

Fev07

**Appropriation du français et construction de connaissances
via la scolarisation en situation diglossique**

*Actes du colloque international de l'Université Paris-X-Nanterre
de février 2005*

Colette NOYAU

Université de Paris-X-Nanterre
UMR 7114 MoDyCo du CNRS
200 avenue de la République
92001 NANTERRE Cedex
cnoyau@u-paris10.fr
<http://colette.noyau.free.fr>

**Regards croisés sur l'appropriation du français
en situation diglossique
et la construction de connaissances via la scolarisation**

Mots-clé : acquisition de la langue première ; acquisition du français langue seconde ; capacité langagière ; développement du sujet bilingue ; société diglossique ; construction de connaissances ; langage et école

Regards croisés sur l'appropriation du français en situation diglossique et la construction de connaissances via la scolarisation

Cet ouvrage est le fruit d'une rencontre tenue à Paris-X-Nanterre en février 2005, qui constituait une suite du projet international mené de 2001 à 2005 avec l'appui de l'AUF, du programme Campus du MAE, de l'ACI "Ecole et Sciences cognitives" du MENRS sur l'acquisition du français à l'école en situation diglossique et le développement linguistique de jeunes locuteurs bilingues, au Togo et, dans une moindre mesure, au Bénin (responsable scientifique C. Noyau, cf. Noyau 2001, 2004). En effet, nous avons souhaité mettre en discussion auprès d'un public plus large les conclusions de nos travaux, approfondir en dialogue certaines dimensions des analyses menées dans ce cadre, et surtout, autour de ceux-là, permettre à des chercheurs du sud et du nord concernés par ces questions, voire acteurs des institutions qui y interviennent, d'échanger sur les apprentissages langagiers et disciplinaires qui ont lieu dans ces contextes scolaires, en se focalisant sur les élèves apprenants.

La rencontre internationale de février 2005, organisée avec le concours de plusieurs institutions, visait donc à faire se rencontrer chercheurs du sud et du nord en Sciences du langage, Didactique des langues et Sciences de l'Education autour du thème de l'appropriation du français comme langue de scolarisation dans les zones de la francophonie plurilingue des suds. La thématique est brûlante, car elle se situe dans le droit fil du mouvement de refondation de l'enseignement francophone en Afrique initié par les Etats-Généraux sur l'enseignement du et en français en Afrique de Libreville (2003). Elle était aussi, dès 1999, au cœur des projets de recherche menés dans l'UMR 7114 MoDyCo par l'équipe 'Acquisition des langues' sur ces questions, et qui ont débouché sur le projet soutenu par l'AUF, le MAE puis l'ACI 'Ecole et Sciences Cognitives', en collaboration avec des équipes de pays du sud. Mais les travaux de nature acquisitionnelle sur ces situations de scolarisation étaient relativement peu nombreux au début du 21^{ème} siècle. Les orientations privilégiées relevaient de la sociolinguistique, de la didactique des langues, ou des sciences de l'éducation (voire de l'économie de l'éducation). L'un des enjeux de cette rencontre, c'était d'encourager la mise en commun d'étude centrées sur les processus acquisitionnels et leurs conditions de mise en œuvre chez les enfants. En effet,

toutes les études rassemblées sont issues d'enquêtes sur le terrain, informées par des options théoriques issues de la psycholinguistique de l'acquisition, et de la sociolinguistique des rapports entre langues, des interactions et des situations plurilingues.

Dans cet ouvrage on trouvera des études concernant 19 pays de la francophonie diglossique, et une variété de contextes sociolinguistiques, ce qui permet d'offrir un panorama très large de ces situations de transmission du français par l'école. En effet, le français a un statut de langue officielle et/ou de langue d'enseignement dans un bon nombre de pays d'Afrique et de l'Océan indien. Il est en contact et parfois en concurrence avec d'autres langues autochtones ou internationales, et pour la majorité des populations ce n'est pas une langue première. De plus, l'école maternelle ou l'école primaire sont bien souvent les seuls endroits où l'enfant se trouve placé en contact avec le français.

Or, dans ces contextes de diglossie, le système éducatif francophone monolingue semble peu capable d'assurer que ces pays soient véritablement francophones. C'est ainsi que dans certains pays, une scolarisation bilingue a été mise en place, afin de conforter la présence du français et d'assurer une présence non conflictuelle des langues autochtones qui se montrent dynamiques.

Nous nous intéressons avant tout à la genèse du sujet bilingue francophone en situation diglossique, à travers la scolarisation en français et l'expérience langagière en langues premières dans l'environnement quotidien. L'objectif est alors de dégager, à partir des données concrètes du terrain, les conditions favorables à un bilinguisme fonctionnel pour les jeunes issus de l'école francophone. Nous avons proposé aux participants de mener la réflexion sur l'appropriation du français et la dynamique du devenir bilingue chez les enfants scolarisés, selon quatre axes, qui constituent autant de chapitres du présent recueil :

1. Les étapes de l'acquisition du français et du développement bilingue des enfants ;
2. L'enfant dans son contexte linguistique : entre l'école et le milieu social ;
3. L'école et les langues en présence, leurs usages, l'accès au monde de l'écrit ;
4. Les représentations de la langue, de l'école, des apprentissages.

Les synthèses de ces quatre axes présentées en tête de chaque chapitre offrent une description des apports selon les lignes de réflexion proposées, le lecteur peut s'y reporter pour établir son parcours de lecture à travers l'ensemble de l'ouvrage.

Nous allons maintenant survoler ces quatre chapitres en tirant de façon transversale quelques-uns des principaux fils de discussion, pour tracer un bilan provisoire de nos réflexions, et indiquer les questions ouvertes à poursuivre. Les prochaines années devraient voir des approfondissements sur la plupart de ces questions, d'autant plus que les recherches ici rassemblées et les propos auxquels elles ont donné lieu dans la table-ronde finale interpellent les politiques éducatives des pays de la francophonie diglossique sur différentes questions :

- ce que c'est que d'être un élève bilingue en situation de diglossie ;
- la co-présence du français et des langues du milieu en classe ;
- la construction des connaissances via les langues en présence ;
- le rôle de l'école dans le développement de la littéracie, et les nouvelles pratiques de l'écrit ;
- la nécessaire ambition que l'école contribue au développement cognitif de l'enfant, à partir des propositions d'une didactique cognitive ;
- enfin les maîtres, acteurs clé et souvent pas ou peu formés de l'éducation en Afrique.

Reprenons ces différentes questions successivement, en les éclairant à partir du point de vue de l'enfant apprenant.

1. Qu'est-ce qu'être un bilingue ?

Des représentations ambivalentes du bilinguisme circulent dans les sociétés concernées par la co-présence de plusieurs langues à statut inégal (ainsi pour ce qui est de la Nouvelle-Calédonie (cf. ici-même Burston, et Nocus et coll.). En suivant la formulation de Matthey et De Pietro (1997), on peut se demander : « une société plurilingue est-elle une utopie souhaitable ou une domination acceptée ? ». Quoi qu'il en soit au niveau global, être bi- ou plurilingue, même en situation de diglossie – ou de pluriglossie, c'est un être complexe qui se construit chez l'enfant à partir de ses propres expériences et des faits de langage qui l'environnent (cf. l'étude sur la construction progressive des représentations de la diglossie chez des enfants

mauriciens de maternelle de Tirvassen). C'est pourquoi cet auteur a raison d'insister sur la responsabilité des enseignants d'adopter une attitude tolérante sur la co-présence des langues chez les jeunes enfants, pour favoriser la construction d'individus valorisant positivement l'ensemble de leur héritage linguistique.

Par ailleurs il ne faut pas sous-estimer le caractère souvent trompeur des représentations verbalisées sur les langues en présence que véhiculent la société et l'école, contradictoires avec les pratiques et leurs impacts réels sur la construction de l'individu pluriglossique.

Il est vrai que la cohabitation entre les langues produit des traces dans chaque langue, pesant notamment sur la norme endogène du français. L'école doit tenir compte de cette situation, argumente l'article de M. Daff : accepter d'enseigner en un français mésolectal courant, et pratiquer une pédagogie de l'écart sont des mesures positives, tant il est vrai que tourner le dos à la réalité ne peut conduire à faire des élèves des individus prenant place de façon positive dans leur environnement linguistique et culturel complexe.

Evidemment, il convient de tenir compte des variétés de relations entre le français et les langues partenaires dans les situations nationales voire locales, avec présence ou non d'un français véhiculaire distant du français normé comme en Côte d'Ivoire venant introduire du 'bougé' sur les représentations du français (cf. les articles de Kube et de Kouadio). Là où un français endogène de communication tend à se substituer aux langues véhiculaires de tradition, la réflexion sur l'établissement de normes endogènes scolaires apparaît incontournable.

Mais avant tout, il s'agit de comprendre les processus en jeu dans l'apprentissage de la langue de scolarisation et de travail, dans un environnement bilingue français / langue du milieu de l'enfant. En comparant la réalisation par les enfants d'activités langagières précises en langue première et en français, on peut estimer les capacités communicatives déjà construites par les enfants dans leur langue d'usage, et l'appui que ces capacités peuvent offrir pour le développement des capacités langagières en français (cf. ici Amegashie, Afolá, Bedou, Gbeto (Togo)). On sait que peu de travaux ont été consacrés à l'acquisition des langues africaines, et que la linguistique acquisitionnelle en tant que discipline, de même que la psychologie du développement incluant le langage, sont peu présents dans les universités africaines. Notre ouvrage souhaite contribuer à combler ce vide, et ouvrir un courant

de recherche essentiel pour asseoir les études sur l'éducation des jeunes enfants en contexte diglossique et pluriculturel.

2. Sur la co-présence du français et des langues du milieu en classe

Le tournant pris quant à la prise en compte de la pluriglossie à l'école lors des Etats-Généraux de Libreville avec la notion clé de langues partenaires a pris forme concrète dans plusieurs des pays de la francophonie diglossique, et des questions tant qualitatives que d'évaluation surgissent. En effet, l'école bilingue n'est pas une solution à proclamer comme une formule magique, et on peut en concevoir plusieurs modalités de mise en place, dont certaines existent d'ores et déjà sur le terrain, avec des degrés de succès divers. Ainsi, on peut trouver ici et là des programmes bilingues où certaines matières sont enseignées dans une langue, d'autres dans une autre, ou bien où l'enseignement du même programme est effectué successivement dans chacune des deux langues choisies de façon quelque peu redondante, ou encore la mise en oeuvre d'une pédagogie convergente, ou enfin diverses modalités de l'initiation bilingue à l'école restant francophone et évaluée seulement en français. Le travail de réflexion qui s'impose consiste effectivement à

- a) proposer des formes concrètes d'enseignement plurilingue,
- b) les expérimenter,
- c) les évaluer,
- d) analyser les éléments qui en font un meilleur environnement éducatif ;
- e) systématiser et maximiser ces éléments dans les conditions réelles des écoles tout venant.

Les articles rassemblés ici illustrent plusieurs de ces phases de la réflexion. Les situations scolaires auxquelles nous nous intéressons se caractérisent actuellement par une diversification exploratoire des situations scolaires plurilingues côtoyant des situations scolaires monolingues inchangées où toute manifestation de langues autres que le français de scolarisation est censurée, ou bien des situations restant monolingues en principe mais où les langues du milieu affleurent plus ou moins systématiquement dans la pratique.

Qu'apportent donc à ce dossier les travaux de notre rencontre ?

La présence de fait des langues du milieu dans l'école officiellement monolingue est relevée dans plusieurs études (comme celle de Massoumou). Mais il ne faudrait pas conclure trop vite que c'est la présence d'une langue d'usage extrascolaire dans certaines classes qui produit des effets négatifs en termes de rendement scolaire : n'est-ce pas plutôt, dans ces situations, le fait que certains enfants soient exposés à un input de français trop restreint qui rend nécessaire la médiation épisodique ou systématique de la langue du milieu en classe ? Car le recours exclusif au français comme médiation pour la construction des connaissances est trompeur là où les enfants ne sont pas en mesure de comprendre de façon adéquate les messages qui leur sont adressés, comme le montre Kouadio ; et le risque souvent couru, en se centrant trop exclusivement sur la langue dans les enseignements disciplinaires, est de délaissé l'objectif de construction de connaissances au profit d'un objectif normatif concernant la langue française (cf. ici Diouf notamment). La bifocalisation langue – contenu est inhérente à l'enseignement scolaire et doit être gérée sans perdre de vue les objectifs de contenu.

Pour ce qui est de proposer, expérimenter, évaluer des formes nouvelles de scolarité plurilingue, plusieurs dispositifs innovants sont présentés ici et des éléments d'évaluation sous un angle ou sous un autre sont avancés (Sanogo, Somé, Mallam Garba, Tréfaut, entre autres). Il faut relever l'apport essentiel, pour ces innovations, d'initiatives conduites par des ONG à la fois entretenant des liens forts avec les communautés locales et leurs besoins en langues nationales et en français, et menant ces initiatives éducatives avec un souci de formation et de suivi des maîtres. Ces articles relèvent à la fois des bénéfices en termes d'augmentation de l'efficacité de l'école en situation diglossique, de rendement scolaire global, et également des précautions à prendre pour assurer le succès de ces innovations. En effet, il semble y avoir un effet de seuil, comme le relève Tréfaut, dans l'appui que peut apporter la langue du milieu à la progression des élèves en français.

Pour transférer ces apports aux systèmes éducatifs monolingues classiques, dont le rendement est considéré comme faible aux yeux de tous les observateurs, et ainsi conduire aux évolutions souhaitées en vue d'un plurilinguisme assumé et dynamique, il convient d'analyser les facteurs de réussite de ces innovations mais aussi leurs

contraintes, les problèmes soulevés par leur systématisation, et par la maximisation des facteurs positifs relevés. Ce travail est encore à faire. Nos travaux donnent un arrêt sur image d'une phase d'ouverture, nous n'en sommes pas encore à la consolidation.

En effet, quelles sont les formes de co-présence entre français et langue(s) du milieu à l'école susceptibles de servir de point d'appui à la maîtrise de la communication orale des élèves, puis à leur entrée dans l'écrit ? Dans certaines comparaisons évoquées ici, la présence d'une langue nationale à l'école n'est pas toujours associée à des résultats scolaires meilleurs. Les études qui semblent indiquer de meilleurs résultats dans des classes à pédagogie "1re génération" que dans celles pratiquant une pédagogie convergente¹ (cf. ici Diallo, ou la comparaison entre deux classes d'environnements sociolinguistiques contrastés chez Massoumou par exemple), requièrent une étude plus approfondie de l'ensemble des paramètres divergents dans les situations comparées, et un raisonnement sur leur impact éventuel concernant les acquisitions.

3. Construction des connaissances en L2 et/ou en L1

Plusieurs des travaux centrent leur réflexion sur la construction des connaissances en tant que telles, car il ne s'agit pas seulement du devenir francophone des élèves. Pour cet aspect des choses, l'apport de la psychologie cognitive est essentiel, il permet d'objectiver la nature des connaissances construites et l'efficacité de l'accès à ces connaissances, dans des dispositifs expérimentaux qui peuvent mettre en évidence l'impact respectif de la L1 et du français L2 sur la construction des connaissances, et sur leur activation dans des tâches en français. Les expériences conçues par et avec Denis Legros pour le projet ACI « Construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique » et dans son prolongement (cf. les articles de Sawadogo, Legros et Maitre de Pembroke, et de Hoareau et Legros), aboutissent à des conclusions expérimentales nettes : la L1 n'interfère pas négativement dans la construction de connaissances qui seront activées en français L2, au contraire elle améliore leur construction, et

¹ Contrairement aux résultats de Somé, ici même.

conséquemment le rendement des activités en français qui requièrent l'activation de ces connaissances. Et ce d'autant plus qu'on se situe tôt dans la scolarisation, c'est-à-dire au cycle primaire davantage qu'au collège. Or, dans certains des pays de la francophonie diglossique, si l'enseignement d'une langue nationale apparaît dans les programmes, c'est au collège, au moment où cet effet de synergie sera devenu moins net, et il s'agira alors simplement de familiariser les élèves avec le code écrit de leur langue, non de l'utiliser comme voie d'accès ou médiation pour accéder à des connaissances. Rendez-vous manqué, peut-on estimer.

4. Rôle de l'école dans la littéracie et pratiques de l'écrit :

L'écrit est clairement au centre des préoccupations des systèmes scolaires de la francophonie diglossique, et l'évaluation certificative se borne le plus souvent à des épreuves écrites. Le manque d'attention à la maîtrise de la communication orale est à regretter, et à faire évoluer. Mais l'école a bel et bien parmi ses tâches de faire des jeunes enfants des scripteurs et des lecteurs pérennes et efficaces.

Si les résultats ne sont souvent pas à la hauteur de ces objectifs, comme le montrent les articles de Diallo et de Tréfaut notamment, il convient de démêler les facteurs externes et internes, présence faible voire inexistante de l'écrit dans les environnements ruraux, faible disponibilité pour les élèves à l'école d'écrits imprimés sur lesquels apprendre à pratiquer une lecture autonome, modalités de l'entraînement à l'écrit et conceptions formalistes rigides de l'écrit scolaire. L'article de Massoumou, comparant les activités de copie de phrases au primaire selon les supports matériels : sur ardoise, sur cahier et au tableau, montre bien l'étendue du problème, dans ces situations où le recopiage est essentiel pour stabiliser et archiver des connaissances après leur présentation.

Après la scolarisation de base (primaire et collège), quel est le sort de ces capacités scolaires de traitement de l'écrit face aux nouveaux écrits d'Internet vers lesquels se tourne la jeune génération ? A quelle littéracie adulte peut/doit introduire l'école ? Cordier, Legros et Maître de Pembroke dans leur étude sur de jeunes déscolarisés usagers des cybercafés montrent comment leurs capacités de traitement de l'écrit l'emportent en efficacité et en pertinence, avec la fréquentation de ces nouveaux supports de communication, sur leurs homologues restés collégiens. Ce qui interpelle

le rôle que devrait jouer l'école dans la maîtrise fonctionnelle de l'écrit.

5. L'école doit contribuer au développement cognitif de l'enfant

Cette nécessaire ambition, stimuler et faire s'épanouir l'intelligence des jeunes élèves, qui semble quelque peu laissée de côté, peut trouver à se réactiver dans les propositions d'une didactique « cognitive », tenant mieux compte de la nature des processus mentaux mis en jeu, à laquelle se réfère notamment Denis Legros (table-ronde), et dont Tirvassen affirme l'urgence (table-ronde). Une analyse cognitive des tâches scolaires compte tenu de la situation diglossique aiderait à trouver des solutions plus efficaces. La question suivante sera : comment accompagner l'évolution des maîtres sur ces conceptions, et comment impliquer les systèmes éducatifs dans cette évolution et cet accompagnement.

6. Les maîtres, acteurs centraux et souvent marginalisés de l'éducation en Afrique

Les maîtres, en effet, sont au cœur de ces réflexions, ils en seraient directement bénéficiaires. Ces acteurs sont présents de diverses façons dans les articles de Kube, de Peuvergne, de Randriamasitiana, de Ranaivo et Randriamarotsimba notamment .

Peuvergne soulève des questions sur la langue de référence manifestée par les maîtres, leurs représentations de la langue et de son enseignement, et sur leur formation. C'est ce qui apparaît de façon récurrente comme une question clé dans plusieurs autres articles. Kube montre bien chez des élèves adolescents en fin de parcours scolaire qui doutent de leurs capacités en français langue toujours à apprendre, que les maîtres sont partisans d'une inculcation toujours plus massive de la langue normée qui résiste, alors qu'eux-mêmes ne pratiquent pas en classe cette langue de référence.

Les situations diglossiques invitent en effet à un degré élevé de conscience de la variation linguistique, des conflits et des contradictions à gérer. Ainsi, Ranaivo et Randriamarotsimba insistent sur la nécessité d'inclure la sociolinguistique parmi les disciplines nécessaires pour la formation des maîtres enseignant en situation

diglossique, de façon à ce qu'ils soient à même de « rendre profitable la diglossie par étayage réciproque entre les deux langues ». Randriamasitiana, d'un point de vue plus institutionnel, montre en comparant deux écoles primaires rurales différentes, l'une privée l'autre publique, toute l'importance de la formation des maîtres dans la façon dont ils conçoivent leurs tâches éducatives et s'en acquittent.

De façon explicite ou implicite, cette question revient dans la majorité des articles : comment outiller les maîtres pour faire face à ces situations complexes ?

En conclusion, ces contributions de chercheurs de multiples origines, et sur des situations linguistiques très variées de diglossie, sont riches en perspectives d'approfondissements ultérieurs avec implications directes sur les systèmes éducatifs, et sont porteuses de nouveaux réseaux d'échanges scientifiques. En effet, la dynamique du français en francophonie périphérique a beaucoup à voir avec ce qui se passe à l'école. Et inversement, les renouvellements de la pédagogie des langues dans les territoires à situations diglossiques telles que celles qui ont été traitées ici devront à l'avenir s'appuyer sur des conceptions renouvelées des processus cognitifs d'acquisition linguistique et de construction des connaissances, ainsi que des pratiques d'apprentissage et des représentations qu'en ont les acteurs de l'éducation, éducateurs, parents, et les élèves.