c- Les autres se partageaient de chaque côté de la rivière. (5^e II)

On rencontre également dans ces relevés un usage endogène des prépositions ; nous avons signalé précédemment (Onguene Essono, 2012a et 2012b) que la préposition de lieu ewòndò, de forme [á] à ton haut, traduit l'inessif, l'adessif, l'abessif. C'est ce phénomène que les apprenants matérialisent effectivement dans ces séquences [9]. Ces illustrations, selon les maîtres, correspondent à la L1 qu'ils identifient à nouveau, surtout dans l'usage des prépositions :

9d- Ma mère m'a alors ordonné que je sors *dans* sa case (CEI C, 18)

9e- Ma petite sœur et moi nous étions seulement *à deux* or que les autres étaient *jusqu'à cinq* pour chercher l'argent qu'ils ont perdu (CEII, 14)

9f- J'ai commencé à enlever les habits *sur* le lit (CEI, 6)

9g - On est même arrivé *jusqu'en route* pour voir. (CEIB, 5)

9h- Je me suis approché *jusqu'au* cadenas de la valise (CEI A, 17)

9h- On a cherché l'argent de maman, ça devenait même fort *sur* nous (CEII A, 8)

Peut-on insérer la L1 dans l'enseignement de la L2 ?

L'insertion des langues maternelles des apprenants dans l'acquisition des langues étrangères est un atout réel bien que, officiellement et malgré la loi d'orientation de 1998, cette solution ne soit pas encore véritablement exploitée. Cependant, la tentative d'une telle opération a été patiemment élaborée. Ensemble, nous avons recensé et classé toutes les expressions de lieu ayant une forte connotation locale. Puis nous avons trouvé un mode de fonctionnement de ces expressions. Dans cette L1, la locution prépositive se place toujours à la gauche du nom, *i.e.* avant le nom, alors que l'adverbe prend place à la droite du nom, après le nom, comme l'indique le tableau 1 qui résume les différents constats d'ordre syntaxique.

Au fil de l'analyse des occurrences, les maîtres ont pu percevoir le rapport entre les parties du corps humain et l'expression du lieu en L1. *La tête* indique généralement le dessus, *le ventre* et *le cœur* désignent l'intérieur, *le dos* exprime l'arrière, alors que le devant est exprimé par *le front*, *la face* ou *la figure* mais, curieusement, pas *le visage*. Le dessous est traduit par *les fesses* ou *le postérieur*. Au fur et à mesure des discussions, une expérimentation avec les apprenants a été décidée, amenant d'ailleurs les formateurs à découvrir que la préposition *á* en ewòndò, très fréquente dans l'expression du locatif, traduit à elle toute seule plusieurs aspects du lieu : elle exprime en effet l'endroit où l'on se trouve, l'endroit où l'on va, celui d'où l'on vient, celui autour duquel on tourne, etc. Plusieurs prépositions françaises sont ses synonymes en L1 : *à, vers, autour de, par, sur, pour*, etc. Un tableau de correspondances, façonné avec l'aide des apprenants, a même permis que ceux-ci établissent le rapport locatif dans les deux langues.

Tableau 1 : correspondances dans l'expression du lieu

Préposition/adverbe français	Représentation èwòndò	Traduction èwòndò	Valeur
À	à, de, vers	á + nom (de lieu ou tout autre nom)	á nominalise les mots auxquels il est préfixé et les rend « locatifs »
Sur (+ nom) Au-dessus de (+ nom)	au ciel de	á yób Nom + á yób	utilisé comme adverbe, il se place après le nom et marque la référence du dessus ; Placé après le nom, il garde la même référence du dessus , et joue comme une détermination
En haut de (+ nom)	à la tête, en haut.	á ñlò	précède le nom pour marquer la référence du dessus .
Sous, en bas, en dessous, au-dessous de, par terre	à terre, les fesses, le postérieur, le derrière	(Nom) + á sí á zùd (+nom)	á sí s'utilise en emploi absolu ; se place après un nom et marque la référence du dessous . á zùd précède un nom pour marquer la référence du dessous .
Dans, dedans, en au milieu (de),	Au cœur de, le cœur, au ventre	á nnem + nom	á nnem précède le nom
Devant	La figure La bouche	á àsú (+ nom) á ànyù (+ nom)	á àsú précède le nom á ànyù précède le nom
Derrière	Le dos	á mvús	á mvús précède le nom

Quelques correspondances topographiques ont été élaborées en L1, élucidant la différence entre *le haut* et *le bas* pour ensuite les transposer en L2. Beaucoup de termes synonymes aussi bien en L1 qu'en L2 ont été mis en exergue avec une simplicité presque naturelle : *en haut*, *au-dessus* – on a même relevé *en tête* ; au sujet de la référence inférieure, un jeu concours dans les deux sections a pu faire sortir, *en bas*, *sur la terre*, *en dessous*, *vers le bas*, etc. Les correspondances de la bipolarité bas/haut ont donné le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2 : Expression du haut et du bas

èwòndò			français		
á yób	vs	á sí	*au ciel/ en haut	vs	*à terre/ en bas
á ñlò	vs	á zùd	*à la tête/ en haut	vs	* à la fesse/ en bas
ósù/ á ànyù	vs	á mvús	*à la figure, à la bouche devant, en face	vs	*au dos/ derrière

Quelques pistes méthodologiques et conclusives

La première conclusion nous fait inférer que la L2 s'assimile mieux si l'on transite méthodiquement par la L1 (ce qu'interdit formellement encore la loi), car le recours à cet idiome replonge les apprenants dans un univers qui leur est familier. Pour parvenir à mettre en œuvre cette démarche comparative, il est important que les enseignants soient bien formés, pour leur permettre d'innover dans la pratique enseignante. Cet objectif appelle trois couples de propositions nouvelles pour leur formation :

- 1) formation des maitres en méthode bilingue et renforcement de leur compétence didactique ;
- 2) entraînement à la reformulation et affinement des objectifs pédagogiques ;
- 3) renforcement de leur compétence métalinguistique et encouragement de la flexibilité linguistique chez les apprenants.

La formation des enseignants

Bien que la formation des maîtres ait connu une longue interruption, elle a repris il y a deux ou trois ans. La qualité de la formation initiale est généralement remise en cause depuis une dizaine d'années. La formation des enseignants passe cependant pour le parent pauvre, elle est tributaire du partenariat entre les acteurs éducatifs. Elle est, ou trop rapide et bricolée, ou insuffisante et peu pertinente. Souvent plaquée sur les programmes occidentaux, elle ignore habituellement les contextes locaux, délaissant ainsi des domaines spécifiques aux apprenants qui présentent des particularités liées à la réalité locale.

Cette formation mérite en effet qu'on prenne en considération, outre les pratiques langagières et culturelles des apprenants à travers une didactique contextualisée, le profil des apprenants dépositaires des connaissances antérieures à leur arrivée à l'école. Pareille formation pourrait aussi gagner à prendre en compte le profil linguistique de l'enseignant au regard des langues camerounaises : il est souhaitable que ce profil soit en adéquation avec celui de l'élève. Souvent, les compétences linguistiques du maître en L2 confinent à celles des élèves, le niveau requis pour l'entrée à l'Enieg étant bas ou ignoré puisque les conditions d'accès à l'école de formation peuvent être contournées. La maîtrise des registres du français chez les Camerounais est hétérogène, et Onguéné Essono (2011) observe qu'il se développe au Cameroun un français endogène qui s'étend à travers les médias et la couche la plus nombreuse et la plus dynamique de la population.

Les bases normatives de la L2 sont souvent survolées pour laisser se déployer et s'installer un français local à forte influence basilectale. Il est rare de voir enseignés dans ces écoles de formation les notions relatives aux différents niveaux de l'analyse linguistique comme la phonologie et la phonétique, la lexicologie et la sémantique, la syntaxe et la stylistique, en rapport, d'une part avec les L1, et d'autre part, avec les matières disciplinaires. Et les conséquences les plus visibles en sont l'abandon de la phonétique corrective, la méconnaissance de la lexicologie et de ses extensions, l'indigence et la limitation lexicales qui rendent les formateurs difficilement capables de gérer les activités génératrices de vocabulaire et d'aider les apprenants à reformuler différemment les activités langagières auxquelles ils sont soumis.

Pour remédier à cette situation, une bonne formation de base des maîtres devrait profiter aux apprenants. Minyono Nkodo (2003 : 38) demande précisément « ce que doivent connaître les apprenants en termes de connaissances, ce que doivent savoir faire les apprenants en termes de compétences linguistiques et communicatives » pour que les élèves-maîtres, informés du profil de l'apprenant, viennent exercer déjà bien préparés en amont. La formation initiale est académique, certes, mais elle devra également reposer sur une base professionnelle avérée et liée à la fois à la didactique générale et spécifique, mais aussi aux langues maternelles. La prise en compte de celles-ci dans les curricula constitue une avancée énorme, mais sera davantage bénéfique si on la couplait à la situation sociale et linguistique des apprenants. La qualité et la pertinence de la formation en didactique du français L2 s'en trouveraient améliorées.

La formation des maîtres en méthode bilingue

Sur cette base, il conviendrait d'orienter les formations vers la pédagogie convergente. Désormais, dans nombre de pays, la formation initiale prend en charge le développement des compétences des enseignants en français mais aussi en L1 afin de viser, plus tard, en aval, une exigence de qualité des enseignements et des apprentissages. Ceux-ci tournent autour de l'apprenant appelé à devenir autonome et désormais capable de produire des prestations langagières attendues en L2. Mais ces enseignants évitent tous systématiquement la voie de la reformulation, mais car ils recherchent à tout prix les éléments lexicaux de la L2 tels que le prescrit le manuel. Cependant, quelques suggestions peuvent améliorer la méthodologie

actuelle. La formation des maitres en méthode bilingue signifie que la plupart des maitres ayant suivi une formation classique où les connaissances sont entièrement dispensées en français, une initiation à la pédagogie convergente est utile pour leur permettre d'établir efficacement des liens entre la L1 et la L2.

Dans cette approche, on peut rechercher une homogénéité des démarches en L1 et en L2 afin de faciliter les transferts d'apprentissage, comme le suggère Wambach (2001), que cite Noyau (2011 : 8) et malgré les réserves de Maurer (2007). Pour un tel renouvellement pédagogique, dans leur avant-propos, Maiga *et al.* (2009 : 3) estiment en effet que ;

les approches pédagogiques développées dans le cadre de cet enseignement bilingue, généralement caractérisées comme participatives (pédagogie convergente, pédagogie active etc.), présentent une méthodologie dans laquelle l'enseignement de la langue seconde, introduite à partir de la troisième année à l'écrit, s'appuie sur les acquis que constitue l'enseignement de la langue première. Dans le cas spécifique des classes de CE dans lesquelles le français prend une place importante dans l'enseignement de la langue, les maitres développent des approches au travers desquelles la découverte du français à l'écrit en particulier repose sur les connaissances de la structure de la langue nationale.

Cette phase de la formation en méthodologie bilingue devient indispensable si l'on veut atteindre les résultats. Les pays participants au projet École et langues nationales en Afrique (Élan²) ont, de manière générale, suggéré trois domaines de compétences mentionnés plus haut, notamment, l'alphabétisation en langue nationale, en l'occurrence la L1 ou L2 du maitre, la familiarisation à une méthodologie d'enseignement bilingue et, enfin, la mise en œuvre d'une pédagogie active qui permette à l'enfant d'être « l'artisan de son propre apprentissage ». Cette formation requiert deux étapes principales : la formation initiale ou d'initiation à l'enseignement bilingue et la formation continue répartie en plusieurs sessions ayant lieu au long de l'année scolaire. Les deux concepts sont forts distincts : le premier vient avant le premier emploi et le second en cours d'emploi, mais avant l'accès à un enseignement bilingue³. Selon Noyau (2009), les connaissances théoriques en L1 se révèlent donc nécessaires. Elles aboutissent à une *bilingualité additive* qui, selon Lauriette (1982), « suppose, outre des compétences équivalentes dans les deux langues, que celles-ci bénéficient d'un prestige équivalent aux yeux des locuteurs qui les pratiquent ». Ces innovations ne s'effectuent que si l'enseignant, bien formé, donne la preuve qu'il peut innover grâce à sa compétence didactique.

La compétence didactique

La compétence didactique est la capacité, pour le maitre, à atteindre les objectifs pédagogiques opérationnels fixés. Les habiletés professionnelles nécessaires à cet exercice font souvent défaut et il importe d'amener l'enseignant à « contextualiser » ses enseignements en introduisant, malgré la loi, la L1 pour apprendre la L2, de manière à établir le lien évoqué plus haut débouchant sur la bi-grammaire. Cette méthode permet et favorise l'interaction entre le maitre et l'apprenant et participe à l'acquisition de la L2 à partir des structures de la L1. La mise en œuvre de la démarche participative ou active est un des moyens appliqués au Cameroun pour transmettre efficacement les connaissances. La compétence didactique se mesure aux effets obtenus auprès des apprenants. Il s'agit d'adopter une démarche pédagogique qui, selon Fonkoua (2009 : 15)

devra viser au-delà de l'égalité, de l'équité dans la poursuite des objectifs communs pour tous dans la classe, à aider l'apprenant à acquérir des compétences transversales

² <http://www.initiative-elan.org/>

³ Rapport final Niger, Lascolaf.

qui sont : savoir interroger, rechercher les informations, les organiser, les rassembler, les comparer, les traiter, les extraire et les approprier et échapper à la domination de la parole du maître.

Cette méthode, pensent Khamidoullina, Izida *et al.* (2008) « oblige au perfectionnement des connaissances et des compétences, à la mobilisation des membres de l'équipe, à des changements structurels et à une véritable communication ». La communication est échange mutuel, offrant des possibilités à chacun des acteurs de s'exprimer selon ses possibilités. La compétence didactique de l'enseignant consiste précisément à guider l'apprenant à reformuler ses pensées, à redire ses mots autrement que par ceux antérieurement préparés par le maître. La reformulation facilite la communication et l'expression des idées. La susciter est signe de compétence professionnelle.

Le recours à la reformulation

Le recours à la reformulation constitue un des aspects de la compétence didactique du fait de l'aveugle asservissement de l'enseignant au manuel. Si la verbalisation par questionnements sert à l'apprenant à trouver la réponse attendue par le maître, celui-ci fait souvent preuve d'indigence lexicale, ce qui le rend incapable de reformuler les contenus à transmettre. En classe, la reformulation se manifeste par la reprise, en termes différents, d'une idée attendue. Il s'agit d'une activité de paraphrasage que peuvent utiliser le maître et l'apprenant dans la construction des connaissances. Noyau (2010 : 556), qui consacre une étude à ce sujet, montre que l'utilisation « des reformulations permet d'éclairer les circuits de construction des connaissances linguistiques et des savoirs sur les objets enseignés ». Elle avance également que la reformulation relève

d'une conception de l'éducation scolaire [qui repose] sur la mise en mémoire de la parole exacte qui s'impose à tous, une 'littéralité' des textes de savoir. Les reformulations sont alors vues comme des étapes nécessaires mais à dépasser pour la formulation stabilisée seule souhaitée, qui est à mettre en mémoire.

Les reformulations assument plusieurs fonctions didactiques : les fonctions correctives, les fonctions explicatives, les fonctions d'acquisition du lexique et du sens des mots. Le recours à ce procédé permet de verbaliser les contenus et de libérer les apprenants ; dans le même temps les enseignants peuvent désormais éviter de s'accrocher aux méthodes classiques et parfois réductrices. C'est cette technique qui a permis de parvenir à un enrichissement du lexique de l'espace avec les élèves de Nkolo, qui ont finalement utilisé la préposition *dans* dans des emplois pertinents. Les trois énoncés ci-dessous ont été utilisés :

L'argent se trouve au cœur du livre : **Maman a trouvé l'argent** au cœur de la valise ; **l'argent était** à la valise de dans. (CEII C, 22)

Le maître (M) demande aux Élèves (E) le sens de au cœur en L1

E1 : C'est **dedans**

E2 : c'est **dans** le ventre

M. Le cœur est **dans** le ventre ? Montre-moi le ventre, bien ! Et le cœur est **dans** le ventre ? Ton cœur bat **dans** ton ventre ?

E1 : Non il bat **dans** la poitrine, **le cœur est dans la poitrine**.

M. Et où était donc l'argent ?

E1 : C'était **dans** la valise

M. Qu'est ce qui était **dans** la valise ?

E3 : L'argent.

M. L'argent était où ?

E1 L'argent était **dans** la valise...

Le même travail a été longuement fait pour les mots **ventre, figure, dos, fesses**, etc. Mais seule une bonne formation initiale peut permettre aux enseignants de déterminer le niveau de difficulté et la stratégie à adopter dans chaque situation pédagogique. Les bases grammaticales en L1 et en L2 demeurent indispensables pour réussir cette opération à laquelle ils ont adhéré. La formation de base s'impose pour entreprendre de telles démarches. Une politique éducative avérée s'impose donc.

L'affinement des objectifs

L'affinement des objectifs pédagogiques représente une des stratégies fondamentales dans l'enseignement ; savoir circonscrire les objectifs visés : apprentissage du vocabulaire, assimilation et/ou compréhension des notions, expression écrite ou orale en L2, tolérance par rapport à la norme et acquisition progressive de cette norme, structuration spatiale, temporelle, argumentative, cohésive du texte, etc. La détermination des objectifs pédagogiques est la compétence qu'acquièrent en premier lieu les élèves-maitres. Il s'agit pour eux de préciser clairement la notion qu'ils doivent enseigner aux apprenants. Ceux-ci doivent acquérir la compétence de la notion acquise. Généralement, on définit un objectif comme un point à atteindre, une capacité à acquérir. L'objectif pédagogique opérationnel se définit, lui, comme une capacité que doit justement faire acquérir le maître à un apprenant à la fin d'un apprentissage. La formulation de ces objectifs est parfois difficile si l'enseignant ne prend pas en considération la taxonomie en vigueur. Des critères de détermination sont établis en fonction de l'apprenant et non de l'enseignant, des comportements observables, du contexte d'apprentissage et/ou d'enseignement, mais aussi en fonction de sa spécificité. Daouda (2004 : 78) estime que

assigner un objectif à un acte pédagogique consiste à prévoir une attitude palpable et mesurable chez l'apprenant pendant ou après un apprentissage. Cette démarche est spécifique à la pédagogie par objectifs dont le souci est de fixer à l'avance et de manière suffisamment claire et précise les objectifs à atteindre de même que les moyens à utiliser pour y parvenir.

Ces principes sont parfois ignorés, d'où les dysfonctionnements évoqués au début de cette contribution, en particulier, l'absence de prise en compte des spécificités linguistiques des apprenants, ainsi que de leurs contextes d'apprentissage. Si l'on cible les objectifs à atteindre en y mettant non seulement la volonté, mais aussi les moyens, il est à parier que l'efficacité est à portée de main...

Références bibliographiques

- BANGE P., 1992, « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* (AILE), n° 1, pp. 53-85.
- DAOUDA MAINGARI, 2004, « La place des objectifs pédagogiques dans la formation des enseignants au Cameroun », dans *Penser l'Éducation*, Philosophie de l'Éducation et Histoire des idées pédagogiques n° 15, pp. 77-86, consulté sur http://www.univ-rouen.fr/civiic/revue/UFR_penser_Education15.pdf.

- BASSANO D., 2000, « La constitution du lexique : le développement lexical précoce », dans Kail M., Fayol M. (éd.), *L'acquisition du langage. Le langage en émergence*, Paris, PUF, pp. 137-168.
- FONKOUA P., 2009, « Les TIC pour les enseignants d'aujourd'hui et de demain » in Karsenti, T. (dir.), *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*, Ottawa, CRDI, pp. 13-20.
- KHAMIDOUILLINA I. et al., 2008, « Le français comme un composant de l'intelligence collective » in *Former les enseignants du XXI^{ème} dans toute la francophonie, à travers quatre thèmes : le français, vecteur d'interculturalité ; un Master francophone de formation des enseignants ; les TIC, outils de complémentarité pour la formation initiale et continue ; la formation des maîtres et l'éducation pour tous*. Karsenti et al. eds.
- LAURIETTE G., 1982, *Le créole de la Guadeloupe, l'enseignement du français à partir du créole*, s.l. (3^{ème} ed.).
- MAÏGA A. et al., 2009, *Bi-grammaire songhay-zarma-français*, OIF, Le Web Pédagogique eds.
- MAURER B., 2007, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines- langue française*, Paris, L'Harmattan.
- MINEDUC, 1998, *L'enseignement primaire au Cameroun. Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*, CONFEMEN.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, mai 1995, *Rapport des États généraux de l'Éducation*, Yaoundé.
- MINYONO NKODO M-F., 2003, « Quel enseignant pour quel français dans l'Afrique francophone? Quelques propositions pour la formation des formateurs à l'École normale supérieure », in *Langues et Communication*, n° 3, vol. II, pp. 37-55.
- NESLE G., 2009, *Comment aborder la notion d'espace au cycle 2 ? D'un espace vécu à un espace construit*. Mémoire professionnel-PE2, IUFM, Académie de Montpellier.
- NOYAU C., 2005, « Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité » in F. Grossmann, M.-A. Paveau, G. Petit (eds), *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, pp. 65-84.
- NOYAU C., 2006, « Le langage des maîtres comme français de référence : rôle de l'école dans la transmission de la langue », in *Le Français en Afrique*, n°21, pp. 339-352.
- NOYAU C., 2007, « Le partenariat entre les langues : mise en place d'une notion d'aménagement linguistique ». Journées Scientifiques des réseaux Langue de l'AUF « Partenariat entre les langues : perspectives descriptives et perspectives didactiques », Nouakchott, novembre 2007 in <http://www.dlf.auf.org/spip.php?article103>.
- NOYAU C., 2009, « Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue, Mali, Mauritanie, Seychelles ». Paris : OIF / Le Web Pédagogique, eds.
- NOYAU C., 2010, « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien ». in : F. Neveu et al. (eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*, 978-2-7598-0534-1, Paris, Institut de Linguistique Française, pp. 553-571.
- NOYAU C., 2011, « Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue », In : *Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie* (Th. Karsenti et al. eds.), Montréal : AUF / RIFEFF, pp. 183-192.

- NTEBE BOMBA G., 2001, *Vers une pédagogie et une animation sociale de l'enracinement culturel. À l'attention de la communauté éducative et des animateurs*, éd. Tout à tous, Yaoundé.
- ONGUÉNÉ ESSONO Ch., 2003, « Les productions écrites d'adolescents des cycles d'éveil et d'orientation en français langue seconde au Cameroun : une interlangue marquée » in *Langues et Communication*, n°3, vol. II, pp. 175-194.
- ONGUÉNÉ ESSONO L-M., 2002, « Expression de l'espace immédiat et acquisition linguistique de la référence spatiale chez les élèves camerounais du cours élémentaire » in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, n°3, pp. 507-535
- ONGUÉNÉ ESSONO L-M., 2011, *La presse écrite dans la dynamique du français au Cameroun : essai d'analyse de l'information écrite et produite dans les journaux camerounais*, HDR en Sciences de l'Information. Univ. M. de Montaigne, Bordeaux 3.
- ONGUÉNÉ ESSONO L-M., 2012a, « Innovation morphosyntaxique en presse écrite francophone : Analyse de quelques emplois de la préposition dans les médias camerounais » in *Le français en Afrique*, n°27, pp. 137-153.
- ONGUÉNÉ ESSONO L-M., 2012b, *Grammaire de l'ewondo. Essai de grammaire méthodique*, Yaoundé, Cerdotola.
- ONGUÉNÉ ESSONO L-M., 2013, « Langues nationales camerounaises : du mythe du lynx au mythe de Sisyphe » in Mendo Ze G. et Onguéné Essono L-M (éds), *Les langues nationales en situation. Propositions pour la revalorisation des langues premières* Yaoundé, CLE, pp. 13-26.
- « Programme du CP et du CE1 », dans *Bulletin Officiel*, hors série, n° 3 du 19 juin 2008, consulté sur http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm
- STUMPF R., 1977, *La Politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960. Comparaison entre les administrations coloniales allemande, française et britannique et du rôle joué par les missionnaires*, Berne-Francfort-Las Vegas, P. Lang.
- WAMBACH M., 2001, *Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale*. Ciaver/Acct.

LES LANGUES D'ENSEIGNEMENT DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF DU TCHAD

Aminata Diop

DILTEC, Université Paris 3

À son indépendance, en 1960, le Tchad, avec plus de cent groupes ethnolinguistiques, choisira le français comme langue officielle. L'arabe littéraire devient la deuxième langue officielle en 1983 après un long processus de revendications politico-militaires. Le bilinguisme arabe-français constitue alors explicitement l'un des maillons essentiels du projet de société du Tchad nouveau. Mais aujourd'hui encore, le bilinguisme institutionnel et ses impacts en matière d'unité nationale sont loin d'être atteints : « Le bilinguisme tel qu'il est compris et pratiqué aujourd'hui au Tchad, dans le système éducatif, est facteur de division des jeunes Tchadiens en arabophones et francophones » (Al-Habo, 2004). Le clivage entre le Nord arabophone musulman et le Sud francophone chrétien, initié sous la colonisation, est, d'autre part, exacerbé par le clanisme et les exactions du pouvoir.

Au quotidien, selon les régions, les populations communiquent à l'aide des langues véhiculaires, notamment l'arabe tchadien, qui prend de plus en plus d'ampleur du nord au sud du pays, en particulier dans les villes. Néanmoins, l'intégration des langues véhiculaires dans le système éducatif n'en est encore qu'au stade expérimental ; la guerre des langues entre le français et l'arabe en serait-elle une explication ? En effet, la pratique du français qui domine largement au sein de l'administration et de l'éducation attise les revendications des arabisants influents, quoique peu nombreux.

Depuis 1960, malgré différentes réformes éducatives successives, la scolarisation progresse mais le système éducatif demeure toujours en grande difficulté au début du XXI^e siècle (sur les plans quantitatif et qualitatif). Avec des disparités géographiques, sociales et de genre, les insuffisances des services éducatifs de l'Etat ont pour conséquence l'augmentation du nombre d'analphabètes chez les adultes, ceux-là même qui contribuent le plus au développement du pays : le taux d'analphabétisme a même augmenté, passant de 67 % en 2003 à 78 % en 2009 ; l'analphabétisme est plus marqué chez les femmes (86 %) que chez les hommes (69 %) et est plus élevé en zone rurale et au nord (UNESCO, 2012).

En septembre 2012, un forum national de réflexion sur le système éducatif tchadien a eu lieu à N'Djaména sous la présidence du chef de l'Etat¹. Les participants et experts, venus de plusieurs pays, du système des Nations unies et d'autres organisations œuvrant dans le secteur de l'éducation, ont présenté un diagnostic de l'ensemble du système éducatif tchadien et envisagé des esquisses de réformes nécessaires en vue d'un saut qualitatif vers l'émergence

¹ Le dernier forum du genre et de cette envergure remonte à 1994 (les états généraux de l'éducation).

du Tchad à l'horizon 2025. Parmi ces réformes, l'adoption d'une stratégie efficace pour le développement de l'enseignement bilingue et celui des langues nationales est encore évoquée².

À partir de l'histoire de l'éducation au Tchad et des difficultés actuelles, cet article se propose d'évoquer la place des langues nationales et la façon dont leur utilisation constitue, en définitive, l'une des conditions pour l'avènement d'un système éducatif véritablement bilingue, gage de paix et d'unité, au-delà du développement économique et intellectuel induit pour le pays.

Histoire du système éducatif tchadien

Résistances idéologiques à l'éducation coloniale

L'apprentissage du français est le pivot de l'enseignement public colonial qui a pour objectif de former les cadres et auxiliaires strictement nécessaires à l'administration coloniale et au commerce européen, mais aussi de créer une élite tchadienne occidentalisée capable de perpétuer la politique française : il s'est étendu essentiellement dans le Sud animiste des savanes, le « Tchad utile », zone plus fertile où l'administration coloniale a promu la culture obligatoire du coton pour financer son budget.

Au nord saharo-sahélien, les populations musulmanes continuent à choisir pour leurs enfants un système éducatif arabo-islamique (école coranique, mosquée). Par le refus de l'école, ces peuples résistent à une conquête qu'il considère comme chrétienne. Pourtant, au Tchad, à la différence des autres territoires de l'Afrique équatoriale française (AEF), l'introduction de l'enseignement occidental a été principalement le fait de l'école publique et non des écoles privées confessionnelles. Les medersa, ou écoles arabophones modernes, ne sont cependant apparues au Tchad qu'à partir des années 1950 dans les grandes villes, grâce à une jeune élite éduquée qui revint d'Égypte et du Soudan. Elles accueillaient les jeunes, issus de l'enseignement coranique, auxquels était dispensé un enseignement approfondi en sciences religieuses, mais aussi en histoire, en arabe...

L'école coloniale française au Tchad se limite à un enseignement primaire, les meilleurs élèves devant poursuivre leur cursus secondaire à Brazzaville – la capitale de l'AEF –, puis éventuellement universitaire en France. À partir de 1944 (conférence de Brazzaville) et surtout 1957 (gouvernement tchadien), la nouvelle priorité accordée à l'éducation a des effets significatifs : les effectifs d'élèves augmentent rapidement, mais le taux de scolarisation à l'école primaire reste encore très faible et l'enseignement secondaire n'est qu'à ses balbutiements. Juste avant l'indépendance, le taux de scolarisation à l'école française est de l'ordre de 5 % dans les régions musulmanes du Nord, contre 30 % dans les régions animistes et chrétiennes du Sud.

En 1960, cette école devint l'école publique officielle. Le Tchad indépendant choisit de conserver le français comme unique langue d'enseignement en l'ancrant sur les cultures africaines, le modèle éducatif français (laïc, public et gratuit) étant conservé. Son succès et sa capacité à attirer tous les Tchadiens, en particulier musulmans qui représentent plus de 50 % de la population, ne sont cependant pas au rendez-vous :

Les musulmans considèrent l'école publique tchadienne comme une institution idéologique d'Etat cherchant à imposer une culture étrangère. D'où le dualisme des deux systèmes scolaires : l'un pris en charge par l'Etat, véhicule une langue et une civilisation qui sont considérées comme la seule voie possible pour sortir du sous-développement,

² www.presidencetchad.org, 13 septembre 2012.

l'autre, propre à la majorité de [cette] population (l'école coranique), semble dépassé, et pourtant les parents le préfèrent. (Khayar, 1976 : 87).

Les autorités politiques avaient conscience de ce cloisonnement géographique et idéologique aux conséquences potentiellement négatives pour l'unité de la future nation. Ainsi, en 1957, au moment où le Tchad fut proclamé république avec statut d'autonomie, l'arabe est introduit comme matière d'enseignement à l'école publique. Mais cette décision est prise de manière improvisée, sans que des pédagogues soient consultés : elle ne s'accompagne d'aucune élaboration de programmes d'enseignement, est prise en l'absence de matériels didactiques, sans formation pour des instituteurs en arabe (Bangui, 1996 : 65).

Des réformes éducatives successives depuis 1960

« Au lendemain de l'indépendance, l'éducation était le cheval de bataille des nouveaux dirigeants du pays » (Nomaye, 2001 : 56-57). Pour asseoir cette stratégie, les ministres de l'éducation successifs de 1962 jusqu'en 1972 étaient des enseignants (instituteurs ou professeurs). La politique éducative fut articulée autour de la réforme institutionnelle, l'augmentation du nombre des établissements scolaires et la tchadisation des contenus d'enseignement. Si le nombre d'écoles primaires triple de 1960 à 1965, la modification des programmes a cependant été marginale (apprentissage de l'histoire et de la géographie du Tchad à la place de celui de la France).

L'Etat ne s'intéresse pas au développement des écoles musulmanes en ville ni à la prédominance de l'école coranique en zone rurale. En refusant d'accompagner ce phénomène social, de l'encadrer, les autorités gouvernementales, dont les cadres sont essentiellement originaires du sud chrétien et francophone, font le pari que les musulmans tchadiens accepteront tous à terme l'école publique laïque dont le véhicule est le français. Mais le refus de l'école publique laïque francophone se poursuit chez les populations musulmanes (Khayar, 1976). La reconnaissance officielle de la langue arabe devient une arme de revendication arabo-islamique des mouvements politico-militaires nordistes qui naissent à cette époque.

En 1966, dans un contexte de développement économique où l'agriculture et l'élevage occupent une place primordiale, face à l'exode rural croissant des diplômés et à la faiblesse des possibilités d'emploi dans la fonction publique en ville, une nouvelle réforme éducative visant l'intégration de l'enfant dans son milieu se met en place : la ruralisation. Celle-ci consistera à introduire dans les programmes scolaires de 1962 des activités ayant trait au monde rural et au civisme. La ruralisation sera testée de façon approfondie au Sud dans le bassin du fleuve Mandoul dans le cadre d'un programme de développement d'envergure financé et géré par la coopération française : l'opération Mandoul qui regroupait trois programmes intégrés d'amélioration de la production cotonnière, d'animation rurale et de réforme de l'enseignement primaire. Le groupe de recherche pédagogique, un service du ministère français de la coopération, animera ce programme de réforme de l'enseignement et développera la liaison entre la production agricole et l'éducation. Au sein de classes expérimentales, les pédagogues testeront, entre 1966 et 1972 auprès de 14 720 élèves, une nouvelle méthode d'enseignement du français considéré pour la première fois comme langue étrangère. Leur intervention consistera aussi à introduire « l'étude du milieu pour amener les enfants à s'interroger sur leur environnement, sur ses problèmes, sur ses ressources et pour leur donner le goût de le protéger et de le transformer » ainsi que la logique et les mathématiques modernes. La pédagogie privilégie la communication, le dialogue en situation³ et s'oppose à la méthode traditionnelle « qui maintient une relation à sens unique maître-élève, dominée par l'autoritarisme du maître, supposant au maître un savoir absolu par rapport

³ La méthode d'apprentissage du français est basée sur des exercices structuraux progressifs et fournit aux élèves le moyen de maîtriser les mécanismes linguistiques, condition d'une expression vraiment spontanée.

à l'élève, qui est soumis à une passivité totale » (Nomaye, 1998 : 120-121). En 1972, sans évaluation réelle, les maigres résultats obtenus par la première promotion des classes expérimentales au certificat d'études primaire de l'enseignement tchadien (1 % d'admission) suffiront à considérer le projet comme un échec. Mbaïosso (1990 : 144) considère l'opération Mandoul comme un fiasco : les experts français ont perdu de vue la population, ils « ont sous-estimé son histoire, ses habitudes, ses croyances et ont négligé le contexte sociopolitique de l'époque ». Cependant cette expérience servira de base de réflexion pour la rénovation pédagogique de l'enseignement à l'échelle du pays.

En 1973, dans la dynamique de la révolution culturelle et d'une prise de conscience nationaliste, une réforme conçue pour la première fois par les Tchadiens commence à se construire pour « réaliser un citoyen tchadien qui soit lui-même, c'est-à-dire conscient de sa culture authentique et capable d'interpréter et de résoudre les problèmes politiques, sociaux et économiques de sa communauté » (Mbaïosso, 1990 : 144). Cette nouvelle conception de l'éducation de base touchera le contenu des programmes scolaires et privilégiera en particulier les travaux pratiques (Nomaye, 1998 : 124-125). Une série d'initiatives fut prise dans ce sens : écoles-pilotes en 1972, nouvelle structuration de l'enseignement en 1973, création de l'institut national des sciences de l'éducation (INSE) en 1975. Quoique le programme ne diffère pas des écoles classiques, les écoles-pilotes grâce à leur orientation pratique étaient de véritables centres de production agricole : poulailler scolaire, menuiserie, champ, cordonnerie, tissage... (Mbaïosso, 1990 : 148). La nouvelle structure de l'enseignement prévoit quatre cycles d'études caractérisés par un processus de sélection et des possibilités d'insertion dans la vie active à chaque fin de cycle selon les motivations et les capacités des élèves. Le redoublement, considéré comme une entrave à l'essor quantitatif et qualitatif de l'enseignement, n'existe pas dans le premier cycle de cinq ans et est proscrit dans le second de trois ans. Le troisième cycle d'une durée minimum de quatre ans (dont une année en situation professionnelle) prépare à l'exercice des fonctions de type technicien tandis que le quatrième cycle (enseignement supérieur) doit produire des cadres (Nomaye, 2001 : 79-82). L'INSE prend la place de l'institut pédagogique national mais voit ses compétences renforcées : promouvoir la formation et la recherche en sciences sociales appliquées à l'éducation, adapter le système d'enseignement aux réalités socioculturelles et aux besoins de la société (secteur public et privé) à l'échelle locale et nationale. La formation des instituteurs et enseignants du secondaire, la formation continue des adultes analphabètes, la production des manuels scolaires, de même que les écoles-pilotes relèveront de l'INSE. Des spécialistes en sciences de l'éducation sont formés à l'étranger, des séminaires, colloques et ateliers d'échanges se multiplient, un processus partagé de construction des *curricula* se met en place. Chargé de préparer et d'assurer la réforme de l'enseignement, l'INSE élabore un projet global promulgué en 1978 (Nomaye, 2001 : 83-87). C'est durant cette période que les recherches sur les langues nationales se développent. La dynamique engagée sera cependant stoppée par le déclenchement de la guerre en 1979.

Fin 1982, après trois ans de guerre civile, Hissène Habré prend le pouvoir. Suite à la conférence internationale d'assistance au Tchad (Genève I), un plan de réhabilitation d'urgence est mis en place. « Dans le secteur de l'éducation, les interventions [concernent] les fournitures, les tables-bancs, les manuels scolaires, la craie et surtout les vivres à travers les cantines scolaires » (Nomaye, 2001 : 88). En 1985, une deuxième conférence (Genève II) s'attache à définir un plan de reconstruction et de développement du pays. Le développement des ressources humaines y apparaissant prioritaire, il est décidé d'organiser une réunion sectorielle sur la question... qui n'aura cependant lieu que cinq ans plus tard.

À cette époque, les dispositions administratives en faveur de la langue arabe et du bilinguisme arabe-français vont se multiplier : horaires d'enseignement d'arabe et de français équitables dans les écoles francophones et arabophones (1983), formation de professeurs des

collèges bilingues (1983), création d'un département d'arabe à l'INSE (1986), d'un baccalauréat arabe (1987). L'enseignement de l'arabe progresse mais reste toujours confiné aux écoles privées. En 1988, une étude commandée par la Banque mondiale a révélé⁴ que dans tout le pays, 40 000 élèves fréquentaient les écoles privées arabophones contre 300 000 pour les écoles francophones. En 1962, l'effectif des écoles arabophones n'était que de 2 500. « En 1992, dans les deux inspections de l'enseignement élémentaire de N'Djaména, il y avait 29 écoles privées arabes contre 37 écoles francophones officielles et 12 écoles privées francophones », soit 37 % d'écoles arabophones, mais aucune d'officielle. Malgré toutes ces décisions politiques et ces dispositions administratives, les résultats ne sont pas à la hauteur des ambitions affichées et proclamées, notamment en termes d'unité nationale : l'enseignement de l'arabe est très pauvre⁵ et le bilinguisme dans l'éducation n'existe pas.

En 1990, juste avant la prise de pouvoir d'Idriss Déby, le gouvernement tchadien adopte une nouvelle politique éducative dénommée stratégie d'éducation et de formation en liaison avec l'emploi (stratégie EFE) s'intégrant dans un plan décennal de développement économique et social (1990-2000) :

La stratégie EFE vise à assurer la contribution de l'éducation et de la formation aux objectifs de redressement national et d'édification d'une économie fondée sur le désengagement progressif de l'État et le développement de l'initiative privée. (Chang & Radi, 2002 : 6).

Cette politique s'intègre dans la logique mondiale des plans d'ajustement structurel. Concrètement, la stratégie EFE retient les priorités suivantes : l'enseignement primaire, l'alphabétisation des adultes, l'enseignement technique et la formation professionnelle. La nouvelle politique souhaite favoriser l'enseignement privé et communautaire et revitaliser les structures éducatives existantes en veillant à une expansion modérée des effectifs scolaires et universitaires et en assurant la promotion de la scolarisation des filles.

En 1995, un décret instituait l'enseignement bilingue dans le système éducatif. Les écoles arabophones devenaient ainsi bilingues et devaient introduire l'enseignement du français dès le CE1 ; à partir du CM1, l'enseignement du calcul et des sciences de la nature devait être dispensé en français ; le cycle primaire étant couronné par une épreuve donnant lieu à un certificat bilingue d'entrée en sixième. Ensuite tout au long de l'enseignement secondaire, toutes les matières scientifiques devaient être enseignées en français avec à la clef un BEPC et un baccalauréat bilingues. Quant aux établissements francophones, ils devaient introduire le cours d'arabe dès le CE1. Mais ce décret ne sera pas véritablement appliqué faute de sensibilisation des usagers et des acteurs, d'enseignants suffisamment formés et de moyens pédagogiques construits et adéquats.

En 2000, les résultats de la stratégie EFE seront somme toute mitigés par rapport aux objectifs assignés, notamment dans le primaire, en matière de maîtrise des effectifs d'élèves, de nombre d'instituteurs, de diminution du taux de redoublement, de nombre d'élèves par classe... (Nomaye, 2001 : 98). L'enseignement secondaire a fortement cru (le nombre d'établissements a triplé en dix ans) mais 50 % des enseignants sont sans qualification. Les effectifs d'étudiants à l'université ont fortement augmenté, sans que le nombre de professeurs croisse parallèlement. Les disparités entre les régions perdurent. La réforme et l'élaboration de nouveaux *curricula* n'ont pas abouti ; les programmes et contenus utilisés sont les mêmes que ceux de 1966. De nouveaux thèmes et leurs innovations pédagogiques associées sont cependant introduits à titre expérimental dans le but de prendre en compte les problèmes du Tchad : éducation en matière d'environnement, de vie familiale et de population, de santé, de

⁴ D'après Al-Habo, ancien ministre de l'éducation nationale : *in* communication à la conférence nationale souveraine (1993) cité par Jullien de Pommerol (1997, 112-114).

⁵ Déficience des programmes, des méthodes et de formation des enseignants.

démocratie et de droits de l'homme (Koko & Dewa, 2001). Le secteur de l'alphabétisation pour adultes (réalisé en français, arabe ou langues nationales) a des résultats plus satisfaisants malgré la faiblesse du nombre d'alphabétiseurs : croissance du nombre de centres d'alphabétisation (de 439 en 1987 à 1829 en 1999) et du nombre d'alphabétisés (de 15 000 en 1990 à 90 000 en 2000), diminution du taux d'analphabétisme qui passe de 87 % en 1990 à 67 % en 2000 (Nomaye, 2001 : 100). Les enseignements privés et communautaires ont pris une part importante dans le développement de l'éducation. Mais globalement si le système éducatif tchadien a enregistré entre 1990 et 2000 un développement quantitatif accéléré, d'importants efforts en matière d'infrastructures scolaires, la qualité de l'enseignement n'est pas au rendez-vous : faible qualification du personnel enseignant et insuffisance de matériels didactiques scolaires (Chang & Radi, 2002).

Suite à la quatrième table ronde de Genève en 1998, le Tchad adopte une stratégie d'éducation et de formation pour la période 2000-2004 dans la continuité de la stratégie EFE. Des objectifs quantitatifs et qualitatifs sont fixés pour 2004 en cohérence avec l'objectif de l'éducation pour tous au niveau primaire à l'horizon 2015.

Un système éducatif en difficulté

En 2005, une équipe nationale et internationale (Banque mondiale, UNESCO, ministère français des Affaires étrangères) élabore un diagnostic du système éducatif tchadien pour une politique éducative nouvelle ou rapport d'état du système éducatif national tchadien (RESEN-Tchad) (Banque mondiale, 2007). Les difficultés analysées sont grandes, mais le rapport, dont des éléments de synthèse sont exposés ci-après, indique que le système éducatif peut améliorer son efficacité.

Le diagnostic souligne des progrès considérables de la couverture scolaire à tous les cycles d'enseignement : en 2003/2004, les taux bruts de scolarisation⁶ sont de 88 % pour le primaire, 23 % pour le collège, 12 % pour le lycée, 40 pour 100 000 pour l'enseignement technique, 116 pour 100 000 dans l'enseignement supérieur. Le dynamisme des écoles communautaires en est une des explications : en 2003-2004, sur les 5546 écoles primaires, 3178 sont publiques (57 %), 378 privées (7 %) et 1974 communautaires (36 %). Parmi les écoles publiques, 95,3 % sont francophones, 1,7 % arabophones et 3 % bilingues. Cependant, dans l'enseignement privé, on dénombre proportionnellement plus d'écoles arabophones (13,2 %) et bilingues (12,7 %). Pour les écoles communautaires, les statistiques ne permettent pas de distinguer le caractère linguistique. La proportion d'écoles arabophones ou bilingues reste cependant très modeste dans le système éducatif tchadien si on omet d'intégrer l'enseignement non formel, dans lequel on retrouve notamment l'école coranique où les effectifs peuvent atteindre 90 % des enfants musulmans⁷ en âge scolaire.

La progression globale de la scolarisation est cependant moins notable pour le primaire. Les abandons en cours de cycle sont problématiques : si l'accès en première année de cours préparatoire est quasi systématique, « seuls 38 % d'une classe d'âge achèvent le cycle primaire, strict minimum pour avoir des chances d'acquérir une alphabétisation durable » ; au collège, sur 100 élèves de sixième seuls 61 atteignent la troisième ; les abandons sont à relier à la faiblesse de la demande scolaire et donc corrélativement à l'image de l'école, en

⁶ Le taux brut de scolarisation correspond au ratio de la population fréquentant l'école par rapport à la population en âge d'aller à l'école. Tandis que le taux net de scolarisation correspond au ratio de la population scolarisée ayant l'âge officiel d'une scolarisation par rapport à la population scolarisable ayant l'âge officiel d'une scolarisation.

⁷ La part de musulmans dans la population tchadienne est estimée à 54 % (Gandolfi, 2003).

particulier – comme par le passé – dans le Nord musulman à majorité arabophone. La qualité des enseignements est, d'autre part, extrêmement faible :

47 % seulement des sortants d'un cycle primaire complet acquièrent suffisamment de connaissances de base pour rester alphabètes à l'âge adulte (contre 72 % en moyenne dans les autres pays africains).

Dans un contexte de pression démographique plus importante qu'ailleurs⁸, les ressources publiques pour l'éducation et le cycle primaire en particulier sont très faibles : malgré l'argent du pétrole, avec une très faible pression fiscale, quand bien même on affiche une priorité budgétaire à l'éducation, les dépenses publiques du secteur ne représentent que 2 % du produit intérieur brut. Ces ressources financières sont très mal valorisées, la moitié serait allouée pour financer les années redoublées⁹ ou abandonnées.

Le rapport souligne également que « les résultats de gestion administrative et pédagogique sont insatisfaisants » : personnels d'appui et administratifs trop nombreux, manque de cohérence dans l'allocation des ressources qui implique des disparités flagrantes notamment géographiques dans les conditions d'enseignement¹⁰ ; ressources financières qui n'arrivent pas toujours à destination ; constructions scolaires très coûteuses. Ces constats invitent à évoquer les malversations, le clientélisme, la corruption. Au-delà de la grande variabilité dans les moyens reçus, les écoles diffèrent de par leurs résultats (diplômés, acquis scolaires durables, rétention des élèves en cours de cycle, pourcentage de redoublements). Mais « contrairement aux idées reçues l'impact sur les apprentissages des enseignants fonctionnaires et des bâtiments construits en dur n'est pas avéré alors [que ceux-ci] ont des coûts plus importants que les solutions alternatives ». Il paraît plus efficace de privilégier la fourniture de manuels scolaires, l'appui alimentaire, l'équipement de la classe en mobilier ou la formation des enseignants communautaires et des femmes. En effet, « neuf années de scolarisation sont nécessaires au Tchad pour donner les mêmes chances d'alphabétisation qu'avec six années dans d'autres pays africains ». La faiblesse du temps scolaire effectif est à relier avec des affectations mal programmées, des enseignements qui s'arrêtent avant la fin officielle de l'année scolaire, l'absentéisme des enseignants (le nombre moyen de jours d'absence d'un instituteur s'élèverait à 3,6 jours par mois), l'inadaptation des emplois du temps à la vie locale, les grèves consécutives au retard de paiement des salaires... La gestion pédagogique pourrait être aussi améliorée par l'introduction d'un pilotage par les résultats (suivi et contrôle des pratiques, mécanismes d'incitation) en impliquant plus les communautés locales.

[Parce que] les meilleurs résultats des enseignants communautaires, pourtant non formés, très peu payés et très peu diplômés trouvent probablement une explication du côté de la proximité plus importante entre les utilisateurs (les élèves et leurs parents) et les fournisseurs du service éducatif (des enseignants bien souvent issus des parents d'élèves).

Les disparités dans l'accès à l'éducation sont criantes entre groupes de population, et grandissent avec le niveau d'enseignement :

- En 2004, seulement trois filles pour quatre garçons accèdent au CP1, elles ne sont plus qu'une pour deux garçons en CM2 ; 80 % des garçons de CM2 atteignent le collège contre seulement 66 % des filles ; en classe de terminale, on ne compte plus qu'une fille pour cinq garçons.

⁸ Le nombre d'enfants (de 6-11 ans) à scolariser passerait de 1,3 à 2,1 millions entre 2000 et 2015.

⁹ 25 % de redoublants au cycle primaire en 2004.

¹⁰ L'allocation budgétaire n'est pas proportionnelle au nombre d'élèves : la direction départementale de l'éducation de Mandoul (sud) comptait en 2003 trois fois plus d'élèves que celle de N'Djaména, alors qu'elle n'avait reçu qu'à peine la moitié de l'allocation reçue par N'Djaména.

- Le taux d'achèvement du primaire est en moyenne au Tchad de 38 %, il s'échelonne de 10 % dans le Batha (nord) à près de 80 % dans la Tandjilé (sud). Les départements du Sud sont globalement toujours beaucoup plus scolarisés que les autres.
- Un enfant en zone urbaine a deux fois plus de chance d'accéder au CM2 que celui de milieu rural.
- Dans l'enseignement primaire, on retrouve deux fois plus d'enfants issus des ménages les plus favorisés que d'enfants issus de ménages très pauvres. 92 % des étudiants sont issus des ménages les plus riches (20 %), aucun étudiant n'est issu des ménages les plus pauvres (40 %).

Les disparités concernent aussi l'accès aux ressources publiques : 64 % des moyens sont destinées à seulement 10 % de l'ensemble des scolarisés (les plus hauts niveaux) ; tandis que les établissements communautaires au primaire sont financés par les familles les plus pauvres du pays. Les conditions d'enseignement ne sont pas équitables suivant les écoles : nombre d'élèves par enseignant¹¹, proportion des enseignants communautaires¹² ou des enseignants formés, disponibilité de manuels de lecture et de calcul par élève¹³. La rémunération des enseignants paraît aussi très inéquitable pour des fonctions équivalentes (fonctionnaire versus enseignant communautaire)¹⁴ alors que « les résultats des élèves d'enseignants communautaires sont très significativement meilleurs que ceux des enseignants fonctionnaires (instituteurs ou instituteurs adjoints) ». Ce constat plaide pour une réévaluation des subventions accordées aux enseignants communautaires.

La pyramide scolaire apparaît déséquilibrée par rapport aux demandes de l'économie :

36 % des sortants de l'université exercent un emploi correspondant à leur formation, alors que 50 % sont sans emploi et que les 14 % restants exercent une activité sous-qualifiée par rapport à la formation reçue. Parmi les sortants du lycée, seuls 26 % exercent un emploi correspondant à leur niveau de qualification ; [...] 62 % des individus entrent dans la vie active sans avoir un enseignement primaire complet, alors que ceci constitue le socle minimum pour permettre des gains de productivité du travail dans le secteur informel de l'économie.

Dans une logique de lutte contre la pauvreté et de rationalité économique, ce constat invite donc à privilégier l'investissement des fonds publics dans le cycle primaire et l'alphabétisation des adultes¹⁵ plutôt que dans l'enseignement supérieur. Et ce, d'autant plus que le secteur agropastoral et informel, qui assure la très grande proportion des emplois au sein de la population active (94 %), pourrait être ainsi largement développé. Pour coller au marché de l'emploi, il apparaît également nécessaire et plus « rentable » à l'échelle du pays de limiter et adapter le flux d'entrée des élèves dans les collèges, les lycées et l'université, d'autant plus que ces cycles souffrent d'un déficit en enseignants qualifiés, en laboratoires, bibliothèques, matériels informatiques... La compétition pour accéder au cycle supérieur pourrait notamment permettre d'améliorer la qualité des élèves et étudiants diplômés. Le RESEN-Tchad suggère que cette régulation des flux d'entrée soit accompagnée, pour les élèves sortant du primaire et du collège, d'un processus de facilitation de l'insertion des jeunes dans le secteur informel : le développement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle apparaît donc essentiel. Des mécanismes d'incitation ou de dés-

¹¹ Le nombre d'élèves par enseignant est de 72 en moyenne mais varie de 40 à 100.

¹² La proportion d'enseignants communautaires par école est de 57 % en moyenne mais varie de 0 à 100 %.

¹³ En moyenne, un manuel est disponible pour 2,6 élèves, mais ce ratio varie suivant les écoles de un pour 1,4 élève à un pour 20 élèves.

¹⁴ La rémunération d'un instituteur fonctionnaire est trois fois plus élevée que celle d'un enseignant communautaire formé, cinq fois supérieure à celle d'un enseignant communautaire non formé et 24 fois supérieure à celle d'un enseignant communautaire non subventionné.

¹⁵ Les parents analphabètes ont tendance à ne pas scolariser leurs enfants.

incitation pour l'accès aux différents niveaux doivent être mis en place en fonction des cycles et en limitant les disparités : formation et subventionnement de l'ensemble des maîtres communautaires pour l'enseignement primaire dans un objectif de scolarisation universelle ; discrimination positive au niveau du collège par la fourniture de bourses pour les plus pauvres ; limitation ou rénovation de l'accès aux bourses dans le supérieur qui fonctionne actuellement comme un appel à l'augmentation des effectifs. Les recommandations rationnelles du RESEN impliquent ainsi de la part du gouvernement tchadien des choix politiques difficiles notamment dans le domaine universitaire, choix qui peuvent avoir des conséquences graves en matière de paix sociale.

Le système éducatif tchadien continue d'être marqué par des réformes multiformes qui se réalisent au travers d'un ensemble de programmes et projets. Leur objectif commun demeure l'atteinte de la scolarisation primaire universelle d'ici à l'an 2015 en limitant les disparités ; ils s'inscrivent dans le cadre des engagements du forum de Dakar (2000) et des objectifs du Millénaire pour le développement et de la réduction de la pauvreté (Ministère de l'éducation, 2004). Les différents programmes de réforme sont financés en priorité par la Banque mondiale et la coopération française (avec l'appui du pôle de Dakar) positionnées selon une approche sectorielle (renforcement des capacités institutionnelles) et ensuite par la BAD et la BID privilégiant l'approche-projet (respectivement : appui à l'enseignement technique et professionnel, appui à l'enseignement en langue arabe). D'autres partenaires multilatéraux et bilatéraux appuient également les réformes de l'éducation (PNUD, UNICEF, ISESCO, coopérations allemande, suisse...) sans oublier les appuis de la société civile et les ONG (world vision, secours catholique...).

Le programme d'appui à la réforme du secteur de l'éducation au Tchad (PARSET) est le principal projet de réforme en cours (République du Tchad, 2005). Conçu pour être exécuté en trois phases de quatre ans de 2003 à 2015, le PARSET focalise ses efforts sur la formation initiale et continue du personnel enseignant et d'encadrement de manière à coller aux besoins du pays, sur la rénovation des programmes d'enseignement en les adaptant au projet de société de la république, sur la dotation des élèves et des maîtres en matériel didactique, sur les infrastructures scolaires (en collaboration avec les parents d'élèves et les communautés locales), sur des appuis institutionnels (gestion administrative et pédagogique). Comme par le passé, les ambitions sont grandes, à la mesure des besoins et des difficultés.

Les langues nationales dans le système éducatif tchadien

Un « serpent de mer » institutionnel

Les langues nationales ne sont évoquées dans les textes constitutionnels qu'à partir de 1978 au prix de négociation entre mouvements politico-militaires. La Charte fondamentale de la république proclame ainsi que la langue arabe sera la deuxième langue officielle et reconnaît la valeur et l'intérêt éducatif des autres langues du Tchad : « la recherche et l'étude des autres langues nationales seront poursuivies et encouragées afin de les rendre fonctionnelles »¹⁶. Cette fonctionnalité renvoie sans doute à la description linguistique des langues nationales et peut-être à leur intégration comme langue d'alphabétisation pour faciliter ensuite l'apprentissage du français et de l'arabe. En 1982, quelques mois après la prise de pouvoir d'Hissene Habré, l'Acte fondamental de la république reconnaît le statut officiel de la langue arabe et le caractère laïc de la république du Tchad, néanmoins les

¹⁶ *Charte fondamentale de la république du Tchad*, Chapitre II « Du gouvernement d'union nationale », article 24, a), alinéa 11, cité par Jullien de Pommerol (1997 : 71).

langues nationales ne sont plus évoquées : Hissene Habré, en position de force, n'a plus l'obligation de ménager les partis politiques du Sud.

Au sein de l'éducation nationale, la promotion des langues nationales, au travers d'expérimentations localisées, a été tardive (1991) et correspondait plus à un affichage qu'à une réelle volonté politique de les intégrer dans le système d'enseignement. L'introduction des langues nationales dans les médias (une dizaine), notamment à la radio et la télévision nationales, a été progressive et sélective. Mais la sélection des langues y a été politique et arbitraire et rarement liée aux critères de véhicularité ou de leur implantation géographique (Alio, 2007).

La conférence nationale souveraine (CNS), qui regroupait toute l'élite intellectuelle et politique du Tchad, tenue à N'Djaména du 15 janvier au 7 avril 1993, a été une occasion pour le grand public de prendre conscience de l'importance des langues nationales au travers de celle de l'arabe tchadien. La CNS a mis en évidence, aux yeux de tous les Tchadiens¹⁷, les profondes incompréhensions qui existaient sur la question de la langue arabe¹⁸ ainsi que les enjeux politiques sous-jacents. L'ambiguïté du texte de la Charte fondamentale de la république de 1978 officialisant l'arabe apparaissait au grand jour : « Les populations tchadiennes arabophones croyaient que c'était l'arabe local [le dialectal tchadien], alors que les ex-rebelles et les lettrés arabophones savaient que cela ne pouvait être que l'arabe littéraire »¹⁹. Au cours des débats, les partisans de l'arabe littéraire, scientifiques, religieux ou politiciens, ont montré combien leur argumentation était idéologique, partielle et tronquée : relecture de l'histoire de l'implantation de l'arabe, dévalorisation de l'arabe tchadien, évocation d'un complot de l'occident... (Jullien de Pommerol, 1997 : 75-81). Faisant référence à l'appartenance culturelle du Tchad au monde arabophone (majorité de la population parlant arabe, présence de l'arabe littéraire depuis le VII^e siècle...), ces arabisants omettaient par exemple de tenir compte du Sud du Tchad qui regroupe la grande majorité de la population du pays, oubliaient que les anciens royaumes du Kanem, du Baguirmi et du Ouaddaï (musulmans de par la conversion de leurs souverains) n'étaient pas arabes mais négro-africains, et que l'arabe littéraire n'y était que la langue écrite des notables et pas celle du peuple. Au-delà des rares arabophones arabisants qui ont exprimé avec force et parfois violence leur attachement à l'arabe littéraire, beaucoup d'autres Tchadiens ont contesté sa place dans le pays. Aux yeux de tous, la CNS aura ainsi permis : (i) de montrer combien l'arabe tchadien était devenu une véritable langue véhiculaire du nord au sud du Tchad ; (ii) de s'interroger, à l'image du Soudan voisin, sur une instrumentalisation de l'islam et de l'arabe littéraire par quelques grandes familles originaires du nord-est du pays²⁰ désireuses de se maintenir au pouvoir et de bénéficier de ses mannes. Suite à la CNS, la Charte de la transition de la république confirmera cependant que les langues officielles sont le français et l'arabe, sans plus de précisions, ni de référence aux langues nationales.

En 1994, les recommandations des états généraux de l'éducation nationale paraissent très générales, voire incantatoires : « promouvoir les langues nationales à travers une politique dynamique de recherche linguistique et définir les objectifs généraux du bilinguisme (français et arabe) conformément aux réalités historiques, sociopolitiques, culturelles et économique du pays ». Nomaye (1998 : 34-39) estime que ce séminaire, sans aborder les besoins spécifiques du Tchad, n'a été en définitive qu'un moyen de soutenir la stratégie EFE (éducation-formation-emploi) coordonnée par le PNUD et appuyée notamment par la Banque mondiale

¹⁷ Les débats de la CNS étaient diffusés à la radio nationale tchadienne en arabe tchadien.

¹⁸ Arabe littéraire *versus* arabe dialectal ? Langue officielle *versus* langue nationale ? Langue écrite *versus* langue de communication ?

¹⁹ N'Djaména Hebdo, cité par Jullien de Pommerol, 1997 : 74.

²⁰ Par exemple, des clans teda-dazzas (ethnie d'Hissène Habré) ou zaghaouas (celle d'Idriss Déby) originaires de l'extrême nord et nord-est du pays.

et la France depuis fin 1990 : une façon peut-être de continuer à bénéficier des appuis financiers extérieurs ?

En 1996, la constitution de la république du Tchad (modifiée en 2006) réaffirme en son article 9 que « les langues officielles sont le français et l'arabe. La loi fixe les conditions de promotion et de développement des langues nationales ». Mais au final :

Les politiques éducatives touchant à la question de l'enseignement des deux langues officielles [français et arabe] n'ont à aucun moment pris en compte les systèmes linguistiques des apprenants [... quand bien même] il est un fait bien connu que quand l'enfant apprend dans sa langue maternelle, il assimile mieux et vite, et réussit également mieux dans les langues secondes. (Alio, 2007).

L'ampleur de l'action gouvernementale ne semble pas en accord avec le discours officiel. Les décisions politiques ne sont pas suivies de la définition d'une stratégie, d'une planification par objectifs assortie de moyens humains, techniques et financiers adéquats. À cet égard, la direction de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales du ministère de l'éducation, créée en 1997 et chargée de la mise en œuvre de la sous-politique du secteur, semble démunie (Fall, 2005).

Des expérimentations éducatives

Dans le secteur de l'alphabétisation des adultes

La puissance publique tchadienne au travers de ses différents ministères (éducation, agriculture, santé) a développé depuis les années 1990 différents programmes, mais ce sont surtout les organismes non gouvernementaux (ONG) et/ou confessionnels qui ont toujours accordé une grande importance aux programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Les exemples sont nombreux, les motivations et méthodologies diverses.

Parmi les ONG confessionnelles, on peut citer l'association SIL international qui, tout en poursuivant l'objectif de traduire les écritures chrétiennes, a lancé des projets d'alphabétisation en langues locales non écrites en particulier au travers de la création de manuels (Robinson, 2006 : 199). Au Tchad, cette organisation a publié une cartographie des langues, contestée par nombre de linguistes, et entretient des relations fructueuses mais parfois tendues avec le ministère de l'éducation (non respect par SIL de l'alphabet national pour la transcription des langues nationales, diffusion de matériels didactiques sans aval préalable...).

Une association comme l'Université populaire (UP), créée en 1994, essentiellement financée par les coopérations allemande et suisse, offre également des possibilités d'apprentissage et d'autoformation à des groupements d'individus, d'usagers... dans des domaines aussi variés que la gestion et la comptabilité, l'épargne et le crédit, la transformation de produits agricoles, la nutrition, l'hygiène et le planning familial... UP développe en particulier des programmes d'alphabétisation fonctionnelle et de post-alphabétisation²¹. En matière d'alphabétisation initiale, UP utilise la méthode *Reflect*, « approche [consistant] fondamentalement à remettre le processus d'apprentissage entre les mains des apprenants, en évitant de préparer des matériels au préalable et d'utiliser des manuels élémentaires ». Dans cette méthode, le rôle de l'animateur du travail de groupe est fondamental :

Les apprenants prennent part à des discussions lors desquelles ils partagent leurs connaissances sur des questions relatives à la santé, à l'économie, au social... Les résultats sont représentés au moyen de tableaux et de diagrammes, souvent dessinés à même le sol. L'alphabétisation consiste ici à identifier des mots clés, chaque apprenant

²¹ <http://www.up-tchad.org>, 3 octobre 2008.

les inscrivant dans ses propres cahiers et les représentant collectivement avec les autres dans des tableaux. Il s'agit ici de créer des matériels d'apprentissage au fur et à mesure.

Cette approche contraste avec les démarches habituelles d'alphabétisation « du haut vers le bas » qui impliquent l'utilisation de manuels d'alphabétisation créés par des « savants » et appliqués « tels quels » par des formateurs n'ayant pas participé à leur conception. La méthode *Reflect* paraît donc un préalable pour une plus grande efficacité des programmes d'alphabétisation classiques (Robinson, 2006 : 197). UP a ainsi publié différents supports en langue nationale : livret de post-alphabétisation sur la tenue de caisse (arabe tchadien et ngambay) ; livret de post-alphabétisation sur l'épargne et le crédit (arabe tchadien et ngambay) ; livret d'alphabétisation sur la couture...

Face aux succès des initiatives de la société civile notamment en milieu rural, le PARSET prévoit d'accompagner et d'étendre cette dynamique à l'échelle du pays (World Bank, 2003 : 58). Il envisage de développer l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales pour les adultes (particulièrement les femmes) ainsi que pour les enfants déscolarisés au sein de centres spécialisés : les centres d'éducation de base non formelle. Au-delà d'une acquisition progressive du français et de l'arabe littéraire partant de l'alphabétisation en langues nationales, la pédagogie convergente leur permettra aussi d'acquérir des connaissances concrètes en santé, en nutrition, mais aussi en matière d'activités génératrices de revenus (agriculture, élevage, menuiserie, couture...). Souhaitant diminuer les inégalités²², le PARSET accentuera son action auprès des femmes et des régions du Nord.

Dans l'enseignement primaire

Avec une centaine de langues nationales, il paraît peu efficace de vouloir débiter l'enseignement primaire par chacune de ces langues, la rationalité économique invite plutôt à utiliser les langues véhiculaires que les enfants ont l'habitude de pratiquer en plus de leur langue maternelle. Suivant les zones géographiques, on peut distinguer une dizaine de langues véhiculaires (Djarangar, 1998 : 31), en tout premier lieu, l'arabe tchadien et le ngambay puis le peul (Jullien de Pommerol, 1997 : 53). Les linguistes tchadiens ont déjà décrit la structure linguistique de ces principales langues nationales véhiculaires. Diverses expériences pédagogiques en milieu réel ont été engagées pour tester les modalités de l'intégration des langues nationales dans l'enseignement de base, afin d'améliorer la réussite scolaire. Si au Cameroun et au Mali de telles expériences avaient déjà été effectuées dès les années 70, il a fallu attendre les années 90 pour le Tchad (Djarangar, 1998 : 33-38).

L'Etat, faute de pouvoir assumer pleinement ses missions, autorise ainsi des structures non étatiques à expérimenter l'enseignement en langues nationales dans le primaire, au sein d'écoles communautaires.

À titre d'exemple, à partir de 1991, le centre de recherche linguistique et pédagogique (CRLP) de Sarh au Sud du pays a fait « l'expérience dans des écoles primaires communautaires du Moyen-Chari [...] d'apprendre à des enfants du CP1 d'abord à parler le français, langue étrangère, et d'apprendre en même temps à lire et écrire leur langue maternelle, avec une orthographe phonologique » (Fournier, 1998 : 5). Au CP2, les enfants commencent à apprendre à lire et à écrire le français, tout en continuant à lire et écrire en langue maternelle. Dès le CP1, les écoles communautaires préparent les enfants à la profession d'agriculteur moderne. Les élèves des écoles communautaires rejoignent ensuite sans problème le CE1 dans les écoles officielles classiques. Le CRLP s'occupe de la formation des maîtres communautaires et du suivi de terrain. La formation des maîtres porte sur l'enseignement oral du français langue étrangère, sur l'apprentissage de l'écriture et de la lecture des langues saras en alphabet phonétique international et sur le passage d'une

²² En 2003, le taux d'analphabétisme est évalué à 67 % dont 56 % pour les hommes et 78 % pour les femmes.

orthographe phonologique à une orthographe non-phonologique (français). Le français n'est dans cette expérience qu'une matière et non le véhicule de l'enseignement. La langue maternelle est valorisée aux yeux des élèves, le processus pédagogique facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français, et la formation agricole que les enfants reçoivent facilite leur insertion et leur réussite dans leur milieu. La clef de la réussite réside ainsi dans la formation des enseignants, d'où la nécessité de linguistes et de pédagogues aguerris.

Des expérimentations équivalentes d'introduction de langues nationales dans l'enseignement ont été menées avec succès en arabe tchadien, maba, massa, moundang et ngambay dans près de 60 écoles primaires. Sur la base de ces acquis méthodologiques au Tchad et dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne, le PARSET se propose d'étendre le champ d'expérimentation à 120 écoles primaires publiques, privées et communautaires, en utilisant l'approche de la pédagogie convergente où la langue officielle (français ou arabe) introduite progressivement ne devient médium d'enseignement qu'au niveau du CE2 tandis que la langue maternelle n'est plus alors enseignée que comme matière. Concrètement, il s'agit notamment de former les enseignants à cette nouvelle pédagogie, développer et distribuer des manuels et matériaux didactiques dans les cinq langues nationales majeures et d'évaluer les conditions de généralisation de l'expérience (World Bank, 2003 : 53).

Vers un système éducatif véritablement bilingue

Le bilinguisme français-arabe littéraire inscrit dans les textes constitutionnels du pays depuis 1978 ne semble pouvoir devenir une réalité palpable dans le quotidien des Tchadiens²³ que lorsque le système éducatif sera effectivement bilingue.

[Pourtant] les deux langues [officielles] doivent être enseignées dans toutes les écoles publiques. [...] Dans les écoles françaises, 6 heures de langue arabe par semaine sont requises au niveau primaire et 4 heures par semaine au niveau secondaire ; le même nombre d'heures est attribué au français dans les écoles arabes. Mais cela ne s'applique pas toujours dans toutes les écoles. (Nomaye, 1998 : 39).

Alio (2007) souligne même que

le bilinguisme éducatif [...] ne commence officiellement et pratiquement qu'à partir du secondaire, soit à partir de la sixième, si l'élève choisit l'arabe comme première langue vivante ou en seconde si l'arabe est choisi comme deuxième langue vivante. L'arabe est enseigné à ce niveau comme matière. Il n'y a à proprement parler pas d'expérience bilingue de l'enseignement.

Ce bilinguisme officiel se situe dans un contexte multilingue : des langues maternelles et des langues véhiculaires. Mais quelle que soit l'étiquette linguistique de l'école, le français et l'arabe littéraire restent encore enseignés comme langues maternelles au primaire puis comme langues vivantes au secondaire alors qu'ils sont tous les deux des langues étrangères. Si l'on admet le principe prôné par l'UNESCO qui voudrait que l'éducation de base se fasse dans la langue que parle déjà l'enfant (langue maternelle et/ou véhiculaire), le système éducatif tchadien devrait être multilingue pour atteindre l'objectif de bilinguisme arabe-français.

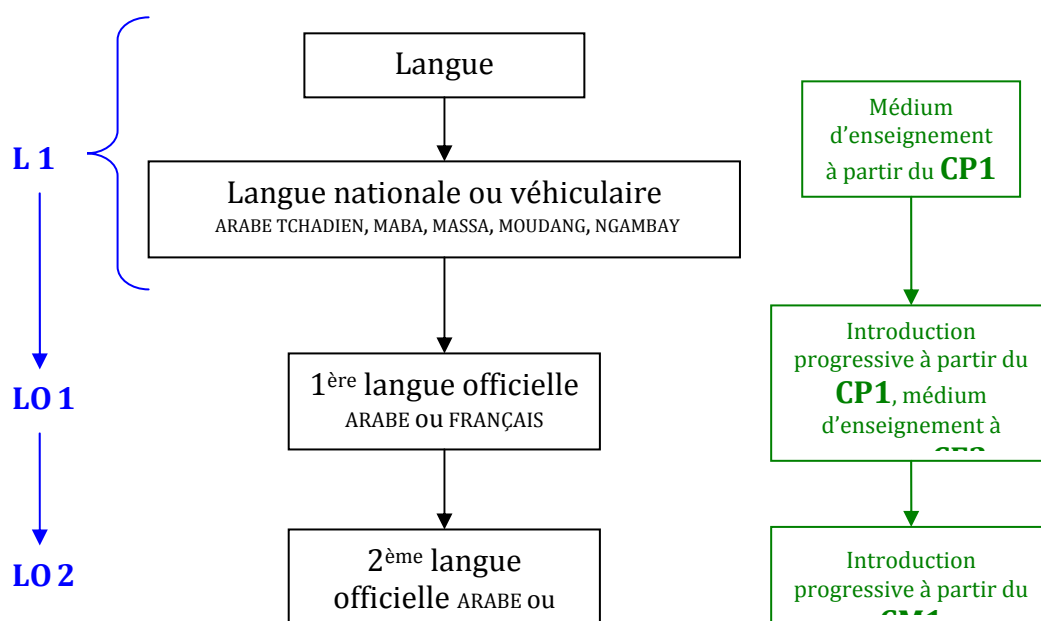
Etant donné que les enfants connaissent déjà la langue véhiculaire de leur région avant d'aller à l'école, par économie d'échelle, le passage par leur véritable langue maternelle ne paraît pas nécessaire. La langue véhiculaire, comme l'arabe tchadien, peut alors être considérée comme langue maternelle (L1). D'autre part, la première langue officielle acquise

²³ Le français reste en effet quasiment la seule langue de l'administration. Les apparitions de l'arabe ou du bilinguisme français-arabe dans le paysage tchadien se limitent au passeport et à la carte d'identité, à un journal et puis quelques panneaux, enseignes, publicités...

(LO1) serait l'arabe littéraire ou le français selon la région et le désir des parents d'envoyer leurs enfants dans une école arabophone ou francophone pour une formation primaire. À terme, l'enseignement deviendrait donc trilingue.

En 1998, les participants à un colloque sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif tchadien (République du Tchad & Association SIL, 1998 : 15-16) avaient réfléchi et élaboré un modèle en ce sens : un programme de transition entre les différentes langues au cours du cycle primaire. Le schéma n°1 en synthétise le processus.

Schéma n°1 : Enchaînement d'apprentissage pour un bilinguisme arabe-français.



Pendant les trois premières années (CP1, CP2 et CE1), la langue maternelle (L1) est langue d'enseignement pour la lecture, l'écriture et le calcul, la première langue officielle (LO1) est introduite progressivement d'abord à l'oral (CP1) puis à l'écrit (CP2) et prend une part de plus en plus importante dans l'enseignement pour arriver à 50 % du temps en CE1. À partir du CE2, les enfants sont considérés comme bilingues (L1 & LO1). Pendant les trois dernières années du cycle primaire (CE2, CM1, CM2), la L1 devient minoritaire et n'occupe que 20 % du temps d'enseignement, la LO1 devient langue d'enseignement, la deuxième langue officielle (LO2) est introduite progressivement à l'oral (CM1) puis à l'écrit (CM2). Si la L1 est l'arabe tchadien et la LO1 l'arabe littéraire, au vu des proximités linguistiques de ces deux langues, le français LO2 peut être introduit dès le CE2. Ce modèle au final trilingue nécessite bien sûr des matériels didactiques en L1 adaptés à chaque niveau pour la lecture, le calcul, les dialogues ainsi que des manuels de transition de la L1 vers la LO1 avant l'utilisation des manuels classiques en LO1 puis LO2. Ainsi l'enfant tchadien qui entrerait dans cette école apprendrait à lire et écrire d'abord dans la langue qu'il parle avant de passer à la langue officielle dominante dans sa région et ensuite à la seconde langue officielle. Djarangar (1998 : 34-35) estime que l'utilisation de caractères différents pour écrire le français et l'arabe littéraire ne constitue pas un blocage.

L'introduction des langues nationales dans l'enseignement a déjà été expérimentée au Tchad et continue à l'être à plus grande échelle. Au sein du PARSET, le principal projet de réforme du système éducatif tchadien qui prône la pédagogie convergente, le moment où la langue officielle devient médium d'enseignement en lieu et place de la langue maternelle est

le CE2 comme dans la proposition réfléchie en 1998 (World Bank, 2003 : 53). Cependant, si la transition entre la L1 et la LO1 semble assez bien maîtrisée au Tchad et ailleurs en Afrique, même si des ajustements sont peut-être nécessaires, les modalités de l'introduction de la LO2 ne semblent pas avoir été beaucoup testées.

Alio²⁴ (2007) propose, à cet égard, d'adapter au système tchadien un outil d'enseignement bilingue français-arabe en cours d'expérimentation par Kadid²⁵ qui intègre des « transferts de compétences de la didactique du français langue étrangère vers celle de l'arabe langue étrangère ». Avec cet outil, grâce à une approche communicative et interculturelle qui accorde une place privilégiée à l'oral, le public francophone saura se comporter et communiquer dans différentes situations réelles, avant d'acquérir les outils linguistiques propres de l'arabe. L'enseignant doit posséder diverses compétences en français et en arabe (linguistiques, communicatives, discursives, socioculturelles) tout en maîtrisant l'approche communicative et les différents outils pédagogiques associés.

Conclusion

L'éducation pour tous à l'horizon 2015 au Tchad ne semble pas une tâche simple dans un contexte multilingue négro-africain et de bilinguisme officiel arabe-français relativement récent. Des stratégies, des programmes et des projets sont en place pour relever le défi, dans le cadre du PARSET. Si leurs succès résident dans la capacité de l'Etat à assumer sa mission et aussi dans la synergie des différents partenaires techniques et financiers internationaux, la dimension méthodologique et didactique n'en est pas moins prégnante. La réussite du bilinguisme arabe-français et l'éducation pour tous au Tchad tiennent en effet à l'intégration des langues nationales et à l'enseignement du français et de l'arabe comme langues secondes et/ou étrangères et non comme langues maternelles. Mais au-delà du choix d'une méthodologie d'enseignement, de la construction de programmes et contenus de cours, de la coordination et de l'évaluation, la formation d'enseignants trilingues (langue nationale, français, arabe littéraire) reste, semble-t-il, la clef de voûte d'un système éducatif réellement bilingue.

Bibliographie

- ALIO K., 2007, « L'éducation bilingue au Tchad. De la théorie à la pratique », *Travaux de Linguistique Tchadienne*, n°10 & 11, Université de N'Djaména.
- AL-HABO M. A., 2004, « Bilinguisme, où en sommes-nous ? », in *Carrefour*, n°27, Centre Al-Mouna, N'Djaména, pp. 28-30.
- BANGUI A., 1996, « Transformer nos différences en atouts », in *Tchad : Conflit Nord-Sud. Mythe ou réalité*, Centre Al-Mouna, N'Djaména, pp. 61-69.
- BANQUE MONDIALE, 2007, *Le système éducatif tchadien. Eléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*, Document de travail n°110, série : le développement humain en Afrique, 199 p.
- CHANG G.-C., RADI M. (Ed.), 2002, *Education et formation au Tchad : recueil d'études thématiques, Politiques et stratégies d'éducation* n°4, UNESCO, 221 p.

²⁴ Khalil Alio est actuellement le chef du département des sciences du langage à l'université de N'Djaména. Dans les années 1990, il a été recteur de cette même université.

²⁵ Kadid M., 2004, Perspective de bilinguisme franco-arabe à travers une pédagogie renouvelée, in *Rencontres français/arabe/arabe/français. Construire ensemble dans une perspective plurilingue*, ADPF, Paris.

- DJARANGAR D.-J., 1998, « Quel bilinguisme pour l'éducation de base au Tchad ? », in *Tchad : contentieux linguistique arabe-français*, Centre Al-Mouna, N'Djaména, pp. 87-100.
- FALL M., 2005, *Qui et où sont les analphabètes ? Afrique sub-saharienne francophone*, UNESCO, 22 p.
- FOURNIER M., 1998, « Une expérience pédagogique dans le Moyen-Chari au Tchad », in *Travaux de Linguistique Tchadienne*, n°3, Université de N'Djaména, pp. 5-12.
- GANDOLFI S., 2003, « L'enseignement islamique en Afrique noire », in *Cahiers d'Etudes africaines*, XLIII (1-2), n°169-170, pp. 261-277.
- JULLIEN DE POMMEROL P., 1997, *L'arabe tchadien. Emergence d'une langue véhiculaire*, Karthala, Paris, 174 p.
- KHAYAR I., 1976, *Le refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*, Maisonneuve, Paris, 140 p.
- KOKO A., DEWA G., 2001, « Tchad », in *Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires*, UNESCO (<http://www.ibe.unesco.org/curriculum/AfricaPdf/Iltchad.pdf>, 10 août 2008).
- MBAIOSSO A., 1990, *L'éducation au Tchad. Bilan, problèmes et perspectives*, Karthala, Paris, 271 p.
- NOMAYE M., 1998, *L'éducation de base au Tchad. Situation, enjeux et perspectives*, L'Harmattan, Paris, 218 p.
- NOMAYE M., 2001, *Les politiques éducatives au Tchad*, L'Harmattan, Paris, 160 p.
- REPUBLIQUE DU TCHAD, ASSOCIATION SIL, 1998, *Actes du colloque sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif tchadien*, N'Djaména, 89 p.
- REPUBLIQUE DU TCHAD, 2005, *Rapport de suivi des objectifs du millénaire pour le développement*, ministère du Plan, du Développement et de la Coopération, 33 p.
- ROBINSON C., 2006, « Langues et littératies », in *Education des adultes et développement*, 66, IIZ/DVV, Bonn, pp. 185-226.
- UNESCO, 2012, *Plan d'action national d'alphabétisation du Tchad (2012-2015)*, Table ronde internationale, Paris, 34 p.
- WORLD BANK, 2003, *Project document appraisal on a proposed development credit (US\$ 19.13 million) and a development grant (US\$ 23.21 million) to the republic of Chad for an education reform project*, report n°23797-CD, 170 p.

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET BILINGUISME SCOLAIRE À MADAGASCAR : QUELLE COMPRÉHENSION DES TEXTES À L'ÉCOLE PRIMAIRE ?

Muriel Nicot-Guillore

**Université Rennes 2 Haute Bretagne,
EA3082, PREFics**

À la différence de nombreux pays de l'Afrique francophone coloniale, la réforme scolaire de 1951 à Madagascar installa officiellement l'utilisation de la langue malgache dans les écoles primaires publiques de « type malgache » (vs « type métropolitain »). En 1952, le directeur de l'enseignement en fixa les modalités : « Au début, le maître emploiera, pour ses explications, le dialecte local, puis progressivement et dans la mesure du possible, il substituera la langue française à ce dialecte. (...) Les nouveaux programmes introduisent sur ce point une nouveauté : l'apprentissage de la lecture s'effectue dans la langue maternelle. » (Bulletin pédagogique de la Direction de l'Enseignement, 1952, p.8). À cet effet, le manuel *Lala sy Noro* (Rajaobelina, 1952) fut diffusé dans toutes les écoles publiques du pays. Pendant la « malgachisation » de la deuxième république de Ratsiraka, contrairement à ce que l'on croit souvent, le français ne disparut pas de l'espace scolaire et resta introduit à l'oral en 2^{ème} année et utilisé à l'écrit en 3^{ème} année. Ces fluctuations quant au poids à accorder au malgache (L1) ou au français (L2) illustrent les conflits qui se jouent autour des langues en termes de planification éducative, les politiques linguistiques scolaires n'étant jamais neutres. Cependant, il en ressort que l'école à Madagascar a depuis longtemps été pensée comme devant développer des compétences en L1 et en L2 chez les élèves. Le bilinguisme scolaire actuel fait du malgache la langue d'enseignement en début de scolarité, relayé progressivement par le français devenant médium d'enseignement pour la majorité des disciplines à partir de la 3^{ème} année¹.

À l'heure où les expérimentations de bilinguisme éducatif s'intensifient dans les pays francophones d'Afrique (Maurer, 2010), il peut être utile de tirer parti d'expériences plus

¹ Ce modèle est celui qui prévaut encore très majoritairement en 2012, pour le système basé sur 5 ans de scolarité à l'élémentaire. Cependant, la réactualisation du plan *Éducation Pour Tous* en 2008 a débouché sur une réforme éducative portant la scolarité élémentaire à 7 ans, avec une redéfinition du curriculum et de la politique linguistique. Interrompue lors des événements de 2009, cette réforme n'est actuellement appliquée que dans 20 circonscriptions expérimentales dans lesquelles le malgache est langue d'enseignement jusqu'en 5^{ème} année, le français introduit en 1^{ère} année à l'oral puis découvert à l'écrit en 2^{ème} année, l'anglais introduit en 4^{ème} année. Dans ce modèle, les 6^{ème} et 7^{ème} années sont considérées comme des années de transition avec 3 disciplines non linguistiques enseignées en français (mathématiques, sciences et technologie), les autres disciplines étant enseignées en malgache.

anciennes comme celle de Madagascar, en particulier pour l'apprentissage de la lecture que ce soit en L1 ou en L2. Dans cette perspective, cet article exploite un corpus de séances de lecture en malgache et en français, filmées du CP1 au CM2 dans deux écoles de la région d'Antananarivo, à trois moments différents de l'année scolaire 2005-2006. Ces films ont servi d'appui lors de séances d'auto-confrontation avec les enseignants (Nicot-Guillorel, 2009).

Après un rappel des processus nécessaires à la compréhension écrite, l'analyse porte sur les gestes professionnels qui soutiennent la compréhension des textes chez les élèves au regard des séances filmées. Il s'agit de mettre en relief les invariants apparus au cours des phases dévolues à la compréhension, pour le début et la fin de la scolarité élémentaire, en repérant les activités cognitives qu'ils mobilisent chez les apprentis lecteurs. Ces manières de faire sont aussi interprétées en termes de stratégies professionnelles pour apprendre à lire aux élèves grâce aux justifications apportées par les enseignants lors des auto-confrontations.

L'objectif est de repérer, d'une part, si l'usage des différentes langues engendre des modifications dans les interventions des enseignants pour faciliter la compréhension des textes par les élèves et, d'autre part, de voir dans quelle mesure la didactique des langues en présence est coordonnée pour la compréhension écrite des textes proposés à l'école. En dernier lieu, on s'intéresse à l'autonomie des élèves en lecture à la fin de la scolarité primaire, au regard notamment de leurs performances à l'évaluation PASEC² VII, en malgache ou en français.

Les processus en jeu dans la compréhension en lecture

La lecture compréhension

Les résultats de la recherche scientifique indiquent que le niveau de compréhension en lecture dépend, d'une part, du niveau de compréhension de la langue orale et, d'autre part, de la précision et de la rapidité de lecture des mots isolés (Sprenger-Charolles, 2008). Ainsi, Morais précise :

Il ne semble pas y avoir d'exceptions à cette règle : lorsque la compréhension du langage écrit est mauvaise, au moins l'une des sources, soit la reconnaissance des mots écrits, soit la compréhension du langage oral, doit être déficiente. (Morais, 1994 : 222)

Identification des mots écrits

La première capacité nécessaire à la compréhension écrite repose donc sur l'identification des mots écrits. Cette reconnaissance des mots écrits demande d'abord à l'apprenti lecteur de comprendre le fonctionnement du principe alphabétique, principe commun à toutes langues alphabétiques, afin de mettre en correspondance des unités graphiques, les graphèmes, avec les unités de seconde articulation de la langue orale, les phonèmes. Pour intégrer ce principe, l'élève doit prendre conscience que la parole peut se segmenter en unités (mot, syllabe, attaque, rime) afin de saisir progressivement, d'une part, le fonctionnement des associations graphèmes-phonèmes et, d'autre part, le principe de leur coarticulation (fusion phonémique). Il s'agit d'un travail métalinguistique difficile reposant sur le développement de la conscience phonologique permettant progressivement le maniement délibéré des phonèmes de la langue (conscience phonémique). L'accès au déchiffrement nécessite donc un apprentissage explicite (Gombert, 2005) qui se trouve facilité par l'interaction des activités de lecture et d'écriture (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988).

² PASEC : programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (conférence des ministres ayant le français en partage). Le PASEC VII s'est déroulé en 2004-2005 à Madagascar.

Dans un système scolaire bilingue transitionnel (Maurer, 2011), cet accès au principe alphabétique va donc s'effectuer dans la première langue rencontrée à l'écrit par les élèves, à savoir en L1, ce qui implique un développement bien assuré de la conscience phonologique en L1³ (Nicot-Guillore, 2012). D'autant que plusieurs études montrent que les difficultés d'apprentissage d'une L2 (à l'oral ou à l'écrit) se trouvent statistiquement associées à des difficultés rencontrées dans la maîtrise de la lecture en langue maternelle, et que ces troubles semblent toujours liés à des déficits du codage phonologique (Gaonac'h, 2006). La compétence de « déchiffrage » acquise en L1 se mobilise en effet pour lire la deuxième langue alphabétique. Cependant, la lecture dans la deuxième langue alphabétique demande au lecteur d'assimiler les nouvelles constructions graphophonologiques de L2 (phonèmes et graphèmes nouveaux n'appartenant pas à L1, variations graphophonologiques entre L1 et L2, etc.) qui méritent, elles aussi, de faire l'objet d'un apprentissage spécifique pour faciliter leur automatisation. Une fois le mécanisme du « déchiffrage » enclenché, l'apprenti lecteur arrive à convertir un mot écrit en un mot oral et, s'il sait parler la langue, en saisir le sens. Mais à ce stade, la lecture reste lente et laborieuse, reposant sur un traitement des correspondances graphèmes-phonèmes les unes après les autres, donc de manière sérielle.

Pour passer à une lecture plus rapide, il est nécessaire que l'identification des mots s'automatise, afin de libérer davantage de disponibilité cognitive pour traiter l'information décodée et comprendre ainsi plus facilement ce qui est lu. Cette automatisation s'effectue sur plusieurs années. Elle permet de passer d'une lecture lente et sérielle à une lecture rapide qui repose sur un mode de traitement parallèle et simultané des différents constituants du mot (lettres, paires de lettres ou bigrammes, syllabes, morphèmes, mot) (Dehaene, 2007). Ainsi pour chaque mot lu, « chacun des traits, chacune des lettres sont analysés (...), des millions de neurones y sont consacrés, et cette analyse se produit simultanément en chaque endroit du mot » (Dehaene, 2011 : 49-50).

Avec l'automatisation, d'autres facteurs commencent à influencer sur l'identification des mots. Ainsi, les mots fréquents sont-ils reconnus plus facilement que les mots rares. Une seconde voie, la voie lexicale appelée aussi voie directe, commence à se développer en se basant sur le traitement orthographique des mots. Elle permet à l'apprenti lecteur de passer directement de la chaîne des lettres au sens du mot, sans l'intermédiaire de la prononciation orale ou mentale. Cette reconnaissance orthographique repose en particulier sur l'extraction automatique des morphèmes qui jouent un rôle essentiel dans l'accès au sens. La morphologie des langues à lire (racines et terminaisons des mots) influence donc fortement l'apprentissage de la lecture (pour le français voir notamment Marec-Breton, Gombert et Colé, 2005). Les études interlangues (Sprenger-Charolles et Colé, 2006) montrent que le degré de transparence de l'orthographe influence l'identification des mots. En effet, dans les langues à orthographe transparente, comme le sont les langues africaines ou le malgache, les connexions s'établissent rapidement entre les unités orthographiques et phonologiques en raison de la régularité bi-univoque des correspondances phonèmes-graphèmes. L'identification des mots est, en revanche, moins aisée dans les langues à orthographe opaque comme l'anglais et, dans une moindre mesure, le français caractérisé par son pluri-système phonographique et morphologique.

Chez le lecteur expert, ces deux voies de traitement des mots, la voie phonologique et la voie lexicale, sont activées simultanément et fonctionnent en parallèle (Dehaene, 2007) pour l'identification des mots.

³ Les études portant sur le bilinguisme relèvent un atout potentiel accru pour les sujets en situation de bilinguisme dans le développement des compétences méta-linguistiques, en particulier dans le domaine de la phonologie (Moore, 2007).

Compréhension du langage parlé

Comme l'indique le deuxième terme de l'équation de Morais (1994), identifier les mots n'est pas suffisant si le lecteur ne possède pas, en mémoire, une bonne connaissance orale de la langue qui lui permette d'activer, dans son lexique mental, les représentations sémantiques associées aux mots lus. Ainsi selon une étude de Carver (1994), un texte en langue maternelle est estimé difficile par des élèves de fin de primaire lorsqu'il comporte plus de 2 % de mots inconnus et facile à comprendre lorsqu'il n'en comporte aucun, l'équilibre se situant autour de 1 % de mots inconnus à l'oral.

L'accès au sens des mots lus apparaîtra donc souvent plus aisé en L1 qu'en L2, en particulier en début de scolarité. C'est pourquoi, en L2, la compréhension orale de la langue doit être suffisante en amont de sa découverte à l'écrit, ce qui justifie notamment le décalage d'un an pour la rencontre du français écrit à Madagascar. En effet, la présence trop massive de mots inconnus peut provoquer d'inévitables contresens, voire un rejet des textes à lire. Il convient donc de sélectionner des supports écrits ajustés aux capacités lexicales des élèves, que ce soit en L1 ou en L2, en prenant appui notamment sur les échelles de fréquence lexicographique telles que celles disponibles, par exemple, en français langue maternelle ou français langue seconde⁴. Il est nécessaire aussi d'apporter aux élèves un étayage suffisant avant, pendant et après la lecture pour leur permettre d'augmenter leurs connaissances lexicales. En effet, l'accroissement du stock lexical est fortement lié à la fréquence des lectures : plus un élève lit, plus il augmente son lexique et mieux, en retour, il comprend les textes qu'on lui propose. Perfetti (2010) utilise l'image d'un « triangle d'or du savoir lire » reposant sur l'identification des mots, le vocabulaire et la compréhension, le vocabulaire assurant la médiation entre les deux autres éléments du triangle. Ce lien doit amener à ne négliger aucune piste pédagogique pour favoriser le développement des connaissances lexicales des élèves qu'il s'agisse des nécessaires leçons de vocabulaire, à programmer de manière systématique et structurée, ou de l'accroissement du temps consacré à la lecture pour l'apprentissage incident des mots fréquemment rencontrés à l'écrit. Les séances de lecture peuvent aussi favoriser un raisonnement explicite pour approcher la signification des mots inconnus sur la base des connaissances morphologiques et sémantiques des élèves mais aussi à partir d'hypothèses lexicales ressortant du contexte de lecture.

Intégrations sémantiques et pilotage de la compréhension

Cependant, il serait réducteur de réduire la compréhension en lecture à l'identification et à la compréhension des mots pris isolément (traitements lexicaux). Les mots doivent en effet être pris en compte conjointement (groupes de mots, phrases) pour former des propositions de sens (sur la base des traitements syntaxiques) afin de construire progressivement une représentation mentale de l'ensemble du texte (traitements de haut niveau). Pour réaliser cette opération, le lecteur établit en permanence des liens entre les différentes informations prises dans le texte (inférences de liaison) et entre celles-ci et ses connaissances personnelles (inférences interprétatives). Ainsi, de proche en proche, intègre-t-il de nouvelles informations à un modèle mental du texte en construction, dans l'interaction des processus ascendants et descendants.

L'activité de compréhension au cours de la lecture repose donc sur le traitement fluent des marques linguistiques et l'activation des concepts qu'elles évoquent, la remémoration et la mobilisation des connaissances antérieures relatives aux situations décrites et l'intégration de l'ensemble des informations ainsi activées dans une

⁴ Voir notamment pour le FLM l'échelle du lexicographe d'Etienne Brunet mise en ligne sur Eduscol et, pour le FLS, celle proposée par Le Coq B. (2012).

représentation mentale, un modèle de situation élaboré progressivement et mis à jour jusqu'à ce que l'ensemble du texte ait été traité. (Gaonac'h, Fayol, 2003, p. 40).

Le lecteur doit donc traiter les marques linguistiques nécessaires aux traitements lexicaux et syntaxiques et, dans le même temps, élaborer l'interprétation du texte en mobilisant ses connaissances préalables du domaine traité et de la langue. Le coût de réalisation de ces différents traitements s'avère de ce fait déterminant pour la réussite ou l'échec de l'activité globale d'intégration de la signification du texte. C'est pourquoi une gestion efficace des stratégies de construction de la représentation mentale du texte doit s'exercer pour soutenir la mémoire de travail fortement sollicitée par ces opérations (Baddeley, 1993). Ainsi, même lorsque les élèves ont automatisé la reconnaissance des mots écrits, la poursuite de l'apprentissage de la lecture demeure nécessaire afin de leur apprendre à planifier et contrôler les traitements cognitifs adéquats en vue d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme. En effet, on sait que lorsque les stratégies de compréhension sont adaptées et entraînées, elles permettent au lecteur de dépasser les limites de la capacité de sa mémoire de travail, en l'amenant à effectuer des autorégulations pour pallier ses déficits de compréhension. Ainsi, le lecteur expert se montre-t-il capable d'arrêter sa lecture, d'effectuer des retours en arrière, de lire plus lentement, de réaliser des résumés intermédiaires, de distinguer les idées principales des détails, etc. (Nonnon et Goigoux, 2007). À l'issue de quoi, différents niveaux de compréhension peuvent se manifester chez les lecteurs (Giasson, 2012). La compréhension littérale ou de surface provenant de l'information donnée précisément dans le texte. La compréhension inférentielle s'établissant à partir des liens effectués par le lecteur entre les différentes informations du texte. La compréhension critique qui exige du lecteur de tenir compte des propos de l'auteur (explicites ou implicites) et de ses propres connaissances pour faire part de son interprétation du texte ou l'apprécier.

Les recherches en didactique (Giasson, 2012) montrent que ces techniques gagnent à être entraînées de manière consciente à l'école, dans une dynamique de métacognition. Dans cette perspective, on peut distinguer deux approches de l'enseignement de la compréhension. La première propose un enseignement explicite des stratégies de lecture et de leur utilisation (par exemple en FLM, Cèbe et Goigoux, 2009). La seconde se centre sur le contenu des textes, notamment sur le traitement des indices linguistiques qui permettent d'établir des liens entre les informations (par exemple en FLM Joole, 2008).

Bilinguisme et lecture compréhension en L2

Les mécanismes décrits précédemment sont à l'œuvre pour comprendre tous les types de textes, qu'ils soient rédigés en L1 ou en L2. Cependant, de nombreux travaux montrent que l'utilisation d'une langue seconde s'avère être une activité cognitive plus coûteuse que celle de la langue première, y compris pour des apprenants de niveau avancé, voire pour des bilingues dits « équilibrés ».

Pour ce qui relève de la lecture, il est démontré que l'attention se porte davantage en L2 sur les aspects littéraux du texte. En effet, la durée des fixations oculaires apparaît plus longue en langue seconde, signe que la reconnaissance lexicale est moins immédiate qu'en L1. Comme précisé précédemment, certaines représentations phonologiques automatisées en L1 doivent être reconstruites en L2. De plus, les caractéristiques orthographiques étant souvent différentes selon L1 ou L2, le traitement de ces marques apparaît plus long en L2.

Par ailleurs, l'accès aux significations semble s'avérer plus long en L2 qu'en L1, notamment pour l'activation des différentes représentations associées à un champ lexical

(Nilsson, 2007). Une difficulté spécifique dans le traitement des éléments du lexique⁵ semble être de distinguer rapidement les mots de contenu et les mots fonctionnels (Gaonac'h, 2003), donnée invitant à accorder aux « mots outils » une attention spécifique lors de l'apprentissage de L2.

Enfin, on sait que le poids des indices morphosyntaxiques est différent selon les langues (voir notamment Kail, Hickmann et Fayol, 2009). En lecture, il s'avère que les processus de traitement en L2 restent davantage guidés par les caractéristiques morphosyntaxiques de L1. Les intégrations sémantiques s'effectuent de manière plus coûteuse lorsque la L2 repose sur des caractéristiques morphosyntaxiques différentes de L1 (cf. le modèle de compétition de Bates, Mc Whinney, 1987, présenté de manière approfondie par Kail, 1991).

De ces différents éléments, il ressort qu'en L2, l'attention se focalise davantage sur la réalisation de processus de bas niveau (aspects phonologiques, orthographiques, syntaxiques, etc.) que sur la réalisation des aspects sémantiques.

On voit ainsi que les traitements lexicaux (...) sont sans doute identiques pour les deux langues, mais qu'ils sont moins bien automatisés en langue non dominante : ce qui semble poser problème n'est pas tant l'existence de certains processus fondamentaux que leur degré d'automatisation. (Gaonac'h, 2003 : 143).

La multiplicité des éléments successifs à traiter entraînant des coûts cognitifs plus élevés peut donc constituer un certain handicap pour la lecture compréhension en L2⁶. L'ensemble de ces paramètres devrait donc inviter à être particulièrement vigilant en L2 aux activités de traitement de l'écrit, afin de soutenir les élèves dans le pilotage de leur compréhension des textes.

Ces éléments théoriques font actuellement consensus dans la littérature scientifique occidentale. Mais qu'en est-il de leur appropriation par les pays francophones du Sud au moment où le *Partenariat mondial pour l'éducation*⁷ fait de l'apprentissage de la lecture une priorité de l'*Education Pour Tous* (EPT) en invitant les pays à adopter ces « standards internationaux » pour faciliter la maîtrise de la lecture par tous les élèves ? En effet, au regard des évaluations internationales (PASEC⁸, EGRA⁹), les résultats des élèves en lecture dans ces pays s'avèrent particulièrement préoccupants à l'école primaire. Vouloir améliorer les résultats des élèves dans ce domaine ne peut se concevoir à notre sens sans un examen approfondi des pratiques de classe en lecture afin de mieux cerner ce qui doit être conforté. C'est ce qui est ici envisagé en analysant le travail de la compréhension des textes au cours des séances de lecture observées à Madagascar.

⁵ Pour une présentation de l'organisation du lexique orthographique du bi(pluri)lingue, voir le modèle computationnel BIA (*Bilingual Interactive Activation*) ou MIA (*Multilingual Interactive Activation*), notamment Grainger, 2002.

⁶ Afin de moduler les appellations « L1, L2 » dans ce texte, il convient de rappeler que c'est avant tout l'actualité d'usage d'une langue, plutôt que son statut de L1 ou L2, qui détermine l'activation des langues chez les apprenants (langue dominante ou non).

⁷ Le *Partenariat mondial pour l'Education* est, depuis 2011, le nouveau nom de l'Initiative *Fast Track* visant à une mise en œuvre accélérée de l'*Education Pour Tous* (EPT) dans les pays pauvres très endettés (PPTE) par une augmentation des aides allouées par les bailleurs de fonds selon la performance des pays en matière de politique éducative. La coordination du *Partenariat mondial pour l'Education* est assurée par la Banque mondiale.

⁸ Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie).

⁹ Early Grade Reading Assessment, RTI International.

Séances de lecture à Madagascar : invariants observés en compréhension écrite

Méthodologie d'analyse et tendances ressortant du corpus large

Le corpus intégral de recherche (Nicot-Guillorell, 2009) se compose de 30 séances en malgache et 24 en français. La démarche adoptée se veut de type « ethnographique », à savoir que la construction du cadre d'analyse part des données langagières recueillies. Chacune des séances a été transcrite puis découpée en « phases » et « épisodes » (Altet, 1994). L'analyse principale porte sur les dires des enseignants pour encadrer les tâches de lecture. Le travail de l'enseignant en lecture est observé à partir d'un cadre d'analyse emprunté à la psychologie ergonomique (Clot, 2005) et à la didactique du français (Goigoux, 2007).

Le découpage des séances en « phases » fait apparaître une structuration des séances qui évolue peu au fil de l'année et qui présente une certaine homogénéité du CP1 au CM2. Ainsi, parmi les caractéristiques récurrentes, on relève :

- Un grand nombre de séances (21 en malgache, 16 en français, soit 69 %) démarrent directement par la lecture magistrale de l'enseignant, du CP1 au CM2. Ce procédé filtre la rencontre directe de l'élève avec le texte et donc réduit son activité de traitement personnel du support écrit.
- Les phases de lecture individuelle silencieuse apparaissent très minoritaires et ne sont jamais exploitées explicitement. Quand elles existent, elles sont suivies systématiquement par des lectures à haute voix effectuées par les élèves.
- La place accordée à la lecture à haute voix (individuelle, par groupe ou en chœur) s'avère centrale du CP1 au CM2, en malgache ou en français, et accapare de la moitié aux deux tiers du temps des séances.
- Les phases formelles consacrées à la compréhension des textes se déroulent toutes à l'oral : le travail de raisonnement autour des textes s'effectue en fonction des questions posées par les enseignants.

Les sections ci-après analysent plus précisément cette gestion de la compréhension écrite, en malgache ou en français, à partir d'un corpus réduit à 7 séances en début de scolarité (CP1, CP2 et CE) et 6 séances en fin de scolarité (CM1 ou CM2) en mettant en relief les invariants repérés dans les gestes professionnels des enseignants.

Invariants en début de scolarité primaire (CP1, CP2, CE)

En CP1, première année consacrée à l'apprentissage de la lecture en malgache, chaque découverte de texte commence d'abord par une exploitation de l'illustration accompagnant le texte, comme l'indiquent les extraits de la séance à venir.

CP1, découvrir l'illustration et mémoriser le texte, novembre 2005¹⁰

Texte de lecture accompagnant l'illustration :

*O maty ny ovy
Maninona no maty*

¹⁰ Dans les transcriptions de cet article, « M » désigne le maître, « E » un élève, « Gp E » un groupe d'élèves et « Obs » l'observateur. Nous notons en gras les variations accentuelles, par les doubles ou triples barres la durée plus ou moins longue des silences, par « xxx » les segments inaudibles, par ↑ l'augmentation de la hauteur de la voix, par les :: les allongements syllabiques. Les transcriptions en malgache ont été rédigées puis traduites par Lucie Raharivololona et sa famille. L'ensemble du travail a été relu par Roger Razafindrabe et Faramalala Razakamanana, respectivement inspecteur et formateur à l'Institut National de Formation Pédagogique d'Antananarivo.

<i>Maina ny tany</i> <i>Ao ny vovo</i> <i>Any i mora</i> L'enseignant est face aux élèves, livre ouvert devant lui. Il indique du doigt les images ou le texte.	
Interactions en malgache	Traduction
<u>Fragment 1</u> 55. M : Ary i Mora ? Mira ? 56. E : <i>Manai</i> XXX 57. M : Han ? 58. Gp E : Mahandro hanina 59. M : Mafy 60. Gp E : Mahandro hanina 61. M : A / A / A / Mira 62. Gp E : Mijery ovy 63. M : Mijery ovy izy / Rehefa mijery ovy izy â/ dia/ jereny tsara ny ovy// Inona âry no hitany rehefa nijery teo izy ? 64. E: Maty 65. M : Maty hono ny ovy / Nisy ovy maty izany / Eo izany ny resak'izy mianaka/ Ireo resaka ambany ireo/ Miantso i Mira 66. E : O / O 67. M : Maty/ ny 68. E : ovy 69. M : ovy 70. Gp E : ovy 71. M : Niantso ny dadany izy // O 72. Gp E : O 73. M : Nijery ny ovy izy izany / Jereny ny ovy / O / Maty ny ovy 74. Gp E : O 75. M : Maty ny ovin'i Mira 76. Gp E : O 77. M : Ahoana <u>ozizy</u> I Mira? 78. Gp E : O / O / Maty ny ovy 79. M : O / O / Maty ny ovy	<u>Fragment 1</u> Et Mora ? Mira ? XXX Hein ? Il cuit le repas Fort Il cuit le repas Non / Non / Non / Mira Regarde les pommes de terre Elle regarde les pommes de terre / Quand elle regarde les pommes de terre hein/ alors/ elle regarde bien les pommes de terre// Qu'est-ce qu'elle a donc vu ? Mortes Il paraît que les pommes de terre sont mortes / Il y avait donc des pommes de terre mortes / Et ce sont les propos des deux parents/ Ces propos qui sont en bas / Mira appelle Oh / Oh Mortes sont/ les pommes de terre pommes de terre pommes de terre Elle a appelé son père // Oh Oh Ils ont donc regardé les pommes de terre/ Ils regardent les pommes de terre/ Oh/ Les pommes de terre sont mortes Oh Les pommes de terre de Mira sont mortes Oh Qu'a dit alors Mira ? Oh / Oh / Les pommes de terre sont mortes Oh / Oh / Les pommes de terre sont mortes
<u>Fragment 2</u> 128.Gp E : ô / ô / ô 129.M : Mm ? 130.Gp E : Maty ny ovy 131.M: Io izany ialy teny voalohany/ Io i Mira izany ilay mijery dia ozy izy hoe/ O 132.Gp E : O 133.M + Gp E : Maty ny ovy / O / Maty ny ovy 134.M : Mm/ Mm/ Dia ahoana <u>ozizy</u> ny dadany ? 135.Gp E : Fa maninona no maty ? 136.M : Izay indrindra / Maninona/ no maty / Io ambany io izany â / Io tadiaviny io / Maninona no maty ? 137.Gp E : Maina ny tany 138.M : Izay izany 139.Gp E : Maina ny tany	<u>Fragment 2</u> Oh / Oh / Oh Mm ? Les pommes de terre sont mortes Voilà donc les premières paroles / Voilà Mira qui regarde et il dit/ Oh Oh Les pommes de terre sont mortes / Oh / Les pommes de terre sont mortes Oui / Oui / Et qu'a dit alors son père ? Mais pourquoi sont-elles mortes ? C'est tout à fait ça / Pourquoi/ sont-elles mortes/ Ca c'est en bas hein / Là où il cherche / Pourquoi sont-elles mortes ? La terre est aride C'est ça La terre est aride

L'exploitation de l'illustration s'apparente à une leçon de langage à partir des éléments désignés par l'enseignant. Elle permet d'identifier les personnages, d'expliquer le vocabulaire

(ex : le puits) et de découvrir le sens global du texte. Puis progressivement, l'enseignant parvient à faire prononcer par les élèves les phrases du texte et à les faire mémoriser par le biais des répétitions collectives. Cette stratégie est justifiée lors de l'entretien d'auto-confrontation de fin d'année.

Auto-confrontation enseignant de CPI-CP2, mémoriser le texte avant de lire, juin 2006

92. Obs : à chaque fois vous faites ça↑ une exploitation de l'image
 93. M : oui à chaque situation
 94. Obs : à chaque situation
 95. M : oui
 96. Obs : d'accord
 97. M : et à chaque texte / quand on change de lecture/ on exploite la ::: les images
 98. Obs : oui
 99. M : pour que les élèves **comprennent** bien la situation
 100. Obs : d'accord ::: d'accord / vous amenez les les enfants à trouver/ le texte/ avec des questions
 101. M : **oui**
 102. Obs : et comment/ et et comment est-ce qu'ils peuvent trouver le ::: ils se débrouillent pour trouver les les réponses/ exactement comme les mots qui sont écrits
 103. M : par l- l'explication des des images
 104. Obs : par l'explication des images :::
 105. M : oui
 106. Obs : d'accord/ vous ::: ne leur demandez pas d'étudier les lettres
 107. M : non
 108. Obs : non/ donc en répétant souvent / ils con- ils arrivent à connaître
 109. M : oui/ c'est ça/donc ils écoutent / c'est moi c'est là // est-ce que vous voyez ↑ / et moi je répète/ puis j'emploie par exemple quelques mots ou bien quelques phrases pour que les élèves **comprennent bien**/ la prononciation/ la ::: **lecture** de cette phrase ou bien de cet mot
 110. Obs : d'accord d'accord très bien /

L'identification des mots écrits ne s'effectue donc pas par essais de « déchiffrage » mais se réalise à l'oral de manière incidente au travers de la discussion dans la classe, puis par la mémorisation. Avant donc que les élèves ne s'essayent à lire, ils connaissent le texte à découvrir par cœur. Les séances de lecture, qui se répètent à l'identique pendant plusieurs jours à partir du même texte, ne placent donc pas les élèves en situation de recherche du sens de l'écrit. Il s'agit avant tout de leur faire apprendre le code alphabétique par le moyen de la lecture intensive d'un texte mémorisé (pour l'apprentissage du code alphabétique à Madagascar, voir Nicot-Guillorel, 2012). Être confronté au texte au début de la scolarité se réduit alors à intégrer le mécanisme du fonctionnement de la langue, à force de répétitions par le moyen de la syllabation. La découverte du fonctionnement du code alphabétique n'est pas mise au service de la recherche de ce que l'écrit veut dire. Les enseignants semblent avoir du mal à travailler de manière conjointe le code et le sens de l'écrit. Même en troisième année en malgache, en classe de CE, les élèves sont rarement amenés à rechercher seuls le sens d'un texte. En effet, comme indiqué précédemment, les séances démarrent toutes par la lecture magistrale des enseignants, à l'image de ce début de séance.

CE, découvrir le texte par la lecture magistrale, novembre 2005

Interventions en malgache	Traduction
0.0 à 4.27 : (L'enseignante écrit le texte au tableau. Pendant ce temps, les élèves attendent ou discutent à voix basse.) 1. M : Bon, on fait comme d'habitude (<i>se penche et prend une baguette</i>) 2. Hamaky in-droa aho dia manaraka tsara ianareo/ Vakiteny/ (<i>suit de la baguette le déroulement linéaire de sa lecture au tableau en indiquant</i>)	Bon, on fait comme d'habitude// (<i>se penche et prend une baguette</i>) Je vais lire deux fois et vous suivez bien// Lecture// (<i>suit de la baguette le déroulement linéaire de sa lecture au tableau en indiquant rapidement les</i>)

<i>rapidement les syllabes mais surtout en marquant l'accentuation).</i> 3. Izahay mianakavy// Efitra/ telo/ miampy/ lakozia/ ao ambany rihana/ no/ itoeranay// Eni-mianaka izahay no ao// (<i>ajoute des points sur des i avec la craie</i>) Ny efitra atsinanana/ no/ misy/ Averiko/ ny efitra atsinanana no misy an'i dada sy neny Efitra milamina/ mazava satria i neny no miantoka ny fanadiovana azy/ Ny atsimon'io/ ny/ efitray telo mirahalany Misy latabatra lehibe eo afovoany/ ary farafara kely telo no ao/ Aorian'ny teboka somary mijanona kely an / Izahay mianakavy Averiko fanindroany / Efitra telo mimpny lakozia ao ambany rihana/ no/ itoeranay Eni-mianaka izahay no ao Ny efitra atsinanana no misy an'i dada sy neny/ efitra milamina mazava satria i neny no miantoka ny fanadiovana azy Ny atsimon'io ny efitray telo mirahalany misy latabatra lehibe eo afovoany ary farafara kely telo no ao. 4. Fitiavana (<i>désigne avec la baguette</i>) / Aty amin'ny tabilô/ Vakiteny misosa rehefa manao vakiteny malagasy/ Miteny mafy tsara	<i>syllabes mais surtout en marquant l'accentuation).</i> Toute la famille // nous habitons au rez-de-chaussée trois chambres plus la cuisine // Nous sommes six // (<i>ajoute des points sur des i avec la craie</i>) La chambre à l'est / il y a / Je répète / Papa et Maman sont dans la chambre à l'est / Une chambre bien rangée / éclairée car c'est Maman qui s'occupe de sa propreté / Au sud / notre chambre / Nous sommes trois frères / Une grande table se trouve au milieu / et il y a trois petits lits / Après un point on fait une petite pause hein / Toute la famille / Je reprends une deuxième fois / nous habitons au rez-de-chaussée trois chambres plus la cuisine // Nous sommes six // La chambre à l'est / il y a / Je répète / Papa et Maman sont dans la chambre à l'est / Une chambre bien rangée / éclairée car c'est Maman qui s'occupe de sa propreté / Au sud / notre chambre / Nous sommes trois frères / Une grande table se trouve au milieu / et il y a trois petits lits / Fitiavana (<i>désigne avec la baguette</i>) / Ici au tableau / Lecture fluide quand tu fais la lecture en malgache/ Tu parles fort
--	---

À partir du CP1, on relève parfois une phase de lecture silencieuse avant la lecture à haute voix. Ces moments de lecture silencieuse individuelle, bien que prévus dans les guides pédagogiques, restent minoritaires (26,6 % en malgache, 25 % en français sur l'ensemble du corpus). Pour autant, lorsqu'ils sont mis en place, leur utilité laisse perplexe comme dans l'extrait ci-dessous.

CP2, la lecture silencieuse préparatoire à l'oralisation, février 2006

Intervention en malgache	Traduction
1. M: XXX indray izany no jerena fa ny vakiteninareo/ ny bokinareo an /// (<i>lecture silencieuse des élèves</i>)	XXX on regarde mais vous faites votre lecture / dans votre livre hein /// (<i>lecture silencieuse des élèves</i>)
2. Efa nanao vakiteny mangiana ianareo izany izao a / Tonga dia vakiteny mafy be amin'izay izany izao / Ahitsana amin'izay XXX / vakiako aloha â / Atao ohatra ny anaovako azy atao mafy be mihitsy â	Vous venez donc de faire la lecture silencieuse hein / Tout de suite donc lecture bien fort maintenant / Posez les livres maintenant/ Je lis d'abord hein / Ensuite vous faites exemple de ce que je fais / Faire très fort hein

La lecture silencieuse, lorsqu'elle est demandée aux élèves, apparaît donc préparatoire à la lecture à haute voix. On lit silencieusement dans l'objectif de bien oraliser les mots par la suite mais non pour intégrer les informations du nouveau texte et le comprendre. À aucun moment dans le corpus intégral, cette phase de lecture silencieuse ne débouche sur une confrontation des interprétations du texte par les élèves.

Bien que l'essentiel du temps des séances de lecture soit monopolisé par la lecture individuelle à haute voix, on relève cependant des moments spécifiques consacrés à la compréhension du texte, souvent très courts, à l'image des épisodes ci-après.

CPI, questions de compréhension en malgache, février 2006

Le texte suivant est écrit au tableau : « *avy ny orana. maniry ny vary. maniry ny ovy. io amin'ny ny varavarana io i neny. aavoravo ery i neny.* » (Il pleut. Le riz pousse. Les pommes de terre poussent. Maman est à la porte. Maman est si contente.) L'enseignante est face aux élèves et désigne des mots du texte avec sa baguette.

Interactions en malgache	Traduction
300.M : Ao àry anontanian'i metressy/ Croisez les bras/ de henoy tsara ilay izy izany an / Ity fotsiny no vakin-tsika an / de anontaniko an / Mihaino / Ity fotsiny no vakin-tsika	Maintenant maitresse va interroger / Croisez les bras/ et écoutez bien hein ? Nous lisons ça uniquement/ et j'interroge hein ? On écoute / Nous lisons ça seulement
301.Gp E : A-vy ny o-ra-na	Il/ pleut
302.M : Ao àry // Izay anontaniko ihany no miteny / Maninona ozy / Inona ozy no teneniny eo ? Maninona ozy ?	Allons-y / Seul celui que j'interroge parle / Qu'est- ce qu'il dit / Qu'est-ce qu'il dit là ? Que dit-il ?
303.E1 : A-vy/ ny/ o-ra-na	Il pleut
304.M : [havi] hono an / ny orana/ De vakina indray ny ato hoe ?	Il dit qu'il pleut / Et si on lit là ?
305.Gp E : ma-ni-ry/ ny/ va-ry	Le/ riz/ pou-sse
306.Autre E : moi /	
307.M : Tsy manao « moi, maîtressy » / Izay tondroin'ny metressy ihany/ Maninona hono ny vary ? Maninona hono ny vary ry Nana ?	On ne fait pas « moi, maitresse » / celui que maitresse désigne seulement/ Que fait donc le riz ? Que fait donc le riz Nana ?
308.E2 : Maniry	Pousse
309.M : Maniry hono an / ny/ vary De ato indray	donc le/ riz pousse hein / Et ici maintenant
310.Gp E : ma-ni-ry/ ny/ o-vy	Les/ pommes de terre/ pou-ssent
311.E : Moi, maitresse /	
312.Autre E : Moi /	
313.M : Inona indray no maniry eo ?	Ici, qu'est-ce qui poussent là ?
314.Gp E : Moi / Moi, (maîtressy) /	
315.M : Inona indray no maniry eo ry Felana ?	Ici, qu'est-ce qui poussent là Felana ?
316.E3 : ovy	Pommes de terre
317.M : Maniry <u>hony</u> an / ny	Poussent dit-il hein / les...
318.Gp E + M : ovy	pommes de terre
319.M : <u>De</u> ato indray <u>tsika</u>	Et nous sommes ici maintenant
320.Gp E : i-o/ a-min'-ny/ va-ra-va-ra-na/ i-o/ i/ ne-ny	Ma-man/ est/ là/ à/ la/ por-te
321.M : Iza hony an / ilay eo amin'ny/ varavarana ry Aina ? Iza ?	De qui s'agit-il ? hein / quelle est la personne qui est à la porte Aina ? Qui ?
322.E4 : i neny	Maman
323.M : i neny hony an / no eo amin'ny varavarana/ Fa ato indray izany	Maman dit-il est à la porte/ Ici maintenant
324.Gp E : ra-vo-ra-vo i// e/ e-rỳ/ i/ ne-ny	Ma-man/ est/ si/ con-ten-te
325.M : Maninona hony an / i/ neny ?	Comment est maman hein / dit-il
326.E : Moi, maitresse /	
327.Autre E : ravo-ravo	Con-ten-te
328.Autre E : Moi, maitresse /	
329.M : Maninona hono i neny ?	Comment est donc maman ?
330.E5 : Ra-vo-ra-vo	Con-ten-te
331.M : Maninona izany ravoravo izany ?	contente c'est comment ?
332.Gp E : Fali-faly /	gaie
333.M : Izany ravoravo izany an / falifaly / Izay izany	Être contente hein / c'est être gaie / Voilà !

CE, questions de compréhension en malgache, novembre 2005

Se reporter au texte lu magistralement, dans l'extrait n°3.	
31. M : Firy mianaka ity fianakaviana ity /// i Kézia	Combien de membres dans la famille// Kézia
32. E : Eni-mianaka	Six
33. M : Manao fehezan-teny/ Iza no anao fehezan-teny / Viviane	Fais une phrase/ Qui veut faire une phrase // Viviane
34. E : Eni-mianaka	six

35. M : Fehezan-teny / Bodonavalona	Une phrase // Bodonavalona
36. E : Eni-mianaka izahay no ao	Nous sommes six
37. M : Eni-mianaka ity fianakaviana ity no ao/ Oui/// Manao ahoana/ ny efitra/ misy/ an'i dada/ sy neny	Ils sont six dans cette famille-là/ Oui /// Comment est la chambre où se trouvent papa et maman
38. E : efitra iray mazava	Une chambre éclairée
39. M : Efitra /	chambre
40. E : Iray mazava	Une chambre éclairée
41. M : Oui efitra	Oui/ chambre...
42. Gp E : Mazava	éclairée
43. M : Efitra/ levez la main/ efitra	chambre/ levez la main/ chambre
44. Gp E : Milamina	bien rangée
45. Je dis Princia/ Répétez Princia efitra	Je dis Princia/ Répétez Princia chambre
46. E : Milamina	bien rangée
47. M : Oui/ efitra	Oui/ chambre
48. E : Mazava	éclairée
49. M : C'est bien / Efitra milamina/ efitra mazava no misy an'i/ dada sy neny/ Avereno hoe efitra manao ahoana no misy an'i dada sy neny i	C'est bien / Papa et maman se trouvent dans une chambre bien rangée et éclairée/ Répétez un peu comment est la chambre où se trouvent papa et maman
50. Gp E : Mila-mina/ mazava	bien rangée éclairée
51. M : No misy	se trouvent
52. GpE : An'i dada sy neny	se trouvent papa et maman

CP2, questions de compréhension en français, février 2006

Le texte suivant est écrit au tableau : « *Un bon repas. Maman prépare notre repas chaque matin. Maman nous donne du lait, du thé, du pain pour notre petit déjeuner. Elle prépare du poulet rôti pour le déjeuner. Nous avons comme goûter du gâteau à la vanille.* » L'extrait se situe après la lecture orale des élèves. La maîtresse, face au groupe, pose les questions de compréhension. Les élèves se lèvent pour lui répondre.

68. M : bon / asseyez-vous / **regardez bien au tableau** / quel est le **titre** // hein quel est le titre↑
69. E : un bon repas
70. M : un peu plus fort
71. Gp E : un/ bon/ re-pas
72. M : lève-toi // quel est le titre ↑
73. E : un/ bon/ re-pas
74. M : un bon re-pas (*acquiescement de la tête*) // Assieds-toi // **qui** prépare le repas↑ / (*index pointé en disant qui*) à toi
75. E : ma-man prépare notr- maman prépare notre re-pas
76. M : bon / **à toi** / qui prépare le repas (*index pointé pour désigner l'élève*)
77. E : ma-man pré-pare no-tre/ repas
78. M : un peu plus fort hein
79. E : ma-man/ pré-pare/ notre/ repas
80. M : qui prépare le repas ↑ (*index pointé pour désigner un nouvel élève*)
81. E : maman prépare le repas
82. M : mm// **qui** prépare le repas ↑ (*index pointé pour désigner un nouvel élève*)
83. E : maman prépare le repas
84. M : **maman prépare le repas// où** écoutez / **où**/ maman prépare le repas / je répète encore une fois / **où**/
maman prépare le repas (*index pointé en disant où*) / à toi
85. E : ma-man pré-pare le re-pas dans la cuisine
86. M : à toi (*index pointé pour désigner un nouvel élève*) / où maman prépare le repas / à toi
87. E : ma-man pré-pare le re-pas dans la/ cuisine
88. M : à toi (*index pointé pour désigner un nouvel élève*) / où maman prépare le repas
89. E : maman prépare repas dans la/ cuisine
90. M : à toi (*index pointé pour désigner un nouvel élève*) / où maman prépare le repas
91. E : maman prépare le re-pas dans la cuisine
92. M : bon / tout le monde / où maman prépare le repas
93. Gp E : **maman/ prépare/ le repas/ dans la cuisine**

En malgache comme en français, ces moments formels consacrés à la compréhension des textes reposent sur des modalités de participation peu diversifiées, cadrées par les questions orales de l'enseignant. Ces questions induisent systématiquement une réponse écrite à trouver dans le texte qui amène les élèves à en prélever un segment littéral. Il s'agit donc de questions exclusivement littérales. On n'attend pas des élèves qu'ils raisonnent sur le texte en effectuant des inférences. Dans cette logique, comprendre un texte c'est donc être capable de le restituer intégralement. Le fragment restitué doit si possible s'inscrire dans une phrase complète respectant les normes de l'écrit. La réponse attendue permet donc de fixer les structures de la langue écrite, en particulier celles de la langue seconde. Ainsi par le biais des répétitions massives, la leçon de lecture se transforme en un exercice structural. En malgache, c'est aussi l'occasion de chercher des synonymes pour vérifier la compréhension de certains termes (ex : contente). On note dans l'extrait en français une certaine confusion entre lecture et langage : seules les deux premières questions portent sur le texte alors que la troisième, plus générale, introduit la leçon de langage. Cette hypothèse est confirmée lors de l'entretien d'auto-confrontation.

Auto-confrontation enseignante de CP2, questions de compréhension, juin 2006

- 173.Obs : hum hum d'accord ::: d'accord ::: / et euh ::: quand vous **posez une question**/ un enfant **répond**/ et ensuite vous faites **répéter** / cette réponse par plusieurs élèves / pourquoi↑
- 174.M : on fait des répétitives (*rires*) pour que ::: **pour qu'ils savent**/ parce que les ::: les autres élèves ne euh ::: / les uns ne savent pas euh::: que veut dire/ que veut dire par exemple euh ::: **quels** sont/ parce qu'il/ il y a des élèves **inattentifs**/ inattentifs
- 175.Obs : hum hum ::: / oui oui / et pour vous faire répéter // ça permet de ::: de quoi↑
- 176.M : // ça permet de savoir a ::: **le langage**
- 177.Obs : d'accord d'accord ::: euh ::: et euh donc là / vous vous cherchez / à **travailler la compréhension du texte** :::
- 178.M : ///
- 179.Obs : là/ quand vous posez des questions / c'est pour voir si les enfants ont compris↑
- 180.M : oui/ c'est pour qu'ils euh ::: pour savoir s'ils euh ::: s'ils ont compris **oui** ou **non** (*intonation d'évidence*)
- 181.Obs : d'accord d'accord/ et euh ::: pour vérifier si les enfants ont compris / vous procédez toujours ainsi↑// vous faites toujours des questions↑
- 182.M : euh ::: la compréhension↑
- 183.Obs : oui/ des questions où les enfants répètent euh euh ::: répondent et ensuite plusieurs enfants répètent
- 184.M : oui/ oui
- 185.Obs : d'accord/ et ::: est-ce que vous faites des exercices **écrits**// où les enfants répondent à des questions par exemple
- 186.M : non
- 187.Obs : non
- 188.M : c'est pour l'oral seulement que je fais ça
- 189.Obs : c'est pour :: c'est↑
- 190.M : pour **l'oral**

Au travers de ces épisodes, les élèves, du CP1 au CE, ne sont donc jamais mis en situation de recherche autonome pour identifier seuls les mots écrits ou pour raisonner sur un texte, et ce quelle que soit la langue de lecture. À ce stade de la scolarité, faire preuve de sa compréhension écrite se limite pour l'élève à trouver la réponse juste dans le texte, en participant à des rituels scolaires peu significatifs de restitution de fragments de texte. Qu'en est-il en fin de scolarité ?

Invariants en fin de scolarité primaire (CM1, CM2)

Comme au début de la scolarité, les séances démarrent par la lecture magistrale suivie parfois d'un temps de lecture silencieuse puis des lectures individuelles à haute voix. Ces dernières occupent toujours la majorité du temps des séances, l'objectif étant de maîtriser la lecture expressive. Les courtes phases consacrées à la compréhension du texte se situent

généralement en fin de séance, placement d'autant plus surprenant qu'il est difficile de lire un texte de manière fluide sans l'avoir compris préalablement. Cette structuration est récurrente quelles que soient les langues de lecture. Comme dans les petites classes, c'est par le biais des questions posées par les enseignants que se travaille la compréhension des textes. Les extraits à venir permettent d'observer comment les enseignants varient leurs stratégies à ce niveau scolaire en malgache.

CM2, compréhension d'un texte en malgache, novembre 2005

Interactions en malgache	Traduction
40. M : Izay izany / Fanontaniana apetrako indray izany/ Mihaino tsara indray/ Izay ilay lahatsoratra hitan-tsika teo/ Jereo ny manodidina/ Fanontaniana apetrako/ Inona no anaran'io biby resahina ao anatin'io lahatsoratra io ? Inona no anaran'ilay biby ? Tojo ?	Voilà / Maintenant, je vous pose des questions / On écoute bien maintenant/ Voilà le texte que nous avons vu tout à l'heure/ Regardez votre environnement/ Voici la question que je pose/ Quel est le nom de cet animal dont on parle dans ce texte ? Tojo ?
41. E : Vitsika	Fourmi
42. M : Fehezan-teny /// Inona no anaran'ilay biby voalaza ao anatin'io lahatsoratra io ? Manaova fehezan-teny	Une phrase /// Quel est le nom de l'animal cité dans ce texte ? Fais une phrase
43. E1 : Ny anaran'ilay biby dé/ vitsika	Le nom de l'animal est/ fourmi
44. M : Ny anaran'ilay biby dia vitsika/ Ekena ve izany sa tsy ekena	Le nom de l'animal est fourmi/ On accepte ça ou on n'accepte pas /
45. GpE : Ekena	On accepte
46. M : Milazà â/ biby anankiray/ mitovy amin'io vitsika io / Manana asa mitovy amin'io vitsika io satria/ voalaza any fa misy mpanjaka ao/ misy mpiasa ao/ misy zavatra be <u>de</u> be/ iza ilay...	Citez-moi / un animal/ qui ressemble à cette fourmi / Qui a un travail comme celui de la fourmi car/ il est dit qu'il y a une reine / il y a des travailleurs/ il y a beaucoup de choses/ Quel est la...
47. Gp E : Tantely (...)	Abeille
91. M : Fanontaniana manaraka indray /// Raha izay izany ny asan'ny/ tantely an / sy ny vitsika/ inona izany raha haravina indray mandeha izany izany resaka izany/ inona izany no tokony ataontsika olombelona satria ny vitsika sy ny/ tantely ary 'zany an / mahavita hôtran'io ?// Inona izany no zavatra tokony ataontsika olombelona/ hanehoana ilay/ ilay zavatra ataon'ilay vitsika sy ny tantely izay ? Inona no zavatra/ toetra tokony ataontsika // satria ny vitsika mahay an'izay ? Ny renin-tantely mahay izay ? inona izany ny toetra tokony hananantsika olombelona ? Tokony haninonan-tsika ? Tokony haninona ?/ Tokony ?...	Maintenant question suivante /// Si c'est ça le travail/ des abeilles hein / et des fourmis/ si on fait la synthèse/ de cette/ de cette discussion/ qu'est-ce que nous les hommes devons faire car si les fourmis et les abeilles hein/ sont capables de faire comme ça ?/// Que devons-nous faire nous les hommes/ qui montre cette/ cette action des fourmis et des abeilles ? Quelle chose/ comportement devons-nous adopter// car les fourmis savent faire ça ? Leur reine sait faire ça ? Quel comportement devons-nous avoir nous les hommes ? Que devons-nous faire ? Que faut-il faire ?/ Il faut... ?
92. GpE : ///	///
93. M : Mirado / Tokony...	Mirado / Il faut...
94. E : Tokony <u>hivôtra</u>	Il faut s'améliorer
95. M : Ataovy mafimafy	Parle plus fort
96. E : Tokony hivôtra	Il faut s'améliorer
97. M : Tokony <u>hivôtra</u> / Izay ilay izy / Tokony hivoatra izany isika satria ilay vitsika dia hitan-tsika fa/ mahay maninona ry zareo ?	Il faut s'améliorer / C'est cela / Il faut que nous nous améliorions car ces fourmis comme nous le voyons sont capables de quoi ?
98. Gp E : ///	///
99. M : Mahay <u>mirà ina</u> ry zareo/ jereo tsara fa raha misy potika/ an/ inona moa ? mofo kely eo/ firy no indray mandeha eo ?	Elles savent s'unir/ regardez bien que quand il y a des miettes/ hein/ de quoi par exemple ? de pain là/ combien de fourmis viennent ?

100.Gp E : Izy rehetra / Izy rehetra	Toutes / Toutes
101.M : Ahoana no fitondrany an'iny ? <u>Moramora</u> ôtran'izany ny fandehany// Moramora nefa tonga tsara ao anaty lavaka/ sa tsy tonga ?	Comment elles transportent cela ? Leurs pas sont lents comme ça/ Lents mais elles arrivent bien dans le petit trou/ ou non ? (Elles) arrivent
102.Gp E : Tonga (...)	
107.M : i Haja Eric //// Milazà ohabolana momba ny firaisan-kina izany ô	Haja Eric //// Dis un proverbe sur cette solidarité alors
108.E : Firaisan-kina no hery	L'union fait la force
109.M : Firaisan-kina no hery	L'union fait la force /
110.Gp E : Madama / madama / madama	Madame / madame / madame
111.M : Euh // Saholy	Euh Saholy
112.E : Tsano atsimo sy avaratra	Maison du sud et du nord
113.M : Mafimafy	Plus fort /
114.E : Tsano atsimo sy avaratra	Maison du sud et du nord
115.M : Trano atsimo sy avaratra izay tsy mahalen-kialofana	Maison située au sud et au nord on s'abrite dans celle où on ne sera pas trempé

CM2, compréhension d'un texte en malgache, avril 2006

Interactions en malgache	Traduction
9. M : Maintenant/ je pose la question // Inona no zavatra lazaina ao anatin'io lahatsoratra io ? Mikasika ny inona ?	Maintenant/ je pose la question // De quoi parle-t-on dans ce texte ? C'est à propos de quoi ?
10. E : Mikasika ny	C'est à propos de
11. M : Fiarovana ny inona ?	Protection de quoi ?
12. E : Mikasika ny tontolo iainana	Concernant l'environnement
13. M : Anao	À toi
14. E : Moi monsieur	
15. M : Ny zavatra lazaina ao anaty lahatsoratra /	Ce dont on parle dans le texte /
16. E : Ny zavatra lazaina ao anaty lahatsoratra tompoko dia/ momba ny/ tontolo iainana	Ce dont on parle dans ce texte monsieur est/ concerne l'environnement
17. M : Momba ny ...?	Concerne le... ?
18. E : tontolo iainana	environnement
19. M : Tontolo iainana // Lève-toi / i Haingo// Prends le livre/ va devant les élèves/ va devant tous les élèves / tu lis et tu désignes des élèves/ et tu poses la question (<i>M s'exprime en français ici.</i>)	environnement / Lève-toi / i Haingo <i>Nouvelle stratégie de Joana : il fait lire à haute voix un élève et lui demande de rechercher une question à poser à ses camarades. Les questions trouvées par les élèves sont alors à chaque fois des questions littérales.</i>

En malgache, après quelques questions littérales amenant des réponses sous forme de « phrases complètes », les questions posées sont généralement de nature « générale ». Ces dernières (ex : la solidarité), qui apparaissent de manière systématique dans le corpus large, permettent aux enseignants d'apporter des explications sur le texte par le recours à la paraphrase et sont pour les élèves l'occasion de s'exprimer plus librement sur le texte, de parler autour du texte (ex : recherche de proverbes). On relève aussi parfois des questions de type inférentiel amenant les élèves à raisonner davantage puisque la réponse attendue n'est pas écrite littéralement. Cependant, aucune activité explicite sur les aspects linguistiques des textes n'apparaît, notamment en vocabulaire. De plus, aucune activité portant sur les stratégies de lecture et le pilotage de la compréhension n'est mise en place. Tout se passe donc comme si la compréhension du texte allait de soi lorsqu'il s'agit de la langue première.

En français, la consigne de « rechercher la réponse dans le texte » est fréquente, comme on peut le voir dans l'extrait ci-après.

CM2, la réponse se trouve dans le texte, février 2006

- 247.M : combien **pendant combien de temps** Rabe fabrique des ::: ses vélos↑ // Vola↑ (*désigne une élève*)
 248.E1 : (*se lève*) parce que
 249.M : Rabe fabrique/ **regardez la réponse dans le texte** ↑
 250.E1 : Rabe fabrique ses vélos pendant la semaine
 251.M : pendant la ↑
 252.Gp E : semaine///
 253.M : quand je pose la question regardez toujours la réponse dans le ↑
 254.Gp E : texte
 255.M : ouais //// Rabe est pressé// il ne trouve pas sa maman/ mais il est pressé/ pressé d'aller à l'école/// où est-ce qu'il doit// poser/ ses vélos /↑/ où est-ce qu'il doit donner ses vélos ↑ (*regard circulaire sur la classe, quelques élèves lèvent le doigt*) il doit donner ses vélos à qui ↑
 256.GpE : moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent le doigt*)

Cette demande, récurrente dans le corpus, n'est pas sans poser de problème car toutes les questions, proposées notamment par les manuels, ne sont pas littérales. Or, cette consigne incite les élèves à prélever un segment littéral dans le texte, comme l'on peut le voir dans l'extrait suivant.

CM1, compréhension d'un texte en français, avril 2006

- 228.M : oui ↑ / pourquoi il re il tourne plusieurs fois le plan ↑ hein ↑ (*question du livre*)
 229.Gp E : ///
 230.M : hum ↑ pourquoi ↑ **la réponse est dans le texte** / allez ↑ pourquoi il retourne euh ::: souvent euh ::: plusieurs fois le plan ↑ // hum↑

Le touriste n'achève pas sa phrase et le doigt reste en l'air.
 L'homme reprend son plan, le tourne dans un sens et dans l'autre. Puis il tourne avec le plan à bout de bras. Enfin, il renonce et redonne le plan à Vola. Vola sait maintenant qu'elle doit se débrouiller toute seule avec ce plan de la ville !
 Elle cherche la gare, puis elle essaie de retrouver le trajet du taxi. Elle dirige son doigt vers la mer en suivant l'avenue de l'Indépendance. Le taxi a ensuite tourné à droite, le long de la plage. Elle ne sait dans quelle rue finalement il s'est engagé. Mais c'est forcément à droite puisque de l'autre côté c'est la mer...
 « Nous sommes ici !
 – Bravo ! dit le touriste, admiratif.
 – Et je vais là, c'est à deux pas... tout droit et deuxième rue à gauche ! »
 Vola remercie le touriste et s'éloigne rassurée. Sa valise lui paraît moins lourde.



Je comprends le texte

1. Qui est le « faux chauffeur de taxi » ?
2. Le touriste sait-il montrer sur le plan où il se trouve ?
Pourquoi retourne-t-il plusieurs fois le plan ?
3. Comment fait Vola pour se retrouver sur le plan ?
4. Pourquoi s'éloigne-t-elle « rassurée » ?

- 231.E : moi madame
 232.E : s'il vous plaît
 233.M : oui ↑ (*désigne un élève*)
 234.E : (*se lève en lisant dans le texte*) le taxi a/ ensuite tourné à droite (*regarde la maitresse*) / (*reprend sa lecture en lisant la ligne du dessus*) vers la mer ens
 On peut penser que cette élève recherche d'abord le verbe tourner, contenu dans la question de la maitresse et qui est d'ailleurs apparu de multiples fois dans les propos antérieurs de l'enseignante.

Puis l'élève lit une phrase où il y a effectivement « a tourné », regarde la maitresse, et reprend sa lecture en se trompant de ligne.

235.M : hum non↑ /// pourquoi il/ tourne souvent le plan ↑

236.Gp E : ///

237.M : allez / vas-y // oui ↑

238.Gp E : ///

239.M : pourquoi↑ lève-toi (*recherche dans le livre*)

240. E : elle regarde/ la gare (*se lève et dit sans lire*)

Cet autre élève semble identifier tout d'abord le mot « plan » dans le texte, un mot-clé de la question, puis localise dans sa proximité un segment textuel. Il se lève et prononce sa réponse sans la lire (en commettant une erreur de mémoire).

241.M : non / **c'est pas elle**/ mais c'est le ::: le **touriste**

242.Gp E : ///

243.M : **pour chercher la bonne direction** // est-ce que vous avez compris ↑

244.Gp E : oui

245.M : il retourne comme ça (*gestes de retourner quelque chose*) le/ le euh ::: plan/ pour chercher/ la bonne/ direc-

246.E : -ction /

Dans cet extrait, la réponse à la question de la maitresse n'était pas écrite dans le texte. Il s'agit d'une question inférentielle proposée en bas de page du manuel élève. Pour y répondre, les élèves doivent raisonner, effectuer des inférences. Le touriste tourne plusieurs fois le plan car... et là de multiples propositions peuvent surgir : pour trouver sa direction, mais aussi parce qu'il ne sait pas lire un plan, parce que le plan ne mentionne pas l'endroit indiqué, etc. L'objectif de ce type de questions n'est pas forcément d'arriver à une réponse unique mais d'amener les élèves à justifier leurs points de vue en prenant appui sur le texte.

Goigoux (2003), lors d'observation d'enfants faibles lecteurs confrontés seuls à des textes, indique que leur première lecture a une fonction de repérage thématique rarement de construction problématique.

Ce repérage leur semble suffisant pour mettre en œuvre une procédure rudimentaire de réponse aux questions : identifier les mots-clés dans la question, localiser un segment textuel en rapport avec ces mots et recopier l'information correspondante. Impulsifs, ces lecteurs précoces partent à la pêche aux mots sans planifier leur activité ni s'interroger sur ses buts. (Goigoux, 2003 : 191).

Le problème observé ici à Madagascar, c'est que ce sont les enseignants qui provoquent ces malentendus par leurs consignes et leurs étayages en accentuant la dichotomie entre l'identification des mots (prélèvement littéral) et la compréhension du texte. Les élèves sont alors confortés dans l'idée que la compréhension n'est pas un processus autonome autocontrôlé mais qu'elle est sous la tutelle externe de l'adulte. L'extrait à venir permet de mieux connaître les représentations enseignantes pour soutenir la compréhension des textes.

Auto-confrontation enseignant de CM2, juin 2006

332. Obs : donc dans cette partie vous avez posé des ::: des questions de compréhension ↑

333. M : hum hum

334. Obs : hein ↑ et à chaque fois vous vous dites aux enfants que la réponse se trouve dans le texte

335. M : dans le texte ↓

336. Obs : p- pourquoi ↑

337. M : oui ben :: je donne toujours cette habitude parce que :: euh :: ce sont :: il n'y a que **trois** de ces é- de ces élèves qui sont redoublants

338. Obs : hum hum

339. M : ouais// donc ce sont tous des ::: des e- des **passants**
 340. Obs : hum hum
 341. M : alors euh ::: pour leur donner de l'habitude de de chercher la réponse/ **parce que** à l'examen hein↑
 342. Obs : au CEPE ↑
 343. M : au CEPE
 344. Obs : hum hum
 345. M : la euh ::: la réponse **presque** ↑ presque toutes les réponses qu'on trouve euh ::: qu'on posait là-bas/ se trouvent dans le ↑ **texte**
 346. Obs : d'accord donc
 347. M : et donc moi je donne toujours l'habitude aux enfants de trouver ou de chercher le euh ::: la réponse euh ::: dans le texte
 348. Obs : dans le texte/ pour les préparer à l'examen
 349. M : oui/ à l'examen
 350. Obs : d'accord d'accord :::/ et euh ::: euh ::: pou- est-ce que **pour vous** euh ::: quand on comprend un texte/ est-ce que pour vous la réponse doit **toujours être** dans le texte↑
 351. M : ah non c'est pas forcément/ parce que il y a aussi des questions d'intelligence

Cet enseignant est bien conscient que la réponse aux questions posées ne se trouve pas toujours dans le texte. Cependant, il cherche à créer des habitudes de traitement de l'écrit correspondant à ce qui est attendu des élèves lors du certificat d'études primaires élémentaires¹¹ (CEPE), ce qui justifie son recours préférentiel aux « questions littérales » qui, dans la réalité de la classe, ne le sont pas toujours comme vu précédemment.

Eléments pour conclure

Qu'il s'agisse du début ou de la fin de la scolarité primaire, on constate une grande ressemblance des pratiques professionnelles pour soutenir la compréhension des textes. En effet, que ce soit en malgache ou en français, la découverte des textes s'effectue toujours au travers du filtre de l'adulte (lecture magistrale). Les phases de compréhension sont réduites au profit des phases de lecture à haute voix. Même si l'utilisation de la langue première permet une participation plus active des élèves, notamment lors de l'explication du vocabulaire avec les petits ou des questions d'ordre général avec les plus grands, la vérification de la compréhension écrite s'effectue systématiquement à l'oral, en privilégiant les questions de type littéral. Les stratégies de contrôle du traitement des textes ne sont jamais travaillées explicitement en classe, que ce soit en L1 ou en L2. Pour autant cette proximité des pratiques invite-t-elle à dire que les didactiques sont bien coordonnées ? En d'autres termes, ces manières de faire facilitent-elles l'accès à la lecture compréhension dans les deux langues ?

En effet, on sait que la participation répétée des enfants aux routines scolaires les amène à intérioriser des schémas de traitement pouvant influencer à terme leur compréhension des textes. Dans les pays comme Madagascar, ces schémas se construisent essentiellement à l'école et relèvent donc du processus d'ajustements entre l'enseignant et les élèves dans la situation de lecture. Or, au regard des résultats à l'évaluation PASEC VII¹² de 2006, il ressort

¹¹ Au CRPE, en malgache, les élèves reçoivent le texte de lecture et répondent aux questions écrites. En 2007, il s'agit de deux questions sur le texte (littérale et inférentielle) et d'une série de questions portant sur des connaissances générales en lien avec le texte. En français, les élèves ne sont pas confrontés seuls au texte car le surveillant effectue au préalable deux lectures magistrales du texte. Sur les trois exercices proposés en français en 2003, deux demandent à prélever un segment littéral du texte et à le recopier. La dernière question est inférentielle. À noter que les deux textes, malgache et français, sont de type narratif et mettent en résonance les valeurs culturelles du pays.

¹² Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). L'analyse ici porte sur un échantillon de 1655 élèves du PASEC VII répartis sur 132 classes.

qu'en fin de CM2, tous les élèves ne sont pas des lecteurs compreneurs autonomes, comme le précise le tableau ci-après.

Résultats en lecture compréhension post-test CM2, PASEC VII

Malgache (score moyen global : 62,67 %)	Post-test		
	Public	Privé	Ensemble
Texte informatif et questions (QCM)	68,09	71,61	68,76
% d'élèves ayant - de 50 % de réussite	21	15,8	20
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	79	84,2	80
Texte type littéraire et questions (QCM)	57,29	65,44	58,84
% d'élèves ayant - de 50 % de réussite	38,1	27,6	36
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	61,9	72,4	64
Texte narratif à compléter avec des mots proposés en désordre	58,66	67,83	60,40
% d'élèves ayant - de 50 % de réussite	30,7	18,4	28,3
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	69,3	81,6	71,7
Français (score moyen global : 43,20 %)			
Texte informatif et questions (QCM)	52,92	57,87	53,86
% d'élèves ayant - de 50 % de réussite	44,6	39,3	43,5
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	55,4	60,7	56,5
Texte type littéraire et questions (QCM)	40,81	45,83	41,77
% d'élèves ayant - de 50 % de réussite	63,2	55,5	61,7
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	36,8	44,5	38,3
Texte narratif à compléter avec les mots proposés en désordre	30,95	46,81	33,96
% d'élèves ayant - de 50 % de réussite	68,9	44,9	64,4
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	31,1	55,1	35,6

L'analyse en détail de chaque exercice (voir Nicot-Guillorel, 2009) montre que, dans les deux langues, il est plus difficile aux élèves de répondre à des questions qui nécessitent d'effectuer un raisonnement (inférence, interprétation) que de trouver des réponses écrites littéralement dans le texte, ce qui est conforme aux données internationales. Selon les scores globaux, les élèves lisent et comprennent plus facilement le malgache que le français en fin de la scolarité primaire (62,67 % de réussite en malgache contre 43,20 % en français).

Les difficultés plus massives en français sont probablement dues à un déficit de bagage oral, mais il peut aussi s'agir de difficultés liées à l'automatisation des procédures d'identification des mots. Bien que les résultats globaux soient meilleurs en malgache, plus d'un quart des élèves (28,1 %) obtiennent cependant moins de 50 % de réussite en lecture compréhension en fin de CM2, pourcentage élevé pour une langue première. À la différence du français, le déficit dans la connaissance orale de la langue ne peut être ici véritablement évoqué. Les observations de classe invitent plutôt à penser que ces faibles résultats sont le produit de l'enseignement de la compréhension en lecture, tel que pratiqué actuellement.

Les routines scolaires présentées dans cet article semblent fixer des schémas de traitement des textes peu propices à la compréhension autonome de l'écrit par les élèves. Les représentations ressortant des auto-confrontations confirment la fragilité professionnelle des enseignants pour soutenir de manière adaptée les enfants dans ce domaine, que ce soit en L1 ou en L2. En effet, ils jugent surtout l'habileté en lecture de leurs élèves à partir de la fluidité en lecture, la compréhension littérale et les connaissances générales autour du texte. L'enseignement de la compréhension ne reçoit donc pas l'attention qu'il devrait avoir en classe, aussi bien en L1 qu'en L2. Une formation spécifique des enseignants sur cette dimension de l'apprentissage mériterait donc d'être entreprise. Elle gagnerait à prendre appui

sur des illustrations concrètes donnant à voir la diversification des activités possibles pour travailler la compréhension des textes. À cet égard, l'outil vidéo offre la facilité de créer des supports contextualisés permettant aux enseignants, plus facilement que les prescriptions écrites, de tisser des liens entre les apports théoriques et des gestes professionnels plus adaptés.

Bibliographie

- ALTET M., 1994, « Comment interagissent enseignant et élèves dans la classe ? », dans la *Revue française de pédagogie*, n° 107, Paris, pp.123-139.
- BADDELEY A., 1993, *La mémoire humaine, théorie et pratique*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- BATES E. et MC WHINNEY B., 1987, « Competition, variation and language learning », dans B. Mc Whinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum, pp.195-248.
- BRUNET E., 1982, *Listes de fréquence lexicographique*, en ligne sur : <http://eduscol.education.fr/cid50486/vocabulaire.html>
- BULLETIN PÉDAGOGIQUE DE LA DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT, 1952, *L'école publique de Madagascar*, n°8, août 1952, Tananarive.
- CARVER R.P., 1994, « Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text : Implications for instruction », dans *Journal of Reading behavior*, n° 26(4), pp. 413-437, en ligne sur : <http://jlr.sagepub.com/content/26/4/413.full.pdf>
- CÈBE S., GOIGOUX R., 2009, *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Retz, Paris.
- CLOT Y., 2005, « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », dans FILLIETTAZ L., BRONCKART J-P. (Eds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Peeters, Louvain-La-Neuve, pp. 37-55.
- DEHAENE S., 2007, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris.
- DEHAENE S. (dir.), 2011, *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, Paris.
- FERREIRO E. et GOMEZ PALACIO M., 1988, *Lire, écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* CRDP de l'académie de Lyon, Lyon.
- GAONAC'H D., 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Hachette Education, Paris.
- GAONAC'H D., FAYOL M. (Coord.), 2003, *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Hachette Education, Paris.
- GAONAC'H D., 2003, « Comprendre en langue étrangère », dans GAONAC'H D., FAYOL M. (Coord.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Hachette Education, Paris, pp. 137-154.
- GIASSON J., 2012, *La lecture. Apprentissage et difficultés*, De Boeck, Bruxelles.
- GOIGOUX R., 2007, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants » dans *Education et Didactique*, n°3, pp. 19-41.
- GOMBERT J.E., 2005, « Apprentissage explicite et implicite de la lecture », dans *Rééducation orthophonique*, n° 223, pp. 177-187.
- GRAINGER J., 2002, « Structure et fonctionnement du lexique bilingue », dans FLORIN A., MORAIS J. (Dir), *La maîtrise du langage, textes issus du XXVII^e symposium de*

- l'association de psychologie scientifique de langue françaises (APSLF)*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p.p. 41-49.
- JOOLE P., 2008, *Comprendre des textes écrits*, Retz, Paris.
- KAIL M., HICKMANN M., FAYOL M., 2009, *Apprentissage des langues premières et secondes*, CNRS, Paris.
- KAIL M., 1991, « Acquisition des langues premières et secondes dans une perspective interlangues » dans *Revue française de pédagogie*, n° 96, pp. 67-78.
- LE COQ B. (Coord.), 2012, *Entrer dans la lecture. Quand le français est langue seconde*. Scéren, Paris.
- MAREC-BRETON N., GOMBERT J.E., COLE P., 2005, « Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs », dans *L'Année psychologique*, 105, pp. 9-45.
- MAURER B., 2011, « La contextualisation, l'exemple francophone africain », dans Blanchet Ph., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Editions des archives contemporaines, Paris, pp. 225-239.
- MAURER B., 2010, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action. Rapport Général*, MAE-OIF-AUF-AFD, Editions des archives contemporaines, Paris.
- MOORE D., *Plurilinguismes et école*, collection LAL, Didier, Paris.
- MORAIS J., 1994, *L'art de lire*, Odile Jacob, Paris.
- NICOT-GUILLOREL M., 2012, « Bilinguisme et apprentissage de la lecture à Madagascar : quelle place pour la phonologie ? », dans la *Revue Française de Pédagogie*, n° 178, pp. 97-114.
- NICOT-GUILLOREL M., 2009, *L'appropriation de l'écrit en contexte scolaire multilingue. La situation de Madagascar. Des résultats des élèves en malgache et en français aux pratiques d'enseignement-apprentissage*, Thèse de doctorat, Rennes 2 Haute-Bretagne, PREFics - EA 3207, en ligne sur <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00370482/fr/>
- NILSSON A., 2007, *Lire et comprendre en français langue étrangère. Les pratiques de lecture et le traitement des similitudes intra- et interlexicales*, Thèse de Doctorat, Université de Stockholm, Département de français, d'italien et de langues classiques, Suède.
- NONNON E., GOIGOUX R. (Dir.), 2007, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, Repères*, n° 35, Paris, INRP.
- PERFETTI C., 2010, « Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill », dans McKeown M.G., Kucan L. (Eds), *Bringing reading research to life*, The Guilford Press, New-York, pp. 291-303. En ligne sur <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Decoding%20Beck%20festschrift%20chapt.pdf>
- RAJAABELINA P., 1952, *Lala sy Noro. Boky iandoha-mamaky teny*, Trano Printy Loterana, Tananarive.
- SRENGER-CHAROLLES L., 2008, *Résultats d'élèves sénégalais des trois premiers grades ayant appris en lire en français et en wolof. Rapport pour la Banque mondiale, Early Grade Reading Assessment (EGRA)*, USAID, en ligne sur http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADL692.pdf
- SPRENGER-CHAROLLES L., COLE P., 2006, *Lecture et dyslexie : approche cognitive*, Dunod, Paris.

LES MANUELS BILINGUES, OUTILS POUR UN PARTENARIAT EFFICACE ENTRE LES LANGUES D'ENSEIGNEMENT ?

Sophie Babault

Université Charles-de-Gaulle Lille 3, UMR 8163 « Savoirs, textes et langage »

Introduction

La question du partenariat entre les langues d'enseignement dans les systèmes éducatifs bilingues ne peut être traitée sans une réflexion sur la place de ces langues au sein des supports d'enseignement, et notamment des manuels scolaires. C'est à cette réflexion que je me propose de contribuer dans cet article, en centrant mon propos sur les manuels bilingues. Dans quelle mesure constituent-ils un outil efficace pour la construction de compétences chez les élèves ? Sur quelles articulations entre les langues peuvent-ils reposer ? Quelles utilisations peuvent en être faites ? Pour cela, après avoir passé en revue un certain nombre de manuels bilingues existant dans diverses régions du monde, j'analyserai un exemple concret de production de ce type de manuels puis je terminerai par une réflexion concernant différents scénarios éditoriaux envisageables.

Les manuels scolaires bilingues

Il me semble intéressant de faire le point sur les différentes formes d'existant en termes de manuels bilingues, quels que soient les contextes et les problématiques. C'est pour cela que je parlerai conjointement de programmes bilingues (dispositifs destinés à une partie de la population d'un pays) et de systèmes éducatifs bilingues (qui concernent la majeure partie de la population scolarisée dans un pays ou une région).

Précisons que je désigne par l'appellation « manuels scolaires bilingues » les manuels dans lesquels deux langues sont utilisées pour accompagner l'étude de contenus généralement non linguistiques tels que, par exemple, les sciences, les mathématiques, l'histoire ou la géographie. Je ne traiterai pas ici de la question des manuels de langue dont les supports d'apprentissage (textes, dialogues, etc.) sont dans une langue cible tandis que les explications métalinguistiques sont dans une langue source, ce qui ne correspond pas à la définition proposée¹.

¹ Le « bilinguisme » de ces manuels de langue relève en effet plus de la nature linguistique des contenus enseignés que de l'organisation de ces contenus.

La production éditoriale bilingue dépasse largement le cadre des manuels scolaires. La plupart des publications bilingues prévoyant – de manière explicite ou non – une utilisation dans des programmes ou des systèmes éducatifs bilingues s’orientent dans deux directions : les dictionnaires / abécédaires et les albums de littérature pour la jeunesse. Ces derniers, qui sont exploitables aussi bien pour l’apprentissage de la lecture que pour le développement de compétences linguistiques diverses (Cf. notamment Sneddon, 2009) peuvent articuler les langues de différentes façons :

- utilisation parallèle des deux langues, en traduction, sur deux colonnes ou deux pages contiguës
- utilisation alternée, à des degrés divers, des deux langues (Ernst-Slavit & Mulhern, 2003).

Ces deux types de publications sont utilisés en cours de langue, principalement à l’école primaire.

Passons maintenant aux manuels bilingues proprement dits. Commençons par préciser à ce sujet que la tendance générale observable dans un grand nombre de programmes ou de systèmes éducatifs bilingues n’est pas à l’utilisation de manuels bilingues mais, aussi bien pour des raisons d’ordre financier que pédagogique, à l’exploitation de manuels monolingues. Les sections bilingues européennes, par exemple, utilisent des manuels publiés dans la langue cible, le plus souvent traduits ou adaptés à partir de manuels existant dans la langue source des élèves. Dans certains programmes, lorsque la publication de manuels spécifiques n’a pas été possible ou souhaitée, les manuels utilisés peuvent être empruntés à un pays ou une région dont cette langue est langue d’enseignement, avec des risques de décalage au niveau des compétences linguistiques des élèves ou des contenus enseignés. Même certaines réalisations se voulant innovantes en termes de contenu ne sont pas toujours présentées dans un format bilingue : ainsi le manuel franco-allemand d’histoire (premier tome sorti en 2008 chez les deux éditeurs Nathan et Klett), dont les spécialistes de la matière ont salué le double ancrage historique et culturel, n’est disponible qu’en version monolingue, en français ou en allemand.

En dépit de cette tendance à l’utilisation de manuels monolingues dans les programmes ou systèmes bilingues, des initiatives de publication bilingue existent dans différentes zones du monde. Le développement de l’éducation en langue maternelle pour les minorités linguistiques est parfois accompagné de la publication de manuels bilingues, comme cela a été le cas au Guatemala, avec des manuels bilingues espagnol-maya (Dutcher, 2004). En Europe, la Géorgie a commencé en 2010 à publier et à distribuer des manuels bilingues (notamment pour l’histoire-géographie) aux enfants des écoles azerbaïdjanaises, russes et arméniennes du pays. Le ministère de l’Éducation de Géorgie a déclaré à ce sujet que seul 35 % du contenu des manuels était en géorgien, le reste étant dans l’une des trois autres langues concernées². Précisons qu’il ne s’agit pas ici d’offrir des supports pour l’enseignement en langue minoritaire, mais au contraire d’appuyer une décision de politique linguistique suivant laquelle une partie des enseignements faits sur le territoire géorgien doivent passer par la langue géorgienne (Cf. notamment Kobaidze, 2001 pour un éclairage contextuel).

En contexte post-colonial, différentes expériences de publication de manuels bilingues peuvent être observées. En Inde, le National Council of Educational Research and Training (NCERT) a lancé en 2009 le premier manuel bilingue anglais-hindi, destiné aux classes de niveau 11 (enseignement secondaire). Ce manuel intitulé *Srijan* et destiné à accompagner les cours optionnels de *creative writing* s’inscrit clairement dans une perspective de

² <http://en.trend.az/news/society/1751428.html>, 16 septembre 2010 : “Azerbaijani kids in Georgia to receive bilingual history and geography textbooks” (consulté en juillet 2013) ; <http://live.armradio/news/society/18237.html>, 17 septembre 2010 : “Armenian schools of Georgia get bilingual textbooks: teachers are concerned”. (plus accessible en juillet 2013).

complémentarité entre les langues. D'après le NCERT³, « the book has been introduced to persuade creativity in children. It has been developed keeping in mind a bilingual child. (...) The books are not exact translation but parallel texts. Students have to read both the books so that they can sharpen their linguistic boundaries ». Il s'agit donc d'articuler et de développer des compétences linguistiques et cognitives en hindi et en anglais afin de renforcer la créativité des élèves en écriture.

Le continent africain et l'océan indien ont également apporté leur contribution à la publication bilingue ; je présenterai ici trois expériences relatives à ce type de publication. La première expérience relève de l'initiative d'un éditeur congolais (République Démocratique du Congo). Les Editions Mabiki⁴, qui se sont spécialisées dans la publication en langues congolaises, ont sorti une collection d'ouvrages spécialisés écrits en lingala ou dans une version bilingue lingala-français : coupe et couture, art culinaire, gestion de petites entreprises, etc.⁵ Parmi ces ouvrages figurent un tableau périodique bilingue français-lingala et un manuel d'histoire du Congo destiné à la troisième année du primaire, écrit en français avec des résumés en lingala. La perspective semble ici totalement différente de celle envisagée dans l'exemple indien : il s'agit principalement, dans le cas du manuel d'histoire, de faire accéder les élèves lingalophones au contenu notionnel de l'ouvrage en leur proposant une version résumée en lingala.

On perçoit le même principe, sans qu'il soit explicitement indiqué, dans l'expérience malgache, qui relève, elle, d'une démarche institutionnelle initiée par les autorités éducatives. Le ministère malgache de l'Éducation nationale a publié en 2006 trois manuels bilingues français-malgache pour la classe de 9^e (troisième année de scolarisation) dans les matières suivantes : mathématiques, géographie, connaissances usuelles. Ces manuels constituent à l'identique la version bilingue des manuels dont disposaient précédemment les élèves de 9^e, qui étaient exclusivement en français. Chaque double page présente, en face à face, la version en français (version initiale du manuel) et la traduction en malgache de cette version en français. Ces manuels ont été distribués dans la quasi-totalité des écoles primaires publiques de l'île, où ils ont remplacé l'ancienne version. Seule la classe de 9^e a été concernée par l'expérience, qui à ce jour n'a pas été étendue à d'autres niveaux.

Un dernier exemple intéressant dans cette zone est celui qui a été développé à l'île Maurice par les responsables de l'Enseignement catholique (Bureau of Catholic Education). Avec le développement à partir de 2005 de filières d'enseignement pré-professionnel, l'Enseignement catholique mauricien a été confronté à un grand nombre d'élèves connaissant des difficultés scolaires et n'ayant qu'une faible maîtrise de l'anglais. Cette diversification des profils d'élèves a entraîné la nécessité de concevoir des outils adaptés aussi bien sur le plan des contenus à enseigner que sur celui de la langue utilisée. C'est ainsi qu'est sorti en 2009 le premier manuel bilingue de mathématiques créole-anglais (Pitchen, 2009)⁶. L'ouvrage se présente en deux parties : une partie monolingue en créole suivie de la reprise de la totalité des chapitres en version bilingue (texte donné en anglais et traduit entre parenthèses en créole). Ce manuel bilingue mauricien se distingue des manuels malgaches par un aspect fondamental : le manuel mauricien est prévu pour pouvoir être utilisé non seulement en anglais avec un accompagnement en créole de l'accès au sens (dans la partie bilingue) mais également directement en créole (dans la partie monolingue). De plus, notons que, au-delà des questions linguistiques, les deux parties ne sont pas des copies conformes mais qu'un effort de différenciation a été fait : même si les mêmes contenus notionnels sont traités, leur traitement

³ Cité dans Indiaedunews : http://www.indiaedunews.net/Delhi/NCERT_introduced_first_bilingual_textbook_for_class_XI_7472/ (consulté en juillet 2013).

⁴ www.mabiki.net

⁵ Il s'agit ici des thèmes et non des titres des ouvrages, qui sont pour la plupart intitulés en lingala.

⁶ <http://www.montraykreyol.org/spip.php?article2538>, 22 mai 2009, consulté le 2 juin 2012.

se fait en partie par des exercices différents d'une version à l'autre, ce qui permet également d'envisager un travail complémentaire entre les deux versions.

Les manuels scolaires bilingues existant à ce jour sont donc apparus dans des contextes très variés, s'adressant à des publics divers (primaire, secondaire, enseignement général, pré-professionnel, etc.) et touchant dans chaque contexte un nombre plus ou moins important d'élèves (allant de la simple offre éditoriale à la distribution généralisée dans l'ensemble des établissements publics). Nous avons vu également que les perspectives dans lesquelles s'inscrit la production de ces manuels peuvent également varier d'un contexte à l'autre, même si l'accès au sens par le biais de la traduction d'une version en langue exogène se retrouve majoritairement.

Je vais maintenant analyser de manière détaillée l'une de ces expériences en montrant la façon dont les manuels bilingues sont exploités en classe.

Utiliser un manuel bilingue en classe : le cas de Madagascar

Contexte

Le système éducatif malgache s'inscrit dans un modèle de bilinguisme transitionnel (Heugh, 2005) : les deux premières années d'enseignement se font exclusivement en malgache puis, dès la troisième année de scolarisation primaire, la fonction de langue d'enseignement revient officiellement au français pour la plupart des matières. En réalité, les pratiques sont assez éloignées de ce schéma officiel : à partir de la troisième année et jusqu'à la fin du secondaire, même si le français est effectivement utilisé pour les parties formelles des cours et pour l'écrit, le malgache reste extrêmement présent à l'oral, sans que l'on puisse être sûr que les élèves fassent tous bien la relation entre les résumés donnés en français, servant généralement de base aux évaluations, et les explications données en malgache (Babault, 2006). Par ailleurs, ce bilinguisme empirique peut fortement varier d'un enseignant à un autre, mais aucune instruction n'est donnée à ce sujet, puisque ces pratiques ne sont pas prévues dans les textes officiels. Les enseignants mettent en avant le faible niveau de compétence en français de leurs élèves pour justifier le fait d'avoir fortement recours au malgache. Quant aux enseignants eux-mêmes, leur niveau de compétence en français est parfois assez peu élevé, surtout au niveau primaire qui est assuré par une très forte proportion d'enseignants communautaires recrutés par des associations de parents d'élèves ne pouvant pas se permettre d'avoir des exigences trop fortes au regard de l'indemnité qu'ils proposent à leurs enseignants. L'évaluation PASEC VII, menée en 2005 par la CONFEMEN, a montré que 82 % des enseignants testés avaient un niveau de compétence en français inférieur à B1 (échelle du cadre européen commun de référence pour les langues) (Nicot-Guillore, 2009).

Présentation des manuels bilingues de Madagascar

Comme je l'ai évoqué plus haut, trois manuels scolaires bilingues développés par le Ministère de l'Éducation nationale existent à ce jour à Madagascar. Ils ont été produits uniquement pour la classe de 9^e (troisième année de l'enseignement élémentaire) et concernent les matières suivantes :

- Calcul
- Géographie
- Connaissances usuelles (sciences).

Ces manuels bilingues sortis en 2006 ont été produits par le Ministère de l'Éducation nationale à partir d'une version monolingue (en français) des manuels publiés en 2002 et 2003. La version bilingue reproduit à l'identique la version de 2002-2003, en y ajoutant une traduction intégrale en malgache (page de gauche en malgache, page de droite en français). Le

souci de traduction est allé au-delà des contenus ou des consignes mais concerne également des éléments spécifiques au vocabulaire français. En d'autres mots, absolument chaque phrase de la version en français a été traduite en malgache. On perçoit clairement la volonté de faciliter l'accès au sens pour les élèves, comme cela est illustré de manière particulièrement nette dans l'exemple suivant, qui est un exercice d'entraînement au vocabulaire français sur le thème de l'œil (manuel de connaissances usuelles) :

p. 21 (page de droite)

J'utilise le vocabulaire

Trouve la fin des phrases

On dit « un œil »,	•	• de la vue
L'œil est l'organe	•	• protègent l'œil
Les cils	•	• empêchent la sueur de tomber dans les yeux
Les paupières	•	• mais on dit « des yeux »

p. 20 (page de gauche)

Ampiasaiko ny voambolana

Tadiavo ny faran'ny fehezanteny

Maso iray « un œil »,	•	• fahitana
Ny maso dia taova	•	• dia miaro ny maso
Ny volomaso	•	• misakana ny dinitra tsy ho ao anaty maso
Ny hodimaso	•	• maso maro : « des yeux »

La présence de l'item « Maso iray “un œil”, maso maro : “des yeux” », sur la page en malgache peut ainsi difficilement être interprétée autrement qu'ayant une fonction de compréhension de l'exercice de la page en français.

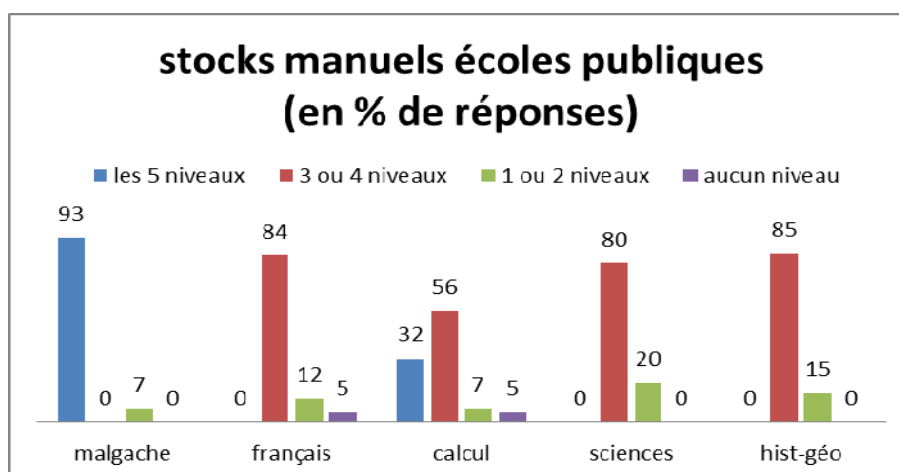
Sur d'autres pages, des comptines visant notamment l'apprentissage du vocabulaire du corps en français (ex : p. 32 du même manuel) sont également traduites intégralement en malgache, mais il est évident qu'elles ne serviront pas à apprendre le vocabulaire malgache correspondant aux termes français tête, bras, dos, ventre, etc., déjà connu des enfants de huit ans. À nouveau, la fonction d'aide à la compréhension du texte en français semble prépondérante dans les traductions en malgache.

Diffusion des manuels

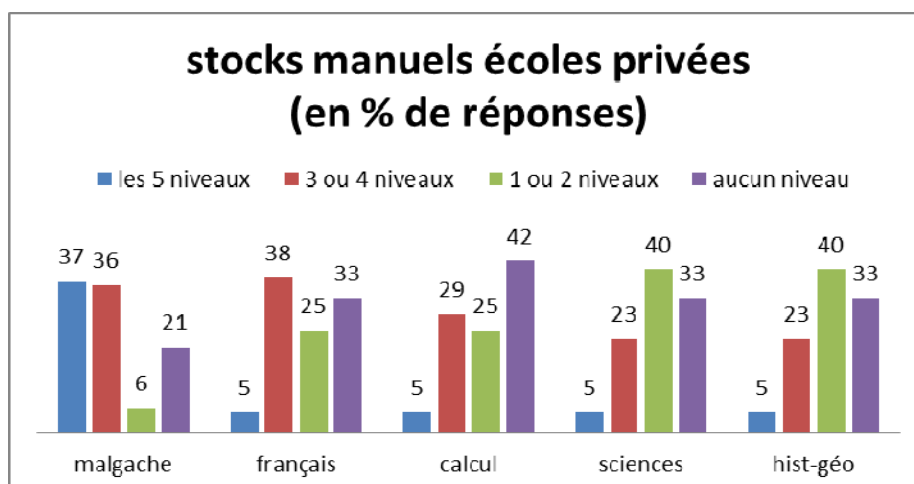
Avant de mener l'analyse de l'utilisation des manuels bilingues existant à Madagascar, il semblait indispensable de commencer par vérifier leur présence effective dans les établissements scolaires. Cette vérification a été faite en avril-mai 2011 auprès d'un échantillon de 38 écoles primaires publiques ou privées de deux régions – Analamanga (région de la capitale, Antananarivo) et Matsiatra Ambony (région de Fianarantsoa) – parallèlement à une démarche du Ministère de l'Éducation nationale concernant l'ensemble des manuels scolaires distribués dans le primaire. Les écoles dans lesquelles les enquêteurs se sont rendus étaient situées aussi bien en ville qu'en périphérie ou en zone rurale. Précisons qu'il ne s'agissait pas juste de faire remplir un questionnaire au responsable de l'établissement mais de constater *de visu* la présence et la quantité des manuels. Les résultats généraux de l'enquête indiquent, pour l'ensemble des manuels scolaires, une disparité importante entre les établissements, accentuée de manière significative entre les écoles publiques et les écoles

privées. Dans les écoles publiques, une proportion d'environ 80 % des établissements présentent des stocks d'au moins un ouvrage pour trois élèves⁷ des manuels de malgache, français, sciences et histoire-géographie, pour au moins trois ou quatre niveaux (sachant que, pour les sciences et l'histoire-géographie, il n'existe pas de manuel pour les deux premiers niveaux). En ce qui concerne le calcul, pour lequel les cinq niveaux sont couverts, seuls 32 % des établissements disposent effectivement de ces cinq niveaux en quantité raisonnable. Dans les écoles privées, en revanche, la proportion des établissements disposant de manuels pour 3 ou 4 niveaux s'échelonne entre 23 et 38 % en fonction des matières, tandis qu'environ un tiers des établissements visités ne disposent d'aucun manuel. Les deux graphiques qui suivent présentent le détail des résultats :

Graphique 1 : stock de manuels recensés dans les écoles publiques (par matière)⁸



Graphique 2 : stock de manuels recensés dans les écoles privées (par matière)



Au-delà de ces chiffres généraux, les manuels bilingues, qui sont les derniers publiés par le Ministère de l'Éducation nationale pour le niveau primaire, occupent une part importante des stocks pour le calcul, les sciences et l'histoire-géographie et sont présents dans la totalité des

⁷ J'ai retenu le ratio minimal d'un livre pour trois élèves comme seuil pour la comptabilisation des stocks mais la plupart des établissements satisfaisant à cette condition ont en général des stocks proches d'un livre pour deux élèves.

⁸ Comme cela a été mentionné plus haut, je n'ai pas comptabilisé les stocks qui n'atteignaient pas au moins le ratio d'un manuel pour trois élèves.

écoles publiques visitées. En revanche, ils ne sont présents que dans 40 % des écoles privées, où ils ne couvrent d'ailleurs pas toujours les trois matières concernées.

Exploitation des manuels bilingues par les enseignants et leurs élèves

Afin de comprendre la façon dont ces manuels bilingues sont exploités en classe, j'ai effectué des observations dans plusieurs écoles de la capitale, accompagnées d'entretiens avec six enseignantes de primaire chargées de classes de 9^e. On retrouve des tendances très similaires chez ces six enseignantes.

En classe, lors des activités guidées par l'enseignant, c'est quasiment exclusivement la partie en français qui est utilisée. Les enseignantes justifient cette focalisation sur la partie en français des manuels par le fait que le programme est en français, comme le fait remarquer à juste titre l'une des personnes interrogées, Mme O.⁹ :

E 14 pourquoi vous ne lisez pas le résumé en malgache avec les élèves ? /

O 15 parce que notre leçon est en français /

Elles reconnaissent cependant volontiers avoir recours à un résumé en malgache, mais à l'oral :

O 17 on explique en français mais à la fin de l'explication on fait un petit résumé en malgache / en une phrase ou deux phrases / pour aider au vocabulaire / parce que le français n'est pas notre langue maternelle /

L'utilisation de la partie en malgache des manuels est conseillée par certaines enseignantes en cas de problème de compréhension, comme on le voit dans l'extrait suivant :

H 12 je leur demande de lire la phrase pour comprendre et s'ils ne comprennent pas / je leur dis de lire en malgache /

Quant aux élèves, un grand nombre d'entre eux regarde spontanément sur la page en malgache, observation confirmée par les enseignantes :

E 21 Quand vous faites quelque chose avec les livres ils regardent à gauche ou à droite ? /

F 22 Ils regardent en malgache /

On aboutit donc à une situation où, en raison de la langue officielle d'enseignement, les enseignants considèrent comme préférable de se concentrer en classe sur la partie en français des manuels bilingues, tout en reconnaissant l'intérêt de la traduction et en laissant aux élèves la possibilité de consulter en même temps la partie en malgache. C'est donc un usage individuel qui est fait de la partie en malgache, au gré des besoins de compréhension ressentis par les élèves.

L'usage individuel de la partie en malgache se retrouve dans les pratiques des enseignants qui y ont recours également lors de la préparation des leçons, toujours dans une perspective de compréhension. Interrogées sur l'intérêt d'utiliser un manuel bilingue, les enseignantes sont unanimes en faveur de la version bilingue, à l'image du témoignage de Mme C. :

E 31 Pour les enseignants il vaut mieux un manuel en une langue ou en deux langues ? /

C 32 Pour mieux comprendre nous avons besoin de manuel bilingue /

E 33 Vous / ça vous aide ? /

C 34 Oui /

⁹ Conventions de transcription : E=enquêteur ; O, H, etc. = initiale du nom de l'enseignante ; /= pause.

La partie en malgache des manuels ne semble donc pas être envisagée autrement que comme une aide à la compréhension de la partie en français. Sachant que ces manuels ont été livrés dans les établissements tels quels, sans aucune indication méthodologique, il n'y a rien d'étonnant à ce que les enseignants ne se soient pas lancés dans des exploitations élaborées. Les enseignants donnent par ailleurs l'impression d'avoir su trouver avantage à cette configuration, sur laquelle ils s'appuient eux-mêmes pour leur travail personnel. En ce sens, on ne peut que reconnaître une certaine efficacité à ces manuels.

Cependant, au-delà de la gymnastique visuelle que ces doubles pages imposent¹⁰ aux élèves dans le temps restreint dévolu en classe à l'exploitation des manuels, on peut également légitimement s'interroger sur l'intérêt, voire sur la nécessité de présenter ces manuels en traduction intégrale. La production éditoriale bilingue a évidemment un coût, qui justifierait à lui seul que l'on mène une réflexion approfondie sur les apports et les modalités d'utilisation de ce type d'ouvrage.

Différentes questions émergent à l'observation de ces manuels.

Est-il absolument indispensable de traduire tous les éléments du manuel, y compris les consignes ou les éléments récurrents ? Ne simplifierait-on pas la charge visuelle et cognitive imposée aux élèves en se limitant à la traduction de certaines parties de chaque chapitre ?

La traduction en malgache aide-t-elle toujours réellement à comprendre le texte en français ? Autrement dit, dans quelle mesure certains termes scientifiques malgaches inconnus des élèves (ainsi que, parfois, de leurs enseignants, comme j'ai pu moi-même le vérifier) facilitent-ils l'accès au sens et à l'intégration des termes scientifiques français équivalents ? Autre reformulation de cette question : dans quelle mesure la traduction d'un terme scientifique par un autre terme scientifique est-elle plus éclairante pour des enfants qu'un autre mode d'élucidation (périphrase, schéma, illustration, exemple, etc.) ?

La présence d'une traduction permet-elle aux élèves de devenir autonomes en français ? Prenons un exemple pour illustrer cette question. Le manuel de géographie propose à la fin de chaque grand thème une partie « révisions » proposant soit des activités pratiques soit des questions de synthèse. La partie « révisions 3 », page 46 (environ 15 pages avant la fin de l'ouvrage), commence par une série de questions sur le temps : « Quel instrument permet de connaître la direction du vent ? la température ? les précipitations ? – Si le thermomètre est à l'ombre, indique-t-il la même température que s'il est en plein soleil ? Pourquoi ? – Comment est le ciel quand il pleut ? Peut-il y avoir de la pluie quand il n'y a pas de nuages ? Pourquoi ? (...) ». Pour ces questions relativement longues, un coup d'œil jeté à la traduction en malgache permettra-t-il de comprendre avec précision le sens de ce qui est demandé ? Permettra-t-il de répondre avec exactitude, en français, aux questions posées ? Suffira-t-il à permettre, ultérieurement, de reconnaître certaines formes de questions et à y répondre de manière adéquate ?

Je pourrais multiplier les questions de ce type, qui concourraient toutes à démontrer qu'un manuel en traduction intégrale, s'il apporte des solutions ponctuelles aux problèmes de compréhension, ne constitue qu'une réponse de surface à l'ensemble des obstacles linguistiques et didactiques rencontrés en situation de plurilinguisme scolaire.

C'est pourquoi je consacrerai la dernière partie de cet article à une réflexion sur différentes voies envisageables pour une publication scolaire bilingue. Afin de donner une forme la plus concrète possible à cette réflexion, il me semble préférable de la centrer sur une seule matière. Je fais donc le choix, de manière arbitraire, de focaliser la réflexion qui suit sur les manuels de sciences.

¹⁰ En particulier pour le manuel de calcul, dont les pages sont très denses et souvent remplies de petits exercices sur deux colonnes.

Réflexion sur des publications scolaires bilingues en sciences pour l'école primaire

Construire des savoirs en sciences à l'école primaire : imbrication des aspects cognitifs et linguistiques

Commençons par faire un tour d'horizon des aspects linguistiques, en situation de monolinguisme ou de bilinguisme scolaire, intervenant dans la construction de savoirs en sciences à l'école.

Le langage verbal est omniprésent dans la démarche de construction de savoirs en sciences, aussi bien dans les phases d'expérimentation et d'observation, où il sert à accompagner la démarche heuristique (en exprimant des hypothèses, des constats, des conclusions, etc.), que dans les phases de structuration (Rolando, 2012), où il intervient de manière fondamentale dans la *désignation de l'objet* (Vigner, 2001 : 100), souvent accompagnée du passage d'un vocabulaire courant à un vocabulaire scientifique (exemple : passage de « il y a des bulles quand l'eau chauffe » à « quand l'eau est chauffée à une température supérieure à 100° C, elle s'évapore »). La notion de vocabulaire scientifique demande elle-même à être approfondie, dans la mesure où ce vocabulaire spécialisé peut également se cacher derrière des termes courants auxquels une tout autre signification pourra être donnée en sciences :

La solution « aqueuse » n'a rien à voir avec celle que l'on cherche pour résoudre un problème. La « gravité » en physique n'a rien de grave en soi et les petites filles modèles n'ont aucune parenté avec un « modèle » mathématique. (Giordan & Pellaud, 2008 : 61)

Les outils linguistiques permettant d'accompagner l'expérimentation, la compréhension et la désignation d'un phénomène scientifique ne sont qu'en partie intégrés par les élèves au moment où se fait l'apprentissage scientifique en classe¹¹. Cette situation va entraîner un double développement cognitif : parallèlement à la construction de leur savoir scientifique, les élèves développent progressivement les compétences et savoirs linguistiques permettant de verbaliser ce savoir scientifique. Autrement dit, on apprend les mots et les structures permettant de décrire le monde parallèlement à la découverte de ce monde et à la construction de représentations à son sujet.

Ce constat qui vaut pour tous les contextes d'apprentissage ainsi que tous les champs du savoir prend un aspect particulier en situation de scolarisation en langue seconde du fait que l'enseignant ne pourra généralement s'appuyer que de manière partielle sur les compétences linguistiques déjà présentes chez ses élèves pour construire des démarches de découverte scientifique. Des expériences faites dans des classes immersives en Europe ont ainsi montré des problèmes d'accès au sens pour les élèves dans les cas où, pour faire comprendre un phénomène scientifique, l'enseignant ne pouvait pas s'appuyer sur des exemples suffisamment évocateurs ou sur l'expérience des élèves et devait donc passer par une médiation linguistique (Babault & Markey, 2011).

Dans les contextes où l'accent est mis sur l'acquisition d'une compétence scientifique bilingue, la question de la transparence de la terminologie scientifique pour les élèves se pose au moins autant qu'en situation de monolinguisme scolaire. Ce n'est pas parce qu'on fournit aux élèves un équivalent dans leur langue maternelle des termes scientifiques apparaissant en langue seconde que ces termes seront immédiatement parlants pour eux. On rejoint évidemment les problématiques du décalage entre le lexique courant et le lexique scientifique

¹¹ Cette observation est valable aussi bien pour l'enseignement primaire que pour la suite de la scolarité, dans la mesure où la démarche scientifique mise en œuvre en classe, et corollairement son accompagnement linguistique, vont aller vers une complexification progressive tout au long des années.

évoqué plus haut, qui se poseront alors à la fois, bien que suivant des modalités différentes, pour la langue seconde et pour la langue maternelle.

Comment, alors, articuler les langues dans une démarche de construction bilingue de savoirs scientifiques ? Comment traduire cette articulation au niveau des manuels scolaires ? Les différents éléments évoqués depuis le début de cet article laissent à penser que la production d'un manuel bilingue présentant exactement les mêmes contenus dans les deux langues, même si elle peut présenter des avantages aux yeux des utilisateurs, n'est pas nécessairement la voie la plus efficace. Je vais maintenant, pour alimenter la réflexion, proposer quelques scénarios éditoriaux mettant chacun l'accent sur certains aspects de l'apprentissage.

Scénarios éditoriaux pour des manuels bilingues en sciences

Différentes options éditoriales sont envisageables en fonction des choix de politique linguistique éducative opérés par les responsables éducatifs : selon les objectifs et les modes de fonctionnement prévus pour un enseignement bilingue donné, l'accent pourra être mis sur les aspects disciplinaires ou linguistiques, avec dans ce dernier cas une pondération variable des langues impliquées. En fonction de ces différentes pondérations, trois grands types de scénarios peuvent être distingués, sachant que chaque scénario peut à son tour se décliner en différentes variantes.

Scénario 1 : favoriser la compréhension des phénomènes

Mettre l'accent sur la compréhension des phénomènes scientifiques par les élèves impliquerait au niveau des manuels l'utilisation d'une langue qui leur est familière (si possible une L1) pour les parties consacrées à la découverte et à la compréhension des phénomènes, de même que pour les activités de structuration. Ces différentes parties pourraient déboucher sur une synthèse ainsi que des exercices de vocabulaire en L2, à travailler une fois qu'une approche approfondie des contenus a été faite dans cette langue familière aux enfants. Ce manuel serait donc principalement rédigé dans la L1 des élèves¹² mais permettrait, à différentes étapes, une ouverture vers la L2.

Avantages : facilitation de l'accès au sens par les élèves, développement de savoirs scientifiques structurés en L1.

Inconvénient : exposition réduite à la L2.

Scénario 2 : favoriser l'acquisition de la L2, notamment dans la perspective d'un passage proche à l'utilisation exclusive de la L2 pour cette matière

Mettre l'accent sur l'acquisition de la L2 impliquerait en revanche une forte présence de cette L2, y compris au niveau de la phase de découverte des phénomènes, accompagnée cependant d'aides à la compréhension : interaction importante entre le texte et les illustrations ou les schémas, usage de la reformulation, présence d'une boîte à outils dans la marge afin d'expliquer les termes difficiles (cette explication pouvant être faite soit en L2 soit dans une langue mieux maîtrisée par les enfants), etc. Au-delà de l'aide à la compréhension, la L1 pourrait également être présente dans les résumés ou dans certains exercices en fonction des objectifs visés par rapport à la capacité des élèves à utiliser cette langue dans le domaine scientifique.

Avantages : manuel réservant une place importante à la langue dont l'appropriation est visée, tout en accompagnant la compréhension des élèves ; possibilité de prévoir des espaces

¹² Pour simplifier, j'utiliserai désormais l'expression L1 pour désigner cette langue familière aux élèves, langue qu'ils connaissent en dehors de l'école, tout en sachant que la réalité est souvent beaucoup plus complexe que cela, surtout en contexte multilingue.

réservés à la L1 (qui serait présente non seulement pour faciliter l'intégration d'éléments en langue cible mais également *per se*)

Inconvénient : ce scénario est-il réaliste dans la totalité des contextes de scolarisation en langue seconde ? (les élèves sont-ils toujours capables, dès les premières années de leur scolarité, de suivre des cours de sciences dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore, même avec un aménagement important des supports ?)

Scénario 3 : favoriser le développement de compétences bilingues équilibrées

Ce troisième scénario se placerait dans la perspective du développement chez les élèves de compétences leur permettant de construire des savoirs en sciences et de communiquer à propos de ces savoirs dans les deux langues concernées. Cela impliquerait une répartition complémentaire entre les langues au sein du manuel :

- Phases de découverte / compréhension des phénomènes en L1, suivies de conclusions en L1 puis en L2
- Phases de structuration en L1 et en L2 par le biais d'activités différentes pour les deux langues, afin que les exercices faits dans une langue ne soient pas redondants du point de vue des savoirs scientifiques mais au contraire constituent un complément à ceux faits dans l'autre langue en abordant la question traitée sous un autre angle.

Avantages : respect d'une démarche cognitive cohérente et adaptée au bilinguisme en construction des élèves (articulation de la démarche de construction des savoirs scientifiques sur les compétences linguistiques existantes et en devenir des élèves) ; complémentarité à la fois linguistique et disciplinaire entre les activités faites dans les deux langues.

Inconvénient : nécessité d'une bonne maîtrise de la démarche par les enseignants, l'articulation entre les langues et les activités prévue au niveau du manuel risquant d'être fortement contrecarrée si les enseignants ne sont pas pleinement conscients des enjeux pédagogiques de la démarche.

Conclusion

Les manuels bilingues constituent-ils un outil efficace pour le partenariat entre les langues ? Le premier constat qui s'impose à l'issue de cet article est que la nécessité de produire ce type de manuels est effectivement apparue comme suffisamment importante dans différents contextes pour donner lieu à des publications dans des matières diverses, que ce soit au niveau de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire. L'étude de cas faite à Madagascar a permis de montrer que les enseignants peuvent trouver un avantage à l'utilisation de manuels bilingues, aussi bien pour les élèves que pour eux-mêmes, même lorsque la forme choisie pour ces manuels est source de nombreuses interrogations quant à leur degré d'efficacité.

Le choix de publier un manuel bilingue n'est pas à lui seul garant de l'efficacité de l'outil. Différentes options se présentent en effet en termes d'articulation entre les langues et les contenus au sein des manuels, chaque option étant plus ou moins susceptible de favoriser tel ou tel aspect de l'apprentissage. Il importe avant tout que les responsables éducatifs prennent conscience de la variété de ces options possibles, en ne se limitant pas à s'appuyer sur les promesses dont semble parfois ornée la notion de bilinguisme dans les discours officiels (bénéfice sociolinguistique, ouverture vers l'extérieur tout en garantissant un enseignement respectueux de la langue, de la culture et des rythmes de progression des élèves, etc.).

Références bibliographiques

- BABAULT S. & MARKEY M., 2011, « Des savoirs disciplinaires bilingues chez les élèves en immersion ? », dans L. BEHEYDT & P. HILIGSMANN (eds.), *Met immersie aan de slag/Au travail, en immersion*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, pp. 93-109.
- BABAULT S., 2006, *Langues, école et société à Madagascar. Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*, Paris, L'Harmattan.
- DUTCHER N., 2004, *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*, Washington D.C., Centre for Applied Linguistics, Consultable en ligne: http://www.cal.org/resources/pubs/fordreport_040501.pdf.
- ERNST-SLAVIT G. & MULHERN M., 2003, « Bilingual books : promoting literacy and biliteracy in the second-language and mainstream classroom », in *Reading online*, n° 7 (2). http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/ernst-slavit/
- GIORDAN A. & PELLAUD F., 2008, *Comment enseigner les sciences ? Manuel de pratiques*, Paris, Delagrave.
- HEUGH K., 2005, « Pour les modèles additifs bilingues ou multilingues », dans *La lettre de l'ADEA*, n° 17 (2), pp. 11-13. Consultable en ligne: http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/newsletter/Vol17No2/V17N2fre_web2.pdf.
- KOBAIDZE M. K., 2001, « Mother tongue and language use in Armenian and Russian schools in Georgia », dans *Working papers*, n° 48, Lund University, pp. 149-162.
- NICOT-GUILLOREL M., 2009, *L'appropriation de l'écrit en contexte scolaire multilingue. La situation de Madagascar. Des résultats des élèves en malgache et en français aux pratiques d'enseignement-apprentissage*, thèse de doctorat, université de Rennes 2.
- PITCHEN B., 2009, *Prevokbek, liv biling – bilingual book, matematik (mathematics)*, Port Louis, Bureau of Catholic Education.
- ROLANDO J. M., 2012, « Entraînement, consolidation, structuration ... Que mettre derrière ces expressions ? » dans *Fondation La main à la pâte - Ressources*. Consultable en ligne : <http://www.fondation-lamap.org/fr/page/14241/entra-nement-et-structuration>.
- SNEDDON R., 2009, *Bilingual books – biliterate children*, Stoke-on-Trent, Trentham books.
- VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.

POUR UNE POLITIQUE PLURILINGUE AU VANUATU

Gervais Salabert

France Expertise Internationale

Survol historique de la situation linguistique au Vanuatu

Le Vanuatu, avec sa centaine de langues vernaculaires différentes, la plupart d'origine austronésiennes, sa langue véhiculaire (ou lingua franca) le bichelamar et ses deux langues d'héritage colonial (l'anglais et le français), présente un paysage linguistique exceptionnel, sans doute celui dont la densité linguistique est l'une des plus élevées du monde – sinon la plus élevée (Leclerc, 2013 ; Moyse-Faurie, 2000 : 80).

Les historiens et les linguistes (Charpentier, 2003 : 2-3 ; Muhlhausler, Tyron, *et al.*, 1996 : 175) s'accordent pour dire que cette situation a, de tout temps, impliqué la pratique de plusieurs langues par les différentes communautés qui peuplent les quelques 80 îles de l'archipel, sans compter sans doute les langues de communication avec d'autres populations régionales ou plus lointaines ; on peut ainsi affirmer que nombre de Mélanésien et donc de Ni-Vanuatu (ou Vanuatais) ont une très ancienne culture du plurilinguisme. Les échanges coutumiers, la patrilocalité du mariage, la pratique de l'exogamie ont favorisé l'intercompréhension entre les communautés et la pratique du plurilinguisme.

Dès le milieu du XVIII^{ème} siècle, avec l'arrivée des colons et des missionnaires, la situation sociolinguistique s'est complexifiée : certaines langues locales ont été promues, tandis que le français et l'anglais sont venus progressivement s'ajouter à celles déjà en usage. En effet, soucieux d'évangélisation et de christianisation des populations autochtones, les missionnaires ont introduit sans doute inconsciemment un certain déséquilibre entre les langues en s'appuyant sur certaines d'entre elles pour accomplir leur mission ; ces langues-là, pratiquées par les européens des missions et leurs proches collaborateurs convertis, ont rapidement été dotées d'une écriture afin d'établir et de diffuser des traductions de la Bible. De plus, ces langues désormais écrites allaient devenir le support de l'éducation locale délivrée par ces missionnaires. Ainsi, un déséquilibre linguistique est-il apparu et a grandi au fil des ans – on peut à ce sujet parler de diglossie exogène.

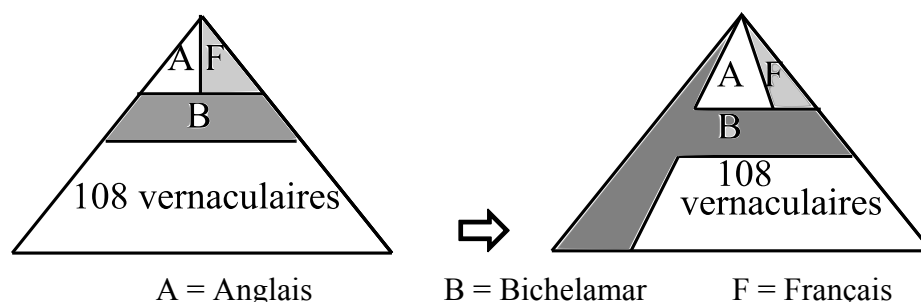
Par ailleurs, les activités économiques régionales se développant avec l'Europe en particulier et l'Asie autour de la pêche et de l'exploitation du bois de santal dans un premier temps, puis sur les plantations des colons, une nouvelle langue émergea pour faciliter l'intercompréhension entre les colons et les populations mélanésiennes : le bichelamar était en voie de formation, une *lingua franca* sans doute complexe à l'origine et qui s'est simplifiée au fil du temps en devenant un pidgin à base lexicale anglaise.

Enfin, le Condominium franco-britannique qui a duré 75 ans a, à son tour, participé à la diffusion de l'anglais et du français, qui sont devenues langues d'éducation et donc ont acquis un double prestige : d'une part, le prestige de la langue des *masta*, donc du pouvoir, de la puissance, mais aussi le prestige de la langue écrite, de la langue de l'éducation et de l'accès à d'autres connaissances, donc de la promotion sociale.

Au sortir de l'Indépendance, lorsqu'on décide d'ouvrir davantage l'école, on se heurte à un manque de moyens économiques aggravé par une démographie qui progresse. De plus, la remise en cause du système éducatif hérité du condominium est difficile, car tout individu a tendance à reproduire le système éducatif dans lequel il a été formé.

Finalement, et sur un plan purement sociolinguistique, la situation du Vanuatu s'est fortement complexifiée au fil du temps et a donné un système éducatif dual et concurrentiel, déconnecté du contexte et des réalités du pays. On connaît bien les objectifs de l'école coloniale : imposer la culture et la langue aux populations colonisées par la prédominance du mode de pensée du colonisateur. La colonisation a bouleversé la culture et les cadres traditionnels qui assuraient leurs solidarités aux communautés dominées. De leur côté, les missions religieuses ont ébranlé les croyances traditionnelles et le culte des ancêtres. Enfin, l'enseignement a créé une classe de personnes différentes, déchirées entre l'influence occidentale et l'attachement à la tradition.

De nos jours, nous retrouvons les trois groupes de langues qui continuent de coexister avec des fortunes différentes, certaines semblent moribondes tandis que d'autres prospèrent. En nous appuyant sur le schéma de Diki-Kidiri (2004 : 28) qui nous paraît à la fois pertinent et visuellement stimulant, nous illustrons ci-dessous l'évolution linguistique du pays au cours de ces dernières 50 à 60 années.



Ce modèle distingue 3 niveaux : En haut, les langues de crête (orales et écrites) représentées à gauche par l'anglais et le français, au milieu la langue de masse orale (ici le bichelamar), et en bas les langues de base orales (vernaculaires). À droite, on note la nette progression du bichelamar : non seulement il a acquis le statut valorisant de langue écrite (bien que son écriture ne soit pas complètement stabilisée), mais il est devenu langue première de nombreux enfants vivant dans les villes principales du pays, et donc, d'une certaine manière, il s'est « vernacularisé » ou mieux, s'est créolisé. Par ailleurs, l'avancée des langues anglaise et française est essentiellement due à l'effort de scolarisation et à l'augmentation des échanges internationaux. Cependant, la langue anglaise – grâce à sa forme écrite dans laquelle sont retranscrits la quasi totalité des documents officiels – prend quelque peu le pas sur la langue française. Enfin, le recul de l'utilisation des langues vernaculaires semble un fait incontestable, même s'il faudrait nuancer cette affirmation car certains vernaculaires prennent le pas sur d'autres. Globalement, le schéma ci-dessus reflète bien la dynamique actuelle des langues au Vanuatu. Du fait de la proximité du bichelamar avec l'anglais, on peut penser que l'avenir linguistique du pays se jouera entre ces deux langues. Paradoxalement, ni les vernaculaires ni le bichelamar ne sont pris en compte dans l'enseignement formel.

Après l'Indépendance en 1980, la nouvelle Constitution (Article 5) se prononce parfois de manière embarrassée sur le rôle et le statut des langues :

- *le bichelamar est langue nationale,*
- *l'anglais, le français, le bichelamar sont langues officielles du Vanuatu,*
- *les principales langues d'enseignement sont l'anglais et le français* (ce qui signifie, en creux, que d'autre(s) langue(s) pourrai(en)t devenir langue d'enseignement, dans des conditions non précisées par la Constitution),
- *quant aux autres langues pratiquées dans le pays, la République s'engage à les protéger et peut même déclarer l'une d'elles langue nationale* (là encore, les conditions n'en sont pas précisées).

On voit bien ici les difficultés du législateur. Il est vrai aussi que le problème linguistique était loin d'être prioritaire par rapport aux difficultés économiques rencontrées par le pays à ce moment-là de son histoire.

Concernant plus précisément l'éducation, d'après Crowley (2000 : 75 ; 1989 : 119), la fréquentation des écoles francophones est avant l'Indépendance légèrement supérieure à celle des écoles anglophones. Après l'Indépendance, les écoles francophones connaissent un déclin régulier pour se stabiliser de nos jours à plus ou moins 30 %. Cela est essentiellement dû à une diminution régulière de l'aide budgétaire et humaine française. Rappelons aussi que seules les écoles francophones étaient gratuites jusqu'à quelques années après l'Indépendance. Cependant, dès 1995, le Médiateur de la République¹ dans son *Rapport* annuel demande au Département de l'Education de tout mettre en œuvre pour maintenir la parité entre les établissements francophones et anglophones. Cela afin de préserver l'équilibre linguistique dans le système éducatif et d'offrir ainsi aux familles un véritable choix ; mais cette demande restera un vœu pieux.

De nos jours, si les parents envoient plutôt leurs enfants dans les écoles anglophones, c'est parce que, d'une part, ces écoles sont plus nombreuses sur l'ensemble du pays (et donc les parents n'ont pas toujours le choix), et que d'autre part, les enfants ont plus de chances d'obtenir des bourses d'étude (les bourses anglophones sont plus nombreuses que les bourses francophones). Sans compter qu'en fin de formation, les anglophones ont globalement beaucoup plus de possibilités d'emploi pour entrer dans la vie active que les francophones. Dernier point pénalisant pour les francophones : l'accès aux études universitaires est plus long, avec la nécessité d'obtenir le DAEU (Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires) et donc de passer une quatorzième année sur les bancs du lycée. Ensuite, c'est l'expatriation vers l'Université de Nouméa car l'antenne de l'USP (*University of South Pacific*) au Vanuatu n'accepte pas les étudiants francophones.

Analyse de la situation actuelle du système éducatif

Le système éducatif vanuatais se caractérise par sa dualité (anglophone / francophone), et son absence d'harmonisation curriculaire entre les 2 systèmes (les ouvrages scolaires sont inadaptés et viennent d'ailleurs : Nouvelle-Calédonie, France, Australie, Nouvelle-Zélande, Grande-Bretagne) ; de plus, ses 2 curriculum sont inadaptés et non actualisés.

Il existe des écoles maternelles appelées *Kindy Schools* dont le cursus s'étale sur 2 ans. Elles sont non obligatoires, financées par les communautés et diversement implantées à

¹ Le poste de Médiateur (*Ombudsman*) a été créé par la Constitution. C'est une personne impartiale, indépendante, reconnue publiquement et nommée pour 5 ans par le Président de la République. Il se penche sur les cas de mauvaises administrations ou sur les plaintes des citoyens concernant des injustices. A certains égards, le rôle du Médiateur est similaire à la coutume vanuataise qui fait jouer un rôle de résolution des conflits, de maintien de l'ordre social aux chefs et aux anciens du village.

travers le pays. Le personnel est peu ou pas formé ; ces écoles sont parfois aidées par l'UNICEF (programme, formation, matériel scolaire).

D'après la base de données de VEMIS (statistiques officielles du Ministère de l'Éducation), le système éducatif vanuatais (francophone + anglophone) accueille en 2010 un total de 60 348 élèves se répartissant sur les 13 années de l'éducation primaire et secondaire (14 ans pour les élèves francophones). Nous observons aussi les phénomènes suivants :

1. Entre l'année 1 (notre CP) et l'année 2 (notre CE1) du primaire, le flux diminue de 1700 élèves ; ceci s'explique par le succès de la nouvelle politique d'accès gratuit à l'éducation introduite en 2010 en année 1 grâce au soutien financier du gouvernement ; on se rappellera que la fréquentation de l'école n'est pas obligatoire selon la loi : on *incite* seulement les parents à y envoyer leurs enfants.

2. Alors que l'âge d'inscription en année 1 est fixé d'après la loi sur l'éducation à 6 ans, en réalité 492 enfants de 5 ans (soit 5,35 % de la cohorte) ont tout de même été inscrits en première année ; de plus, l'âge des enfants pour ce niveau s'étale de 5 à 15 ans. Il est vrai que ce dernier indicateur peut être lu de deux façons complémentaires : une éventuelle inscription tardive à l'école primaire, mais aussi (et surtout) un fort taux de redoublement (20,5 % de la cohorte). Cependant, même si l'on peut encore accepter un enfant de 9 ans en année 1 (inscription tardive, redoublement ou enfant handicapé), il nous semble pédagogiquement inadapté de mettre côte à côte des enfants plus âgés à ce niveau-là. Dès le début à l'école primaire, nous voyons que le système éducatif montre une réelle absence d'efficacité.

3. On constate aussi que ce fort taux de redoublement persiste essentiellement jusqu'à l'année 4 (notre CM1) et tend ensuite à se stabiliser. L'analyse proposée par plusieurs responsables pointe des faiblesses à la fois pédagogiques et de savoirs disciplinaires dans la langue d'enseignement des enseignants quand ce n'est pas parfois à des raisons attitudinales (manque de motivation et de professionnalisme). Nous touchons ici au triptyque classique mais fondamental en formation initiale et continue des formateurs : savoirs, savoir-faire et savoir-être. Par voie de conséquence, les enfants ont du mal à progresser, à acquérir des savoirs, à construire des concepts nouveaux d'autant que cela se passe dans une langue étrangère pour eux. Le redoublement devient une fatalité qui revient cher au système éducatif. Sans aller jusqu'à affirmer comme certains pédagogues que le redoublement est un indicateur systématique d'une mauvaise qualité de l'enseignement, force est de constater que les correcteurs d'examens pointent régulièrement des parties de curriculum complètement inconnues des élèves (parce que non abordées en classe). Ici, deux autres difficultés sont mises à jour. D'une part, le curriculum (sous sa forme de syllabus) est un outil indispensable à l'enseignant ; malheureusement, il est loin d'être présent (matériellement parlant) dans toutes les écoles. D'autre part, un curriculum est la combinaison d'un certain nombre de savoirs, savoir-faire, etc. répartis sur un certain temps. Cette référence temporelle est donnée par les emplois du temps officiels et l'organisation de l'année scolaire (périodes de vacances et périodes de travail). Là aussi, on constate une véritable inadéquation entre ce qui est indiqué par le Ministère de l'Éducation et ce qui se passe réellement dans les écoles.

Il nous a été dit par de nombreux parents et éducateurs qu'un nombre non négligeable d'enseignants s'absentaient 2 fois par mois pour aller chercher leur salaire à la banque. Un responsable du Ministère de l'Éducation m'a affirmé avoir lui-même comptabilisé qu'entre les rentrées retardées à chaque retour de vacances, les journées consacrées aux examens et évaluations, les fêtes légales, coutumières, etc., l'année scolaire se déroulait en réalité sur 5 mois habituellement – 6 mois au mieux. De notre côté, nous avons calculé que, prenant en compte une année scolaire de 32 semaines (8 mois) – ce qui est nettement inférieur aux directives officielles –, un élève aura reçu entre l'année 1 et l'année 6 : $11 \text{ h} \times 32 \times 6 = 2112 \text{ h}$ de langue (anglaise ou française) ; rappelons qu'en général, les méthodes d'apprentissage de

langue préconisent 1200 à 1500 heures pour devenir un utilisateur expérimenté dans cette langue (cf. niveau C2 du CECRL).

Curriculum inachevé, enseignement / apprentissage inefficace, horaire non respecté, redoublement intempestif : le bilan est lourd et ne va pas dans le sens de la qualité et du progrès. Pourtant, le système semble bien contrôlé au vu du nombre d'examens que les élèves subissent au cours de leur scolarité. Nous noterons néanmoins que :

- les tests de vérification des acquis (années 1 et 6) n'ont aucune efficacité puisque les résultats ne sont pas rendus publics ; il n'y a aucun impact en retour sur le curriculum, ni sur les ouvrages de références, ni sur la formation initiale et continue des enseignants,
- le test de l'année 8 est inutile car même si les élèves n'ont pas réussi, ils passent en année 9,
- l'examen de la fin d'année 10 est fortement élitiste puisque le nombre de places est limité pour entrer en année 11 (approximativement nos lycées) : seuls les mieux classés y ont accès suite à un examen qui ressemble de fait à un concours ; cette espèce de goulot d'étranglement a pour rôle de sélectionner une élite et la former ; en revanche, l'aspect qualitatif n'est pas mis en avant,
- finalement, seuls les examens des années 12 et 13 sont réellement évaluatifs.

En résumé, le problème linguistique n'est pas le seul responsable de toutes les déficiences constatées dans les performances du système éducatif. En effet, le langage peut facilement devenir l'abcès où se concentre tout ce qui ne va pas dans le système. Il est évident que le contexte global dans lequel prend place l'apprentissage doit être amélioré ; et un changement de politique linguistique ne suffira pas, à lui tout seul, à bouleverser les performances scolaires. Nous avons voulu seulement identifier quelques variables à prendre en compte pour établir un lien direct entre la politique linguistique et les performances scolaires : la qualification des enseignants, le curriculum, les méthodes et stratégies d'enseignement / apprentissage, le matériel didactique, l'absence d'aide particulière aux élèves plus lents, le non respect de la réglementation du Ministère de l'Éducation.

Problématique spécifique des langues

Au Vanuatu – comme ailleurs –, il est banal de constater qu'une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement crée des obstacles de communication dans les salles de classe (voir par exemple les travaux de Alidou et Brock-Utne, 2006). Les enseignants sont censés enseigner aux apprenants à lire et à écrire dans une langue qui n'est pas familière aux élèves et qu'eux-mêmes ne maîtrisent (bien souvent) pas assez pour l'enseigner.

Par conséquent, les enseignants et les élèves sont normalement confrontés, et de façon quotidienne, à de graves problèmes de communication et donc d'apprentissage. Les enseignants sont conscients de cela et utilisent alors une langue plus familière à la place de l'anglais ou du français ; mais personne n'ose modifier le système éducatif afin de faire cesser ou d'encourager ce comportement destiné à remédier à une situation problématique.

Par ailleurs, une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement a un impact négatif sur le comportement des enseignants et des apprenants ; en effet, certains enseignants n'ont pas reçu de véritable formation théorique ni pratique sur l'acquisition de la langue et d'autres n'ont pas eu l'occasion de mettre à jour ces connaissances. Si l'on y ajoute une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement, il en résulte un grave handicap pour enseigner.

Les enseignants associent fréquemment le manque de compétence dans la langue d'instruction à la paresse, à un manque d'intelligence ou à une attitude peu coopérative de la part des élèves. Ce type d'attitude peut les inhiber gravement et créer une angoisse

en matière d'apprentissage d'une langue et de l'apprentissage en général (Alidou et Brocke-Utne, 2006 : 100).

Les pratiques d'enseignement telles que le psittacisme collectif (répétition en chorale) ne font que renforcer le problème de communication et le manque d'assurance. Par ailleurs, ces pratiques ne permettent pas aux élèves de comprendre comment appliquer des connaissances conceptuelles à de nouvelles informations, ne stimulent pas leur intérêt envers l'apprentissage, contrairement aux interactions et aux activités d'enseignement et d'apprentissage orientées vers l'action.

L'analyse des résultats de PISA 2006 (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) met en évidence la relation étroite entre une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement et les résultats des élèves dans toutes les disciplines scolaires.

Finalement, « une façon efficace d'établir les fondations d'une éducation de qualité consiste à utiliser un support d'instruction familial pendant une période de plusieurs années, d'appliquer des méthodes efficaces d'enseignement des langues (L1, L2, L3 ...), et de proposer un programme scolaire pertinent en termes socioculturels, afin que l'apprentissage scolaire puisse être relié à la situation des apprenants et leur soit utile hors de l'école » (Ouane, Glanz, 2010 : 31).

Une vision de l'éducation formelle du Vanuatu: vers un plurilinguisme adapté

Au Vanuatu, il faut reconnaître le caractère tout à fait banal du plurilinguisme ; en effet, il n'est pas rare de rencontrer des jeunes d'une quinzaine d'années, en zone rurale, qui parlent 3 ou 4 langues différentes, avec sans doute des niveaux de compétences différents dans chacune de ces langues : à la langue maternelle se rajoute parfois la langue de la communauté lorsqu'elle est différente ou la langue du père, le français ou l'anglais selon l'école fréquentée, parfois les deux, et le bichelamar avec les copains pour se distancier des langues locales.

Il existe donc un plurilinguisme propre au Vanuatu, constitué de langues traditionnelles, ancestrales, qui font partie du patrimoine culturel. Ce plurilinguisme endogène, relativement équilibré, s'est complexifié du fait de l'histoire récente du pays avec l'arrivée des colons et des missionnaires, et de l'émergence du bichelamar ; cet apport exogène a créé la diglossie² que nous avons évoquée précédemment. Ce « nouveau plurilinguisme » s'est renforcé avec l'apparition d'écoles francophones et anglophones. Rapidement, la maîtrise de ces langues venues d'ailleurs à travers le système éducatif a été considérée soit comme une menace pour les langues et cultures ancestrales, soit comme une opportunité d'ascenseur social grâce à des possibilités de formation à l'étranger et des perspectives d'emploi bien rémunéré, le tout lié à une qualité de vie réputée plus facile dans les centres urbains de Port-Vila et de Luganville.

Cette migration professionnelle et économique vers Port-Vila et Luganville favorise une plus grande diversité linguistique et culturelle ; par exemple, à la périphérie de ces villes, les Vanuatais migrants se regroupent volontiers selon leurs origines géographiques (province, île) voire linguistiques – ce qui renforce la vitalité des vernaculaires. Mais cette migration renforce aussi le rôle du bichelamar, véritable trait d'union entre les langues et les hommes.

Du point de vue sociétal, l'éducation plurilingue peut et doit conduire à une meilleure adéquation des formations en langues en termes fonctionnels, par exemple au niveau individuel en vue des activités professionnelles à venir ; mêmes si ce ne sont là que des

² Rappelons que la diglossie peut être définie comme une situation de bi(pluri)linguisme, ou de variétés d'une même langue, dans laquelle une langue – ou une variété de langue – a un statut sociopolitique supérieur.

bénéfices dérivés, ils sont malgré tout plus immédiats et plus visibles aux yeux du public que la formation des individus.

Ce plurilinguisme, cette éducation plurilingue à laquelle nous pensons, ne vise pas la seule formation d'une élite. Elle est inclusive et peut être mise en place dans tous les secteurs éducatifs, y compris dans les formations professionnelles plutôt centrées actuellement sur des objectifs quasi-exclusivement pratiques.

Enfin, on peut caractériser la formation plurilingue par ses finalités. Elles concernent avant tout les droits fondamentaux des élèves et se fondent sur des valeurs comme la cohésion et la solidarité sociales, la compréhension réciproque tout comme le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que l'ancrage de la croyance religieuse, en conformité avec le récent *Curriculum Statement* (2010).

Orientée par de telles valeurs, cette politique linguistique éducative se concrétise, de manière opérationnelle, dans des approches et des méthodologies adaptées. Elle passe par la mise en place d'activités et d'expériences significatives pour les élèves qui leur donnent des moyens pour construire leur identité personnelle. Enfin, elle est à concevoir comme « une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, qui fonde une identité ouverte à la pluralité et à la diversité linguistiques et culturelles » (Cavalli *et al.*, 2009 : 8).

On le voit bien, cet accès à un plurilinguisme et à une vraie éducation plurilingue correspond à un projet global. Les méthodologies d'enseignement disponibles offrent différentes possibilités, plus ou moins « coûteuses », plus ou moins étendues, mais qui doivent s'adapter au contexte du Vanuatu en prenant en compte ses caractéristiques sociolinguistiques et socioculturelles et les besoins constatés. Elle ne peut être réalisée que de manière progressive et doit rester évolutive dans le temps de façon à assurer son adaptation continue aux besoins changeants de la société.

Rôle et fonction de la langue de scolarisation

La langue joue un rôle fondamental dans l'apprentissage. Quelle que soit la discipline scolaire, les élèves assimilent les nouveaux concepts en grande partie à travers la langue, c'est-à-dire lorsqu'ils écoutent, parlent de, lisent et écrivent sur ce qu'ils sont en train d'apprendre, et qu'ils établissent des liens entre ces nouvelles connaissances et ce qu'ils savent déjà. La langue est liée au processus de réflexion par la parole et l'écriture. (Corson, 1990 : 75).

Par conséquent, tous les enseignants sont encouragés à participer à l'acquisition de capacités langagières dans leur discipline, et à contribuer ainsi à une politique globale d'apprentissage scolaire et linguistique.

La langue de scolarisation se situe au cœur même de l'éducation plurilingue. Elle est essentielle car elle est à voir comme la langue pivot sur laquelle va se développer l'éducation langagière : c'est bien à partir d'elle et autour d'elle, et aussi de la façon dont elle est enseignée, que se construit l'éducation plurilingue. En effet, c'est le premier contact linguistique avec un enseignement formel et institutionnel qui façonne et conditionne les représentations de ce que sont une langue et son enseignement / apprentissage.

Cet accent mis sur la langue de scolarisation et sa prééminence devrait évacuer l'idée que l'éducation plurilingue représente un danger pour la construction identitaire des apprenants ou, à un autre niveau, pour la cohésion et l'unité dans l'Etat, en conformité sur le plan éducationnel avec les finalités inscrites dans le *Curriculum Statement* de juillet 2010. Bien au contraire, la L1 que nous recommandons au début de l'enseignement primaire est conçue pour aider les apprenants à prendre conscience, progressivement, au fil des années, de leurs caractéristiques propres et de leur identité.

Mais, actuellement, nous constatons qu'au Vanuatu la langue de scolarisation est impliquée de façon variable dans l'éducation – sans réel cadre pédagogique ni consigne ministérielle précise. Certes, la L1 est effective dans la plupart des *Kindy Schools*, mais tout au long du primaire et même au-delà, l'utilisation de la (des) langue(s) d'instruction est extrêmement variable : on peut entendre en primaire et en secondaire de la L1, de la L2 (anglais ou français selon le type d'école) et, quand l'enseignant ne maîtrise pas la L1 locale, du bichelamar.

Nos observations personnelles de classe en année 7 (début du collège chez nous) et au-delà nous ont aussi appris ceci : souvent, les enseignants des disciplines non linguistiques pensent que certaines compétences sont déjà acquises par les élèves pendant leurs cours de langue (anglais ou français), et donc que ces compétences sont mobilisables dans leur discipline, sans autre exercice ou réflexion sur leur signification ou leur utilisation dans de nouveaux contextes. Afin d'éviter toute confusion, ces attentes doivent être formulées clairement entre les enseignants de langue et leurs collègues des autres matières. En outre, ces derniers pourraient également établir

une liste claire des objectifs langagiers minimaux [...] reliés aux objectifs fixés pour leur discipline de spécialité. Pour ce faire, il est nécessaire d'établir une matrice inter-curriculaire des objectifs éducatifs en général, et des compétences en langues en particulier. (Vollmer, 2006 : 9).

On touche ici au rôle essentiel que joue le curriculum scolaire comme fil conducteur d'une construction et d'une progression linguistique précise.

Il n'en reste pas moins que si nous faisons davantage porter nos efforts à la fois sur la façon dont on enseigne la langue de scolarisation et dont on l'utilise dans les autres disciplines scolaires, la prise en compte de cette dimension linguistique représentera une toute première approche de sensibilisation à la pluralité interne du Vanuatu et un bon point de départ vers l'éducation plurilingue.

De plus, nous recommandons une sensibilisation précoce aux langues principales d'instruction sous forme d'activités ludiques adaptées aux enfants des *Kindy Schools*. En effet, nous prenons en compte les recherches qui montrent tous les avantages à commencer tôt l'apprentissage des langues étrangères : la plasticité auditive et phonatoire des jeunes enfants, le transfert de compétences acquises pour apprendre d'autres langues, le plaisir de jouer, de chanter, de participer à des activités répétées qui permettent de mémoriser vocabulaire et structures, de créer du sens dans une autre langue. Riccardelli (1992) démontre que les bilingues précoces évoluent à des niveaux plus élevés dans les tâches de réflexion que les autres enfants. Par ailleurs, les travaux de Hirsch (2003) en neurobiologie ont montré que l'enfant bilingue précoce acquiert la L2, L3 dans la même zone de développement que pour la langue maternelle. Cette zone montre une plus grande intensité d'activité neuronale. Hirsch a constaté aussi que les langages mathématiques, scientifiques sont appropriés plus facilement et plus efficacement chez les enfants ayant bénéficié d'une acquisition précoce des langues étrangères. Enfin, Mechelli *et al.* (2005 : 6) évoquent la grande plasticité de la structure de la zone du langage dans le cerveau du bilingue précoce.

La problématique du niveau de maîtrise des langues

La conception de l'éducation plurilingue défendue ici ne vise pas la formation de polyglottes ni de « pseudo plurilingues » ne possédant que des notions approximatives dans plusieurs langues. L'une des faiblesses du système actuel est que nous n'avons pas d'idée précise de la compétence linguistique attendue d'un élève en année 6 par exemple (ou d'un quelconque autre niveau). Il est urgent d'élaborer tout d'abord un solide référentiel des langues. Grâce à cet outil précis, il sera possible, dans un deuxième temps, de construire une

évaluation objective des niveaux linguistiques réellement atteints par les élèves. Ensuite, par rétroaction, des activités de remédiation pourront être mises en place.

Ce processus « évaluation → analyse → action de remédiation → progression de l'apprenant » ne peut pas fonctionner efficacement sans un référentiel détaillé.

Suite à notre demande, le Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Besançon a proposé aux enseignants du secondaire anglophones et francophones, toutes disciplines confondues, un bilan linguistique personnel ; la construction de ce test s'est appuyée sur un référentiel bien connu : le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL) ; une fois analysé grâce aux objectifs du CECRL, ce test a conduit à la production de modules de remédiation que les enseignants concernés ont reçu dans une action de formation continue (autoformation). Les enseignants ont ainsi été sensibilisés à l'utilisation d'un référentiel et ont bien perçu la puissance d'un tel outil qui doit être, bien entendu, adapté à la situation locale³.

Au vu des horaires de langue que nous indiquons dans nos propositions, il est relativement aisé de cibler le niveau attendu à la fin d'une quelconque année grâce à un tel référentiel.

Introduction de nouvelles langues

Les langues vernaculaires

Il existe plusieurs raisons positives à leur introduction. Elles sont d'ordre psycholinguistique, familial, environnemental et économique.

Du point de vue psycholinguistique, l'enfant retrouve à l'école une langue familière qui est mise en valeur ; il ressent alors moins d'appréhension : plus il est en sécurité linguistique, mieux il participera aux activités scolaires et mieux il apprendra. Les rapports internationaux (UNESCO, Banque Mondiale, ...) sur les expériences régionales comme celle de Papouasie Nouvelle Guinée ainsi que mondiales (voir les nombreux exemples dans les pays Africains) sont emblématiques. *Du point de vue familial*, les parents peuvent s'investir dans l'éducation de leurs enfants et se sentent moins « coupés » de l'éducation formelle dont beaucoup n'ont pas bénéficié. *Du point de vue environnemental*, le fait de continuer à utiliser la L1 comme langue d'enseignement dans certaines matières (découverte du milieu, religion) jusqu'en année 6, crée un lien plus solide avec son milieu naturel et son éducation religieuse ; par ailleurs, les communautés s'engagent à former les jeunes aux danses, chants, activités picturales, sculpturales ou de tissage, ainsi qu'à l'histoire et aux coutumes de la communauté au moins une matinée par mois. *Du point de vue économique*, en lien étroit avec la raison précédente, une meilleure intégration dans sa communauté représente un frein aux migrations importantes vers Port-Vila en particulier ; la richesse du Vanuatu tient essentiellement dans son tourisme et son agriculture.

Cependant, certains problèmes restent à résoudre. La plupart des vernaculaires ne possèdent pas d'écriture. Au terme de plusieurs rencontres et discussions avec les communautés, un consensus s'est dégagé pour que les vernaculaires les plus parlés reçoivent prioritairement une écriture. Le SIL (*Summer Institute of Linguistics*), présent au Vanuatu, est prêt à s'engager dans ce travail. Il serait important que des étudiants Vanuatais puissent aussi s'investir dans cette tâche. De leur côté, le Centre Culturel National du Vanuatu ainsi que certains linguistes de l'Université de Nouvelle-Calédonie (UNC) ont proposé ponctuellement leurs services. Ensuite, il s'agira de former les personnes qui dispenseront cet enseignement.

³ Lors de la table-ronde du CREFAP (Centre Régional Francophone d'Asie-Pacifique) qui s'est déroulée à Port-Vila en 2010, nous avons appris qu'un groupe de réflexion (Vietnam, Laos, Cambodge) s'était constitué autour de l'adaptation du CECRL au contexte Asie-Pacifique ; nous avons incité le Ministère à constituer rapidement un groupe de travail (curriculum scolaire et politique linguistique) pour se rapprocher de cette équipe.

Le bichelamar

Il existe plusieurs raisons positives à son introduction. Elles sont d'ordre politique, linguistique, économique et expérimental.

Du point de vue politique, constitutionnellement, c'est la langue nationale du Vanuatu dans laquelle s'effectuent la plupart des transactions. C'est aussi la langue de communication générale et politique : les débats à l'Assemblée, les informations à la radio, ... *Du point de vue linguistique*, la proximité du bichelamar et de l'anglais ne doit pas être un handicap, comme on le croit bien souvent : au contraire, il est moins coûteux au plan cognitif puisque plus de 85 % du lexique est identique ou dérivé de l'anglais. Cependant, ce sont les méthodes d'enseignement et la formation des enseignants qu'il faut remettre en question ; sur ces aspects, le curriculum intégré que nous recommandons nous donne des clés de réussite. *Du point de vue économique*, le bichelamar est de loin la langue la plus utilisée pour les échanges économiques intérieurs, voire régionaux (proximité avec d'autres langues de pays voisins). *Du point de vue expérimental*, il faut s'appuyer sur le succès des campagnes d'alphabétisation pour adultes conduites en bichelamar et appuyés par l'UNICEF pour développer du matériel didactique en direction des élèves.

Cependant, certains problèmes restent à résoudre. Une norme (oral / écrit) du bichelamar est à officialiser. Là encore, les différents acteurs de la région sont prêts à intervenir (SIL, USP, UNC). Notons qu'un dictionnaire électronique est en voie d'achèvement ; émanant d'une initiative privée d'un enseignant-chercheur de l'USP, il pourrait être rapidement reconnu légitime par le Conseil National des Langues ou, pour le moins, constituer une excellente base de travail. À cela, il faudrait y adjoindre une grammaire didactisée pour les élèves des années 5 et 6.

Les langues optionnelles en années 11 à 13

Suite à différentes discussions sur l'opportunité d'ouvrir l'éducation formelle à d'autres langues, nous proposons une possibilité optionnelle d'apprentissage de langues soit présentes traditionnellement dans le pays (vietnamien, chinois) soit importantes au plan de la coopération régionale ou internationale (japonais, chinois). En effet, il semble incontournable, à l'heure actuelle, de ne pas prendre en compte la montée en puissance de l'aide économique et formative de la Chine qui devient un bailleur de plus en plus présent et actif au Vanuatu. Ces options pourront être encouragées en ne tenant compte, lors des examens, que des points au-dessus de la moyenne, par exemple.

Enfin, il n'est pas exclu d'envisager une possibilité, pour les étudiants qui le souhaiteraient, d'approfondir leurs connaissances dans l'une des langues vernaculaires ainsi que dans la langue nationale, le bichelamar. Force est de constater qu'à l'heure actuelle, l'immense majorité des recherches et études universitaires sur ces langues-là sont le fait d'expatriés. Il semble logique (et urgent) que de jeunes étudiants Ni-Vanuatu puissent se lancer à leur tour dans des études de linguistique et de didactique des langues.

Rapide argumentaire du chainage des langues principales d'enseignement : le français avant l'anglais ou l'anglais avant le français

Pendant un temps, la possibilité d'introduire simultanément les langues anglaise et française s'est posée. En fait, il existe peu d'expériences de ce type, qui tiennent compte du fait que ces langues vont devenir plus tard langue d'enseignement. Plusieurs membres de l'équipe de politique linguistique ont fait valoir l'argument qu'il était impossible, dans l'état actuel du système éducatif, d'envisager l'intervention de 3 enseignants de langue en primaire (vernaculaire, anglais et français).

Le français avant l'anglais

Il existe plusieurs raisons positives à ce chainage. Elles relèvent :

- de représentations symboliques et de croyances : Pour beaucoup de Ni-Vanuatu, aussi bien francophones qu'anglophones, le français est la langue qui peut protéger et sauver l'originalité des vernaculaires, des coutumes, des cultures et des savoirs du pays contre la poussée envahissante du bichelamar. Ensuite, de nombreux exemples de transferts d'élèves d'écoles francophones vers des écoles anglophones ont montré la bonne qualité de la formation de ces élèves ; en effet, après une courte période d'adaptation à l'anglais langue d'enseignement, les ex-francophones se retrouvent systématiquement parmi les meilleurs de la classe. Pour beaucoup de parents et de responsables éducatifs, cela est dû à l'apprentissage du français en premier ; cependant, aucune étude statistique n'est disponible pour étayer ce point.
- de la linguistique : selon la théorie gravitationnelle de Calvet (1999)⁴, si l'on apprend l'anglais, c'est-à-dire la langue hypercentrale actuelle, en premier, il est moins motivant pour les élèves d'apprendre ensuite une langue périphérique – même si elle appartient à la 1^{ère} périphérie.

L'anglais avant le français

Il existe plusieurs raisons positives à ce chainage. Elles relèvent

- du domaine économico-linguistique : l'anglais est la langue hypercentrale actuelle dans la mondialisation : sur le plan économique classique de la production et des échanges de biens ainsi que dans la nouvelle économie de la connaissance, c'est une langue essentielle, donc il faut l'apprendre en 1^{er} selon la croyance que la langue apprise en 1^{er} est la langue la mieux maîtrisée.
- de la sociolinguistique : si le bichelamar est de loin la langue orale la plus pratiquée dans le pays, l'anglais reste la 1^{ère} langue écrite de diffusion, le français venant en 3^{ème} position, assez loin derrière l'anglais.
- du domaine pragmatique : la répartition actuelle des enseignants anglophones / francophones n'a quasiment pas besoin d'être remaniée ; cela permet une mise en place beaucoup plus rapide de la nouvelle politique linguistique éducative.

Considérations conclusives

Toutes les langues se valent : en même temps qu'elles ont la même valeur, elles représentent des valeurs et elles véhiculent des valeurs. Mais cela n'apparaît pas toujours aussi fondé pour l'opinion publique, les décideurs, les parents d'élèves. (Cavalli et al., 2009 : 11).

Toutes les langues ont une valeur indépendamment de leur statut dans la société (langue nationale, langue officielle, langue communautaire) et leur statuts didactiques (L1, L2, L3, langues étrangères, langues secondes, FLE = français langue étrangère, ESL = *English as Second Language* ...).

Les diverses langues qui sont pratiquées par les apprenants, mais qui n'entrent pas forcément parmi les langues enseignées en tant que matière du curriculum ou en tant que support d'enseignement de matières, revêtent une importance éducative que l'école pourrait

⁴ Le modèle gravitationnel de Calvet se veut une description synchronique de la situation linguistique mondiale. L'anglais en est la langue « hypercentrale » (c'est-à-dire utilisée dans la quasi-totalité des échanges internationaux : commerce, science, recherche, ...) ; autour de l'anglais, langue pivot de ce système, gravitent une dizaine de langues « supercentrales » (espagnol, français, arabe, chinois, ...) qui sont à leur tour pivot de 100 à 200 langues « centrales » autour desquelles gravitent 6 à 7000 langues « périphériques ». Le ciment de ce système est constitué par les bi(pluri)linguismes.

valoriser tout en confortant l'identité des élèves et en leur donnant des opportunités – voire un système de bonus – de réussite scolaire.

Enfin, les autres disciplines scolaires (histoire, géographie, mathématiques, sciences, ...) sont en quelque sorte portées par la langue d'enseignement, quelle qu'elle soit, et ces disciplines scolaires sont aussi « porteuses » de langue en elles-mêmes, ne serait-ce que dans les moyens sémiotiques autres que langagiers utilisés en relation avec le langage (schémas, graphiques, cartes, dessins, tableaux ...), dans son lexique et ses formes de discours (discours scientifique, discours didactique) qui véhiculent les concepts et les connaissances spécifiques à chacune. En ce sens, elles contribuent à l'extension des capacités langagières de l'élève à condition que ce dernier y ait été convenablement initié.

Ce dernier point est essentiel : la mise en œuvre d'un parcours plurilingue, d'une éducation plurilingue, comporte des implications importantes en termes d'élaboration du curriculum, de construction de syllabus et de méthodologie d'enseignement.

Propositions

Les propositions qui vont suivre reflètent d'une part les recommandations du *Sommet National sur l'Education* tenu à Port-Vila (2006) et, d'autre part, un large consensus qui s'est dégagé à travers différentes consultations :

- une consultation provinciale (il y a 6 provinces au Vanuatu) qui s'est déroulée sur plus de 2 mois, avec des temps de sensibilisation aux langues à l'école, de présentations d'options, de recueil d'avis, de discussion et de la formation d'une soixantaine de groupes de travail. Il était essentiel que la population du Vanuatu soit partie prenante d'un tel débat ;
- plusieurs consultations des différents départements du Ministère de l'Education, des bailleurs de fonds, des chercheurs de l'USP (antenne de Port-Vila), du CRDP (*Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique*), de l'IFEV (*Institut de Formation des Enseignants du Vanuatu*), du SIL (*Summer Institute of Linguistics*) et du *Conseil National des Langues*.

Nous avons souhaité cette large consultation, certes consommatrice de temps et d'énergie, mais qui correspond à l'une de nos intimes convictions : la politique linguistique éducative n'est pas qu'une affaire de spécialistes. Pour que sa mise en place dans les écoles se fasse avec le maximum de réussite, elle doit d'abord être débattue, acceptée et soutenue par tous car elle engage l'avenir d'une nation.

Enfin, nous avons présenté ces propositions au *Malvatumauri* (Conseil National des Chefs coutumiers), au Conseil des Églises et enfin au Parlement. Dans chacune de ces institutions, nos propositions ont été approuvées.

PROPOSITION 1 (Années K2 à 10)

Année de scolarisation	K2	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Langue maternelle							
Bichelamar						1h	1h
Langue française	30 mn (2x15)	10h	10h	9h30	8h	5h	4h
Langue anglaise	30 mn (2x15)	1h	1h	1h30	3h	5h	6h
Mathématiques (6h)	V	F	F	F	F	F	A
Sciences (1h40)	V	F	F	F	F	F	F
Sciences sociales (1h15)	V	V	V	A	A	A	A
Education religieuse (30mn)	V	V	V	V	V	V	V
Santé, nutrition, agriculture (1h15)	V	V	V	V	V	V	V
Activités artistiques (2h)	V	F	F	F	F	F	F
Education physique et sportive (2h)	V	V	A	A	A	A	F
Année de scolarisation	A7	A8	A9	A10			
Français (3/4)	3h	3h	4h	4h			
Anglais (4/5)	5h	5h	4h	4h			
Mathématiques (4)	A	A	A	A			
Sciences (4)	F	F	F	F			
Sciences sociales (3)	A	A	A	A			
Agriculture (3)	F	F	F	F			
Technologie (3)	A	A	A	A			
Education religieuse (1)	A	A	A	A			
Options							
Education physique & sportive (1)	F	F	F	F			
Activités artistiques (1)	F	F	F	F			
Musique (1)	F	F	F	F			

Dans le tableau, V = vernaculaire A = Anglais ; F = Français

K2 : 2^{ème} année de *Kindy School* (école maternelle) A1 : première année de primaire

PROPOSITION 2 (Années K2 à 10)

Année de scolarisation	K2	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Langue maternelle	V	V (10h)	V (10h)				
Bichelamar						1h	1h
Langue française		30 mn (2x15)	30 mn (2x15)	9h	9h	7h	6h
Langue anglaise		30 mn (2x15)	30 mn (2x15)	2h	2h	3h	4h
Mathématiques (6h)	V	V	V	F	F	F	F
Sciences (1h40)	V	V	V	F	F	F	F
Sciences sociales (1h15)	V	V	V	V	V	A	A
Education religieuse (30mn)	V	V	V	V	V	V	V
Santé, nutrition, agriculture (1h15)	V	V	V	V	V	V	V
Activités artistiques (2h)	V	V	V	F	F	F	F
Education physique et sportive (2h)	V	V	V	V	A	A	A
Année de scolarisation	A7	A8	A9	A10			
Français	2h	3h	4h	4h			
Anglais	6h	5h	4h	4h			
Mathématiques (4)	F	A	A	A			
Sciences (4)	F	F	F	F			
Sciences sociales (3)	A	A	A	A			
Agriculture (3)	F	F	F	F			
Technologie (3)	A	A	A	A			
Education religieuse (1)	A	A	A	A			
Options							
Education physique & sportive (1)	F	F	F	F			
Activités artistiques (1)	F	F	F	F			
Musique (1)	F	F	F	F			

Dans le tableau, V = vernaculaire A = Anglais ; F = Français

K2 : 2^{ème} année de *Kindy School* (école maternelle) A1 : première année de primaire

PROPOSITION ANNEES 11 À 13

F = français

A = anglais

Au choix de l'étudiant

<u>Année 11</u>	<u>Année 12</u>	<u>Année 13</u>		<u>Année 11</u>	<u>Année 12</u>	<u>Année 13</u>
F	F	F	Sciences, maths, technologie	A	A	A
A	A	A	Sciences sociales, arts, artisanat	F	F	F
Option langues :			Vietnamien Japonais Chinois Autres			

Pour les propositions 1 et 2 (années K2 à A10), il existe une variante qui consiste à remplacer systématiquement le français par l'anglais et vice versa, ceci pour satisfaire environ 35 % de la population qui pensent qu'il vaut mieux aborder l'anglais avant le français.

Nous rappelons que les propositions présentées ici s'appuient sur la complémentarité entre les savoirs (connaissances), les savoir-faire (compétences) et les savoir-être (attitudes, morale) communautaires (et, parfois, locaux), ceux élargis à la Nation et ceux construits lors d'échanges avec le monde extérieur.

Un premier choix consiste dans l'introduction décalée ou non de la 1^{ère} langue internationale d'enseignement soit dès l'année 1 (proposition 1) ou en année 3 (proposition 2). Les expérimentations qui ont eu lieu en Afrique dans les années 80 (Wambach, 2001) montrent que l'apprentissage de la langue maternelle et son approfondissement aident à la mise en place de stratégies plus générales soutenant la construction des connaissances et des compétences, puis favorisant l'apprentissage de la langue étrangère.

Un deuxième choix doit s'opérer sur la 1^{ère} langue d'enseignement : va-t-on commencer par l'anglais ou le français ? Nous avons vu plus haut que le français s'appuie sur des arguments linguistiques (modèle gravitationnel), et des représentations symboliques (meilleure protection des vernaculaires). De son côté, l'anglais s'appuie sur des arguments sociolinguistiques (l'anglais est beaucoup plus dominant que le français, en particulier lors du passage à l'écrit) et pragmatiques (dans le seul enseignement primaire, il y a environ 70 % d'enseignants anglophones).

Au-delà de ces choix cruciaux, les propositions présentées ici se rejoignent sur la parité linguistique entre l'anglais et le français (langues d'enseignement) dès l'année 8.

Ceci permet, au cours de la partie finale de la scolarisation (années 11 à 13), de proposer aux élèves un véritable choix associant langue et disciplines scientifiques ou littéraires ; ce dernier niveau de scolarisation avant l'Université voit aussi la possibilité offerte sous forme d'option facultative d'apprentissage d'autres langues comme le chinois, le japonais, le vietnamien ou un approfondissement de l'étude de vernaculaires ainsi que du bichelamar.

À ce sujet, nous rappelons que pour les élèves qui n'ont pas le bichelamar comme langue maternelle, nous préconisons l'introduction et l'étude de la langue nationale en années 5 et 6.

La proposition 2 (année K2 à A10) est celle qui rencontre le plus succès auprès des parents, des enseignants et des responsables ; quant à la proposition pour les années 11 à 13, elle fait l'unanimité des représentants nationaux (chefs coutumiers, religieux, politique).

Bien entendu, ces propositions s'adossent sur un plan d'action et une étude d'impact ; sans entrer dans le détail, on peut relever par exemple que la formation continue des enseignants des années 1 à 10 est prévue de 2012 à 2016 (coût estimé à 155 millions de vatu, soit environ 1,25 million d'euros) tandis que la mise en place de la nouvelle politique linguistique éducative jusqu'en année 10 sera effective en 2022.

Suite à ces propositions, nous avons formulé quelques recommandations concernant les préalables et l'accompagnement de la mise en œuvre de cette politique linguistique. Tout d'abord, il s'agit de poursuivre la sensibilisation provinciale, avec implication de l'ensemble des acteurs de la société (responsables politiques, chefs coutumiers, chefs religieux, leaders d'opinion, syndicats, associations, ...).

Ensuite, il faut œuvrer au renforcement institutionnel et au développement des capacités. À cet effet, nous avons activement participé à la mise en place d'un Diplôme Universitaire International en collaboration avec l'Université du Pacifique Sud (USP), l'Université de Nouvelle Calédonie et l'Université de Maurice, diplôme bilingue (anglais / français) en ingénierie de l'éducation plurilingue. En 2011, une quinzaine de candidats avaient réussi ce diplôme universitaire. Nous avons aussi demandé de prévoir le recrutement pour les 6 provinces de 12 référents bilingues (anglais / français) en didactique (à identifier et à former) dont les fonctions principales seront de veiller à la bonne implantation de la politique linguistique éducative, la formation linguistique des enseignants et l'élaboration de matériel pédagogique d'appoint.

Le plus tôt possible, il faut mettre en place d'un *Observatoire des langues* qui aura pour mission de codifier les langues grâce à l'expertise du *Summer Institute of Linguistics* présent au Vanuatu et des chercheurs en linguistique de l'Université du Pacifique Sud, afin de les rendre aptes à servir d'outil pour l'éducation et le développement national ; par ailleurs, il serait pertinent de développer sur place la production de livres de lecture en langues vernaculaires et en langue nationale de façon à valoriser ces langues et à créer un début d'environnement d'écrits.

Enfin, l'évaluation et le suivi de cette politique linguistique éducative doit s'appuyer sur les structures déjà existantes au sein du Ministère de l'Éducation tout en les renforçant, et en définissant un référentiel de compétences attendues. Parallèlement, il s'agit de créer du matériel didactique approprié en collaboration avec les enseignants concernés.

Conclusion

Le Vanuatu fait partie de ces pays où la majorité des enfants commencent l'école en utilisant une langue étrangère. Finalement, « persiste encore l'idée selon laquelle les langues internationales de grande diffusion (anglais, français) sont les seules voies d'ascension économique. Il existe des raisons objectives, historiques, politiques, psychosociales et stratégiques à cet état de choses » (Ouane, Glanz, 2010 : 4). Parmi ces raisons, le passé condominial et le défi moderne que représente la mondialisation ne sont pas les moindres, et beaucoup de malentendus s'avèrent difficiles à combattre.

Le travail que nous avons mené visait notamment à dissiper les préjugés et les équivoques sur les langues vernaculaires vues trop souvent comme un obstacle à l'apprentissage. En effet,

un modèle linguistique idéal pour l'enseignement devrait « refléter les différentes dimensions de la réalité linguistique d'un pays afin de relier tous les niveaux sociétaux et de favoriser la communication, la connaissance, le partage du pouvoir et des richesses, ainsi que la politique démocratique et participative » (Ouane, Glanz, 2010 : 25). On perçoit alors l'importance des enjeux et l'importance des décisions de politique linguistique qui ont de tout temps suscité des discussions passionnées au Vanuatu.

C'est pour des raisons qui relèvent essentiellement de budgets non disponibles¹⁴⁶ dans l'immédiat et qui visent en particulier le développement de matériel didactique adapté au nouveau curriculum unifié et à la nouvelle politique linguistique, la formation continue des enseignants et des cadres du Ministère de l'Éducation, que les propositions ci-dessus présentées en 2011 n'ont pu encore voir le jour. De plus, les multiples changements de gouvernement qui ont caractérisé la fin de l'année 2010 et l'année 2011 ont modifié les priorités des politiques.

Généralement, la mise en place d'une nouvelle politique linguistique prend plusieurs années – quand bien même elle rencontre une forte adhésion de la population et des responsables politiques, coutumiers et religieux.

L'école a, entre autres missions, de préparer les jeunes à intégrer les secteurs les plus porteurs du marché du travail, pour lesquels il est nécessaire d'avoir une maîtrise des différentes langues, qu'elles soient locales, nationales ou internationales. Tous les citoyens ont le droit de comprendre, lire et écrire la langue nationale dans laquelle les affaires nationales sont gérées. L'apprentissage des langues internationales doit être construit autour des mêmes principes.

Nous adhérons à l'idée d'une éducation plurilingue solide qui prenne en charge efficacement la réalité du plurilinguisme et aide chaque citoyen à communiquer de façon compétente aux niveaux local, régional, national et international dans ses langues principales.

Bibliographie

- ALIDOU Hassana, BROCK-UTNE Brigit, 2006, « Pratiques d'enseignement – Enseigner dans une langue familière aux élèves », dans *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – Le facteur langue*, ADEA, Paris, pp. 97-145.
- Banque Mondiale, 2005, *In their own language ... Education for All*. Education Notes, juin 2005.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, 2000, Conseil de l'Europe.
- CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues dans le monde*, Plon.
- CAVALLI Marisa, COSTE Daniel, CRISAN Alexandru, VAN DE VEN Piet-Hein, 2009, « L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet », consulté sur le site

¹⁴⁶ *Capacité AFD (Agence Française de Développement)* : les affichages financiers encore visibles sur les sites de l'AFD Paris (fiche Vanuatu) et AFD Nouméa annoncent une concentration de l'aide budgétaire sur le système éducatif vanuatais à hauteur de 3 millions d'euros (et même davantage pour le site parisien « 3 à 4 millions d'euros ») ; et, en effet, les accords passés avec le Vanuatu faisaient état de ces montants en 2008. Suite à la diminution du budget de l'AFD par le cabinet du Premier ministre F. Fillon, plusieurs « redéploiements » financiers ont eu lieu. Finalement, l'appui accordé au Vanuatu dans le secteur éducatif a été ramené à environ 500 000 euros fin 2010 – ce qui était nettement insuffisant pour la mise en place de la nouvelle politique. On peut facilement imaginer la déception de nos partenaires vanuatais ainsi que des autres bailleurs de fonds. L'Australie et la Nouvelle-Zélande, en particulier, n'ont eu de cesse – sans succès d'ailleurs – de demander aux missionnaires de l'AFD l'investissement réel que l'Agence était capable d'apporter dans le secteur éducatif - déclaré prioritaire.

- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.doc
- CHARPENTIER Jean-Michel, 2003, « Les langues en contact en Mélanésie – Le cas du Vanuatu », dans *Langue en contact*, Atelier n° 45, consulté sur le site <http://www.reseau-asie.com>
- CORSON David, 1990, « Language across curriculum », dans *Language Policy Across the Curriculum*, Clevedon, pp. 72-140.
- CROWLEY Terry, 2000, « The Language Situation in Vanuatu », dans *Current Issues in Language Planning*, Vol. 1, n° 1, Routledge, Oxford.
- CROWLEY Terry, 1989, « Language issues and national development in Vanuatu », dans *Language Reform: History and Future*, Vol. IV, Helmut Buske Verlag, Hambourg.
- Curriculum Statement, 2010, CRDP, Vanuatu.
- DIKI-KIDIRI M., 2004, « Multilinguisme et politiques linguistiques en Afrique », dans *Actes de colloque international, Développement durable : leçons et perspectives*, AIF, Ouagadougou, pp. 27-35.
- HIRSCH Joy, 2003, « Shared and separate systems in bilingual language processing : converging evidence from eye tracking and brain imaging », dans *Brain and Language*, Vol. 86, San Diego, pp. 70-82.
- LECLERC Jacques, 2013 (dernière mise à jour), article « Vanuatu » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, consulté sur le site <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/pacifique/vanuatu.htm>
- MECHELLI Andrea, PRICE J. Cathy, FRISTON J. Karl, ASHBURNER John, 2005, « Voxel-Based Morphometry of Human Brain : Methods & Applications », dans *Current Medical Imaging Reviews*, Londres.
- MOYSE-FAURIE Claire, 2000, « Langues minoritaires et politiques linguistiques: le cas des langues océaniques », dans *Mémoires n° 8, Les langues en danger*, Société de Linguistique de Paris, pp. 79-104.
- MUHLHAUSLER Peter, TRYON Darrell, WURN Stephen, 1996, *Atlas of Languages of intercultural communication in the Pacific, Asia and the Americas*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- OUANE Adama, GLANZ Christine, 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*, Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg.
- PISA (Programme for International Student Assessment), 2006, Programme international pour le suivi des acquis des élèves, Vol. 1, *Analyse des résultats*, consulté sur le site <http://www.pisa.oecd.org>
- RICCARDELLI Lina, 1992, « Bilingualism and Cognitive Development in Relation to Threshold Theory », dans *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 21, n° 4, Springer, New York.
- Sommet National de l'Education, 2006, CRDP, Vanuatu.
- VOLLMER Helmut, 2006, *Langue d'enseignement des disciplines scolaires*, consulté sur le site http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Vollmer_LAC_fr.doc
- WAMBACH Michel, 2001, *Méthodologie des langues en milieu multilingue, la pédagogie convergente à l'école fondamentale*, AIF-CIAVER.

COMPTE RENDU

Léglise Isabelle, Garric Nathalie (éds), 2012, *Discours d'experts et d'expertise*, Peter Lang, Berne, 226 pages. ISBN 978-3-0343-1225-7.

Emilie Lebreton

Université de Rouen, laboratoire DySoLa

L'ouvrage de Nathalie Garric et d'Isabelle Léglise est le fruit d'un travail commun entrepris depuis quelques années sur les discours d'experts. Cet ouvrage propose un ensemble de sept contributions issues de divers champs disciplinaires des sciences humaines et sociales, à savoir : la sociologie, la sociologie politique, les sciences de l'information et de la communication, la linguistique, l'analyse de discours et l'analyse conversationnelle. Toutes les contributions visent à donner un nouveau poste d'observation et de conceptualisation des discours d'experts. Il est question de mettre au jour les caractéristiques formelles et les fonctionnements communs de ces discours et ce, malgré l'hétérogénéité des pratiques d'expertise. Il s'agit alors de s'interroger sur la construction de la figure de l'expert et sur la construction de la parole expertale dans différentes sphères : médiatique, judiciaire et scientifique. Ces trois domaines structurent l'ouvrage en trois parties : *Expertise et médias*, *Expertise et justice*, *Expertise et savoir*.

En introduction, les auteures rappellent l'intérêt de l'analyse discursive des discours d'experts et d'expertise, notamment parce qu'ils sont l'objet d'enjeux sociaux et reflètent la société.

La première partie intitulée *Expertise et médias* regroupe deux contributions qui interrogent la construction et l'évolution de la figure de l'expert dans les discours journalistiques. À travers la recherche d'indice caractéristique de l'énonciateur, les auteurs expliquent comment se construit le caractère de l'expert. Il s'avère que ces contributions ont en commun de penser l'expertise « comme courroie de transmission entre le monde scientifique, technique et la société civile » (Lejeune : 47).

Aurélie Tavernier invite à s'interroger sur le processus d'acquisition du caractère de l'expertise au travers du recours à la parole du sociologue dans le discours journalistique. À partir d'un travail d'analyse de corpus (520 discours de sociologues), d'une analyse sémiotique d'une intervention sociologique complétée par des entretiens compréhensifs menés avec des journalistes et des sociologues, l'auteure souligne le poids de la parole experte. En effet, la mise en scène des paroles d'experts dans le discours des médias (citation, interview, tribune) est due au pouvoir conféré à la parole du sociologue rapportée par le journaliste, laquelle s'entend comme source de légitimité, d'autorité et de véracité. De plus,

l'article permet d'observer les modes d'accès au savoir sociologique et les usages qu'en font les journalistes et le lectorat.

La question du rapport entre l'expertise, le journaliste et le lectorat est également traitée dans l'article de **Pierre Lejeune** qui explique comment, à l'appui de la théorie sociologique de l'action appliquée de Lemieux, le journaliste conduit à la construction d'un « lecteur-modèle » auquel on répond en allant chercher des informations dans des sources institutionnelles légitimes telles que l'INSEE. L'étude diachronique sur laquelle l'auteur s'appuie sur les corpus des *Notes de conjonctures de l'INSEE* (1980 et 2007/2008) et sur les articles de la rubrique économique du Monde permet de noter une évolution de la figure de l'expert, laquelle est construite discursivement. La figure du journaliste-expert-interface entre l'INSEE et les lecteurs du Monde s'est atténuée tandis que du côté de l'INSEE, l'écriture technique a fait place à un discours davantage vulgarisé de type journalistique. Ainsi selon l'auteur, une telle évolution tend à distinguer les demandes faites aux experts, à savoir « dire non seulement ce qui est mais aussi ce qui va être et ce qui devrait être », de celles faites aux scientifiques qui doivent produire, toujours selon l'auteur, des résultats (Lejeune : 73).

La deuxième partie de l'ouvrage, intitulée *Expertise et justice* rassemble deux contributions qui mettent en exergue le lien entre expertise, pouvoir et décision.

Dans son article, **Caroline Protais** resitue le rôle de l'expert au sein de la justice à travers l'étude d'une controverse opposant deux collèges d'experts appelés dans le cadre de l'estimation du degré de responsabilité pénale de malades mentaux. Dans l'optique d'analyser les modalités de construction des jugements, la présente étude se base sur les rapports d'expertise rendus au juge d'instruction, puis sur les entretiens avec leurs auteurs. L'étude de la controverse rappelle que l'expertise varie selon les implications cliniques, idéologiques et éthiques des collèges d'experts. Ces différentes orientations conduisent désormais les décisionnaires à faire appel à des contre-expertises. De surcroît, l'auteur évoque la pression des médias et de l'opinion publique quant à la volonté de juger les malades mentaux en dépit des expertises effectuées.

Laurence Dumoulin propose de montrer comment les rapports d'expertise sont construits et comment ils renseignent à la fois sur les experts eux-mêmes et sur les attentes propres au champ judiciaire. L'analyse des rapports d'expertise, sous l'approche de la sociologie politique, vise à souligner d'une part l'intériorisation de la conception juridique de l'expertise, et d'autre part le processus de normalisation opéré. L'étude des mises en forme normalisées des rapports illustre le délicat équilibre entre technique et juridique. Les rapports d'expertise convoquent des normes à la fois techniques et professionnelles qui ont pour objectif, comme le soulignait également **Caroline Protais** dans son article, de « donner au juge les moyens de développer une position étayée par des arguments précis, et éventuellement une position différente de celle qu'ils recommandent dans leur rapport » (Dumoulin : 127). Ainsi, l'auteure entend les rapports d'expertise comme le lieu d'exercice de jugements, de pouvoirs et de normalisations où l'expert doit savoir gérer les procédés de la parole expertale afin d'être considéré, par le décisionnaire, comme un « bon expert » (Dumoulin : 128).

La troisième partie, intitulée *Expertise et savoir*, réunit trois contributions qui éclairent à la fois la relation au savoir entre expertise, science et citoyen, et les conséquences qui en découlent sur les décisions politiques.

La contribution de **Frédéric Lebaron** porte sur l'influence du modèle anglo-saxon en matière d'expertise économique. La montée en puissance de l'expertise économique dans les années 2000 a conduit le monde professionnel de l'économie à se tourner de plus en plus vers une expertise caractérisée par le champ financier et bancaire avant de rejoindre le champ politique. L'analyse des dimensions discursives des articles de presse nationaux et

internationaux, relatifs au débat sur le modèle social français, rend compte de l'usage des discours d'expert économique. Dans le domaine de l'économie, l'expertise exige une réponse à une demande, contrairement à l'activité scientifique qui ancre ses résultats dans l'incertitude. Dès lors, l'expertise économique renforce l'opposition entre l'expert et le profane.

Anne-Célia Disdier et **Valelia Muni Toke** discutent de la tension discursive qui émane du discours de l'expert. Cette tension entre certitude et incertitude s'explique en grande partie par l'hétérogénéité des destinataires. Outre le fait de savoir comment rendre le discours d'expert accessible au profane, il est question de s'interroger sur la place du discours d'expert à l'interface de la science et de la décision politique. Les auteures proposent d'étudier des textes de conférences, des avis officiels et des rapports produits aux Etats-Unis et en France dans le cadre de la gestion du risque alimentaire. Contrairement aux Etats-Unis, le citoyen français n'a pas la possibilité de demander une contre-expertise puisque le discours d'expert s'entend comme un avis qui traduit uniquement une position consultative. Néanmoins, il s'avère que la construction du discours d'expert se dirige de plus en plus vers une co-construction dans le sens où le citoyen devient discutant. L'objectif de cette orientation est multiple puisqu'il sert à restaurer la confiance du citoyen tant dans les discours d'expert que dans les décisions politiques, il soutient les politiques en matière de défense des discours des experts et augmente la légitimité des décideurs. La participation des citoyens lors des débats avec les experts invite à s'interroger sur le statut, la place et le rôle de l'expert parmi les instances décisionnaires, la citoyenneté et les médias.

L'étude proposée par **Marianne Doury** et **Marie-Cécile Lorenzo-Basson** sur les échanges discursifs entre les participants de la conférence des citoyens sur les OGM rend compte de la distribution des rôles et des contraintes qu'ils induisent. L'apparition de deux catégories, les citoyens-experts et les experts-exposants-et-répondants, s'accompagne de normes propres au dispositif mis en place, telles que la didacticité du discours. Ici encore, comme dans les précédentes contributions, le schéma de l'expertise s'entend en termes d'exigence de réponse du côté des experts, et du côté des citoyens profanes. Ainsi, il s'agit de combler les lacunes par les discours des experts. Toutefois, malgré l'organisation convenue du dispositif, les questions imprévues émises par les citoyens remettent en question le statut de l'expert. En effet, face aux interventions contradictoires des experts, il est légitime pour le citoyen de se poser cette éternelle question : « quelle valeur doit-on accorder à une parole d'expert ? ».

La diversité des domaines d'expertise et des corpus mobilisés constitue, à notre sens, l'atout majeur de cet ouvrage. Les multiples points de vue convoqués nous invitent à dépasser les questions des régularités dans la construction de la parole expertale pour nous diriger vers des questionnements porteurs d'enjeux sociaux, politiques et idéologiques. Une fois ces domaines d'expertise abordés, il devient possible de transposer ces études dans d'autres champs de recherche. Assurément cet ouvrage permet de saisir les liens entre expertise, savoir et pouvoir présents dans les discours et les rapports d'experts et d'expertise.

COMPTE RENDU

Marie Salaün, 2013, *Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 303 pages, ISBN : 978-2-7535-2165

Fabienne Leconte

Université de Rouen, laboratoire Dysola

L'ouvrage de Marie Salaün part d'une interrogation : comment penser une éducation post-coloniale ? Il interroge une thématique peu développée en contexte francophone, celui de la décolonisation inachevée de territoires qui restent dans le giron du colonisateur tout en ayant acquis ses quarante dernières années un certain nombre de droits spécifiques. Il s'agit de la Nouvelle-Calédonie pour la France et de Hawaï'i pour les Etats-Unis. Le choix de ces deux territoires peut paraître surprenant tant les réalités de la colonisation française semblent éloignées de celle des États-Unis. L'auteure montre cependant la similarité de certains processus dans des contextes nationaux qui imbriquent étroitement tous deux citoyenneté et scolarisation. Un des intérêts de l'ouvrage en comparant deux situations *a priori* incomparables est de mieux saisir chacune des dynamiques dans leur spécificité.

Il faut dire que compte tenu de l'éloignement et du faible nombre de personnes concernées, les revendications et l'émergence d'une catégorisation autochtones désormais reconnues par les grandes institutions nationales que sont l'ONU et l'UNESCO, traversent peu les débats publics en France, à l'inverse de l'Amérique du Nord, de l'Australie ou de la Nouvelle-Zélande. La comparaison entre ces deux territoires du Pacifique permet de resituer dans un contexte plus global le mouvement actuel de revendications autochtones et leur implication / application sur le terrain scolaire. Dans le Pacifique, les revendications des groupes autochtones trouvent leur essor depuis les années soixante-dix. La Nouvelle Calédonie (NC) se trouve dans une situation inédite depuis l'accord de Nouméa et le partage de souveraineté, notamment dans le Nord et dans les îles. Dans ce contexte, l'espace de référence du discours kanak a quitté le champ des revendications des minorités nationales pour se reconnecter au contexte international de l'autochtonie. La NC fait aussi figure de moteur pour les revendications autochtones sur le territoire français. Tahiti et la Guyane par exemple n'ont pas connu de mouvements sociaux et politiques de même ampleur sur leur territoire depuis les années quatre-vingt.

L'auteure organise chacun de ces chapitres autour de *Tensions*. À l'inverse d'un consensus apparent, décoloniser l'école ne va pas de soi, de même que l'introduction des langues et cultures autochtones suffise à rendre cette décolonisation effective. L'institutionnalisation

récente des langues et cultures autochtones à l'école est un angle privilégié pour saisir la portée du mot d'ordre de décolonisation de l'école. Derrière d'apparents consensus se cachent de profondes divergences quant à la finalité de l'introduction des langues et cultures autochtones à l'école, conçue comme une condition nécessaire et parfois suffisante à cette décolonisation de l'école.

Le premier chapitre est consacré à l'émergence du droit international des peuples autochtones autour des notions de citoyenneté, de non-discrimination et de droits collectifs. Il s'organise autour de la tension entre le principe d'égalité des citoyens (et son corollaire le principe de non-discrimination) dans les démocraties modernes et la reconnaissance de droits collectifs spécifiques, le droit des peuples autochtones. L'auteure retrace l'histoire de l'émergence de la revendication autochtone depuis les années soixante, en réaction aux politiques assimilationnistes des USA et du Canada, jusqu'à la reconnaissance par les Nations Unies de droits spécifiques aux peuples autochtones. Un des enjeux majeurs de l'autochtonie consiste à se définir par rapport aux minorités ethniques nationales. Les situations historiques spécifiques ayant abouti à la marginalisation sur les territoires sont mises en avant. L'auteure retient trois critères de la définition de l'autochtonie communs à l'ensemble des groupes : l'antériorité d'occupation, la non dominance sur le territoire et la revendication identitaire. L'identité autochtone est à la fois plurielle et globale.

La notion de peuple autochtone pose néanmoins problème aux États. Les enjeux majeurs que sont les droits fonciers, les droits économiques, les droits sur les ressources expliquent les refus des États de reconnaître des droits autochtones bien plus que la question du statut des personnes et des groupes. Au-delà des considérations *in fine* économiques, le débat continue avec âpreté sur les droits collectifs autochtones : constituent-ils une avancée pour les Droits de l'Homme ou une menace pour la démocratie ? Aujourd'hui la satisfaction des revendications éducatives quand elle a tendance à se limiter à une adaptation aux réalités culturelles et linguistiques semble plus accessible aux États que les revendications territoriales, politiques ou économiques.

Le second chapitre porte sur la tension entre la vocation de l'institution scolaire à mettre en œuvre l'égalité qui est au fondement de la citoyenneté et la reconnaissance du fait autochtone, reconnaissance qui, au plan scolaire, se traduit par un traitement différentiel des élèves sur une base ethnique. Le champ éducatif est un terrain idéal pour tester les limites du désir de concilier l'universalisme du droit avec la relativité culturelle autochtone, tels qu'ils ont été abordés précédemment. L'auteure refuse de considérer la période précédant l'accession à des droits collectifs (fin des années 1980) comme un tout indifférencié. Le retour sur l'histoire de la colonisation des deux territoires, divisée en séquences historiques permet d'appréhender la réalité de la situation actuelle dans sa complexité et les racines profondes de la marginalisation scolaire des populations autochtones à Hawaï'i et en Nouvelle Calédonie. La séquence ségrégation-assimilation-adaptation est commune aux deux systèmes sous des formes différentes et avec des étapes liées aux processus historiques.

On est passé d'un système dual (relégation des Kanak dans les réserves et stricte séparation scolaire jusqu'aux années 1950) à un système unique qui n'a pas pour autant fait disparaître les inégalités scolaires tant le rendement du système scolaire est faible pour les élèves kanak. Toutefois pour que l'école calquée sur le modèle métropolitain soit l'objet de contestation, il a d'abord fallu que disparaisse l'école indigène puis que les espoirs placés dans l'école unique, censée assurer l'égalité des chances, soit déçus. Enfin, l'école est apparue étrangère à la société kanak.

La situation est bien différente à Hawaï'i où 90 % de la population d'origine fut décimée en trois générations et où un métissage généralisé a contribué à la quasi-disparition de

l'idiome local. L'école a eu pour fonction d'assimiler les derniers survivants. Pour autant, on retrouve les mêmes séquences aux mêmes périodes : la ségrégation prend fin au tournant des années 1950, suivie d'une période d'assimilation qui dure jusqu'à la fin des années 1980 et la mise en place de procédures d'adaptation par le biais de programmes spécifiques avec des buts affichés de revitalisation linguistique. La question, dans les deux contextes, est moins celle de la décolonisation – la période de la colonisation est révolue sur le plan scolaire – que de celle de la déconnexion avec le référent métropolitain.

Le troisième chapitre est centré sur le contemporain et interroge la *tension* entre les différents objectifs assignés à l'enseignement des langues et cultures autochtones. Il vise à mettre au jour et à rendre intelligible un « dissensus dans le consensus ». S'il semble aujourd'hui aller de soi d'introduire les langues et cultures autochtones à l'école, les buts et les justifications de cet enseignement sont souvent divergents et de ce fait, derrière les objectifs des réformes apparemment consensuels, se trouvent de grandes divergences de vues. Les justifications quant à l'introduction des langues et des cultures autochtones à l'école sont de trois ordres : pédagogiques, patrimoniales, politiques. Pour autant ces trois ordres de justification peuvent être contradictoires, dans la mesure où ce ne sont pas les mêmes buts qui sont recherchés.

Les justifications patrimoniales ressortissent à la préservation de langues menacées, à la revitalisation ou au maintien de la culture traditionnelle que l'école doit accomplir aux côtés des familles. Dans ce cadre, l'école n'est plus tant au service de la nation qu'à celui d'une communauté spécifique. Les justifications politiques dans une société pluri-ethnique renvoient à la construction d'un destin commun qui passe par la reconnaissance mutuelle des groupes. Dans un contexte de réparation des torts de la colonisation, la reconnaissance de droits spécifiques à la minorité autochtone devrait inverser le cours de l'histoire. Enfin, les justifications pédagogiques s'articulent autour de la nécessité de favoriser l'épanouissement individuel et la réussite des enfants ayant une langue maternelle minoritaire et minorée. Améliorer le système éducatif, le rendre moins inégalitaire et mettre en œuvre l'égalité des chances sont en effet des impératifs quand on sait par exemple qu'en 2009 46 % des Européens contre 2 % des Kanak sont diplômés du supérieur.

Le quatrième chapitre interroge la tension entre les modèles théoriques, les expériences pratiques d'éducation adaptée et les exigences en termes d'acquisition d'une culture commune. Celle-ci n'est pas seulement portée par les adversaires de l'adaptation scolaire, elle est aussi reprise par nombre de parents. Cette tension est d'abord illustrée par la présentation de quatre expériences de prise en compte de la réalité autochtone (deux dans chaque territoire). Les dispositifs existants sont classés selon deux axes du culturel au cognitif d'une part, du patrimonial au souverainisme d'autre part. Un point à souligner pour ces programmes est l'impératif d'évaluation des programmes d'introduction des langues et cultures autochtones qui est commun aux deux situations mais pour des raisons différentes. À Hawaï, la pression du programme *No Child Left Behind*, qui lie les subventions et l'existence même des écoles à l'impératif de réussite aux évaluations fédérales, oblige les programmes spécifiques à faire leurs preuves pour permettre la survie même des écoles. En NC ce sont davantage la relative autonomie de l'école par rapport au politique, fut-il indépendantiste, et les justifications différentes de ces programmes qui poussent à la nécessité d'évaluer les résultats de l'introduction des langues et cultures kanak à l'école. Celle-ci est encore vue comme du temps « en moins » par nombre d'enseignants mais aussi par certains parents, pour les autres apprentissages, en particulier celui du français (ou de l'anglais) et des mathématiques, garant d'une réussite scolaire et donc sociale.

Le cinquième chapitre interroge la transformation des savoirs autochtones en savoirs scolaires dans un cadre où la question linguistique a une place disproportionnée : il suffirait d'une introduction formelle des langues autochtones à l'école. Cette place est aussi centrale dans la rhétorique des revendications autochtones, dans les explications sur l'échec scolaire. Concernant l'introduction de la culture autochtone à l'école, on peut observer un décrochage entre la vulgate décrite ci-dessus et les représentations des fonctions de l'école pour les parents auprès desquels elle a mené des enquêtes : l'école a pour fonction l'accès au salariat plus que la confortation de la culture kanak. Cette réflexion fait écho à mes propres travaux sur la Guyane (Leconte, 2011) où j'avais noté que le passage à l'écrit d'une langue amérindienne et son éventuelle présence à l'école était loin de faire l'unanimité dans le groupe, rejoignant en cela les réflexions de Laurence Goury (2007).

Par ailleurs, les savoirs autochtones ont comme caractéristiques leur lien avec l'environnement et de mêler savoirs, savoir-faire, pratiques et représentations, ce qui est en contradiction avec le caractère décontextualisé des savoirs scolaires qui doivent être inscrits dans un curriculum. À travers l'étude de la transposition didactique de savoirs autochtones dans les deux territoires, l'auteure montre la complexité du processus et les transformations que la transposition didactique fait subir aux savoirs autochtones. Ceux-ci deviennent des savoirs savants qui ne sont plus légitimés d'abord par la communauté mais par des écrits, bousculant de ce fait les savoirs et pouvoirs traditionnels basés sur des connaissances orales. Cette réflexion sur les savoirs enseignables et enseignés est particulièrement stimulante tant elle est indispensable à la réussite de l'introduction des langues et cultures autochtones... et souvent occultée.

Cet ouvrage, riche, documenté, en mettant au jour les processus historiques et sociaux qui ont contribué à faire de la « décolonisation de l'école » une revendication politique puis en analysant les conditions actuelles de sa mise en œuvre apporte une contribution au débat sur le rôle de l'école dans des situations où les langues et cultures des élèves ne sont pas ou sont mal représentées à l'école qui va bien au delà des deux situations présentées.

GOURY L., 2007, « L'écrit en Guyane. Enjeux linguistiques et pratiques sociales », dans Léglise I., et Migge B. (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 73-86.

LECONTE F., 2011, « Conflits de légitimité autour du passage à l'écriture de langues minorées », dans Leconte F., (dir.), *Les pérégrinations d'un gentilhomme linguiste. Hommage à Claude Caitucoli*, Glottopol n° 18, pp. 131-154. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

COMPTE RENDU

Boyer Henri, Penner Hedy (dirs.), 2012, *Le Paraguay bilingue – El Paraguay bilingüe*, L'Harmattan, collection Sociolinguistique, Paris, 275 pages. ISBN 978-2-336-00637-6.

Clara Mortamet

Université de Rouen, laboratoire Dysola

Cet ouvrage propose une analyse actualisée et documentée de la situation sociolinguistique du Paraguay. Il présente deux intérêts majeurs : (1) celui de présenter ce qui est annoncé à juste titre comme un véritable « laboratoire sociolinguistique-glottopolitique », et (2) celui de croiser des spécialistes de différentes langues (espagnol, français), de différentes disciplines – sciences du langage, sociologie et sciences de l'éducation – et de différentes institutions de France et du Paraguay mais aussi des pays voisins que sont le Brésil et l'Argentine, dont les frontières traversent l'ancienne nation guarani (Université de Montpellier III, Universidad Católica de Asunción, Ambassade de France du Paraguay, universidade federal da integração Latino-Americana, Universidad de Buenos Aires).

Le principal intérêt de cet ouvrage est donc de nous rappeler l'immense richesse de la situation sociolinguistique actuelle du Paraguay, en particulier pour qui s'intéresse aux politiques et à l'aménagement linguistiques, aux situations de plurilinguisme, de diglossie, au bilinguisme, à l'alternance de langues, aux situations post-coloniales, à l'enseignement bilingue, etc. À bien des titres d'ailleurs, plusieurs des contributions réunies ici auraient pu figurer dans ce numéro 22 de la revue Glottopol.

Nous ne reprendrons pas ici ce qui fait du Paraguay une situation si intéressante à tous ces titres. Nous rappellerons seulement qu'à l'instar de plusieurs autres pays hispanophones d'Amérique Latine – le Guatemala et le Pérou en particulier – le Paraguay a reconnu depuis 1992 une langue autochtone dans plusieurs champs de la vie publique, à commencer par la justice, l'administration, les médias et bien sûr l'éducation. Le Paraguay est toutefois exemplaire dans l'ambition donnée – il est le seul pays à avoir accordé le statut de langue co-officielle à la langue autochtone – et dans l'état d'avancement de la réforme linguistique – même si elle est relativement récente. Contrairement aux pays d'Amérique centrale, ou de la zone amazonienne, il présente aussi la particularité d'avoir une langue non coloniale majoritairement pratiquée : le guarani, qui pourrait laisser penser au départ à une situation sociolinguistique moins complexe que ne l'est le Guatemala par exemple. La complexité – et la richesse – de la situation réside toutefois ailleurs, dans les mélanges de langues.

L'ouvrage présente donc en détail une politique linguistique particulièrement ambitieuse, en expose l'histoire depuis l'arrivée des colons espagnols (Boyer et Natali ; Demellenne et Rodrigues), y ajoutant même en annexe *la ley de lenguas* dans sa version originale en castillan et en guarani, ainsi que sa traduction en français. L'analyse des discours officiels tenus sur les langues, et en particulier sur le guarani, dans les différents textes de loi portant sur le guarani, menée par Nateo Niro, offre une belle analyse glottopolitique de la situation.

Décrivant également la situation sociolinguistique du pays, l'ouvrage apporte une description renouvelée de l'usage des langues, des représentations qui leur sont associées, des conflits de normes en cours, des questions de standardisation et de normalisation. Les auteurs soulignent combien cette situation est exemplaire d'une situation de diglossie avec bilinguisme, même si les spécialistes demeurent divisés sur la question de savoir si ce qui domine c'est le guarani ou bien le bilinguisme guarani-castillan, tout comme ils s'opposent pour savoir s'il s'agit d'une situation harmonieuse ou de conflit, d'un *continuum* ou d'un contact de deux variétés clairement distinctes. Toujours est-il qu'au-delà des nombreux éléments de comparaison avec d'autres situations de plurilinguisme post-colonial (conflit de normes, ambivalence des représentations et des attitudes, standardisation, statut des langues, etc.), le Paraguay offre une des situations de bilinguisme collectif le plus massif (pas moins de 94,9% des Paraguayens parlent les deux langues), qui amène à penser le guarani comme *dominant* et *dominé* (Boyer et Natali : 21).

La description des pratiques langagières au Paraguay constitue également un laboratoire pour qui s'intéresse aux cas d'alternance ou de mélange de langues. Ce qui semble prédominer dans les usages langagiers est le *jopora* forme hybride guarani-castillan, modalité interlectale. Là encore les représentations qui y sont associées présentent une certaine ambivalence, et le phénomène, qui apparaît incontournable, rend la situation sociolinguistique, et la mise en place de la co-officialité bien plus complexe qu'elle n'y paraît, à commencer pour la mise en place de l'éducation bilingue.

L'étude présentée par Hedy Penner de ces « énoncés biligues » et des questions théoriques qu'ils soulèvent permet à ce titre non seulement de présenter des réalités linguistiques peu connues, mais aussi d'éprouver des concepts-clés de la linguistique des contacts de langues. Le premier objectif de cet auteur est donc de combler un manque, tant « il est vrai que dans l'ensemble la production intellectuelle des dernières décennies se caractérise par une vision presque préscientifique de ce qu'est le *jopora* ou de ce que signifie parler guarani et castillan d'une manière mélangée » (p.100). Et d'ajouter que « les positions dépendront en grande mesure de l'appareil conceptuel mis en œuvre, de telle sorte que les mêmes éléments peuvent être conçus comme des emprunts, comme relevant de l'interférence ou comme un changement de code, voire même comme étant issus d'un *continuum* de manifestations » (p.101). L'auteur présente ainsi les travaux existant sur la *jopora*, et les difficultés que soulèvent son analyse, augmentées probablement par le fait qu'il s'agit d'une pratique relativement ancienne (on en trouve trace dès le 17^e siècle). Il présente en particulier deux études récentes relevant de l'approche structurale (celles de Thun, 2005 et celle de Gomez-Rendón, 2006) qui illustrent bien l'actualité des divergences ; il conclut en ouvrant des pistes pour les dépasser. La contribution est à ce titre extrêmement complète, l'appui sur de très nombreux extraits de corpus du 17^e siècle à nos jours permet de présenter chaque fois les différentes approches, les interprétations. Il discute également très longuement, avec à l'appui de nombreuses analyses la question du degré de bilinguisme des locuteurs, rejetant en fin de compte l'idée qu'il existerait encore des locuteurs monolingues du guarani.

Etant donné le numéro de Glottopol dans lequel s'inscrit ce compte-rendu, il nous semble important pour finir d'insister sur la part importante que l'ouvrage consacre à la mise en place de l'éducation bilingue espagnol-guarani, qui s'inscrit dès le départ dans un projet de

démocratisation politique et sociale (contribution de Demellenne et Rodrigues). À l'origine, la scolarisation en guarani est mise en place pour réduire l'analphabétisme et l'illettrisme (estimés à 65 % de la population), de permettre la scolarisation obligatoire, en particulier des monolingues guarani, mais avec pour objectif final l'acquisition de l'espagnol pour tous. Il s'agit donc au départ d'un « bilinguisme soustractif ou de transition » (Demellenne, Rodrigues : 64). Si au départ le guarani est seulement introduit pour un usage oral et limité aux premières années de scolarisation, il reste que l'entrée officielle du guarani dans l'école a changé la façon de concevoir le bilinguisme au Paraguay. D'une certaine façon, cette première phase a préparé le terrain de la réforme de 1994, qui place le guarani à égalité avec l'espagnol dans les curriculums – du moins dans ce qui est annoncé.

La Réforme de 1994 marquera un tournant majeur et ambitieux. Les auteurs présentent les détails du projet, les conditions matérielles de sa mise en place et soulignent chaque fois les limites et les obstacles d'une expérience ambitieuse mais qui reste en deçà des espérances. Les premières évaluations, datant de 2000, ont montré les effets bénéfiques de la scolarisation bilingue pour les élèves parlant le guarani et pour leurs familles. Mais elles ont aussi montré les limites, à commencer par la nécessité de tenir compte des croyances, des attentes et des pratiques relatives à l'usage et à l'enseignement des langues dans la communauté. Le déjà-là en matière d'usage et de transmission du guarani doit être pris en compte non seulement pour adapter la politique éducative – qui doit dès lors prévoir une certaine souplesse – mais aussi pour au besoin réorienter la politique éducative, en particulier en fonction de la résistance d'une partie de la population à l'institutionnalisation de l'enseignement de la langue identitaire, à sa normalisation, ou même à sa mise à l'écrit. La fixation de la langue et son exposition dans l'écriture, son enseignement à l'école, peuvent être vus parfois comme la dépossession, la perte d'un capital symbolique, d'un pouvoir de cohésion sociale (à l'instar de ce que souligne Fabienne Leconte dans son compte rendu de Salaün (2013), ici même).

Pour finir, il apparaît que sur de nombreux points les questions soulevées par le terrain paraguayen rejoignent celles exposées dans ce numéro de Glottopol : des obstacles à la mise en place d'une éducation bilingue langue locale / langue héritée de la colonisation, la question des effets même des politiques éducatives – « jusqu'où et comment les politiques éducatives peuvent-elles modifier les pratiques ? » (Demellenne et Rodrigues : 87) – la question des représentations, des moyens alloués à la mise en place des projets – moyens humains, matériels, innovations pédagogiques, moyens de promotion, etc. –, la question de la normalisation des langues, de leur standardisation en particulier à l'écrit, et bien sûr la question de la représentation que les uns et les autres se font de la compétence plurilingue et de sa valorisation sociale.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Carmen Alén Garabato, Claude Caitucoli, Pierre Dumont, Jean-Marie Klinkenberg, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Véronique Miguel-Addisu, Mohamed Miled, Danièle Moore, Auguste Moussirou-Mouyama, Isabelle Nocus, Colette Noyau, Valérie Spaëth, Paul Taryam Ilboudo, Daniel Véronique, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425