



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-Guillourel : *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 : *Salaiin 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.*

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 maîtres 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 búlù, le ntúmù, le fónj et le fànj, 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 fãñ

À Yaoundé, la capitale cosmopolite et dans plusieurs mégapoles 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 coure*. (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 cachat, 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 rivos 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. Quoiqu'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 correctrice 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 èwòndò 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^è II)

9b- On s'était partagé, les autres en amont, les autres en aval (5^è II)

9c- Les autres se partageaient de chaque côté de la rivière. (5^è 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 èwòndò, 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 èwòndò, 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 maîtres 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'acquiert 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.

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 Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, 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