



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.*

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-Guilloreau, 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.

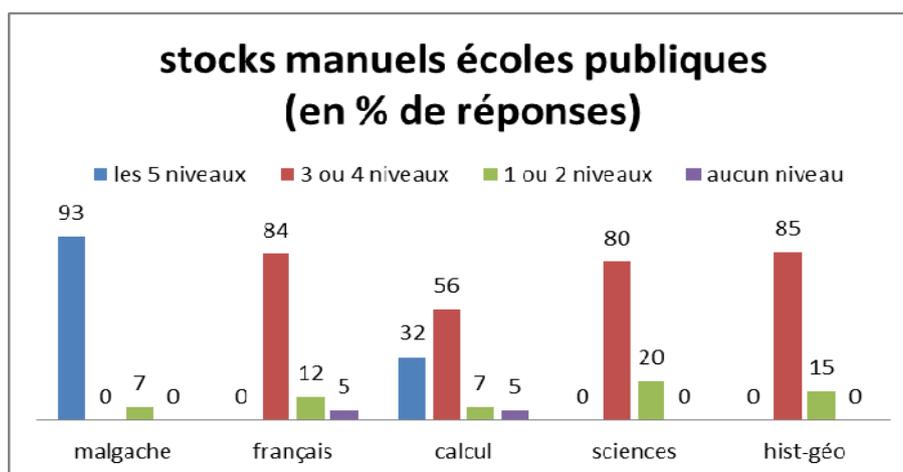
Sur d'autres pages, des comptines visant notamment l'apprentissage du vocabulaire du corps en français (ex : p. 32 du même manuel) sont également traduites intégralement en malgache, mais il est évident qu'elles ne serviront pas à apprendre le vocabulaire malgache correspondant aux termes français tête, 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

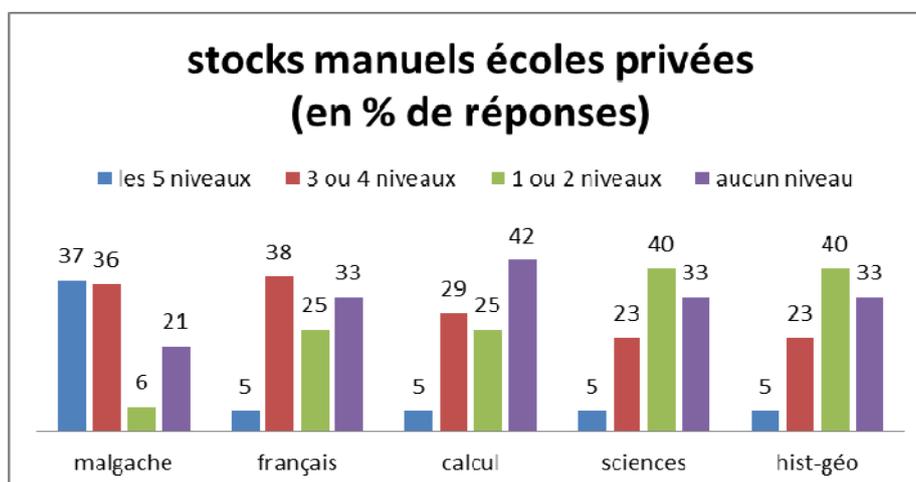
Avant de mener l'analyse de l'utilisation des manuels bilingues existant à Madagascar, il semblait indispensable de commencer par vérifier leur présence effective dans les établissements scolaires. Cette vérification a été faite en avril-mai 2011 auprès d'un échantillon de 38 écoles primaires publiques 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 toute 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.

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