



GLOTTOPOPOL

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.*

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-Guilloreil 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 maitres, 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'Éducation, 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 monolinguisme 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 « loiiiiin », 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 èwondò 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-Guilloreil, 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 accompagnés 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.

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 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