

L'enseignement plurilingue du point de vue de l'apprenant – expériences africaines*

Colette NOYAU

Résumé

Ce texte retrace de façon synthétique des expériences de recherche sur une vingtaine d'années avec des classes africaines monolingues et bilingues en contexte plurilingue. Il aborde la diversité des modèles scolaires en contexte multilingue africain, les pratiques d'enseignement, le lien de l'éducation scolaire avec les langues et les cultures du milieu de l'enfant, les processus d'apprentissage dans ces contextes, le lien entre langues d'enseignement et construction des connaissances, et l'approche bi-plurilingue ELAN expérimentée et évaluée dans 8 pays subsahariens.

Mots clé : école primaire, bilinguisme scolaire, apprentissages –oral/écrit, transfert

Abstract

This paper presents in a synthetic way several research experiences carried out during twenty years with African monolingual and bilingual classes in plurilingual context. It broaches the diversity of school models in the multilingual African context, the didactics procedures, the link between school education and the languages and cultures of the child environment, the learning processes in these contexts and ELAN bi-plurilingual approach tried out and tested in 8 Sub-Saharan countries.

Keywords: primary school, school bilingualism, oral and written learning, transfert.

Resumen

Este artículo presenta de modo sintético las investigaciones experimentales llevadas a cabo durante una veintena de años con clases africanas monolingües

* Ce texte, dérivé de la sténographie de ma conférence tenue à l'UAB en avril 2017 sur demande de l'équipe organisatrice, garde des traces de son ton oral, tout en faisant apparaître la structure des contenus. Il s'accompagne d'une bibliographie qui rassemble les principaux travaux ici synthétisés, auxquels s'ajoutent quelques références-clé récentes.

y bilingües en contexto plurilingüe. Aborda la diversidad de los modelos escolares en el contexto multilingüe africano, las prácticas didácticas, el vínculo entre la educación escolar con las lenguas y las culturas del entorno del niño, los procesos de aprendizaje en dichos contextos y el enfoque bi-plurilingüe ELAN experimentado y evaluado en ocho países subsaharianos.

Palabras clave : escuela primaria, bilingüismo escolar, aprendizajes oral / escrito, transfer.

CE TEXTE EVOQUE de façon synthétique diverses expériences de recherche qui se sont étagées sur une vingtaine d'années avec des classes africaines.

D'abord, nous présenterons les conclusions d'un projet de recherche mené au Togo et au Bénin dans les écoles primaires, dans un contexte où seul le français était autorisé dans les classes (projet 'Appropriation du français langue de scolarisation en contexte diglossique', 2001-2006, cf. Noyau 2006). Pour les élèves, qui en grande majorité vivaient dans un environnement sociolinguistique exclusivement ou très majoritairement en langues autochtones, il s'agissait d'une sorte de submersion violente dans la langue française¹. Nous avons effectué des enquêtes dans les classes et recueilli un corpus de productions orales et écrites semi-expérimentales en L1 et en L2, et comparé les manifestations et les utilisations des langues à cinq paliers scolaires allant de la première année primaire à la fin du collège. Nous avons également étudié, dans une démarche pluridisciplinaire, avec des équipes de psychologues de la cognition et du développement interculturel, les effets de la L1 sur les apprentissages.

Puis nous présenterons quelques résultats des études menées dans des contextes où le bilinguisme ou le plurilinguisme africains, c'est-à-dire, la langue ou les langues de l'environnement de l'enfant, ont pu être pris en compte à l'école.

Les systèmes éducatifs africains ont souvent un rendement faible, pour plusieurs raisons, en particulier pour des raisons

¹ Cette situation perdure, à côté d'expérimentations localisées d'autres modèles linguistiques de l'école de base dans les dernières années.

pratiques : formation limitée des enseignants, manque de moyens matériels, absence de suivi pédagogique hors des grandes agglomérations où siègent les inspectorats... Mais surtout, le problème, c'est la coupure brutale que l'école opère avec le milieu social et la langue de l'enfant. Même là où les conditions sont meilleures, ce dernier facteur opère de façon importante.

Les écoles africaines des pays francophones présentent, de façon très majoritaire, une école unilingue de type postcolonial, exclusivement en français, fondée sur la fiction que l'enfant qui arrive à l'école peut plonger dans le français et sa littéracie et y réussir comme si c'était sa langue de naissance. Et cela s'accompagne bien souvent, encore aujourd'hui, de mesures punitives contre l'utilisation, même en récréation, de la langue du milieu dans l'enceinte scolaire. Ce qui entraîne un fort taux de déperdition, de redoublement et d'éviction de l'école avant la fin du primaire. Or les enfants qui sont rejetés de l'école avant la fin du primaire, même s'ils ont appris un petit peu à lire et à écrire, tendent à redevenir des analphabètes fonctionnels. Avec les redoublements massifs, on a dans certains de ces pays un taux brut de scolarisation supérieur à 100 %, parce qu'il y a des enfants qui redoublent, qui triplent, avant de finalement quitter l'école avant la fin du primaire.

Une autre tendance qui se fait jour dans cette école postcoloniale unilingue, c'est le fait qu'on se focalise sur une langue normée écrite et sur l'orthographe surtout de cette langue, au détriment des contenus d'apprentissage. On a de ce fait une instruction formelle et répétitive, négligeant l'éveil cognitif et l'entraînement à la communication.

Cela fait souhaiter une éducation bilingue. Cependant, un certain nombre de pays africains, ont, depuis 10 ou 20 ans comme au Niger ou au Mali, implanté des systèmes expérimentaux de primaire bilingue, qui au bout de vingt ans sont toujours appelés expérimentaux, et ont rarement été évalués (cf. Maurer, dir., 2011). Un certain nombre d'obstacles s'opposent à l'efficacité et/ou à

l'extension de ces systèmes. La Pédagogie Convergente, qui a beaucoup influencé l'éducation au Mali et forme encore aujourd'hui la base de ses curriculums au primaire unilingue comme bilingue, vivait sur le mythe que si l'on plongeait un enfant dans une deuxième langue comme dans sa première langue en le maintenant actif, il finirait par la maîtriser en l'utilisant, tout naturellement – sans qu'on se pose de questions quant à l'exposition à la seconde langue (L2) ou à la qualité de l'input en cette L2, ni quant à la structuration des apprentissages linguistiques, qui permettraient une acquisition solide de cette L2.

Dans d'autres pays subsahariens, on a vu se développer une école clivée, avec deux sous-systèmes linguistiques d'éducation non reliés : s'y côtoient des maîtres qui parlent et qui enseignent la langue A et d'autres qui parlent et enseignent la langue B, sans que les maîtres soient eux-mêmes bilingues. Il en est ainsi en Mauritanie, où une majorité d'enseignants sont arabisants, et ne savent pas enseigner en français. Pour le français, on va chercher des expatriés francophones dans les pays voisins (Sénégal, nord du Bénin...), pour les enseignements en français. De ce fait, la coordination entre les contenus et la cohérence globale du système d'éducation primaire ne sont pas assurées.

Ce qui est aujourd'hui préconisé et soutenu au niveau international, c'est un système d'éducation primaire cohérent, fondé sur le transfert (cf. Noyau 2014a, 2016a), c'est-à-dire sur le fait qu'il existe des connaissances communes, des compétences communes à L1 et L2, et que l'appropriation de la L2 aussi bien que l'acquisition de connaissances disciplinaires en L2 doivent prendre appui sur ce qui a déjà été construit en L1, tant dans les langues que dans les savoirs et savoir-faire des domaines d'enseignement.

Le principe d'un enseignement bilingue fondé sur le transfert, c'est de saisir les chances du transfert entre la L1 et la L2 d'enseignement, ainsi qu'entre les connaissances construites dans les deux langues (Noyau 2014b, 2016b). L'enfant doit devenir écolier

dans une langue qui a du sens pour lui, qui réfère à son expérience de vie, qui lui permet de s'appuyer sur les connaissances ainsi que sur les expériences de son milieu de vie, pour formuler ces connaissances en L1, puis dans la langue internationale, et les faire évoluer vers des représentations plus générales, de nature plus décontextualisée, plus scientifique au fil de sa scolarité bilingue.

Nous avons mené, avec des collègues et des jeunes chercheurs de trois pays subsahariens, le Mali, le Niger et le Burkina Faso, un projet de recherche intitulé « Transferts d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe », soutenu par l'AUF et l'OIF. Pour en savoir plus, je vous renvoie au site² dans lequel sont présentés les principes du projet, de nombreux documents de recherche, articles et thèses qui en sont issus, de même que le volume intégral des actes qui ont couronné la fin de ce projet (Noyau (dir.), 2014).

Diversité des modèles d'écoles primaires en contexte multilingue africain

Ces situations de plurilinguisme scolaire sont d'abord à considérer au regard des situations multilingues diverses qui prévalent dans chaque pays.

On trouve des pays à langue nationale endogène unique, comme le Burundi avec le kirundi. D'autres pays ont des langues véhiculaires de très large diffusion. C'est le cas de la République Démocratique du Congo où se côtoient une langue internationale (le français), quatre 'langues nationales' endogènes véhiculaires dans les quatre régions linguistiques du pays, ainsi que 80 langues locales dans ces quatre régions, dont l'implantation ne coïncide pas toujours, d'ailleurs, avec les frontières de région.

D'autres pays comptent de nombreuses langues endogènes de familles linguistiques et de statuts très différenciés. Le Cameroun en

² URL : <http://modyco.inist.fr/transferts/>

représente l'exemple extrême : on y trouve deux langues internationales (le français et l'anglais) qui sont qualifiées de langues nationales, deux pidgins (le pidgin English et le camfranglais), et environ 250 langues locales, dont certaines d'extension vaste et à fonction véhiculaire, et d'autres, d'extension très restreinte, à fonction uniquement vernaculaire. Pour des raisons politiques, l'État a refusé de trancher entre ces 250 langues locales. Donc, chaque municipalité ou communauté peut décider d'introduire sa langue, par ses propres moyens, dans l'enseignement primaire.

Par ailleurs, les langues africaines sont plus ou moins instrumentées (dictionnaires, grammaires) et plus ou moins instrumentalisées pour l'enseignement (manuels, supports de lecture, etc.), ce qui constitue un domaine potentiel très vaste de développement des études africaines à l'université, avec, actuellement, de nombreuses thèses sur ces thématiques descriptives et appliquées.

Les dispositifs de scolarité bilingue utilisant les langues endogènes à côté de la langue internationale sont également très divers selon les pays.

Certains des pays ont des expériences de très longue date de scolarisation bilingue, par des initiatives de l'école publique et/ou du secteur informel (ONG, communautés). Inversement, des pays qui ne connaissaient que le système scolaire 'classique' unilingue en langue internationale, comme le Bénin, le Togo et le Sénégal, s'ouvrent maintenant à l'introduction de langues endogènes à l'école primaire à côté du français.

On a connu des systèmes clivés comme dans l'ex-Zaïre, aujourd'hui la RDC, où les deux secteurs de l'enseignement primaire bilingue, l'enseignement en langue zaïroise et l'enseignement en français, étaient dotés de programmes séparés, d'enseignants séparés, et ne communiquaient pas.

Dans d'autres de ces pays, on utilise une langue endogène à l'entrée dans le palier primaire, mais avec une transition précoce entre

la langue nationale et la langue internationale et un rapide effacement de la langue endogène en classe³.

Inversement, il y a des systèmes scolaires à transition plus progressive avec maintien d'un bilinguisme scolaire tout au long du primaire, et éventuellement poursuite de la langue nationale au secondaire comme matière ou introduction d'une autre langue endogène comme matière au collège.

Modèles éducatifs et pratiques d'enseignement

Là aussi il y a diversité. Dans de nombreux pays de la zone, règne un enseignement de type frontal : le maître parle face à la classe devant le tableau, et les élèves écoutent, assis à leur place, les bras croisés ou les mains sur la table. L'enseignement est fondé sur la mémorisation littérale, sur la faute sanctionnée, avec à la clé des redoublements et des échecs scolaires massifs.

Ailleurs, ont été introduits des modèles éducatifs à pédagogie active. Ainsi, dans des classes visitées au Mali, j'ai pu noter un encouragement à l'expression des élèves, un appui sur la culture du milieu, un appel régulier au travail de groupe, une évaluation bienveillante et l'autoévaluation des activités d'apprentissage par la classe, facteurs propices à l'appropriation des connaissances. On constate que même le comportement physique des élèves est libéré. Ils sont ensemble pour travailler en groupe, grimpent sur les tables-bancs dans la chaleur de la discussion sans autocensure⁴...

Par ailleurs, il faut tenir compte aussi de la diversité des situations de formation des maîtres à l'enseignement bilingue. Certains maîtres sont simplement locuteurs de la langue africaine enseignée, sans avoir aucune formation dans l'enseignement de cette langue, de telle sorte qu'ils reproduisent comme ils peuvent, dans leur propre langue, la façon dont ils ont été formés à enseigner le français. On les a seulement, par un module de trente heures, « alphabétisés »

³ La plupart des pays africains tendent à appeler 'langues nationales' toutes leurs langues endogènes, tandis que les langues officielles exogènes reçoivent le nom de langues internationales.

⁴ Ces groupes sont composés de huit élèves en moyenne dans des classes souvent de soixante à cent élèves.

dans leur propre langue. Ce cas est assez majoritaire. Une partie des enseignants ont reçu une formation plus ou moins rapide à l'enseignement bilingue. Et enfin, dans certains des pays, la formation des maîtres est plus dense, comme au Burkina Faso, avec une formation intensive des maîtres à la didactique de l'enseignement bilingue quand ils prennent une classe de première année, puis des recyclages annuels jusqu'à la fin de la troisième année.

Une condition cruciale de réussite des classes bilingues, c'est que les maîtres soient capables de transférer les savoirs et les savoir-faire entre la première langue d'enseignement (L1)⁵ et la deuxième langue d'enseignement (le français L2). Ainsi, les enfants entrent dans le monde de l'école dans une langue qui reflète leur socialisation première et la culture de leur milieu, et construisent une culture scolaire dans cette langue qui sera ensuite transférable à la L2 d'enseignement. Ils entreront aussi dans l'écrit avec la langue première de scolarisation, pour découvrir ensuite l'écrit du français en maîtrisant déjà ce que fait l'écrit et comment il fonctionne. On effectue donc les apprentissages scolaires initiaux en L1, comme par exemple le calcul, et on s'appuiera sur ces compétences-là pour ensuite les transférer au français.

Je voudrais revenir sur le cas-type 1 de l'école unilingue, à partir de l'exemple du Togo : le problème est aussi que les familles se trouvent piégées idéologiquement par le français dominant, et imaginent que leurs enfants n'auront de chances d'émerger économiquement que s'ils sont enseignés uniquement en français : des jardins d'enfants qui ont tenté d'utiliser la langue première ont vu les familles en retirer leurs enfants. Or, ils peuvent se retrouver quelques années après avec des enfants qui ont été largués à l'école unilingue, et qui une fois écartés de l'école, n'ont d'autre avenir ensuite que de devenir revendeuses au bord de la route ou gardiens de bétail.

⁵ Notons que la L1 d'enseignement n'est pas toujours la langue de la famille, L1 de l'enfant, mais c'est une langue présente dans l'environnement des enfants. Les familles sont fréquemment plurilingues, surtout en ville (couples mixtes, migrations internes), et les enfants exposés à plusieurs langues endogènes.

De fait, dans ces cas de l'école postcoloniale unilingue, la langue première de l'enfant qui est réprimée, et qui n'est ni mentionnée ni autorisée, agit pourtant souterrainement et fait surface. Elle produit des difficultés d'apprentissage qu'il est impossible à l'enseignant de percevoir, donc de traiter en classe (cf. Noyau 2012, 2016c). Ainsi, à partir d'un problème de sémantique verbale sur les verbes correspondant à « partager » en L1 en contraste avec le français, se produit un problème de compréhension qui est attribué à la notion mathématique travaillée exclusivement en français : le malentendu n'est pas résolu, parce que le maître n'a pas eu conscience du biais introduit dans la compréhension mathématique en français par l'organisation sémantique des verbes de partage et distribution en L1. Dans les classes unilingues, passent ainsi inaperçus des problèmes de calque, de perception auditive, de prononciation... Alors qu'au primaire bilingue, on produit des outils spécifiques qui partent de la L1 pour construire des savoirs sur la L2 et en L2, avec des bigrammaires, des grammaires d'apprentissage, parfois des manuels bilingues.

Un autre effet positif de la L1 a été étudié, qu'il est bon de saisir : lorsque dans les apprentissages, même dans une classe unilingue de modèle postcolonial, on accepte d'activer la L1, par exemple de parler en L1 du thème objet d'apprentissage en L2, si l'on présente ensuite un test sur les connaissances construites purement en français, les élèves qui ont eu la possibilité d'échanges dans leur L1, c'est-à-dire de faire appel à des représentations cognitives riches liées à leur expérience du monde, ont de meilleurs résultats que les enfants enseignés rien qu'en français durant le même temps d'apprentissage et avec les mêmes méthodes. Dans le système éducatif Togo/Bénin, j'avais impliqué une équipe de psychologie cognitive pour faire des études comparatives sur le bénéfice de l'activation de la L1 pour les apprentissages en L2, à partir de contes oraux, ou de thèmes relatifs à l'éveil scientifique comme « expliquer comment faire du feu » — ce que tous les enfants africains savent faire dès l'âge de 7-8 ans, chargés d'allumer le foyer sur lequel on va faire chauffer l'eau ou la marmite. Le traiter comme un objet de construction de connaissances, d'éveil

aux faits naturels physiques et à l'action sur les faits physiques est quelque chose de très utile. Les apprentissages sont plus riches et mieux structurés si l'enfant a le droit d'échanger dans sa langue et sur ses expériences, avant de le faire de façon formelle en français (cf. Cordier et coll. 2003).

Améliorer l'éducation de base en Afrique, c'est l'ancrer dans la langue et la culture du milieu

Dans certains cas, une expérimentation bilingue L1 – français est implantée d'en haut par décision ministérielle, sans consultation des parents, des communautés. On fait alors face à des réticences, à des élèves retirés de l'expérimentation par les familles au profit de classes tout en français. La conscientisation des familles aux avantages d'une éducation bilingue est un aspect à ne pas négliger. Dans l'initiative ELAN, on a consacré une part des financements à ce qui s'appelle le plaidoyer avec les familles. Le plaidoyer social fait partie intégrante de ces évolutions, nécessaire pour instaurer l'estime de la langue du milieu devenant véhicule de l'éducation formelle, et la conviction que cela ne va pas obérer les chances des futurs adultes, au contraire.

Revenons à l'initiative ELAN et son expérimentation de l'entrée dans l'écrit en L1, lecture/écriture en langue première puis passage au français, dans une action coordonnée multi-états.

L'un des pays a choisi une zone péri-urbaine, par commodité, mais il s'agit d'une zone urbaine de fort brassage linguistique et donc, la moitié des effectifs des classes expérimentales sont des enfants non locuteurs de la langue africaine véhiculaire choisie pour l'expérimentation. Les résultats de l'évaluation montrent cependant des bénéfices éducatifs nets. Les enfants dont les familles sont originaires d'autres zones linguistiques ont quand même un contact informel, même faible, avec la langue endogène choisie, et deviennent rapidement des plurilingues opérationnels à l'oral. On note chez eux aussi des effets positifs pour la lecture-écriture, l'entrée dans l'écrit est nettement plus rapide chez tous les élèves dans la langue nationale choisie, même ceux qui n'étaient pas locuteurs de la L1, ainsi que des

effets positifs généraux (enfants éveillés et actifs), si bien que des familles des classes unilingues parallèles de la même école ont demandé à ce qu'on généralise cette approche.

Dans tous les pays impliqués, il existe une cohabitation entre le modèle bilingue expérimental et le modèle unilingue majoritaire. Peut-on se donner dans chacun des pays une visée d'unification ? En d'autres termes, tous les élèves, même ceux des centres villes à mélange linguistique et où il peut y avoir une récession de l'utilisation des langues africaines, peuvent-ils tirer bénéfice d'une unification du modèle au profit de l'approche bi-plurilingue, avec comme première langue d'enseignement une langue africaine et comme deuxième langue d'enseignement, le français ? Il faudra le moment venu s'ajuster aux situations sociolinguistiques des écoles, entre zones rurales, zones de brassage et métropoles. On peut penser à donner, lors de la phase d'extension, des visées éducatives différenciées à la langue nationale selon ses contextes sociolinguistiques.

Les appuis internationaux à l'éducation de base en Afrique, Unesco, Partenariat Mondial de l'Éducation, et d'autres, encouragent aujourd'hui les États à adopter un bilinguisme scolaire à l'école de base pour assurer l'éducation pour tous, objectif du millénium, qu'il est impossible d'atteindre avec l'école unilingue, exclusivement en langue internationale.

Écoles bilingues et processus d'apprentissage

En tant que psycholinguiste ayant travaillé de longue date sur les processus d'apprentissage des langues secondes et étrangères, je me focalise sur l'enfant dans la classe et les apprentissages auxquels il prend part. Si on adopte le point de vue de l'apprenant, on constate que le système classique unilingue génère un choc cognitif dommageable pour les jeunes écoliers, alors que l'enseignement bilingue aide l'enfant à comprendre l'école et à aimer l'école.

Mais il y faut un enseignement bilingue cohérent conçu comme un tout, alors que dans un système bilingue clivé, où rien ne relie les

enseignements en La et ceux en Lb, les risques de blocage cognitif sont considérables. Ainsi en Mauritanie, pays représentatif de ce clivage (Noyau 2009), très peu de maîtres sont bilingues et peuvent enseigner dans les deux langues, ils sont arabisants, ou francisants⁶. Toute la scolarité se passe en arabe littéraire jusqu'à la troisième année, le français oral est introduit en deuxième année, et en troisième année on transfère déjà l'enseignement du calcul au français. Dans les cahiers en français des élèves de quatrième ou cinquième année, on voit qu'une forte minorité des enfants copient du tableau non des textes mais des dessins ; en effet les dessins successifs des mots ne sont souvent pas organisés en fonction des lettres, ce qui fait que ces enfants ne peuvent jamais se relire. Ce qu'ils apprennent, ils l'apprennent uniquement par la mémorisation orale. Quand ils arriveront à l'examen de fin de primaire, au bout de la sixième année, ils continueront à faire semblant, c'est-à-dire à recopier le titre et à faire semblant d'écrire sur les feuilles d'épreuves. Leur échec complet aux épreuves en français à l'examen de fin de primaire signe la fin de leur scolarité, et leur entrée dans la vie d'adulte avec le sentiment d'être incapables.

En revanche, dans des écoles bilingues où l'approche est cohérente et où les maîtres sont bilingues, capables d'enseigner dans les deux langues, même si ces écoles sont peu dotées en supports d'enseignement adaptés à l'enseignement bilingue et jouissent de peu de documents imprimés, on peut amener les enfants vers un bilinguisme scolaire réussi. Les maîtres sont encouragés à produire de façon artisanale un environnement lettré dans les deux langues par des affichages de classe, et cette présence de l'écrit dans la L1 d'enseignement et en français est exploitée pour diverses activités.

Apprentissages de la langue et construction de connaissances

Or, l'école n'est pas seulement une question de langue mais aussi une question de construction des connaissances. En travaillant avec les psychologues de la cognition Denis Legros et coll. dans les écoles du

⁶ Avec une forte proportion d'enseignants francisants expatriés des pays francophones voisins.

Bénin et du Togo, on a mis en évidence de façon expérimentale l'effet net de l'activation des connaissances dans la L1 de l'enfant (fût-elle seulement orale) sur la qualité⁷ de la représentation des connaissances qui peut être suscitée en français à la suite d'un enseignement uniquement en français. Cet effet perdure jusqu'à la fin des 6 années de primaire, mais s'estompe dès le début du collège, ce qui montre qu'après le primaire, le français a pu devenir une langue efficace de construction de connaissances (cf. Cordier & coll., 2003).

Ainsi, en éveil scientifique, le thème de la poule, enseigné à des enfants togolais qui habitent dans des concessions, où chaque famille a ses volailles et les enfants en sont souvent chargés. On apprend aux élèves qui sont enseignés en français exclusif que « la poule pond des œufs », qu' « elle est ovipare » et qu' « elle mange un peu de tout ». Un enfant qui dit : « la poule mange du maïs » peut s'entendre répondre par le maître : « tu as menti » car il n'a pas donné la réponse attendue : la formulation exacte du résumé. La seule réponse acceptable selon les conceptions pédagogiques régnantes, c'est « la poule mange un peu de tout », mais non « la poule mange du maïs » ou autre chose. Ce qui importe est la répétition exacte du résumé de la leçon, et par ailleurs, l'inculcation de la bonne forme orthographique, qui prime sur la construction des savoirs.

Dans le même contexte des classes unilingues du Togo, à l'issue d'une leçon de géométrie sur le carré, la définition à laquelle on aboutit ('4 côtés égaux') et qui est répétée et mémorisée, n'est que la définition de losange. On a passé dans la même leçon un temps considérable à faire épeler par tous les élèves de la classe le mot 'carré', sans arriver à la représentation géométrique du carré.

Changement de paradigme : l'approche bi-plurilingue

Je prendrai mes observations des classes de l'Initiative ELAN de l'OIF, qui rassemble désormais 11 pays subsahariens désireux de développer l'école primaire bilingue, que j'ai accompagnée dès le début

⁷ Les enfants qui ont pu activer la L1 à propos de l'objet de la leçon produisent des connaissances plus complètes et plus organisées.

(cf. les deux volumes de synthèse, des principes théoriques puis de la mise en pratique dans les classes : ELAN 2014 ; Maurer 2016)⁸. Depuis 2011, l'Organisation Internationale de la Francophonie conduit cette initiative ELAN (École et Langues Africaines Nationales) qui accompagnait, dans une première phase (2011-2016), les ministères de l'éducation de huit pays, et désormais (de 2017 à 2020) trois puis quatre nouveaux pays, soit jusqu'à douze pays subsahariens.

Cette approche bi-plurilingue s'associe à une pédagogie active, en reliant les savoirs aux expériences du monde. L'élève a le droit de poser des questions et les savoirs sont construits de façon dynamique, en puisant dans la culture du milieu pour, ensuite, aller vers la culture d'ouverture en L2. Les transferts sont un aspect crucial de l'approche. Cela suppose des méthodologies didactiques spécifiques, et notamment qu'on favorise la médiation réciproque entre les langues : a) pouvoir reformuler entre la L1 et la L2 d'enseignement ; b) créer un savoir-apprendre en première langue qui pourra être transféré et réélaboré en deuxième langue d'enseignement.

Par ailleurs, pour qu'un système scolaire bilingue réussisse, il faut que les maîtres soient bien formés, qu'on y mette des moyens récurrents et qu'on forme les cadres éducatifs et formateurs d'enseignants, qu'il y ait un environnement lettré en langue africaine secrété par l'école, qu'il y ait des supports d'enseignement en langue africaine, ainsi qu'une pédagogie du transfert, et que les évaluations certificatives prennent en compte les acquis en première langue, ce qui est rarement le cas dans les différents pays concernés. Les apprentissages en L1 permettent aussi qu'il y ait des retours de ces acquis en langue nationale vers la société par la médiation des enfants scolarisés. Les enfants peuvent retourner à la maison en transmettant à leurs parents des principes d'hygiène et de santé, de nutrition, sur la citoyenneté, etc. parce qu'ils peuvent en parler dans leur langue, ils peuvent donc en parler avec leurs parents. Par contre, lorsqu'ils sont enseignés seulement en français, souvent ça reste lettre morte.

⁸ Site de l'Initiative ELAN : <http://www.elan-afrique.org>

La première phase de cette expérience pluri-états ELAN Afrique s'est focalisée sur la lecture-écriture, et a fait l'objet, en ce qui concerne ce domaine, d'une évaluation externe par une équipe de psychologues extérieure au projet. Il y a donc des classes témoins bilingues tout-venant, et des classes pilotes ELAN, qui ont été évaluées pour la lecture-écriture dans huit pays, à t0 entrée au primaire, t1 au milieu et t2 à la fin de la troisième année. Ces tests psychométriques sur la lecture, l'écriture, et quelques autres capacités, sont adaptés de ceux des systèmes internationaux de veille éducative, comme EGRA notamment.

Les résultats de cette évaluation (Nocus & coll. 2016, 2017) sont clairement en faveur des classes ELAN. Sur les huit pays pris ensemble, les classes pilotes ELAN manifestent des supériorités de progression sur les classes témoins pour 75 % à 100 % des relations testées. On n'a pas souhaité comparer les pays entre eux, traitant les dix classes pilotes comparées aux dix classes témoins pour les huit pays pris ensemble. Supériorité marquée des classes pilotes à t2 et à t3 pour les compétences relatives aux outils de la langue : la grammaire, le lexique ; pour les compétences relatives aux conventions des textes en lecture : distinguer le titre, les paragraphes, savoir reprendre sa voix et respirer à la lecture à haute voix en ayant repéré quelles sont les grosses unités, etc. ; pour les compétences portant sur les caractéristiques des textes en écriture : rédiger sur une page un texte qui a un titre, des phrases, des ponctuations, etc. Il existe une supériorité de 50 % à 75 % pour la fluidité de lecture, aussi bien en L1 qu'en français. Et puis, on a aussi trouvé une progression nettement plus forte des classes pilotes, variable selon les pays, pour certains indicateurs précis comme la connaissance des lettres en L1 et en français, c'est-à-dire apparier le nom, le son et les formes écrites des lettres, pour la compréhension orale en français, pour la segmentation syllabique en français, et pour l'identification des phonèmes en L1. Enfin, on trouve des liens statistiques intra-langue, c'est-à-dire lorsqu'on considère uniquement la L1 ou uniquement le français, entre l'oral et l'écrit : ce qui est bien réussi à l'oral est

également bien réussi à l'écrit. Ce genre de résultats conforte le fait qu'il faut travailler vigoureusement l'oral pour pouvoir faire de l'écrit qui réussisse. D'autre part, il existe des liens statistiques inter-langues pour la maîtrise de l'écrit, c'est-à-dire un effet de transfert, entre ce qui est appris et maîtrisé en L1 et ce qui est appris en français L2.

Nocus et coll. ont émis sur la base de ces résultats un certain nombre de recommandations que l'Initiative ELAN devrait présenter aux ministères de l'éducation, comme : insister sur le travail portant sur la connaissance des lettres et la conscience phonologique dans les deux langues, renforcer l'acquisition de la reconnaissance globale des mots écrits fréquents, à automatiser dans les deux langues pour améliorer la compréhension écrite, développer le dispositif sur plus d'années, et enfin, mettre à disposition des enseignants des évaluations formatives bilingues et en bilittératie. Ainsi, élaborer des outils d'enseignement mais aussi d'évaluation pour les enseignants, c'est crucial, de même que les sensibiliser et les former aux avantages du bilinguisme.

L'approche bi-plurilingue entre recherche et terrain

Revenons sur les avancées considérables de la recherche sur le bilinguisme, dans les vingt dernières années par la psycholinguistique, et dans les dix dernières années par la neuropsycholinguistique, qui confortent le chemin qui a été pris pour améliorer la réussite de l'école de base en Afrique par une approche bi-plurilingue.

D'abord, on reconnaît maintenant qu'il existe une plasticité neuronale pratiquement à tout âge, c'est-à-dire qu'elle existe même pour des apprentissages effectués tardivement. Même dans des apprentissages qui ont lieu à l'âge adulte, si on les a effectués de façon suffisamment intensive, on constate des modifications de la structure cérébrale dans certaines zones, de par ces apprentissages.

Par ailleurs, ce n'est pas le jeune enfant, l'apprenant précoce, qui cumule tous les atouts, dans les apprentissages linguistiques et dans le bilinguisme. Les apprenants précoces jeunes enfants et les apprenants plus âgés jouissent d'atouts différenciés, comme l'a bien montré

Gaonac'h dans *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère* (2006). Car dans le bilinguisme tant précoce que tardif, l'effet de la précocité est contrebalancé par l'intensité de l'input, c'est-à-dire de l'exposition à la langue et de l'utilisation de cette langue. C'est pourquoi, en dépit du volontarisme parental et scolaire, l'apprentissage précoce d'une L2 à l'école, s'il n'est qu'extensif (quelques brèves périodes par semaine, avec une exposition scolaire uniquement en situation captive), ne peut pas viser la bilingualité fonctionnelle de l'enfant ; il ne peut viser que des objectifs plus restreints ou indirects : éveil, ouverture culturelle, compétences partielles comme l'intercompréhension... Il faut bien être conscient qu'on ne fait pas des bilingues en avançant l'âge d'introduction scolaire d'une langue étrangère, comme on l'a récemment fait dans le système scolaire français en avançant l'âge d'introduction d'une langue étrangère à la grande section de maternelle, ni en inscrivant les enfants dans de petites écoles de langues, où on paie cher pour une exposition captive à une langue étrangère.

Finalement, ma dernière réflexion concernant les savoirs psycho-neuro-cognitifs à construire sur le bilinguisme et ses conditions favorables sera le fait qu'il manque encore des travaux de neuro-psycholinguistique sur l'effet de la distance entre une L1 et une L2 ou une LA, une LB, une LC. Il en existe, mais j'estime que la Catalogne pourrait être un terrain très propice à développer ce type de travaux, comme le montrent déjà les recherches de N. Sebastián Gallés, notamment. Les comparaisons entre le traitement et l'acquisition du catalan, de l'espagnol, de l'anglais et du basque, qui tout en étant dans une même aire culturelle ibérique est une langue typologiquement très différente, peuvent nous en apprendre beaucoup pour affiner la connaissance des processus de transfert entre langues dans les apprentissages, et pouvoir croiser les dimensions langue et culture dans ces comparaisons (Noyau 2016c). J'ajouterai que la notion de distance entre les langues est aussi une notion très subjective. Ainsi, je travaille actuellement dans un projet sur l'éducation bilingue précoce en Algérie, avec des chercheurs

algériens, et je lis dans leurs travaux que l'anglais étant une langue très voisine du français, on peut faire ceci ou cela. Il y a donc une très grande proximité entre langues germaniques et langues romanes, si on considère les choses du point de vue d'une langue sémitique telle que l'arabe. La décentration est parfois précieuse.

Références bibliographiques

- BEDOU-JONDOH, E., NOYAU, C. Restitution de récits en langue première et en français langue seconde chez des enfants du Togo et du Bénin : formulations et reformulations des procès. In : Cl. Martinot & A. Ibrahim (eds.) *La reformulation, un principe universel d'acquisition*, Paris : Kimè, 2003, 357-386.
- CORDIER, M, KHALIS, A.S., LEGROS, D., NOYAU, C. Contexte linguistique et acquisition des connaissances. Rôle de la langue (L1 vs L2 en situation de diglossie) et du type de questionnaire sur l'activation des connaissances dans une tâche de production en L2. Congrès Societas Linguistica Europaea, Lyon, 2003, 15 pp.
- ELAN. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : OIF / Editions des Archives Contemporaines, 2014.
- GAONAC'H, Daniel, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette-Education.
- MAURER, B. (dir.). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. Rapport général du projet LASCOLAF. Paris : AFD-AUF-MAEE-OIF / Éditions des Archives Contemporaines, 2011.
- NOCUS, I., GUIMARD, P., FLORIN, A. Evaluation du dispositif ELAN-Afrique : Aspects méthodologiques et bilan d'étape. In B. Maurer (Ed), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2016, 422-421.
- NOCUS, I., GUIMARD, P., FLORIN, A. Les effets d'un programme bilingue d'apprentissage de l'écrit (Initiative ELAN-Afrique) à l'école primaire en Afrique subsaharienne francophone. *Recherches en Education*, **29**, 2017, 149-161.

- NOYAU, C. & M. QUASHIE L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest. In : Jean-Marc Defays, Bernadette Delcomminette, Jean-Louis Dumortier & Vincent Louis (eds.) *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Fernelmont (BE) : EME (Editions modulaires Européennes), coll. 'Proximités', 2003, 205-228.
- NOYAU, C. Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde. In : *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines* (K. Ploog & B. Rui, eds.), Actes du colloque 'Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique', Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Série Linguistique et appropriation des langues **3**, 2005, 33-57.
- NOYAU, C. Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique. *Bulletin VALS/ASLA* **83/1** 'Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée', Neuchâtel (Suisse), 2006, 93-106.
- NOYAU, C. "Les langues partenaires du français dans la scolarisation en francophonie subsaharienne ? Atouts et obstacles pour leur mise en pratique" Dans : *Les actions sur les langues : Synergie et partenariat*. Actes des 3es journées scientifiques du Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues, G. Chevalier (dir.), Éditions des Archives Contemporaines, collection 'actualité scientifique', Agence universitaire de la Francophonie, 2007, 143-162.
- NOYAU, C. *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*. Paris : OIF / Le Web Pédagogique Éd., 2009.
- NOYAU, C. *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*. DVD (9 montages chapitrés). Nanterre : COMETE / Paris : OIF, 2009.
- NOYAU, C. Du bambara au français, première leçon de français au Mali : comment salue-t-on ? In : *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*, K. Vold Lexander, Ch Lyche & A. Moseng Knutsen (eds), Oslo : Novus / The Institute for Comparative Research in Human Culture, 2011, 185-194.
- NOYAU, C. Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires de pays du sud et leurs conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. in : *'Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)'*, *Le Français dans le Monde – Recherches et applications*, n° 49 (janv.), pp. 137-154. Repris dans *The Canadian Modern Language Review*

/ *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol. **67/3**, August /Août 2011, 2011, 301-322.

NOYAU, C. L'école comme environnement linguistique de transmission et d'acquisition du français en Afrique subsaharienne : la langue modelée par l'école. In : Ngalasso-Mwatha M. (dir.), *L'environnement francophone en milieu plurilingue*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, coll. 'Etudes africaines et créoles' **4**, 2012, 81-102.

NOYAU, C. 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, 2014a, 175-182.

NOYAU, C. Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme. in ELAN *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 2014b, 63-74.

NOYAU, C. Construction de connaissances en L1 et en L2 : les transferts de connaissances en sciences d'observation. *Recherches Africaines* (ULSH de Bamako) **14**, « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe », 2014c, 169-198.

NOYAU, C. (dir.), *Recherches Africaines* (ULSH de Bamako) n° **14**, 2014 « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vu des élèves à travers les activités de classe », 264 p, . Téléchargeable à l'URL : <http://modyco.inist.fr/transferts/docsgeneraux.php>

NOYAU, C. Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens. Dans *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique* (ELAN), B. Maurer (coord.), Paris : Editions des Archives Contemporaines, coll. PLID, 2016a, 55-82.

NOYAU, C. Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : relations entre langues, cultures et cognition. in Paré-Kaboré A., Sawadogo F. & Legros D. (dir.), *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*, Paris : L'Harmattan, 'Savoir & Formation', 2016b, 265-314.

NOYAU, C. Echanges maître-élèves, compétences langagières des maîtres dans les langues d'enseignement, et profils didactiques. In : *Espaces, mobilités et éducation plurilingues. Eclairages d'Afrique et d'ailleurs*, Auzanneau M., Bento M. et M. Leclère (dir.). Paris : Editions des Archives Contemporaines, 2016c, 253-268.

NOYAU, C. L'entrée dans l'écrit : cas du bilinguisme arabe-français. *Insaniyat*, revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales (à paraître en 2018).

NOYAU, C. Des politiques d'éducation bilingue aux apprentissages : ponts ou ravins ? Apprendre l'écrit du français L2 après entrée dans l'écrit en arabe. *TDFLE*, Berchoud & Stambouli (dir) (à paraître en 2019).

Ces textes contiennent des références thématiques à d'autres auteurs, pour approfondir.

La plupart de nos textes sont téléchargeables sur les sites :

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

<https://u-paris10.academia.edu/ColetteNoyau>

https://www.researchgate.net/profile/Colette_Noyau