

A par. (2014) dans : Actes du colloque 'Contexte global et contextes locaux' (janv. 2014), site de la FIPF
Cultures métalinguistiques des langues de tradition orale : quels transferts des jeux de langage vers une culture métalinguistique scolaire pour l'écrit ¹

Colette Noyau

UMR 7114 MoDyCo CNRS, Univ. Paris Ouest Nanterre, France

colette.noyau@free.fr - <http://colette.noyau.free.fr>

Résumé

Les cultures de tradition orale ont développé des jeux avec les mots aptes à contribuer à l'éveil métalinguistique des enfants et à leur maîtrise du langage, sous divers genres : devinettes et énigmes, verlans et autres manipulations, kyrielles, dialogues ludiques. A partir de ces pratiques endoculturelles, on peut tracer une voie nouvelle pour un éveil aux langues proprement scolaire dans les écoles bilingues africaines. Ce parcours mènera de la conscientisation aux langues orales du milieu appuyée sur les procédés ludiques traditionnels à la conscience métalinguistique tendue vers l'écrit (de L1 puis L2) requise par la scolarité. Quels profils de compétences métalinguistiques les différents types de jeux de langage des cultures orales induisent-ils, et quel appui offrent-ils pour l'accès à une culture métalinguistique scolaire, en langue du milieu puis en français ?

Abstract

Oral cultures have developed language games which may help children raise their metalinguistic awareness and improve their mastery of language, through diverse oral genres : riddles, enigmas, back slang and other form manipulations, formulas, ludic dialogues ... From these endocultural practices of informal education, a new way may be opened to promote language awareness in bilingual African schools. It goes from awareness-raising on languages of the environment based on traditional language games, to metalinguistic consciousness turned towards literacy — in L1 then in L2 — as required by school. What kinds of metalinguistic profiles do the different types of traditional language games elicit ? What scaffolding do these oral cultures offer for developing a metalinguistic culture for school, first in a language of the environment, then in French ?

Mots-clés : jeux de langage — cultures orales — conscience métalinguistique — transfert

Keywords : language games — oral cultures — metalinguistic awareness — transfer

1. L'école primaire bilingue et l'approche ELAN du bi-plurilinguisme

1.1 Ecole primaire bilingue et didactique du bi-plurilinguisme

Pour soutenir et améliorer la qualité de l'éducation des jeunes enfants (préscolaire et primaire) en contexte multilingue, se développe le recours à la langue du milieu de l'enfant comme premier vecteur d'éducation, et plus précisément, comme langue d'enseignement à l'école. Ce qui conduit de nombreux pays souhaitant s'engager dans cette voie à outiller leurs langues pour qu'elles deviennent des langues scolaires. C'est l'un des appuis que prête l'OIF via l'Initiative-ELAN au développement de la scolarisation primaire bilingue langue du milieu – français à huit pays subsahariens qui se sont engagés ensemble dans ce mouvement (ELAN 2014).² L'approche de didactique du bi-plurilinguisme

¹ L'auteur exprime ses remerciements chaleureux au chef de projet ELAN à l'OIF M. Amidou Maiga pour le jeu de kyrielle songhay du nord-Mali qu'il a généreusement donné, à la communauté villageoise de Nomgana (préfecture de Loumbila, Burkina Faso) pour son accueil, au Point focal ELAN du Burkina Faso Rémy Yameogo, à l'équipe d'enseignants du primaire de l'inspection de Loumbila, au prof. Norbert Nikiéma de l'Université de Ouagadougou, qui par leur engagement dans cette enquête exploratoire et leur réactivité pour exploiter les matériaux recueillis, ont rendu possible une riche moisson de jeux de langage mooré. Merci également à Zakaria Nounta pour la révision de la traduction du jeu songhay.

² Et le site documentaire de l'Initiative ELAN, dont une version enrichie sera ouverte au public mi juin 2014, URL : www.elan-afrique.net

préconisée offre aux jeunes enfants d'entrer dans le monde de l'école et dans l'écrit dans la langue de leur milieu (nous dirons L1), où ils deviennent écoliers et apprennent à lire et écrire, puis le français (nous dirons L2) est introduit, et prendra le relai progressivement de la L1 comme médium d'enseignement.

Cette approche (*first-language first multilingual model*, selon Nikiéma 2011) représente un changement radical dans la scolarisation en contexte africain, massivement organisé selon le modèle conventionnel avec la langue officielle internationale comme seul vecteur de communication et d'apprentissage scolaire, les langues du milieu dans lesquelles l'enfant grandit étant oubliées, voire censurées. Ce modèle conventionnel dit 'classique' a conduit à des taux de redoublement et de déperdition scolaire importants, les apprentissages sont freinés, voire bloqués, par la transmission de connaissances via une langue inconnue dans laquelle les enfants n'ont pas de repères et ne peuvent réinvestir leur expérience du monde et de la communication (cf. Noyau 2003). Il est reconnu comme s'opposant à l'atteinte des objectifs du Millénaire d'éducation pour tous sur le continent africain.

1.1.1 Occasions perdues : l'enseignement 'conventionnel' censurant les langues du milieu

Nous avons mené antérieurement une vaste étude plurilatérale en Afrique de l'ouest, auprès d'élèves pour mettre en évidence leurs compétences orales en L1 et en français, et observé ce qui se passe dans des écoles conventionnelles, de classes primaires et du collège (les 10 années de la scolarité de base) au Bénin et du Togo (projet CAMPUS/AUF/Cognitique « Appropriation du français langue de scolarisation et construction des savoirs en situation diglossique », 2000-2005). En rendant compte de nombreux écrits de C. Noyau & coll. (2001 à nos jours), la plupart disponibles en ligne.³ Il en ressort que la négation de la L1 des enfants a des effets dommageables sur les apprentissages scolaires (voir notamment Noyau 2004a, 2005b, 2006a).

1.1.2 Chances à saisir : l'éducation bilingue préscolaire et primaire

Au contraire, l'école bilingue à promouvoir veut s'appuyer sur la langue de l'enfant pour que l'éducation soit un tout, et ainsi éviter un clivage schizoïde entre le monde traditionnel, sa langue et l'expérience initiale de socialisation de l'enfant d'une part, et le monde de l'école et de l'écrit en langue internationale d'autre part (Halaoui, 2009). Dans cette école bilingue, l'enfant entre avec sa capacité de s'exprimer et de comprendre — en tant que sujet social, avec la possibilité de parler de son expérience du monde, et d'y prendre appui pour construire les connaissances formelles des programmes scolaires. On parle alors de transfert (cf. section 1.2 infra).

L'Initiative ELAN en cours (2012-2015) se déroule dans 8 pays d'Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, RD Congo, Sénégal). Les Etats s'impliquent, ELAN accompagne, et initie des approches qui sont contextualisées, impulse la formation des maîtres, suit la mise en œuvre sur le terrain : en particulier, on mène une expérimentation sur l'entrée dans l'écrit en L1 puis L2 (années I à III du primaire). Partir de la L1 permet de s'appuyer sur les ressources culturelles de L1 pour installer la conscience métalinguistique requise par l'écrit à partir de pratiques langagières orales, mais qualitativement favorables au développement des prérequis pour réussir l'entrée dans l'écrit.

1.2 Le transfert, notion clé de l'éducation bilingue

Il convient de distinguer les transferts linguistiques, car la découverte du langage effectuée une première fois n'a pas à être faite à nouveau – et en particulier l'entrée dans l'écrit lorsqu'il s'agit de langues alphabétiques, et les transferts d'apprentissage, car les apprentissages construits en L1 peuvent être réinvestis et prolongés en L2 (Noyau, 2009, 2014a-b).

³ Site professionnel : <http://colette.noyau.free.fr> , rubrique PROJETS (pour le descriptif de ce projet), rubrique ECRITS (articles téléchargeables).

Les transferts de nature linguistique entre L1 et L2 concernent ce qui est commun à toute langue et qui a été construit depuis la petite enfance via la socialisation initiale, ainsi que les propriétés linguistiques similaires dans ces deux langues. On peut alors s'appuyer sur ces possibilités de transfert pour faciliter et accélérer l'apprentissage de la L2, et faire la clarté cognitive sur les contacts entre ces deux langues. Mais il ne faut pas en rester à une notion trop étroitement linguistique. La co-présence des deux langues permet aussi des transferts de connaissances (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.) à partir de la langue du milieu de l'enfant et de sa culture — ce qui valorise du même coup la L1 et sa culture, important point d'appui pour l'écolier.⁴

1.3 Cultures orales

Les sociétés de tradition orale pratiquent l'art du verbe et possèdent des techniques pour y entraîner (transmission, compétition, attributs du parleur éloquent, élément indispensable au fonctionnement de ces sociétés. Elles disposent de techniques permettant de stabiliser un corpus de connaissances à transmettre sans l'appui sur des traces écrites, par le recours à des structures facilitant la mémorisation, ainsi que la réception par un auditoire (cf. Calvet 1984). Par ailleurs, il faut reconnaître que même dans les sociétés avancées plongées dans l'écrit, l'oral contribue encore à structurer la conscience métalinguistique des individus – notamment dans les jeux de langage, et que les mondes de la littéracie et de l'oracrie ne sont pas strictement opposés.⁵ Cependant, ces deux mondes sollicitent et entraînent chez les individus des capacités cognitives différenciées, ce qui a des conséquences pour la nature et le déroulement des apprentissages scolaires (Bureau et de Saivre 1988 ; Gozé 1994 ; Troadec 1999, et d'un point de vue de politique éducative Poth 1999).

Quel appui peuvent prêter ces cultures orales pour l'accès de l'enfant au monde scolaire de l'écrit ?

1.4 Contextes de culture orale et école

Un enjeu éducatif essentiel de la première scolarisation, quel que soit le contexte, est de comprendre l'entrée dans l'écrit avant d'apprendre l'écrit. Le langage oral constitue une médiation vers la littératie. Mais dans ces contextes de culture orale, quelles transmissions culturelles et littéraires peuvent être sollicitées ? Et quels appuis offrent les voies de transmission traditionnelles pour l'éducation au langage — notamment pour la prise de conscience métalinguistique, prérequis pour l'entrée dans l'écrit ? Ce sont les jeux de langage qui vont nous donner une voie concrète d'entrée dans cette exploration.

2. Les jeux de langage

2.1 Jeux de langage dans les cultures orales

Les jeux de langage ne sont pas l'apanage des cultures restées orales, ils foisonnent dans les cultures orales des pays développés aussi (voir Van Gennep (1937-1958), *Folklore français* ; Terrain n° 55 'Transmettre' (2010), dont l'article de Morin ; ...).

Pour ce qui est de l'Afrique, une impulsion a été donnée très tôt après les indépendances par l'Unesco dans les années 70 : une résolution de 1972 décidait un « plan décennal pour l'étude de la tradition orale et la promotion des langues africaines » ... « instrument de promotion du développement à la fois de la culture et de l'éducation », qui produisit une importante floraison d'études (cf. Unesco 1974 ; *Ethiopiennes* 1982). Les problématiques soulevées sont principalement la transmission, les genres

⁴ Projet de recherche « *Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : du point de vue de l'élève aux pratiques de classe* » (Burkina + Mali + Niger + Univ. Paris-Ouest-Nanterre, 2011-2014, AUF + OIF), associé à ELAN. Cf. site : <http://www.modyco.fr/corpus/transferts/>

⁵ Compte tenu des contraintes d'espace, ce point théorique crucial sera développé ailleurs.

(typologie des discours et des activités culturelles orales), les contextes anthropologiques et sociaux de ces activités et de leur transmission ; les valeurs qu'elles véhiculent.

Et aujourd'hui, qu'en est-il dans les travaux qui souhaitent promouvoir l'enseignement des et en langues africaines ? Les ouvrages les plus récents, Tadadjeu et coll. (2005), Assoumou (2010), Mendo-Zé et Onguéné-Essono (2013) par exemple, qui offrent des orientations méthodologiques et des démarches pour enseigner les langues orales africaines aux écoliers, ne mentionnent plus les jeux traditionnels dans leurs travaux. Mais leurs problématiques diffèrent de la nôtre, car ils visent avant tout la revalorisation des langues nationales d'un point de vue culturel et symbolique, et se concentrent sur des corpus plus valorisants que les jeux, qui sont les contes, épopées, proverbes, délivrant des messages éthiques et comportementaux plus explicites (Bonvini 1988 ; Derive 2012 ; Sy 2004a-b).

2.2 Les types de jeux de langage

Quelles caractérisations des jeux retenir pour nos objectifs ? Il existe des travaux de sociologie du jeu, dont l'étude fondatrice de Caillois (1957) qui en propose une typologie globale en quatre grands types : les jeux de compétition, les jeux de hasard, les jeux de simulacre, les jeux de vertige, dans une tension entre *ludus* (jeux régis par des règles) et *paidéia* (jeux spontanés), et des travaux de psychologie des jeux, axés sur l'analyse de la fonction ludique et les ressorts psychologiques profonds qui sous-tendent leurs usages (Berne 1984, par ex.). Ajoutons les éclairages donnés par la psychologie culturelle du développement (Troadec (passim) notamment), qui les envisage en tant qu'outils d'éducation informelle influant sur le développement cognitif. Les jeux de langage auxquels nous nous intéressons relèveraient de la compétition et du *ludus*, et leur fonction éducative est fondée sur l'apprentissage de la maîtrise de différents aspects du recours à la langue, et le respect de règles.

Par ailleurs, il convient de définir les jeux de langage à proprement parler (solitaires, à plusieurs, soumis à quelles règles, comment gagner ?) au sein des activités de langage à fonction ludo-poétique.

Pour ce qui nous intéresse, nous devons adopter une typologie linguistique de ces jeux, en les regroupant selon les niveaux d'organisation du langage sur lesquels ils portent, et de là déboucher sur une typologie éducative, en précisant quelles compétences langagières et cognitives sont sollicitées / entraînées. Enfin la transmission de ces jeux peut se faire au sein des cultures qui les portent soit des adultes aux enfants, soit entre enfants dans les communautés fugaces que sont les générations de cour d'école, ou les phratries. Car la culture enfantine du jeu se transmet entre enfants (cf. revue *Spirales* 24, 2002).

Enfin, de façon plus ciblée encore, nous retenons des jeux qui soient pertinents pour la prise de conscience métalinguistique de la langue première et du langage, dans notre perspective de les réinvestir dans des activités didactiques de conscientisation favorables à l'entrée dans le monde de l'école et de l'écrit.

2.3 Typologie des activités traditionnelles d'enseignement oral de la langue

Dans les contextes de tradition orale, quatre grands types de jeux de langage sont retenus par Calvet (1984) : les argots enfantins à clé, les virelangues, les devinettes, et les contes à clé, le tout constituant une « linguistique intuitive », appliquée à l'éducation enfantine.

Les argots enfantins à clé (verlans, javanais, charabias) déguisent les énoncés par le recours à des manipulations réglées de la chaîne sonore (interversions, ajouts, déplacements, troncations, de syllabes ou sons – et, en langues africaines, de tons). Ils sont attestés dans de nombreuses langues du monde. Leur processus de production requiert de maîtriser le principe formel de manipulation et d'articuler avec fluidité. Leur processus de réception par un autre enfant (intra-groupe) relève du décryptage : démonter les manipulations phoniques pour restituer le message source. Mais pour assurer des échanges fluides, cela demande de l'entraînement à la double gymnastique verbale d'opérer la manipulation formelle avec dextérité, et pour l'auditeur, d'avoir mémorisé les versions transformées d'un maximum de mots usuels pour accéder plus facilement au sens global.

Les virelangues (néologisme de L.-J. Calvet, 1984, pour ce que d'autres langues nomment : trabalenguas, Zungenbrecher, etc.) donnent à répéter avec vitesse des énoncés contenant des sons si apparentés qu'il devient difficile de les maintenir distincts et à leur place. Dans les versions africaines, ils tendent au jeune locuteur des pièges : les interversions non prévues conduisent à des tabous à éviter. Leur processus de production requiert, en répétant un énoncé donné avec une vitesse croissante, la maîtrise de l'articulation pour discriminer des sons proches, en résistant à l'anticipation ou à la persévération qui déclenchent le bafouillage et les lapsus. Leur processus de réception demande d'anticiper et de guetter la transgression de tabous — ce qui éduque non seulement à la phonologie pratique, mais aussi au respect de valeurs ou conventions sociales.

Les devinettes et énigmes constituent un sous-genre spécifique de la définition, entraînant à la capacité métalexicalement :

Je possède un animal, quand il a faim il mange ses intestins, quand il a soif il boit son sang. Qui est-ce ? — La lampe à pétrole (Togo) [Agbetiafa, 1980]

Tous les hommes de ce village sont attachés à une seule liane. — Le sommeil. (Cameroun)

Elles sollicitent observations, raisonnement, pensée divergente fondée sur la métaphorisation. Notons que les devinettes des cultures orales, dans leurs langues de création, contiennent de fortes contraintes formelles (nombre de syllabes, rimes, tons, parallélismes syntaxiques, ...). Quant aux énigmes, elles sont souvent posées à la fin d'un conte pour déclencher discussion et jugements de valeur.

Les charades, associant segmentation du mot-cible en tronçons et définitions ambiguës des mots constituant chaque tronçon, sollicitent les capacités métaphonologique et métalexicalement (cf. Gombert 2001), et à ce titre, sont potentiellement souhaitables pour l'entraînement des jeunes enfants au langage. Elles semblent exister dans les cultures africaines, d'après des témoins, mais la documentation manque.

Quant aux contes, il ne s'agit pas d'un jeu à proprement parler, mais c'est un genre clé de la transmission orale. En contexte africain, le conte se termine moins par une morale (cf. couplet ou devise dans les contes traditionnels français), que par une énigme, entraînant discussion et jugements de valeurs : ainsi un conte de RCA se termine par : *A votre avis, lequel est le plus fou des trois ?*

2.4 Jeux sollicitant la mémoire textuelle

La collecte engagée a mis au jour des genres plus difficiles à classer à partir des types usuels. Ainsi, nous avons recueilli un exemplaire en langue sojay (nord Mali), version de Gao,⁶ qu'on pourrait qualifier de jeu de kyrielle (cf. le type fr. : *marabout – bout d'ficelle — selle de ch'val, ...*), ou de comptine en dialogue ? Nous le présentons ci-après.

La forme s'insère dans un dialogue Adulte (A) – Enfant (E) : A lance un énoncé-amorce a, E doit répliquer par un énoncé commençant par le dernier mot de l'amorce et de forme comparative, A lance un énoncé-amorce a+1 commençant par le terme final de la réplique r de E, E donne une comparaison r+1, etc. Les enchaînements doivent être mémorisés. Dans la culture songhay, il est considéré comme faisant partie des devinettes : *albata*.

Ex.

1-A *ay na ni fonbu*

je te décortique⁷

2-E *fonbu ya kanay*

décortiquer comme la pastèque

3-A *kanay ya baali g'a ra*

⁶ Ce jeu a été fourni par Amidou Maiga (2014), que nous tenons à remercier ici.

⁷ L'action du verbe fait allusion à la graine de pastèque. Interprétation : on va voir de quoi tu es capable.

- la pastèque, elle, a de la chair dedans
- 4-E baali g'a ra ya nan zann**
la chair dedans comme la génisse
- 5-A zann ya hilley dunbya**
la génisse, elle, a les cornes courtes
- 6-E hilley dunbya ya kooba**
cornes courtes comme le daim
- 7-A kooba ya miyyaa ga kaaray**
le daim, lui a la bouche blanche
- 8-E miyyaa ga kaaray ya farkay**
la bouche blanche comme l'âne
- 9-A faarkay ya ga bilim-bilim**
l'âne, lui se roule par terre
- 10-E a ga bilim-bilim ya yoo**
il se roule par terre comme le chameau
- 11-A yoo ya jindiya kuu**
le chameau, lui a le cou long
- 12-E jindiya kuu ya taatagay**
il a le cou long comme l'autruche
- 13-A taataga ya boŋ koriya moon (koriya occiput + moon = chauve)**
l'autruche, elle, a le crâne chauve
- 14-E boŋ koriya moon ya cirawbi**
le crâne chauve comme la pintade
- 15-A cirawbi ya ga caaray a ga congollay**
la pintade, elle, est colorée multicolore
- 16-E a ga caaray a ga congollay ya mar**
colorée multicolore comme la panthère
- 17-A mar ya ga sar tuuri boŋ**
la panthère, elle, saute sur l'arbre
- 18-E a ga sar tuuri boŋ ya foono**
elle saute sur l'arbre comme le singe
- 19-A foono ya centa dunbay**
le singe, lui, a la taille cintrée
- 20-E centa dunbay ya binbin**
la taille cintrée comme la libellule
- 21-A binbin ya ga miri a ga labu zaa**
la libellule, elle, sait plonger pour prendre du sable
- 22-E a ga miri a ga labu zaa ya yoonay**
sait prendre du sable comme une potière
- 23-A yoonay ya ga dey a ga bar**
la potière, elle, achète et vend
- 24-E a ga dey a ga bar ya laraw**

- achète et vend comme un arabe
- 25-A laraw ya moŋey ga guusu**
l'arabe, lui, a les yeux enfoncés
- 26-E moŋey ga guusu ya gani**
les yeux enfoncés comme un pou
- 27-A gani ya ga fansa**
le pou, lui, sait creuser
- 28-E a ga fansa hali al lahaara**
il creuse jusque dans l'au-delà

Ce type de jeu sollicite diverses compétences : observation du réel, travail de métaphorisation, double interprétation (littérale + figurée), mémorisation des suites à restituer, dont les enchaînements sont parfois absurdes ; il contribue aussi à la transmission de messages culturels.

3. Enquête au Burkina Faso dans un village de culture et langue mooré

3.1 La genèse de ce travail

Ce travail est né d'un remue-méninges avec des enseignants du primaire bilingue en formation pour l'expérimentation de l'approche ELAN de la lecture-écriture, au Burkina Faso (Ecole Nationale des Enseignants du Primaire, Loumbila, septembre 2013), sur les jeux de langage de la culture traditionnelle mooré. De nombreux exemples de jeux ont été cités, en vrac, dans l'enthousiasme, et ninventoriés à la hâte, dont : contes et questions sur le conte, adages, devinettes, virelangues, devises, expressions à décrypter, verlans et charabias, parler indirect, proverbes à interpréter, langage des instruments (tam-tam), langage d'initiés (masques), surnoms à message. La résolution fut prise de développer ce chantier, permettant de mettre des formes d'activité de la culture traditionnelle au service de l'entraînement et de la prise de conscience de la langue première comme appui à l'entrée dans l'écrit et la littératie au début du primaire.

3.2 Réalisation de l'enquête

Lors d'une mission de suivi des classes pilotes de L1 mooré de l'expérimentation ELAN au Burkina Faso en mars 2014, nous avons pu organiser une enquête exploratoire sur le terrain pour recueillir des jeux de langage de la culture mooré. Il s'agissait d'enquêter avec les moyens d'aujourd'hui sur les savoirs d'hier à remettre en valeur pour l'éducation bilingue : quels jeux de langage se pratiquent dans les traditions orales d'une langue ? Comment contribuent-ils à l'éducation au langage des jeunes ? Quels sont leurs contextes d'utilisation, leurs règles, leurs formes exactes. Ces questions ont été posées lors d'un entretien de groupe enregistré, autour du chef de village de Nomgana,⁸ qui a rassemblé ses personnes-ressources détentrices de mémoire et d'expériences d'animation culturelle. L'entretien d'enquête a pu s'effectuer très efficacement en 70 mn., recueillant dans la bonne humeur de nombreux jeux des divers types envisagés.

3.3 Les types de jeux recueillis

Les catégories de jeux de langage ciblées après travail documentaire concernaient

a) les manipulations des formes orales (et leurs conséquences) : a1) virelangues, a2) verlans, javanais et charabias réglés

⁸ L'un des directeurs d'école participant à l'expérimentation ELAN, M. Casimir Ouédraogo, a organisé le rendez-vous avant notre arrivée avec le chef du village.

- b) les jeux sur le sens des mots : devinettes, énigmes
- c) les jeux sur le niveau pragmatique et les interprétations contextuelles : expressions voilées, parler indirect
- d) les paroles mémorables : d1) proverbes, dictons, d2) surnoms-devises, comme les noms de guerre des chefs
- e) les textes mémorables : contes [et questions sur le conte].

L'enquêteur menant l'entretien a sollicité l'ensemble de ces types de jeux de langage en en donnant une description indicative d'après la grille fournie. Tous ces types ont été reconnus comme existants dans la culture mooré de la zone, mais certains ont fait l'objet d'un enthousiasme prononcé et ramené une collecte plus riche que d'autres. Par ailleurs, certains types de jeux, qui en français sont dotés d'une dénomination stable et reconnue, ont dû recevoir une dénomination approximative bricolée en mooré (parfois mise au point après discussion et négociation), ce qui indique que les pratiques connues ne font pas forcément l'objet d'une réflexion métalinguistique classificatoire dans leur contexte culturel. Il sont plutôt identifiés ou évoqués par une citation ou une allusion thématique.

En revanche, on a trouvé des genres de jeux de langage qui ne sont pas identifiés en français, ont ou non une dénomination catégorielle en mooré, mais constituent pour chaque genre un ensemble cohérent et riche, qu'on peut décrire et analyser comme genre. Certains de ces genres inconnus des jeux de langage français se retrouvent à l'identique ou sous des variantes apparentées dans plusieurs cultures africaines : ainsi les paroles indirectes en dialogue de la culture mooré sont apparentées sous certains angles au jeu de kyrielle en dialogue présenté en 2.4.

3.4 *Petit corpus de jeux*

Nous présentons ici quatre exemples du riche ensemble recueilli à Nomgana, avec la désignation stabilisée ou approximative en mooré et en français, tels que transcrits par le Pr. N. Nikiéma et par R. Yameogo, accompagnés de leur glose et d'un bref commentaire. Nous bornons l'exemplification de la collecte à ces 4 exemplaires appartenant à quatre types différents de jeux de langage. Leur traitement plus détaillé fera l'objet d'un autre travail.

3.4.1 *Virelangue*

L'équivalent proposé de virelangue en mooré est : *gom-tvulse* (= paroles tordues)

Fo ba yu wān n ra lar n yeel ti mam ba ra ra lare ?

2sg père faire comment cpv acheter hache cpv dire que 1s père neg acheter hache?⁹

Comment se fait-il que ton père ait acheté une hache et que tu dises que mon père ne doit pas acheter une hache ?

Difficile de prononcer vite cette longue phrase sans s'emmêler : elle demande une bonne maîtrise de l'articulation des consonnes liquides, pour ne pas intervertir les nombreuses syllabes /ra/ (= acheter) et /la/ (/lar/ = hache), très proches par leur geste articulatoire et par leur effet acoustique. De plus, cette différenciation entre /l/ et /r/ est une acquisition tardive chez les enfants, donc susceptible d'erreurs régressives (lapsus) longtemps après leur acquisition.

3.4.2 *Verlan*

Equivalent proposé en mooré : *gom-tulma* (= paroles retournées)

lo tu d waage

Rad.partir que 1pl rad.venir+suffixe

phrase attendue : *wa tu d looge*

Rad.venir que 1pl rad.partir+suffixe

partons ! ; allons-nous-en !

⁹ Nous reprenons les gloses morphémiques proposées par le Pr. N. Nikiéma, que nous remercions ici.

La manipulation formelle requise consiste à permuter deux syllabes /wa/ ~ /lo/ qui sont les radicaux des deux verbes de mouvement de l'expression courante source : 'venir' + 'partir' (équivalent approximatif en fr. = viens, on part) : effet cocasse car il inverse l'ordre naturel des choses.

3.4.3 Devinette

Les devinettes ont leur dénomination en mooré : *bàng-bàng*

Bòe n be n lam rig-noorè n yaool n pa kèedè?

Quoi cpv être cpv appliquer contre porte cpv cependant cpt neg entrer

Qu'est-ce qui est collé à l'entrée (à la porte) mais n'entre pas ?

Réponse : *lugri* (le pieu)

A question ambivalente (objet ou personne ?), réponse peu évidente à chercher, dans son expérience du monde, dans sa compétence à apparier de façon pertinente question et réponse : on active là les domaines de la sémantique, de la pragmatique, de la connaissance du monde environnant. Et aussi en mémorisant les bonnes réponses qu'on n'avait pas trouvées soi-même, on accroît son capital culturel (car si plusieurs réponses pourraient être données, seule une est acceptée, et elle contient un message culturel).

3.4.4 Proverbe

En mooré : *Yel bûna*

Kodgr sâ ta boεεga, bi a nak a lemde

Egorger si cpv arriver bouc, alors 3sg lever 3sg menton

Si c'est le tour de tel bouc d'être égorgé, il n'a pas d'autre choix que de lever le menton

Morale : On ne peut infiniment se dérober à ses responsabilités, il faut à un moment ou à un autre les assumer. Chacun son tour.

Si la compréhension littérale (linguistique) d'un proverbe est en général sans difficulté (lexique familier, constructions simples à parallélisme), l'interprétation symbolique renvoyant aux valeurs culturelles et à un message 'moral' n'est, elle, pas évidente. Il faut d'abord apprendre à saisir la valeur symbolique du proverbe, avant de se hasarder, devenu adulte, à les utiliser pour envoyer en situation appropriée ses propres messages culturels, que le destinataire comprendra sans avoir à perdre la face. Les proverbes font partie de toute une gamme de ressources permettant la parole indirecte, essentielle en contexte africain pour faire savoir une opinion ou un désaccord sans avoir à les rendre explicites.

3.4.5 Paroles indirectes en dialogue

En mooré : *Solem-koeese*

Amorce : *A lug lug lungrem !*

1sg - (syllabes non-sens)

Réplique : *Sag-bôaas ròb yànglem !*

Pâte-quémendeur accroupi (idéophone évoquant de longues jambes maigrichonnes)

Voici le mendiant de pâte de mil accroupi sur ses longues jambes

Ce modèle de paroles en dialogue fait partie de tout un ensemble d'échanges dialogués ludiques selon des moules plus ou moins formalisés, qu'on trouve peu dans les jeux de langage occidentaux. La parole africaine s'échange selon les règles de langage et selon des règles de civilité dépendant des places de chacun dans la communauté (âges, relations de parenté, relations sociales ; l'apprentissage du bien parler est en grande part celui de la parole appropriée au contexte : l'intelligence est très investie dans la maîtrise des contraintes pragmatiques de la communication, pour le contenu et pour le circuit de communication.

3.5 Compétences sollicitées ou entraînées par ces divers types de jeux de langage

Il faut raisonner ici en distinguant entre l'éducation informelle par et pour le milieu qui avait cours (et a encore cours) dans les cultures orales traditionnelles avant l'introduction de l'institution scolaire, et l'éducation formelle en contexte scolaire, qui conduit les enfants à entrer dans le monde de l'écrit. Le point de départ de notre enquête était que l'éducation informelle traditionnelle possédait des outils de développement des compétences linguistiques orales et de l'intelligence enfantine, que l'école aurait avantage à solliciter pour établir des ponts entre cultures traditionnelles et culture scolaire, constituant l'éducation bilingue des enfants africains en un tout, en construisant sur leur « déjà-là », ce qui évite de les déraciner et de leur faire perdre leurs repères initiaux, et leur délivre le message implicite que leur culture traditionnelle a de la valeur, donc que la langue qui lui est à bon droit utilisée comme langue d'enseignement à côté du français.

En contexte traditionnel, l'exploitation éducative de ces jeux de langage n'est pas visée en tant que telle indépendamment des échanges pour le plaisir d'être ensemble. Les adultes, et notamment les anciens, sont chargés de la transmission culturelle, et savent quels moments de disponibilité saisir pour lancer un jeu. Le moteur des jeux inclut amusement et compétition, défi de réaliser une tâche difficile, assimilation et mise en mémoire des éléments de savoir culturels. Ces jeux peuvent aussi être lancés entre enfants un peu plus âgés, en tant que compétition ludique.

Les compétences sollicitées relèvent de la prise de conscience de la langue (orale) comme outil, de l'entraînement des compétences aux différents niveaux d'organisation de la langue : concernant la forme, les phonèmes, syllabes, mots, constructions, via des manipulations de la chaîne ; concernant le sens et les effets pragmatiques, cocasseries, surprises, définitions inattendues, énigmes, interprétations s'écartant du sens littéral ... Ces composants ne sont pas isolés par les acteurs, mais traités en tant qu'éléments indissociables du jeu.

4. Jeux de langage et genres oraux : développer la capacité métalinguistique

En suivant Gombert (1990), Bialystok (2001), on dira que d'un point de vue psycholinguistique, les activités métalinguistiques associent le contrôle (du traitement du langage) et l'analyse (relevant des connaissances), soit des épiprocessus et des métaprocessus. Les dimensions des activités métalinguistiques sur lesquelles ces capacités sont à développer incluent les niveaux métaphonologique, métasyntaxique, métalexical et métasémantique, métapragmatique, métatextuel. Ce qui est essentiel pour l'entrée dans l'écrit, ce sont les dimensions métaphonologique et métalexicale. On peut de ce point de vue identifier des jeux sollicitant la phonologie : les verlanes, javanais, autres charabias réglés ; sollicitant la morphologie lexicale : des jeux d'invention de mots composés sur la base des règles de la morphologie lexicale ; sollicitant les mots (signifiants), comme les charades ; sollicitant le sens des mots, comme les devinettes ; sollicitant la syntaxe, comme certains virelangues à énoncés longs et permutations de syntagmes.

Quels profils de compétences métalinguistiques les différents types de jeux de langage des cultures orales induisent-ils, et quel appui offrent-ils pour l'accès à une culture métalinguistique scolaire, en langue du milieu puis en français ? Quels jeux de langage retenir pour prédisposer à l'entrée dans l'écrit ? En priorité ceux qui demandent de segmenter et combiner les syllabes, phonèmes, tons, soit pour le jeu des manipulations formelles, soit pour produire des effets sur le sens, ainsi que ceux qui contribuent à la conscience textuelle (notamment narrative). D'autres seront appropriés comme textes de lecture endoculturels.

4.7 Place de ces jeux de langage en classe bilingue

Le parcours mènera de la conscientisation aux langues orales du milieu appuyée sur les procédés ludiques traditionnels à la conscience métalinguistique tendue vers l'écrit (de L1 puis L2) requise par la scolarité.

En contexte scolaire, l'exploitation de ces jeux de langage demande une adaptation pour en faire des activités d'entraînement ciblées sur une composante du langage ou quelques composantes associées, tout en gardant le plus possible les aspects dynamiques des jeux et leur fonction ludique dans une

perspective actionnelle. Dans un cadre didactique, les visées explicites de leur utilisation peuvent être répertoriées, leurs règles peuvent être transformées en consignes d'activités, si possible avec une scénarisation inspirée des conditions écologiques de leur usage endoculturel et susceptible de leur garder leur caractère ludique.

La pratique de ces jeux peut contribuer au développement ou à la maîtrise de la L1, à la prise de conscience de la L1 aux différents niveaux de son organisation. L'appui sur ces compétences et prises de conscience métalinguistiques constitue un renfort aux démarches de l'approche ELAN pour l'entrée dans l'écrit via la L1 des élèves, et pour accompagner le développement des compétences d'écrit, puis pour le transfert à la L2 à partir de compétences en L1 bien établies.

Pour conclure

Nous sommes partis du local (quête de jeux d'une culture orale) pour aboutir au local (investissement dans des classes expérimentales du même contexte culturel) en passant par le global (l'accompagnement d'une expérimentation plurinationale : l'initiative ELAN de l'OIF).

La démarche esquissée en nous appuyant sur ces données fraîches pourrait être étendue aux autres langues du pilote Lecture-Ecriture : les étapes successives allant des enquêtes de terrain, à l'exploitation des éléments recueillis par les linguistes locaux, aux démarches et aux supports d'activités didactiques. A suivre ...

Bibliographie

Agba G., Renou G. 1980. *Contes d'Afrique centrale*. Paris : CLE International.

Agbetiafa K., Nambou Y. 1980. *Contes du Togo*. Paris : CLE International.

Assoumou J. 2010. *Enseignement oral des langues et cultures africaines*. Yaoundé : CLÉ.

Berne, Eric (1984), *Des jeux et des hommes : psychologie des relations humaines*. Paris : Stock.

Bialystok E. 2001. *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Bureau R. et D. de Saivre 1988. *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre*. Paris : Karthala.

Bonvini E. 1988. La devinette africaine : l'image et le symbole. In : R. Bureau et D. de Saivre, *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre*. Paris : Karthala, pp. 245-252.

Caillois R. 1958. *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.

Calvet L.-J., 1984. *La tradition orale*. Paris : PUF, 'que sais-je'.

Derive J. 2012. *L'art du verbe dans l'oralité africaine*. Paris: L'Harmattan. Coll. Oralités.

ELAN 2014 (sous presse). *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Ethiopiennes 29 et 31, 1982. <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article903> (consulté le 2 mai 2013)

Gombert J.-E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

Gozé T. 1994, *L'intelligence en Afrique. Une étude du raisonnement expérimental*, Paris : L'Harmattan.

Halaoui, N. (Ed.). (2009). *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne (enseignement dans deux langues) Burkina Faso, Congo Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal*. Paris : OIF / Le Web Pédagogique.

Mendo Zé G., Onguene-Essono L.-M. 2013. *Langues nationales en situation. Réflexions pour la revalorisation des langues premières*. Yaoundé : CLÉ.

Morin O. 2010. Pourquoi les enfants ont-ils des traditions ? *Terrain* n° 55, pp. 20-39.

Nikiéma N. (2011). A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal basic education in three 'francophone' West African countries. *International Review of Education* 57, 599-616.

Noyau C. 2014 (sous presse). Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. in ELAN (2014). *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Noyau C. 2014 (sous presse). Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme. in ELAN (2014). *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

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.

Poth J. 1999. *La didactique des langues nationales africaines par les jeux traditionnels et le travail productif*. CIPA Mons / ACCT, Guide pratique Linguapax n°8, 45p.

Spirales, 2002. n° 24 'Joue, bébé, joue'.

Sy B. (2004a) : Enseignement oral de la phonétique, de la phonologie et de l'algèbre à travers des textes ludiques en milieu peul : le cas des comptines, des phrases-piège et du langage brouillé. Texte inédit, présenté à l'Institut des Langues nationales de Nouakchott.

Sy B. (2004b). Le Jânis. Historique et analyse textuelle d'un genre de la littérature orale mauritanienne. *Semen* n° 18, De la culture orale à la production écrite: littératures africaines, dir. Alpha Ousmane Barry, pp. 149-160.

Tadadjeu M, Sadembou E. et Mba G. 2004. *Pédagogie des langues maternelles africaines*. Yaoundé : ANACLAC, collection PROPELCA 144-01.

Troade B. 1999. *Psychologie culturelle du développement*. Paris : Armand Colin.

Unesco 1974. *La tradition orale africaine. Sélection et formulation de quelques thèmes*. 'Développement culturel', 124 p.

Van Gennep Arnold, 1937-1958. *Manuel de folklore français contemporain*. Réédition : *Le Folklore français*, Paris : Robert Laffont, 'Bouquins'.

Sitographie

Site professionnel : <http://colette.noyau.free.fr> , rubrique PROJETS (descriptif du projet), rubrique ECRITS (articles téléchargeables). Consulté le

Projet de recherche « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : du point de vue de l'élève aux pratiques de classe » (Burkina + Mali + Niger + UPO, 2011-2014, AUF + OIF), associé à ELAN. <http://www.modyco.fr/corpus/transferts> Consulté le 5 mai 2014.

Site documentaire de l'Initiative ELAN de l' OIF : <http://www.elan-afrique>.