

**La scolarisation dans
des langues
sans tradition scolaire :
conditions d'une réussite**



www.fipf.org

FIPF
FÉDÉRATION INTERNATIONALE
DES
PROFESSEURS DE FRANÇAIS
2014

DIALOGUES ET CULTURES

Revue de la Fédération internationale des professeurs de français

Adresse de la revue : Dialogues et Cultures (FIPF)
Luc Collès - Chaussée de Charleroi 258
B-1060 Bruxelles - Belgique - Tél. et fax : 32 (0)2 537 94 47

Rédacteur en chef honoraire : Roland Delronche (1931-2011)

Rédacteur en chef : Luc Collès

Secrétaire de rédaction : Michèle Ducheny

Coordonnateur du numéro : Bruno Maurer

Collaboratrice : Colette de Pierpont

Comité scientifique présidé par Jean-Pierre Cuq (président de la FIPF, Université de Nice-Sophia Antipolis) - Courriel : jean-pierre.cuq@courrier-fipf.org

Luc Collès (Université catholique de Louvain-la-Neuve) - Courriel : luc.colles@skynet.be

Monique Lebrun-Brossard (Université du Québec à Montréal)

Courriel : lebrun-brossard.monique@uqam.ca

Julian SERRANO (Espagne) : président de la Commission de l'Europe de l'Ouest (CEO)

Courriel : julian.serrano@uclm.es

Elda DAGNINO (Argentine) : présidente de la Commission de l'Amérique latine et des Caraïbes (COPALC)

Courriel : eldadagnino@fibertel.com.ar

Doina SPITA (Roumanie) : présidente de la Commission de l'Europe centrale et orientale (CECO)

Courriel : doinaspita@yahoo.com

Viviane YOUX (France) : présidente de la Commission du français langue maternelle (CFLM)

Courriel : vivianeyoux@gmail.com

Jean-Benoît ALOKPON (Bénin) : président de la Commission de l'Association des professeurs de français d'Afrique et de l'Océan indien (APFA-OI)

Courriel : jeanbenoitlokpon@yahoo.fr

Marilyn LAMBERT-DRACHE (Canada) : présidente de la Commission de l'Amérique du Nord (CAN)

Courriel : mlambert@yorku.ca

Noriyuki Jean NISHIYAMA (Japon) : président de la Commission Asie-Pacifique (CAP)

Courriel : jnn@lapin.ic.h.kyoto-u.ac.jp

Samir MARZOUKI (Tunisie) : président de la Commission du Monde arabe (CMA)

Courriel : sammarzouki@yahoo.fr

Photo de couverture : Thierry Lapi à Ouagadougou

Conception, mise en pages : Studio Vanhemelryck

Impression : Imprimerie Lannoo (Belgique)

ISSN : 0226-6881

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Bibliothèque royale Albert I^{er} de Belgique

Bibliothèque nationale de France

**La scolarisation dans
des langues
sans tradition scolaire :
conditions d'une réussite**

SOMMAIRE

Dossier : La scolarisation dans des langues sans tradition scolaire : conditions d'une réussite

Bruno MAURER, Introduction	7
Blaise BITÈGUE, <i>Scolarisation et langues sans tradition scolaire: quelle stratégie pour la Guyane française?</i>	11
Fabrice GEORGER, <i>Les conditions d'une réussite de la scolarisation dans une langue sans tradition scolaire, non normée et co-maternelle avec le français: le cas du créole réunionnais dans un répertoire complexe</i>	23
Nita RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAI, <i>Du multilinguisme de juxtaposition à l'abandon cognitif avant la perspective d'un accompagnement par le langage: le cas de l'école mauricienne</i>	35
Laura ATRAN-FRESCO, <i>Représentation et acceptation du français louisianais par de nouveaux enseignants en immersion française et en FLE dans l'État de Louisiane</i>	49
Karla Janiré Avilés GONZÁLEZ, <i>Du folklore à l'école indigène au Mexique: ambiguïtés et alternatives</i>	59
Jean Léo LÉONARD, <i>Les « communautés invisibles »: praxis réflexive de l'imaginaire pour la construction de contenus didactiques endogènes au Mexique</i>	71
Gérard GALTIER, <i>Le bilinguisme scripturaire et l'interface des alphabets en Afrique francophone</i>	87
Régina Véronique ODJOLA, <i>La scolarisation dans les écoles bilingues du Burkina Faso: cas de la ville de Koudougou</i>	99
Adeline NGUEFAK, <i>Langues, cultures nationales et interculturalité à l'école au Cameroun: implications didactiques</i>	107
Michel LAFON, <i>Un programme tardif mais ambitieux d'éducation bilingue au Mozambique. Quel avenir?</i>	119
Abdenacer GUEDJIBA, <i>Enseignement du tamazight dans le massif de l'Aurès. Présentation/analyse d'une expérience</i>	133
Lahcen ABOUMOUNIR, <i>Les références culturelles dans le manuel scolaire de l'amazighe au Maroc. Cas de Tifawin a Tamazight 3</i>	149
Varia	
Marie-Ange VEYCKEMANS, <i>La didactique de la lecture: le grand absent des pratiques enseignantes en FLE?</i>	167
Luc COLLÈS, <i>Parcours didactique. Identité, altérité, respect de la diversité</i> ...	175

Introduction

Si toutes les langues du monde sont égales en dignité, si toutes constituent des valeurs, en même temps qu'elles véhiculent des valeurs, toutes ne sont pas également équipées face à l'univers de l'école et aux exigences de la scolarisation.

Dans la plupart des pays qui ont historiquement développé des systèmes scolaires étatiques, la scolarisation s'est accompagnée de la promotion de langues ou de variétés de langues en nombre limité, souvent une langue unique : le cas du français en France face aux langues régionales est souvent cité comme exemplaire de cette situation mais celle-ci concerne en fait la plupart des situations européennes et le cas est repérable au-delà des frontières de ce continent : promotion très ancienne du mandarin en Chine, de l'espagnol et du portugais en Amérique dite latine, de l'anglais en Amérique du Nord, etc. Dans les pays qui appartenaient à des empires coloniaux, il est bien connu que les langues des colonisateurs ont également eu un poids considérable qui continue à se faire sentir.

Mais les réalités politiques et éducatives changent.

En Europe, la construction d'une entité politique passe par la naissance d'un sentiment de citoyenneté européenne qui pourrait être fondé sur une « manière d'être aux langues » (Beacco, 2005) essentiellement faite d'ouverture au plurilinguisme et au pluriculturalisme : on peut discuter ce point de vue au plan politique et idéologique (Maurer, 2011), mais il n'en demeure pas moins que depuis plus d'une décennie se pose de manière renouvelée la question de la scolarisation dans les langues minoritaires (dites langues régionales) et de leur articulation aux langues de scolarisation traditionnelles.

Sur les autres continents, c'est par le biais de la scolarisation pour tous (Objectif du Millénaire pour le Développement) que cette question des langues des apprenants, qui ne sont pas celles du système éducatif, se pose. En effet, la stratégie « Éducation pour tous » a entraîné une massification de l'enseignement qui s'accompagne d'une ruralisation. L'arrivée en nombre de publics ruraux, moins exposés que les publics urbains aux langues officielles, pose d'une nouvelle manière la question de l'utilisation d'autres langues que celles des anciennes puissances coloniales dans l'éducation. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* de 2005 (Unesco, 2004) a rappelé que le choix de la langue d'enseignement et de la politique linguistique dans les écoles jouait un rôle essentiel dans l'efficacité de l'éducation.

Dans ces deux cas de figure, au départ sensiblement différents, la question de l'utilisation scolaire de langues qui ne sont pas traditionnellement associées à l'école pose celle des conditions requises pour un usage réussi. Ces conditions peuvent être linguistiques (aménagement de la langue, transcription, choix d'une ou plusieurs variétés dans un continuum dialectal), mais elles sont aussi didactiques, et c'est plutôt sur cet aspect que nous voudrions porter l'accent dans ce numéro.

Ce qui est en jeu, ce n'est pas simplement l'enseignement/apprentissage d'aptitudes communicatives dans une langue que les apprenants peuvent déjà maîtriser à des degrés divers ; c'est aussi la nécessité de prendre en compte les fonctions de langue de scolarisation et de langue d'enseignement que celle-ci doit assurer dès lors qu'elle n'est pas simplement une matière enseignée. En

effet, la fonction de scolarisation concerne trois domaines (Verdelhan-Bourgade, 2002): le domaine du savoir et des représentations, celui des comportements sociaux et langagiers et celui de la méthode, c'est-à-dire de la structuration de la pensée et du raisonnement. Pour le formuler autrement, remplir la fonction de scolarisation, c'est amener les apprenants à prendre conscience de leur représentation du savoir et des langues – celle(s) qu'ils parlent et celle(s) qu'ils étudient – ainsi que du rapport entre les langues et le savoir; c'est aussi les amener à manipuler la langue propre à l'école et à mener une réflexion sur leurs propres techniques d'apprentissage. Il s'agit principalement de développer chez l'apprenant ses capacités à la conceptualisation en prenant fortement appui sur ses représentations des savoirs et des langues.

Au-delà de cette perspective, qui est celle des conditions de l'enseignement de la langue comme langue première, se pose la question de son articulation avec « l'autre langue », celle qui a acquis une légitimité scolaire historique et que, généralement, il n'est pas envisagé d'évacuer dans un processus de substitution. « Il est important de veiller à ce que le monolinguisme colonial ne soit pas remplacé par un monolinguisme africain »: cette prise de position nette est affirmée dans le plaidoyer *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue* de l'Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (Ouane et Glanz, 2010, p. 8). Cette perspective est donc celle de son enseignement dans un espace scolaire où elle n'est pas la seule mais où « l'autre langue » reste un horizon indépassable, celle vers l'apprentissage de laquelle il convient toujours d'aller, plus ou moins vite, à plus ou moins long terme, dans des proportions variables. On parle de pédagogie convergente, de didactique intégrée, de didactique de la convergence, de didactique du bilinguisme ou du plurilinguisme, et ces dénominations recouvrent des réalités différentes.

Pour répondre à cette problématique générale, douze contributions ont été retenues. Aucune ne représente les territoires européens, bien que l'appel à communication y invitât explicitement, avec les questions des langues minoritaires et des langues régionales.

En revanche, le cas français est documenté à partir de situations non métropolitaines, avec la scolarisation d'élèves de Guyane, parlant des langues asiatiques, amérindiennes ou européennes autres que le français (B. Bitègue), et le cas du créole à La Réunion (F. Georger). B. Bitègue plaide pour une implication des parents et une mise en valeur des cultures d'origine dans un contexte de déscolarisation des jeunes. Il prône une ouverture de l'école, le recours à la tradition orale et aux pratiques artistiques des groupes ethniques, proposant de s'appuyer sur l'informel plutôt que de continuer aveuglément à aller sur la voie de l'obligation de scolarisation. F. Georger réclame la prise en compte des recherches en créolistique, une adaptation des pratiques pédagogiques au contexte local et l'élaboration d'une politique linguistique globale assumée. Au passage, il pose que la question d'une standardisation d'une « langue créole scolaire » ne pourra être évitée, non plus qu'une réflexion distinguant l'oral pratique et l'oral scriptural. Le cas du créole (« kreol » devrions-nous écrire) est également étudié dans un contexte géographique proche mais historiquement assez différent, celui de Maurice (N. Rughoonundun-Chellapermal) et il sera intéressant de comparer les deux perspectives éducatives, réunionnaise et mauricienne, du point de vue des

systèmes éducatifs et des apprenants. En effet, l'article de N. Rughoonundun-Chellapermal apporte un éclairage original à ce numéro, se situant du côté des apprentissages avec des analyses sur ce qu'elle nomme « bruit cognitif » et « abandon cognitif ».

Le lecteur trouvera ensuite trois contributions se rapportant au continent américain. La première (L. Atran-Fresco) étudie dans une perspective variationniste, centrée sur la question de la norme scolaire, la manière dont le « français louisianais » est perçu par des enseignants dont ce n'est pas la variété d'origine (enseignants de FLE recrutés hors de la région pour y enseigner dans des écoles d'immersion). Les deux suivantes présentent des cas relevant de ce que l'on appelle au Mexique l'« éducation bilingue ». L'article de K. Janiré Avilés González attire notre attention sur le fait que celle-ci n'est positive pour les langues et les cultures en danger qu'à certaines conditions, celles du développement d'outils pédagogiques *adaptés*, élaborés dans un processus impliquant les locuteurs aussi bien dans la sélection des contenus didactiques que dans l'articulation de l'oralité avec l'écriture. L'article de J. L. Léonard illustre et prolonge ce point de vue en traitant d'une expérience d'atelier d'écriture en langue mazatec, dans l'État mexicain de Oaxaca, un travail novateur qui s'inscrit à la fois dans la dialectologie sociale et dans l'innovation pédagogique en langues endogènes.

L'Afrique est bien représentée dans ce numéro. G. Galtier traite d'une question en apparence technique mais qui a des incidences didactiques, celle du bilinguisme scripturaire, qui commence à se poser dans les discours écrits, notamment pour l'orthographe des mots d'emprunt, des noms propres et des sigles, qui se situent à l'interface des systèmes graphiques en présence. Le bilinguisme scolaire qui se développe dans l'écrit rend indispensables quelques légères rectifications dans les nouveaux alphabets africains. R. Odjola s'intéresse, elle, à la question des perceptions de la scolarisation des élèves dans les écoles bilingues dans la commune de Koudougou, travaillant sur le point de vue de parents d'élèves, d'encadreurs pédagogiques et de maîtres d'école, et s'intéressant plus particulièrement à la problématique du choix de la langue de scolarisation. Au Cameroun, pays à très fort plurilinguisme, A. Nguéfak s'intéresse à la question de la formation des enseignants et propose un scénario didactique, dans un contexte où la présence des langues africaines est encore réduite à un dispositif expérimental restreint. Elle aborde les difficultés à prendre en compte l'oralité réelle des supports d'enseignement, notamment s'agissant de contes, étudiés dans des versions écrites. Enfin M. Lafon propose un regard historique sur l'émergence des langues mozambicaines dans le système éducatif, étudiant le cheminement depuis l'époque coloniale, la guerre d'indépendance, les premières expériences avec deux langues de première alphabétisation dès 1993. Ce dernier programme servit de base à l'élaboration en 1997 d'un modèle d'« éducation bilingue », mis en place à partir de 2001-2002. Depuis 2011, ce modèle est intégré de plein droit à la politique éducative officielle. Au-delà du regard historique, ce sont les questions de langue, de variété, de norme, de contenu d'enseignement, de manuels et d'enjeux politiques qui sont traitées à travers le cas mozambicain.

Le numéro se termine avec deux regards sur la place du tamazight en Algérie (Aurès) et de l'amazigh au Maroc. La situation algérienne est décrite par A. Guedjiba, qui fait l'historique de son émergence dans le champ politique et dans celui de l'enseignement, s'intéresse à la perception de ce dernier

par les populations concernées et, sans angélisme, pointe les risques d'une forme de ghettoïsation du tamazight dans les formes actuelles de son enseignement si la langue ne conquiert pas rapidement de nouveaux usages sociaux : administratifs, médiatiques, scientifiques. L. Aboumounir fait au Maroc une évaluation de l'enseignement de l'amazigh à travers l'étude de manuels scolaires élaborés récemment, pour déterminer les lacunes éventuelles et les écueils possibles qui pourraient affecter ces objets. Il s'interroge sur les valeurs, les références et les contenus culturels dont les concepteurs des manuels veulent doter les apprenants marocains, remarquant que ces ouvrages tendent à consolider l'attachement à la culture et à renforcer le sentiment identitaire, mais sans omettre l'ouverture culturelle et intellectuelle évitant le cloisonnement et le renfermement. Ils encouragent ainsi l'élève à se munir d'une culture universelle et moderniste.

Il serait intéressant mais un peu long de chercher dans les limites de cette introduction à tisser d'autres liens que ces rapprochements géographiques mais le lecteur pourra opérer ses propres parcours au gré de ses préoccupations : point de vue historique, question du choix des langues, aménagement linguistique, norme et variation, dialectique tradition/modernité, rapport langue/culture, rôle des communautés dans les processus de scolarisation... À chacun de cheminer à son gré !

Bruno Maurer
Professeur des Universités, EA 739 Dipralang,
Université-Paul-Valéry - Montpellier III
Coordonnateur du numéro

Bibliographie

- J.-Cl. BEACCO, *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Conseil de l'Europe, 2005. Disponible sur www.coe.int/lang/fr
- B. MAURER, *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. Offert en téléchargement sur le site http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=431
- B. MAURER, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.
- A. OUANE et C. GLANZ, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010.
- UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005: l'exigence de qualité*, Paris, Unesco, 2004.
- M. VERDELHAN-BOURGADE, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002.

Scolarisation et langues sans tradition scolaire : quelle stratégie pour la Guyane française ?

BLAISE BITÈGUE

*Associé au CADEG EA 4095, Université des Antilles et de la Guyane
et au CAREF, EA 4697, Université de Picardie Jules Verne d'Amiens*

Introduction

Cette réflexion se propose d'examiner le système scolaire appliqué en Guyane, département d'Outre-Mer (DOM) depuis 1946, région française et européenne située sur le continent sud-américain, par rapport au débat entre l'égalité des langues dans le monde face à l'univers de l'école et aux exigences de scolarisation des jeunes¹. En effet, dans une société multiculturelle comme la Guyane, avec une population de 208 171 habitants², l'environnement social est caractérisé par la présence de plusieurs catégories et groupes sociaux pratiquant plusieurs langues³ maternelles. Malgré leur existence depuis les mouvements migratoires, elles restent encore non scolaires et sont véhiculées par la tradition orale qui représente la principale ressource symbolique du savoir pour les familles.

Face à cette diversité culturelle du territoire, l'État a mis en place un système éducatif national à partir de repères qui accordent assez peu de place aux cultures d'origine des élèves. Le système scolaire étatique a instauré une politique nationale fondée sur le respect de l'égalité et la dignité des langues du monde certes, mais à partir de la langue française comme principal outil équipé pour véhiculer les valeurs nécessaires aux exigences de scolarisation. Sur le terrain, cette stratégie constitue ainsi un poids supplémentaire et une réelle difficulté qui affecte le processus de transmission et d'acquisition des connaissances et les pratiques professionnelles des enseignants. Cette réalité politique et éducative en Guyane pose la question de la scolarisation en langue française par rapport aux langues minoritaires (dites langues régionales⁴).

Une telle démarche s'appuie sur le discours officiel dont les éléments sont intégrés dans une volonté d'« éducation pour tous » sur l'ensemble du territoire national. Elle se caractérise dans la pratique par une absence, voire une insuffisance, d'utilisation scolaire des langues et cultures des élèves issus pour la plupart de communes de moins de 10 000 habitants où ils évoluent le plus souvent dans un milieu plurilingue avant la scolarisation (Alby, 2010, p. 231). Elle est aussi marquée par un système éducatif homogénéisant fondé sur l'universalisme de l'école prôné par la loi d'orientation de juillet 1989 qui préconise « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue (...) à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique ».

Cependant, dans un territoire fortement marqué par la non-scolarisation, la déscolarisation et l'échec scolaire⁵, il semble que cette stratégie qui privilégie

la langue de l'ancienne puissance coloniale au détriment d'autres langues qui ne sont pas traditionnellement associées à l'école n'ait pas atteint les objectifs attendus. Ainsi, ce qui est en jeu, ce n'est pas simplement l'universalisme, c'est aussi la nécessité de placer l'école guyanaise dans une perspective socio-historique, dans une démarche de prise en compte du passé culturel et des comportements sociaux et langagiers des apprenants⁶. Pourtant, il semble que cette piste n'a pas été suffisamment explorée. Au demeurant, les stratégies en œuvre laissent apparaître une véritable coexistence pacifique entre l'éducation et la culture.

Partant de ce constat, notre analyse repose sur l'hypothèse suivante : si l'éducation n'est pas intimement liée à la culture des élèves, c'est parce que les dispositifs en œuvre ne s'inscrivent pas dans une démarche partenariale qui suppose l'implication des principaux acteurs concernés, dans le respect de la représentation du savoir et de l'identité de chacun.

Dès lors, analyser les enjeux de l'école en Guyane, c'est tenter d'aller au-delà du discours officiel qui focalise toute l'attention sur l'intervention exclusive des pouvoirs publics. Notre objectif n'est donc pas non plus de forger un système éducatif local replié sur lui-même, mais d'ouvrir l'éducation en dehors de l'école, dans une synergie qui implique et mobilise tous les acteurs de terrain, à la fois pour un diagnostic partagé et pour définir en commun les objectifs à atteindre ainsi que les moyens et méthodes d'évaluation des interventions. Dans notre propos prennent sens les relations nécessaires entre l'éducation et le contexte social, ce qui nous permet de constater que le plurilinguisme tant décrié en Guyane n'a pas encore véritablement vu le jour dans la scolarisation des jeunes.

Au moment où certains croient avoir dépassé ce débat, nous constatons que le contexte institutionnel influence très largement les contextes linguistiques et sociaux des élèves. Si ce débat a un intérêt particulier pour la sociologie, c'est parce qu'elle considère l'éducation dans son sens le plus large qui recouvre « toute activité sociale visant à transmettre à des individus l'héritage collectif de la société où ils s'insèrent. Son champ de compréhension inclut alors tout autant la socialisation du jeune enfant par sa famille que la formation reçue dans les institutions ayant une visée éducative explicite ». (Ferréol, 2009, p. 53)

Voilà pourquoi notre analyse se décline en cinq aspects complémentaires : l'obligation de scolarisation par rapport aux contraintes physiques et sociales ; la difficulté de concilier les cultures locales avec la culture de scolarisation ; l'approche multidimensionnelle et partenariale de l'éducation ; la relation sociale avec les parents et la confiance réciproque des acteurs.

Obligation de scolarisation, contraintes physiques et sociales

Nous constatons ces dernières années que l'État a déployé des moyens relativement considérables pour développer l'éducation en Guyane. Cependant,

pour diverses raisons, nous observons que la plupart des dix-sept communes de moins de dix mille habitants sur vingt-deux que compte la Guyane ne reçoivent pas une réponse adaptée à cette question. Dans certains cas, comme dans la commune de Ouanary ou dans le village Tampack situé sur le territoire de la commune de Saint-Georges de l'Oyapock, les équipements existent, parfois avec un logement pour l'enseignant. Mais les enfants sont tellement dispersés dans des sites difficiles d'accès qu'il est impossible de les rassembler pour former une classe. Dans d'autres comme le village Zidoc sur la commune de Camopi, faute de structures d'accueil (logement, moyens de communication etc.), les enfants en âge de scolarisation existent mais sans enseignant, même s'il existe des postes d'affectation au rectorat; dans d'autres encore, et pour les mêmes raisons, parfois la scolarité est organisée en classe unique comme on peut le vérifier au village Yawapa Pina, sur la commune de Camopi.

Par conséquent, au lieu de laisser la classe d'âge qui constitue la majorité de la population à l'écart du processus de développement local de l'éducation, comme on peut l'observer dans d'autres domaines (eau potable, électricité, nouvelles technologies de l'information et de la communication, santé etc.), il s'agit surtout d'aborder, de front, leurs difficultés ainsi que toutes les contraintes physiques et sociales qui risquent à terme de retarder ou d'affaiblir le processus de développement du territoire dans un monde qui change rapidement.

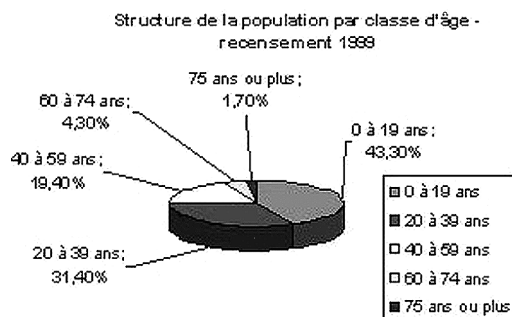


Schéma n° 1 : structure de la population par classe d'âge (Source : INSEE 2008)

Au demeurant, l'éloignement de certains sites par rapport au centre de décisions qui se trouve à Cayenne n'est pas ici en cause.

De même, il est vain d'incriminer l'influence de la tradition orale, notamment au sein de certaines communautés où des coutumes sont encore vivaces. Les causes de l'échec scolaire dans le territoire sont beaucoup plus profondes. D'où l'intérêt de mener une étude scientifique permettant d'analyser les modalités d'introduction de la culture dans l'éducation, au plan local, et de déterminer les pistes les plus appropriées pour intervenir dans ce domaine.

Cultures locales et culture de scolarisation : quelle éducation pour la Guyane ?

En effet, «l'école pour tous» est un objectif qui suppose la participation de tous, y compris ceux qui n'ont que leurs langues, leurs coutumes pour accompagner les élèves. Voilà pourquoi, dans cette démarche, aucun acteur ne devrait se cantonner dans une attitude complexée qui le condamnerait d'office à l'échec car, en réalité, il s'agit d'une opportunité pour renforcer la détermination à envisager l'avenir avec sérénité.

D'où la nécessité de se rendre à l'évidence : loin des querelles idéologiques, sur le terrain, la contribution des cultures locales peut être valorisée au même titre que la culture de scolarisation, dans le respect du mode d'expression et de communication traditionnel des élèves. Une telle approche s'inscrit dans le droit et le devoir de fédérer activement toutes les contributions⁷ qui favorisent la construction du processus de reconnaissance du contexte spécifique du territoire, y compris au plan de l'éducation.

Dans la pratique, il est indéniable qu'aujourd'hui, la volonté des principaux acteurs concernés existe et se traduit par quelques dispositifs prioritaires, y compris dans le cadre de la réforme des collèges et lycées (aide à l'édition, soutien à l'animation culturelle et à des créations originales dans le champ du spectacle vivant et de l'audiovisuel, soutien aux festivals, au cinéma, à l'histoire des arts). Cependant, au regard des difficultés des élèves, ce n'est qu'à partir de leurs réalités sociales et environnementales que l'école peut apporter des réponses concrètes à leurs attentes.

Ainsi comprise, la notion d'éducation en Guyane dépasse largement l'acquisition de connaissances et de compétences purement scolaires. Au demeurant, ici, l'éducation est bien une question de transmission de valeurs fondées sur «un soubassement socioculturel» qui prépare le jeune au processus de construction de sa personnalité dans le but de favoriser son insertion sociale.

Il s'agit, avant tout, d'un intérêt général, d'une démarche collective pour l'émancipation de la société guyanaise de demain. De plus, cette démarche volontariste suppose le rejet d'une stratégie de «formatage» du jeune, mais elle vise plutôt la transmission des savoirs fondamentaux qui peuvent favoriser son insertion sociale (lire, écrire, compter, réfléchir, s'exprimer etc.).

Éducation, approche multidimensionnelle pour une action collective

En effet, pour obtenir des résultats satisfaisants, toute la question est de savoir quelle est la perception que chaque acteur se fait de l'autre car «parfois, la difficulté s'accroît si l'école doit devenir le dernier rempart pour protéger l'enfant contre l'éducation donnée par les parents et réciproquement lorsque la famille doit protéger les jeunes contre les dysfonctionnements du système éducatif»⁸. Par conséquent, au lieu de mener une politique éducative qui

affiche une moindre considération de l'apport des cultures locales dans la scolarisation de l'enfant, en Guyane, il vaut mieux s'investir dans le long terme, en accordant à l'enfant toutes les possibilités qui s'offrent à lui aujourd'hui pour affronter la Guyane et le monde de demain. Il s'agit d'une véritable démarche de conduite de projet, dans une approche multidimensionnelle qui conduit au changement⁹. Or, tout changement crée des résistances, des peurs, des inquiétudes, y compris au niveau des professionnels de l'éducation qui peuvent avoir peur des interventions non reconnues par le discours officiel.

La possibilité est donc offerte à tous les acteurs d'évacuer toute suspicion¹⁰ en matière de reconnaissance des langues locales, à condition de s'appuyer sur une étude scientifique définissant les axes stratégiques des interventions et les modalités d'évaluation des résultats à partir d'un diagnostic partagé du contexte.

La notion de partenariat est une idée forte qui doit s'installer dans les relations entre les différents acteurs sous forme de points d'appui d'une politique locale et concertée de développement de l'éducation au travers des langues locales. S'il faut encore apporter quelques améliorations dans ce domaine pour prendre la mesure du problème en hiérarchisant les priorités, cela permettrait d'agir comme des maillons d'une chaîne. Comment expliquer en effet qu'autant de moyens soient dégagés pour la langue de scolarisation, alors que très peu le sont en matière de recherches pour la participation des langues locales dans le système d'éducation en Guyane ? Qu'est-ce qui pourrait justifier l'insuffisance des résultats par rapport aux efforts déployés par les enseignants ? Quelle formation pour les enseignants qui, eux non plus, ne maîtrisent pas ces langues locales, régionales ? Autant d'interrogations qui soulignent l'intérêt d'une intervention en synergie et la nécessité d'aborder de front la réalité sociale du territoire. Il est à cet égard décisif que les parents d'élèves prennent conscience du rôle qu'ils peuvent jouer dans ce domaine, et que pareillement les autres acteurs institutionnels concernés s'efforcent de respecter l'autre, dans sa culture¹¹ et dans son environnement.

Le développement de l'éducation en Guyane est donc une question de pluralité de participants dans laquelle chaque acteur et chaque fait social ont, en eux-mêmes, une valeur qui conditionne la réussite de l'action collective. C'est l'une des meilleures façons de gérer ce problème, sans pour autant nier ni dissimuler les difficultés liées au contexte spécifique des populations concernées.

Scolarisation dans une langue non maternelle et relation sociale avec les parents

Toute cette argumentation permet de comprendre que, face aux difficultés spécifiques des élèves, surtout ceux qui proviennent de sites isolés, la recherche des réponses appropriées à la Guyane passe par l'accompagnement des enfants certes, mais aussi par la prise en compte de leurs origines et de

l'implication des parents dans leur scolarité. Dans cette perspective, il m'apparaît en effet nécessaire de viser non seulement un fonctionnement plus souple et une organisation plus efficace, mais aussi une compréhension collective et une appréciation modérée des origines, de l'identité et de l'action de chacun.

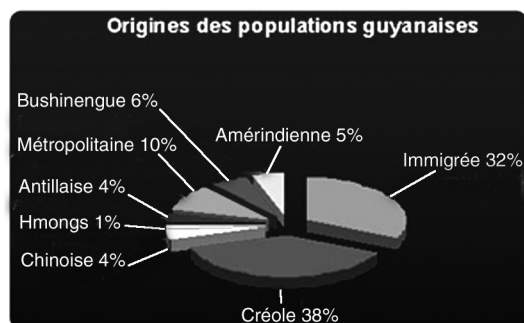


Schéma n° 2: origines des populations guyanaises
(Source : Région Guyane, 2006)

Mais en même temps, cela suppose que les principaux acteurs s'engagent à créer à terme un espace numérique de travail (ENT), avec par exemple un forum de discussion, un agenda partagé, une gestion programmée des tâches et des moyens etc., mais aussi une volonté commune de supporter et de surmonter réciproquement les aléas du processus de construction collective de la scolarité des élèves dans une langue non maternelle.

Certes, il existe une certaine inégalité entre élèves guyanais en fonction des pratiques linguistiques, de la situation économique et géographique des familles. D'où l'intérêt de rechercher d'autres critères ou passerelles qui pourraient donner l'occasion aux enseignants de découvrir les riches potentialités des élèves. Cette dynamique devrait permettre d'encourager leurs motivations positives et les atouts des cultures locales avant de chercher à tout prix à satisfaire les critères définis par les nouveaux protocoles nationaux d'évaluation. Dans cette perspective, pourquoi ne pas réfléchir collectivement en amont sur les possibilités de reconnaissance, de valorisation, de la tradition orale et de son articulation avec le système éducatif national ? Les réponses à cette question fondamentale peuvent motiver les principaux acteurs concernés afin de créer une dynamique favorable au développement des capacités à construire ensemble la relation sociale, au plan de l'éducation, dans le respect des différences.

Encourager de telles expériences en les rendant éligibles aux différents programmes de financement favorise une réponse adaptée aux attentes repérées dans ce domaine. De plus, les médias, y compris les radios locales en partenariat avec les professionnels, leur donneraient un caractère durable dans le temps.

Dans cette démarche, aucun acteur parmi les principaux partenaires financiers du processus de développement de l'éducation en Guyane ne devrait exercer une emprise déterminante sur d'autres car, si le système

scolaire de Guyane évolue dans un tel contexte, et si celui-ci est en plus marqué par le rejet des acquis de la langue maternelle, le processus risque d'être entaché par des rapports de pouvoir entre dominés et dominants, ce qui conduirait *ipso facto* au rejet des stratégies préconisées car « la méconnaissance, voire le rejet de la langue maternelle, est lourde de conséquences pour la formation de l'identité des enfants d'abord, mais aussi de l'ensemble de la population »¹². Il conviendrait plutôt d'imaginer une stratégie dans laquelle certains acteurs, qui détiennent une parcelle du pouvoir pour influencer les décisions, interviennent au nom et au profit de l'ensemble des partenaires concernés.

Dans le même ordre d'idées, il est utile de développer¹³ les activités de l'observatoire de la politique éducative locale, avec des missions précises en matière d'évaluation des actions se rapportant aux activités en langues locales. Pour assurer l'efficacité d'un tel dispositif, il est indispensable de rechercher les modalités d'implication des populations concernées, y compris les chefs coutumiers. On pourrait par exemple les aider à se structurer afin qu'ils soutiennent les démarches en œuvre et qu'ils exercent aussi leur pouvoir pour encourager les parents à s'impliquer dans les dispositifs qui nécessitent leur intervention.

Organisation locale de l'éducation et confiance réciproque des acteurs

Au-delà de l'effort déjà largement engagé par les pouvoirs publics en termes de moyens humains et d'équipements scolaires, là où ils existent¹⁴, il faut reconnaître que, dans les sites isolés, rien de tout cela ne donnera de bons résultats si un acteur s'évertue à lui seul à tenter de transformer les stratégies en œuvre, bien évidemment, pour satisfaire les multiples attentes¹⁵ des enfants, des parents et des enseignants qui gravitent autour de l'école et peuvent influencer les résultats scolaires sur le plan local.

Dans cette démarche, il est inacceptable qu'un acteur s'autorise à prendre unilatéralement les décisions sur des questions qui impliquent l'ensemble. Dans ce cas, bien évidemment, les possibilités d'implication de ceux qui sont exclus sont faibles, les réponses à l'exigence d'excellence aussi. Le développement de l'école en Guyane, et son ouverture à une dimension européenne et internationale, est donc une question de rassemblement des forces et des moyens pour une coloration locale de la politique nationale d'égalité d'accès à l'éducation. Il s'agit d'une véritable association des acteurs qui s'engagent à mettre en commun leur capital social et économique constitué par leurs apports respectifs afin de garantir la réussite scolaire malgré le contexte spécifique du territoire.

Le recours aux langues locales dans la scolarisation des élèves de Guyane est donc une question de relation de confiance réciproque des acteurs dans laquelle les uns deviennent débiteurs et s'engagent à satisfaire la demande des autres.

Au regard de la réalité sociale du territoire, l'efficacité des stratégies pourrait se mesurer par rapport aux objectifs poursuivis en adéquation avec les moyens mis en œuvre pour les atteindre. Parfois, pour débloquer une situation, il suffit de faire preuve d'efficacité et d'imagination créatrice pour contribuer à l'organisation locale de la scolarité des enfants en tant que chose publique, malgré la complexité du contexte.

De même, il est important de veiller constamment à l'adaptation des stratégies en œuvre par rapport à l'histoire et au cadre de vie des élèves. La vision globale qui s'en dégage tiendra compte des enjeux du territoire. Parmi ceux-ci, il ne faut pas évacuer l'enjeu considérable que représente la tradition orale dans laquelle les populations pratiquent des langues différentes de celle de l'offre locale d'éducation.

Cela revient à dire que, pour développer l'école en Guyane, il est utile de recourir aussi à la tradition orale comme un puissant outil de médiation à la scolarisation en français. Celle-ci regorge de proverbes, de contes, de légendes et d'histoires qui peuvent faciliter les approches et les démarches d'enseignement y compris en mathématiques et en sciences.

De même, dans la société traditionnelle guyanaise, il est possible de s'appuyer sur les langues locales pour développer et améliorer les résultats scolaires au travers des activités artistiques, des savoirs et savoir-faire qui peuvent être mis en lien avec les manuels scolaires ou encore faire l'objet de productions de lectures.

Voilà pourquoi il est utile de s'investir dans la recherche d'une organisation plus souple et plus proche de la réalité du territoire. Ce qui me paraît absolument inacceptable, ce serait d'établir un rapport de force qui donnerait l'impression d'une scolarisation imposée aux populations analphabètes. Pour conduire le changement dans ce domaine, il est utile de s'appuyer très fortement à la fois sur le système formel et informel. Il s'agit d'une stratégie d'intégration conflictuelle qui favorise l'expression des divergences et des différences sans les neutraliser.

C'est dans cet esprit que nous estimons utile de veiller aussi à la prise en compte du rôle implicite que peuvent jouer les chefs coutumiers en matière de mobilisation des habitants et surtout des jeunes qui constituent la majorité du public visé.

Conclusion

En guise de conclusion, puisqu'il en faut une, même si nous n'avons fait que susciter la réflexion sur la problématique des difficultés de scolarisation des jeunes de Guyane par rapport aux langues locales, il est important de souligner que la prise en compte des enjeux culturels du territoire dans les stratégies en œuvre peut favoriser le processus de construction du « lien social », y compris en matière d'éducation. Cependant, au regard des résultats des évaluations nationales, nous nous rendons compte de la complexité des logiques qui motivent les interventions sur le terrain. D'où la

nécessité de dégager quelques pistes de réflexion qui permettront aux acteurs institutionnels concernés de se fixer dès le départ des objectifs partagés.

De plus, dans un contexte spécifique comme celui de la Guyane, en matière d'éducation, il est utile que les principaux acteurs concernés construisent et entretiennent des liens dans la durée. La réussite d'une telle démarche dépend aussi d'une autre notion complémentaire : la communication. Celle-ci pourrait se traduire par l'échange de messages vérifiant l'existence de la réciprocité et de la volonté d'écoute. Cela favoriserait en plus la découverte de l'autre car, comme le rappelle Bernard Cerquiglini¹⁶, (2001, p. 40) « l'école a pour but d'enseigner l'universel à travers des situations singulières. Elle sort l'enfant de son singulier pour le tourner vers l'universel ».

Ici, l'idée de réciprocité suppose que chaque acteur du système éducatif local a la latitude de prendre l'initiative de s'exprimer, quelle que soit sa place dans le schéma organisationnel retenu. Par conséquent, inscrire l'éducation dans une démarche d'action collective peut permettre d'atteindre cet objectif. En outre, la réussite scolaire devrait constituer le fil conducteur qui définit l'orientation générale de la politique éducative et les modalités pratiques d'intervention sur le terrain.

En effet, en Guyane, l'évaluation académique des acquis souligne la nécessité d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Elle met aussi en évidence l'intérêt d'agir en amont, depuis la maternelle, notamment dans le processus de construction des apprentissages fondamentaux. Or, précisément dans ce domaine, il existe assez peu de synergie des acteurs locaux, particulièrement dans les sites isolés de l'intérieur guyanais où les parents maîtrisent assez peu, voire pas du tout, la langue de scolarisation des enfants. D'où cette interrogation du recteur de l'Académie de la Guyane : « Comment mieux impliquer tous les parents pour l'éducation de leurs enfants ? »¹⁷ Il en résulte que bon nombre d'élèves éprouvent encore de réelles lacunes de rédaction et des difficultés de compréhension fine des textes.

Face à cette situation, il est utile de déterminer non seulement le rôle que pourrait jouer la culture dans le processus de scolarisation de l'enfant, mais en plus les modalités de mise en place d'un plan d'intervention pluriannuel afin de donner un nouveau relief à cette question.

En effet, l'absence ou l'insuffisance d'intervention collective en matière d'éducation dans le cadre d'un partenariat constructif peut être mise à profit par certains acteurs qui y verraient un moyen d'exercer une emprise sur le système éducatif local au travers de la langue dominante.

Une telle démarche, qui s'appuierait exclusivement sur les critères propres au discours officiel en légitimant les faibles résultats des élèves en situation d'échec scolaire, risque de les marginaliser davantage. Voilà pourquoi l'éducation en Guyane doit être considérée comme une opportunité qui s'offre de manière abstraite à tous les élèves. En définitive, l'éducation, c'est aussi une question de développement des capacités de conceptualisation des élèves de Guyane, dans une stratégie qui prend appui sur leurs représentations des savoirs et des langues.

Cette approche place chaque acteur dans le rôle de législateur et de sujet dans l'espace social guyanais. Elle constitue en plus l'un des axes fondamentaux qui peuvent être assignés à l'éducation en Guyane, tant elle est marquée à l'avance par l'insuffisance de références linguistiques propres aux cultures locales. On peut donc retenir avec Tshiyembe Mawayila (1992, p. 140), qu'il s'agit d'un véritable « défi politique, économique, social, culturel et écologique [qui] ne sera relevé par l'État républicain que si le niveau de formation de l'ensemble de la population s'améliore ».

¹ La population guyanaise est jeune : 43,30 % des habitants sont âgés de moins de 20 ans (Région Guyane, 2006).

² INSEE, février 2009.

³ D'après Odile Renault-Lescure et Laurence Goury (2009), en Guyane, une trentaine de langues se côtoient, dont plus d'une dizaine de « langues de France » et d'autres langues amérindiennes, créoles et même une langue asiatique.

⁴ D'après un tableau réalisé par Richard Fillon et Alice Maestre (2007), les principales langues parlées en Guyane sont les langues asiatiques (hmong, chinois, hakka, cantonais); les variétés de langues européennes (espagnol, néerlandais, anglais du Guyana, portugais du Brésil, français); la langue créole à base anglaise (partiellement relexifiée en portugais) saamaka; les langues créoles à base lexicale anglaise (aluku, ndyuka, pamaka, sranan tongo); les langues créoles à base lexicale française (créole de Sainte-Lucie, créole martiniquais, créole guadeloupéen, créole haïtien, créole guyanais); les langues amérindiennes (wayampi, wayana, palikur, kali'na, emérillon ou teko, arawak ou lokono).

⁵ D'après l'Académie de Guyane (2011, p. 3), les effectifs scolarisés en éducation prioritaire sont, en pourcentage, 15 fois plus nombreux en Guyane qu'au niveau national (61 % des effectifs en Guyane, 4% au national).

⁶ 72 000 élèves accueillis en 2010 d'après le Rectorat de Guyane (lettre n° 301/DI971-SR973-DIR/PM du 1^{er} septembre 2011).

⁷ De nombreux dispositifs existent pour mettre en place des projets d'éducation artistique innovants visant la transmission des connaissances issues de la tradition orale guyanaise en milieu scolaire. (Ministère de la Culture [DGLFLF], Fonds francophone de chansons traditionnelles, MUCEM, INA, BNF, Dispositif pour la création artistique multimédia, Technolangue, Centre national de ressources textuelles et lexicales etc.). De même, on pourrait s'appuyer sur des expériences dans les Dom-Tom (Centre des musiques et danses traditionnelles de la Guadeloupe, Pôle des musiques actuelles de La Réunion, Centre d'archivage des documents ethnographiques de Guyane de l'Université des Antilles et de la Guyane).

⁸ Longhi Gilbert, p. 173

⁹ À ce propos, Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977, p. 391) rappellent qu'il ne s'agit pas « de décider une nouvelle structure, une nouvelle technique, une nouvelle méthode, mais de lancer un processus de changement qui implique action et réactions, négociations et coopération. Il s'agit d'une opération qui met en jeu non pas la volonté d'un seul, mais la capacité de groupes différents engagés dans un système complexe à coopérer autrement dans la même action ».

¹⁰ Bertène Juminer (2001, p. 29), ancien recteur de l'académie des Antilles-Guyane, observe que « s'attarder à enseigner la langue créole est considéré comme une manœuvre d'arrière-garde. Le nombre de lettres d'injures et de menaces que j'ai reçues en 1984-85 attestait bien le fait que, pour les parents, le créole est la langue des imbéciles et des sauvages ».

¹¹ Par culture humaine, Eugène Enriquez (1983, p. 11) entend « tout ce par quoi la vie humaine s'est élevée au-dessus de la condition animale et par où elle se distingue de la vie des bêtes (...) elle comprend d'une part tout le savoir et le pouvoir que les hommes ont acquis afin de maîtriser les forces de la nature et d'acquérir des biens pour la satisfaction des besoins humains; d'autre part, toutes les organisations nécessaires pour régler les relations des hommes entre eux... ».

¹² Grandguillaume G. (1977), « La lutte pour le pouvoir au moyen des langues, conséquences néfastes pour l'école et l'identité », in *Langues, école, identités* sous la direction de N. Marouf et C. Carpentier, Paris, L'Harmattan, 1997.

¹³ Depuis 2005, il existe un observatoire de la non-scolarisation en Guyane. D'après les objectifs fixés par le ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos, en concertation avec les partenaires de la société civile et les élus locaux, celui-ci a pour but de collecter l'ensemble des informations disponibles pour identifier les enfants non scolarisés et les accueillir dans les établissements scolaires. En même temps, il est chargé de la mise au point des méthodes d'évaluation et du suivi desdits élèves en assurant un accompagnement des parents dans leurs démarches auprès des administrations concernées.

¹⁴ En Guyane, de nombreux sites isolés comme Tampack sur le territoire de la commune de Saint-Georges ou encore Abouناسonga, CDD, Liony sur le territoire de la commune de Papaïchton ne disposent pas d'équipement scolaire.

¹⁵ Par exemple sous forme de logements, d'espaces sportifs, de loisirs, de culture, d'eau potable, d'hygiène alimentaire, de téléphone, d'électricité et d'équipement informatique etc.

¹⁶ Vice-président du Conseil supérieur de la langue française, ancien directeur des Écoles du ministère de l'Éducation nationale.

¹⁷ Rectorat de Guyane, lettre n° 1 *Plan Éducation Guyane*, novembre 2009, point 9.

Bibliographie

Académie Guyane, *L'état de l'école en Guyane*, Cayenne, INSEE-Rectorat de la Guyane, 2011.

S. ALBY, « La formation des enseignants dans le contexte guyanais », in J. Vernaudeau et V. Fillol, *Vers une école pluridisciplinaire, dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 225-249.

M. BUKASA et M. TSHIYEMBE, *Invention de l'État de droit et projet de société démocratique en Afrique, le cas du Zaïre*, Paris, Diane de Selliers Éd., 1992.

C. CARPENTIER et N. MAROUF, *Langues, école, identités*, Paris, L'Harmattan, 1997.

B. CERQUIGLINI, « Conclusion », in Ministère de l'Éducation nationale, *L'école en Outre-Mer*, Paris, Délégation à la communication, 2001, p. 38-40.

M. CROZIER et E. FRIEDBERG, *L'Acteur et le système*, Paris, rééd. Seuil, 1997.

E. ENRIQUEZ, *De la horde à l'État, essai de psychanalyse du lien social*, Paris, Gallimard, 1983.

R. FILLON et A. MAESTRE, *Diversité linguistique et langues en contact en Guyane française, tableau des langues de Guyane française*, Paris, FMSH, ESCoM, 2007.

E. FRIEDBERG et M. CROZIER, *L'Acteur et le système*, Paris, rééd. Seuil, 1977.

G. FERREOL, G. et A. PERALVA, *Altérité, dynamiques sociales et démocratie*, Paris, LGDJ, 2009.

G. GRANDGUILLAUME, « La lutte pour le pouvoir au moyen des langues, conséquences néfastes pour l'école et l'identité », in N. Marouf et C. Carpentier, *Langues, école, identités*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 267-279.

L. GOURY et O. RENAULT-LESCURE, *Langues de Guyane*, La Roque d'Anthéron, Vents d'Ailleurs ; Marseille, IRD, 2009.

B. JUMINER, « Débats », in Ministère de l'Éducation nationale, *L'école en Outre-Mer*, Paris, Délégation à la communication, 2001, p. 45-49.

G. LONGHI, B. LONGHI et V. LONGHI, *Dictionnaire de l'éducation pour mieux connaître le système éducatif*, Paris, Vuibert, 2009.

- A. MAESTRE et R. FILLON, *Diversité linguistique et langues en contact en Guyane française, tableau des langues de Guyane française*, Paris, FMSH, ESCoM, 2007.
- N. MAROUF et C. CARPENTIER, *Langues, école, identités*, Paris, L'Harmattan, 1977.
- A. PERALVA et G. FERREOL, *Altérité, dynamiques sociales et démocratie*, Paris, LGDJ, 2009.
- O. RENAULT-LESCURE et L. GOURY, *Langues de Guyane*, La Roque d'Anthéron, Vents d'Ailleurs; Marseille, IRD, 2009.
- Rectorat de Guyane, Plan éducation Guyane 2010-2013, Cayenne, Rectorat de Guyane, 2009.
- Rectorat de Guyane, Lettre n° 301/DI971-SR973-DIR/PM du 1^{er} septembre 2011.
- M. TSHIYEMBE et M. BUKASA, *Invention de l'État de droit et projet de société démocratique en Afrique, le cas du Zaïre*, Paris, Diane de Selliers Éd., 1992.

Les conditions d'une réussite de la scolarisation dans une langue sans tradition scolaire, non normée et co-maternelle avec le français : le cas du créole réunionnais dans un répertoire complexe

FABRICE GEORGER

Docteur en sciences du langage, La Réunion

Introduction

L'île de La Réunion, dans l'hémisphère sud, à la fois département français, région européenne ultrapériphérique, ancienne colonie française, possède un créole, langue régionale de France depuis 2000, longtemps stigmatisé et accusé d'être à l'origine de l'échec scolaire. Le créole et le français se partagent de façon complexe l'espace énonciatif et il suffit pour s'en rendre compte d'écouter les télévisions et radios locales, les conversations de trottoirs, les échanges dans les cours de récréation. Pourtant, à partir du moment où certains aménageurs posent la question de la promotion du « créole à l'école » ou dans l'espace public, à côté et en partenariat avec la langue nationale, des commentaires passionnés envahissent les blogs, les courriers des lecteurs, les antennes des radios libres.

Chez les convaincus des bienfaits d'une valorisation et d'un traitement pédagogique du vernaculaire, une autre dimension alimente les débats et concerne la promotion d'une langue créole qui doit investir des secteurs traditionnellement attachés à une certaine norme (comme par exemple celui de l'école) tout en ne stigmatisant pas le locuteur qui n'hésite pas à faire appel à toute l'étendue de son répertoire pour libérer une parole réunionnaise qui transgresse la rigidité normative aussi bien du français que du créole. L'enseignement de ou dans cette langue doit-il alors reproduire la longue tradition scolaire du français au niveau des méthodes, des outils et des protocoles d'évaluation ? L'école, à La Réunion et ailleurs, est-elle capable de dépasser une vision cloisonnée des « langues » et de s'ouvrir aux problématiques concernant le répertoire plurilingue qui est le « déjà là » de la majorité des apprenants de cette île ? Les théories de la complexité, en proposant une approche globale, apportent de nouveaux éclairages.

Les conditions d'une réussite de la scolarisation en terre créole dépendent d'une prise en compte des recherches en créolistique, d'une adaptation des pratiques pédagogiques au contexte local et enfin de l'élaboration d'une politique linguistique globale et assumée.

Précisions théoriques

Depuis les travaux fondateurs d'une créolistique réunionnaise (voir Lebon-Eyquem, 2007, pour une présentation détaillée), la phonologie, le

lexique et la syntaxe du créole réunionnais bénéficient de descriptions sérieuses. La question du contact/de la cohabitation des langues a pendant longtemps été analysée au travers du prisme d'une diglossie ou d'un continuum linguistique (Carayol et Chaudenson, 1978 et 1979). Les thèses récemment soutenues par des chercheurs réunionnais tels que Rapanoël (2007), Souprayen-Cavery (2007), Lebon-Eyquem (2007), Adelin (2008) et Georger (2011), s'inscrivent dans une linguistique de la parole fortement influencée par l'approche interlectale de Prudent (1981, 1993). Aussi bien au niveau des représentations que des pratiques langagières, ces travaux constatent la trop grande rigidité des approches diglossiques et déplorent la binarisation de la présentation de la parole réunionnaise là où le créole et le français cohabitent, interagissent et fusionnent parfois dans les usages. Au quotidien, le locuteur réunionnais utilise toutes les ressources de son répertoire langagier avec une certaine organisation autour de deux noyaux syntaxiques, l'un créole, l'autre français (Georger, 2011). L'approche interlectale, en mettant au centre de la réflexion l'existence d'un macro-système de communication complexe et en mouvement, contribue au débat épistémologique posé fortement aujourd'hui par de Robillard (2007), Blanchet (2007) et Calvet (2007).

«[...] le sociolinguiste ne peut pas ignorer d'une part les conversations ou les énoncés proférés par un seul sujet où les codes changent en cours de production, ni d'autre part les créations intermédiaires dues à la dynamique semi-consciente des locuteurs. L'interlecte existe, et même si nous avons besoin de faire évoluer la théorie linguistique pour l'étudier, il faut considérer que sa simple existence nous oblige à ne plus regarder les "langues" créole et française comme des dizaines de linguistes l'ont fait auparavant.» (Prudent, 1993, p. 539)

À La Réunion, dans bien des cas, les linguistes observent qu'un continuum, qu'un contact de langues, qu'un macro-système de communication complexe alors que de son côté le locuteur déclare parler simplement créole ou français. Pour de Robillard (2001, p. 188) «là où le linguiste a l'impression de voir utiliser *des langues* (matériaux pré-affectés), le locuteur utilise *de la langue* (matériau souple, plastique, dont la fonctionnalité se construit en situation)».

De 1946 (année de la départementalisation) à aujourd'hui, La Réunion a connu une mutation sociale rapide sur une à deux générations (Watin et Wolff, 2010). Depuis les années 1970, les chercheurs décrivant la situation sociolinguistique de l'île ont défendu l'idée d'une action publique sur celle-ci, notamment dans le domaine éducatif, en prenant appui sur les concepts théoriques de l'époque. Des militants de la cause créole ont eux aussi élaboré des propositions, soit modérées, soit maximalistes. Pourtant, l'historique de certaines revendications linguistiques et de leur concrétisation ou récupération conduit au constat que très peu d'actions volontaristes d'envergure concernant la langue créole émanent du pouvoir politique local. La graphie du créole réunionnais, la littérature réunionnaise et l'introduction du créole à

l'école sont les thèmes où s'expriment les forces glottopolitiques les plus visibles et en général à travers un point de vue structural de la langue.

L'école comme instance glottopolitique

Les raisons pouvant justifier la prise en compte du créole à l'école s'organisent au moins en quatre catégories complémentaires. La première relève de la sphère pédagogique et de l'efficacité de la politique éducative. À chaque parution des résultats académiques aux évaluations nationales, ou à la publication de chaque enquête concernant l'illettrisme, la question de la capacité d'adaptation du système éducatif au contexte local se pose. Pendant de longues années, en l'absence de documents officiels concernant l'adaptation des méthodes d'enseignement, des maîtres tentent de prendre en compte la réalité de leur classe. D'autres, en revanche, convaincus que, pour atteindre les objectifs fixés par les instructions officielles, seule la pédagogie appliquée en France hexagonale est à privilégier, ne se posent jamais la question de l'adéquation entre pédagogie et réalité de l'élève. La seconde raison relève de la psycholinguistique et ne concerne pas exclusivement le monde de l'école. Les tenants de ces arguments revendiquent une paix linguistique, une gestion harmonieuse des tensions pouvant découler des conflits linguistiques et convoquent (sans aucune adaptation à la complexité réunionnaise) les hypothèses des seuils de Cummins et Lambert. La troisième raison relève de la sphère identitaire et culturelle où, dans les départements d'Outre-Mer, revendiquer l'enseignement de la langue créole est aussi une dénonciation d'une certaine politique éducative assimilationniste. La quatrième raison relève de la sauvegarde patrimoniale et de la transmission de la culture locale. Le passage, en deux générations, d'une organisation de société d'ordre, fortement rurale, transmettant au sein de la famille les savoirs populaires en général en « langue maternelle », à une société de « progrès », de plus en plus urbaine, où les savoirs de l'école, dits savants, sont de plus en plus éloignés des savoirs traditionnels, fait craindre une « décréolisation » ou une « francisation » par érosion de la langue des anciennes générations.

Pour ces différentes raisons, la thématique du « créole à l'école » passionne la société réunionnaise depuis plus de quarante ans. Il faut attendre le début des années 2000 pour que cette langue soit reconnue en tant que langue régionale de France. Cette perspective ravit certains car elle témoigne d'une valorisation officielle, mais elle inquiète, voire scandalise, d'autres, car ce cadre réglementaire ne semble pas être le plus adapté à la situation réunionnaise.

Des écrits défendent « le créole à l'école » comme langue unique d'enseignement (Sarcemate, 1969), ou dans le cadre d'un bilinguisme consécutif (Gauvin, 1977) ou simultané (Lauret, 1991), ou pour un meilleur enseignement du français ou une mise en valeur du répertoire langagier complexe. Les débats qui découlent de ces propositions concernent les aménagements possibles à privilégier à partir du cadre théorique de référence, de la définition

des langues en présence et la délimitation de leurs frontières, des objectifs de cette didactique, des méthodes à privilégier ainsi que leur articulation avec les autres disciplines, du statut à donner aux énoncés non conformes aux normes admises et enfin de l'attitude à adopter par l'enseignant. Aujourd'hui, deux approches principales occupent les réflexions chez les sociolinguistes qui s'intéressent à cette question.

Un vaste programme de recherche, présenté sur le site du web pédagogique sur le blog « Français en contexte multilingue, toutes les ressources du programme d'enseignement et d'apprentissage du français en contexte multilingue de l'OIF » (<http://lewebpedagogique.com/oif/>), piloté par Chaudenson de 2006 à 2009, se concrétise par des ouvrages à destination des enseignants.

Comme il est précisé sur ce blog :

« Le but de ces ouvrages est d'abord de restituer la véritable relation entre le français et les créoles, qu'on ignore souvent et qu'on dissimule même parfois, mais surtout, au-delà, de prendre appui, dans le cadre d'une véritable didactique du français, réellement adaptée aux situations locales de créolophonie et aux compétences natives des enfants dans leurs langues, sur les nombreux éléments communs au français et aux créoles. »

D'entrée, la « véritable relation entre le français et le créole » s'inscrit dans une approche multilingue, dans l'objectif d'améliorer la didactique du français. La binarisation de l'approche ne nous semble pas prendre en compte la situation des élèves réunionnais d'aujourd'hui qui ont un système de communication complexe et interlectal.

Une autre approche, nommée pédagogie de la variation, propose de partir du répertoire de l'élève. Défendue par Prudent (1993, 2005) et Romani (1994, 1997, 2000), elle ne se limite pas à la gestion d'énoncés particuliers provisoires (présentés parfois de manière caricaturale comme illustration de cette pédagogie par certains de ses détracteurs) mais, à une définition d'une langue maternelle structuraliste qui s'inscrit dans une vision multilingue, privilégie l'existence d'un macro-système de communication dès les premières expériences langagières des locuteurs, et se rapproche ainsi du plurilinguisme. Après avoir visité environ cent cinquante classes du premier degré de l'académie de La Réunion de 2005 à aujourd'hui, nous adhérons à cette seconde approche. L'objectif pédagogique d'une telle démarche est alors de permettre à l'enfant de gérer son répertoire langagier tout en lui garantissant une acquisition du français et du créole. La norme construite des deux langues est alors objet d'étude, tout comme les énoncés interlectaux. Un des buts de cette pédagogie est aussi de relever les énoncés ne correspondant pas au standard, de les identifier en tant que variation volontaire pouvant relever d'une stratégie de communication ou de choix stylistiques ou en tant qu'énoncés provisoires issus des processus d'acquisition ou d'apprentissage. Autrement dit, le but n'est pas d'atteindre uniquement les normes au sens strict et de sanctionner tous les énoncés intermédiaires, mais de permettre au locuteur de se déplacer sur toute l'étendue de son répertoire langagier complexe alors au service de la situation de communication. Arrivé à ce stade, du

fait des niveaux atteints en français et en créole, le locuteur dispose d'une large palette pour sa communication quotidienne, tout en étant apte à respecter les normes admises du français et du créole si la situation l'exige. Un des objectifs pédagogiques devient alors l'accompagnement de l'apprenant dans son développement langagier. La différence fondamentale entre l'adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie et la pédagogie de la variation, en dehors des objectifs visés, découle de la différence épistémologique des deux approches et des définitions données au concept de « langue maternelle » dont découlent les propositions didactiques et pédagogiques.

L'institution scolaire tente aussi de prendre en compte le fait créole dans sa politique éducative. Le nombre des habilités en Langue Vivante Régionale dans l'académie passe de vingt-six en 2006 à cent soixante à la rentrée 2011. La question de l'enseignement bilingue connaît elle aussi une lente mais certaine progression. Le nombre de classes prodiguant cet enseignement est passé de neuf à la rentrée 2008 à vingt et un à la rentrée 2011. Alors que les programmes nationaux visent le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les enseignants et les élèves évoluent dans les niveaux A2 ou B de ce cadre en cours de créole. Les débats concernant l'aménagement approprié à proposer se heurtent à la difficulté d'attribuer clairement les qualificatifs de langue « maternelle », « première », « seconde », et encore moins « étrangère » aussi bien au créole qu'au français. L'intégration indispensable de la notion d'interlecte soulève aussi de nombreuses questions didactiques. Le point de crispation qui freine de nombreux autres enseignants à rejoindre le dispositif bilingue concerne la parité horaire, jugée trop rigide. Le dispositif à privilégier semble être davantage celui d'un plurilinguisme souple, intégrant la complexité langagière réunionnaise dans la gestion de la classe. Dans une telle situation, une politique linguistique affirmée est souhaitable.

La nécessité d'une politique linguistique réunionnaise structurée et pilotée dans la complexité

Ne pas agir publiquement revient à laisser le marché linguistique réguler la question des langues. Cette attitude, longtemps adoptée, peut ainsi être considérée comme extrêmement libérale et la « neutralité » envers une langue extrêmement présente dans la société réunionnaise entraîne des coûts au niveau de l'action publique. Les exemples sont nombreux où des fonds sont mobilisés pour agir dans certains domaines sans que soit clairement posée la question linguistique qui, pourtant, entre principalement ou partiellement en jeu. Si une prise en compte plus réfléchie des questions linguistiques peut entraîner une meilleure performance de l'action publique, la neutralité peut alors s'apparenter à une faute de gestion.

Une glottopolitique cohérente fortement axée sur la promotion d'un plurilinguisme réunionnais devient, selon nous, de plus en plus nécessaire et devrait, pourquoi pas, s'inspirer de certaines préconisations de la division des

politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Néanmoins, nous n'idéalisons pas les différents guides européens qui peuvent être sujets à critique, mais ils ont cependant le mérite d'exister et surtout de susciter l'attention des systèmes éducatifs. Conformément au cadre épistémologique privilégié ici, la démarche devrait être globale et complexe et les actions isolées d'un seul acteur seront moins efficaces.

Les revendications concernant la promotion de la langue créole émanent souvent de militants culturels ou d'intellectuels engagés. Pour susciter l'intérêt du politique et de l'ensemble de la société à cette problématique, il est important de la lier aux questions économiques, sociales, éducatives, culturelles et de citoyenneté car l'élaboration d'une éducation plurilingue est une question sociétale de fond qui peut avoir un impact important sur les «performances» sociales et économiques de l'île. Les questions éducatives n'étant pas réservées à l'institution scolaire, le plurilinguisme concerne tous les secteurs de la société, notamment les questions relatives à l'identité individuelle et collective, les représentations, l'estime de soi.

Tout en combattant les visions diglossiques centrées uniquement sur les langues et coupées des réalités conversationnelles, la question d'une standardisation d'une «langue créole scolaire» ne peut être évitée. Cette normalisation doit cependant être au service du répertoire comme une balise polynomique, être englobante et non exclusive, ne doit pas être posée comme le seul étalon digne d'intérêt à atteindre. La question de la variation doit être constitutive de la définition de cette norme. Travailler sur la norme permet aussi de poser les bases d'une identification des langues. La grande stabilité du syntagme verbal semble être l'élément central de la norme à élaborer. Le domaine le moins pertinent à normer est celui de la phonologie. Le lexique est à développer, à enrichir en fonction de la situation de communication, mais il faudrait éviter ici les attitudes maximalistes visant à recourir exagérément aux néologismes. Développer le plurilinguisme revient aussi à assumer l'emprunt dans les situations informelles. Dans cette perspective, les aménageurs du plurilinguisme réunionnais ne pourront pas faire l'économie d'une réflexion distinguant l'oral pratique et l'oral scriptural (Bonrepeaux, 2008).

La question orthographique doit aussi être posée. L'absence de graphie ou d'orthographe officielles freine pour le moment de nombreuses actions en faveur de la promotion de la langue créole. Des solutions acceptables par le plus grand nombre semblent déjà exister et demandent maintenant un relais politique qui peut être provisoire, donc évolutif. Mais aucune association, aucun courant littéraire, ne peut imposer une norme officielle. D'un autre côté, aucune orthographe ne peut être officialisée si elle prend une trop grande distance avec les courants littéraires et culturels engagés dans cette question. À une solution technique en fonction de la cohabitation du créole et du français, nous préférons une solution politique proche de celle mise en place à Maurice pour l'élaboration de la *grafi larmoni*. Une réforme glottopolitique est souhaitable. Elle sera par moments coercitive sur certains points et prendra le risque de ne pas être acceptée de ceux qui refusent tout

compromis. Bien entendu, la norme envisagée ici concerne les écrits officiels, et n'empêchera ni les artistes, ni tout un chacun, d'avoir un usage autre. Se pose donc aussi la question de la création d'une institution légitime travaillant à l'élaboration de cette norme graphique. Nous sommes partisan d'un interventionnisme modéré et concerté à travers la création d'un office public du plurilinguisme ou de tout autre organisme chargé de le promouvoir. Les effets des actions attendues représentent un bénéfice pour la collectivité. Les budgets de fonctionnement ne sont donc pas une perte de moyens financiers mais un investissement engrangeant des bénéfices futurs. Les moyens mobilisés peuvent être européens, nationaux et locaux. La possibilité de mettre en place un tel organisme n'est pas soumise à des contraintes budgétaires ou techniques mais dépend principalement d'une volonté politique.

L'affirmation d'un plurilinguisme réunionnais nécessite une explication destinée au grand public, explication ayant pour but l'adhésion sociale. Il serait illusoire de chercher à faire partager par la majorité de la population des connaissances poussées en sociolinguistique. Néanmoins, une vulgarisation de certains éléments de la sociolinguistique est indispensable et possible pour éviter le constat de Wharton (2005) d'un manque d'investissement par les décideurs sur ces questions. La responsabilité est au moins triple dans ce domaine : celle du politique, celle de la recherche, celle du didactique.

La question de la promotion du créole et de sa cohabitation avec le français a connu une évolution depuis le début des années 2000. Cette phase de réflexion, de tâtonnement, de changement des représentations était nécessaire. Un nouveau cycle semble se dessiner et pourrait consister à affirmer et structurer une didactique du plurilinguisme adaptée à la situation de créolophonie de La Réunion. Les différentes approches (la pédagogie de la variation de Prudent et Romani, l'approche en termes de compétence varilingue de Wharton-2006, l'adaptation de la didactique du français de l'OIF) ne sont pas incompatibles entre elles. Le défi à relever n'est pas de promouvoir un dispositif spécifique unique, mais de proposer un ensemble d'actions répondant au mieux aux besoins de l'élève. Aucun des dispositifs existants ne répond seul aux problématiques réunionnaises. Un curriculum réfléchi, souple, articulant de façon cohérente les différents dispositifs et combinant les approches sociolinguistiques et les approches linguistiques structuralistes devrait voir le jour. Dans un premier temps, il est important de donner une place centrale au répertoire de l'élève et de ne pas stigmatiser la communication dans celui-ci. Dans chaque zone de celui-ci, une action pédagogique est à élaborer visant à développer les compétences en langage. Les compétences linguistiques seront travaillées et construites progressivement et, si possible, en se centrant sur les deux langues. Dans l'optique d'une politique plurilingue, il est nécessaire de définir les différentes fonctions des langues de scolarisation et des langues d'enseignement lors des différentes étapes de la scolarité.

À l'école maternelle, une approche holistique est à privilégier où le répertoire langagier de l'élève est le « déjà là » de départ. Les activités viseront à développer les premières compétences métalinguistiques dès le plus jeune

âge à partir du créole et du français pour permettre à l'élève d'élaborer les premiers repères indispensables pour les apprentissages futurs (aspects métalinguistiques), développer les compétences de communication aussi bien dans le pôle créole que dans le pôle français de son répertoire (aspects langagiers), valoriser les langues et la culture des élèves et surtout bannir les attitudes qui stigmatisent le « contact de langues » (aspects psycholinguistiques). Cette bienveillance envers les langues est à rechercher aussi avec les parents, partenaires indispensables pour une telle (co)éducation (Georger, 2006b).

À l'école primaire, la question du « créole à l'école » ne devrait pas rester cloisonnée au dispositif Langue et Culture Régionales si l'on veut promouvoir une réelle pédagogie de la réussite scolaire en prenant en compte cette langue (Georger, 2006a). En même temps, à cet âge, le concept de répertoire unique ou de macro-système de communication est beaucoup trop abstrait pour ces élèves. Pour passer progressivement d'une démarche holistique à une démarche scolaire, il serait donc souhaitable d'organiser, même artificiellement, le macro-système de communication à des fins didactiques à la manière de Lüdi (1996) qui distingue trois zones chez l'enfant « bilingue », à savoir une La, une Lb et un système commun. Il est donc important que chaque composante du système de communication de l'élève trouve une place à l'école : une pour le français (dans les activités classiques d'enseignement du français), une pour le créole (dans les activités du dispositif LCR) et enfin une pour l'observation réfléchie du « contact des langues » à partir d'énoncés oraux ou écrits des élèves, ou à partir d'énoncés observables dans la vie quotidienne. En revanche, à côté des activités centrées sur La, Lb et le système commun, l'enseignant mettra en place des activités de communication où les composantes du répertoire complexe seront acceptées et surtout pas stigmatisées. La distinction de l'usage et de la norme semble assimilable surtout au cycle 3 de l'école élémentaire. Bien entendu, la place accordée aux activités centrées sur le contact des « langues » dépend de la fréquence de ce type d'énoncé dans la classe.

À côté de l'étude des langues, il serait souhaitable que le créole devienne, par moments, langue d'enseignement. Beaucoup plus de souplesse par rapport à ce qui se fait actuellement devrait voir le jour. La Loi organique du 23 avril 2005 pour l'avenir de l'école intègre la maîtrise du socle de connaissances et de compétences comme un des objectifs de la scolarité obligatoire. À l'école primaire, la maîtrise de ce socle est rythmée par un premier palier en CE1 et par un second palier en CM2. Même si l'objectif affiché concerne le français, il serait opportun d'intégrer dans ce premier pilier la compétence plurilingue. Une bonne maîtrise de l'ensemble de son répertoire par l'élève lui permettra d'atteindre le français standard en situation formelle. La compétence plurilingue permettra en plus un travail sur le registre, la variation, la norme et l'usage. L'école primaire semble particulièrement propice au développement du plurilinguisme du fait de son organisation où un professeur des écoles gère l'ensemble de la classe et l'ensemble des disciplines enseignées.

De nombreuses solutions souples au niveau de l'aménagement sont possibles et un enseignement plurilingue adapté à la situation réunionnaise peut être le projet à défendre. Dans ce cadre, deux pièges sont à éviter et concernent le cloisonnement strict des disciplines et la défense d'une parité horaire qui vise avant tout une égalité symbolique des langues au niveau de la répartition horaire. Pour le moment, en dehors des dispositifs LVR, les compétences en créole ne sont pas évaluées. Il nous paraît opportun d'élaborer cette évaluation, même si celle-ci doit s'appuyer sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Cette évaluation généralisée pourrait être le point de départ à la mise en place d'un plurilinguisme souple adapté aux besoins des élèves.

Conclusion

Après avoir poussé le portail de plus d'une centaine d'écoles primaires de notre pays, la complexité de chaque salle de classe s'impose à nous, et nous oblige à la plus grande prudence concernant la définition du concept de langue maternelle. Dans chaque salle de classe, le créole et le français cohabitent de façon complexe. Notre projet pédagogique vise à accompagner cette cohabitation en prenant en compte l'ensemble du système de communication langagier de l'élève et à installer dans la classe des repères aidant à une bonne cohabitation de cette complexité. Nos principes de base d'une proposition d'un plurilinguisme réunionnais convoquent les champs d'une sociolinguistique scolaire et d'une didactique du plurilinguisme. Tous les acteurs du monde de l'éducation que nous rencontrons sont favorables à un certain bilinguisme (entendu au sens du langage courant) si celui-ci permet une amélioration des résultats scolaires. Aux acteurs impliqués de la vie réunionnaise à veiller à ce que celui-ci ne se transforme pas en un bilinguisme de transition vers le pôle jugé plus prestigieux du macro-système langagier réunionnais.

Les questions glottopolitiques abordées témoignent que «le créole est agi par un mouvement paradoxal» (Prudent, 1993, p. 561), ou plus précisément complexe, quand on voit la difficulté que ressent une communauté à étiqueter, à baptiser son système de communication principal, à lui accorder une certaine dignité, voire une certaine noblesse, à lui construire une orthographe, une littérature et un statut convenables. Le chercheur impliqué contribue à la réflexion.

L'enseignant transmet une partie des savoirs et pose les bases pour que l'élève se construise. Il appartient au locuteur, avant tout, de faire vivre harmonieusement les langues et la parole réunionnaise.

Si, comme l'indique la première phrase du préambule des programmes 2008 pour l'école primaire, «donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire», la scolarisation dans les DOM français dans une langue sans tradition scolaire a un bel avenir

devant elle, à condition de dépasser les visions cloisonnées des langues étanches l'une à l'autre, et d'innover vers la valorisation des répertoires individuels des apprenants.

Bibliographie

- E. ADELIN, *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*, thèse de doctorat, sous la direction du professeur L.-F. Prudent, Université de La Réunion, 2008.
- Ph. BLANCHET, «Quels "linguistes" parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques», in Ph. Blanchet, L.-J. Calvet, D. de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question, Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique* n° 1, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 229-294.
- Ch. BONREPEAUX, «Maison et école: deux lieux, deux langues», *Le Monde de l'éducation*, septembre 2008.
- L.-J. CALVET, «Pour une linguistique du désordre et de la complexité», in Ph. Blanchet, L.-J. Calvet, D. de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question, Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique* n° 1, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 13-80.
- M. CARAYOL et R. CHAUDENSON, «Diglossie et continuum linguistique à La Réunion», in N. Guenier, *Les français devant la norme*, Paris, Champion, 1978, p. 175-190.
- M. CARAYOL et R. CHAUDENSON, «Essai d'analyse implicationnelle d'un continuum linguistique», in P. Wald et G. Manessy (éds.), *Plurilinguisme, normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan, 1979, p. 129-174.
- R. CHAUDENSON, «Chapitre premier. Des Seychelles (décembre 2006) aux Seychelles (septembre 2009) en passant par La Dominique, Sainte-Lucie et Haïti. Vers une didactique de la langue française adaptée aux situations de créolophonie», in *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie*, Direction de l'Éducation et de la Formation, *Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue*, OIF, 2010.
- A. GAUVIN, *Du créole opprimé au créole libéré, défense de la langue réunionnaise*, Paris, L'Harmattan, 1977.
- F. GEORGER, «Le réunionnais au secours du créole et du français à l'école», in S. Wharton (coord.), *Études créoles. Le créole dans l'école, paroles nomades*, vol. XXVIII, n° 2, 2006a, p. 119-146.
- F. GEORGER, *Créole et français: deux langues pour un enseignement*, Saint-Paul, Réunion, Édition Tikouti, 2006b.
- F. GEORGER, *Créole et français à La Réunion: une cohabitation complexe*, thèse de doctorat, sous la direction du professeur L.-F. Prudent, Université de La Réunion, 2011.
- D. LAURET, *Le créole de la réussite*, Recherches universitaires réunionnaises, Saint-Denis, Réunion, Édition du Tramail, 1991.
- M. LEBON-EYQUEM, *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français*, thèse de doctorat sous la direction du professeur L.-F. Prudent, Université de La Réunion, 2007.
- G. LÛDI, «L'enfant bilingue: Chance ou surcharge?», *Courrier de l'Éducation nationale* (Suisse), 1996, p. 101-123.

- L.-F. PRUDENT, « Diglossie et interlecte », in *Langages*, n° 61, GRECO, ERA 754, CNRS, Université de Rouen Haute-Normandie, Larousse, 1981, p. 13-38.
- L.-F. PRUDENT, *Pratiques langagières martiniquaises: genèse et fonctionnement d'un système créole*, thèse de doctorat d'État en Sciences du Langage, sous la direction de J.-B. Marcellesi, Université de Rouen Haute-Normandie, 1993.
- L.-F. PRUDENT, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole », in L.-F. Prudent, F. Tupin, S. Wharton (éds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, 2005, p. 359-378.
- S. RAPANOËL, *Les langues à l'école primaire de La Réunion: des représentations diglossiques aux pratiques interlectales*, thèse de doctorat en Sciences du Langage, Sociolinguistique et Didactique des langues, sous la direction des professeurs J. Billiez et L.-F. Prudent, Université Stendhal Grenoble 3, 2007.
- D. DE ROBILLARD, « Peut-on construire des "faits linguistiques" comme chaotiques? Quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat », in *Marges Linguistiques (Revue électronique)* n° 1, 2001, p. 163-204.
- D. DE ROBILLARD, « La linguistique autrement: altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité: en attendant que le *Titanic* ne coule pas », dans P. Blanchet, L.-J. Calvet et D. de Robillard (éds.), *Un siècle après le Cours de Saussure: la linguistique en question, Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique*, n° 1, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 81-228.
- J.-P. ROMANI, « Interlecte martiniquais et pédagogie », CRESH-Caraïbe, Fort-de-France, in *Études créoles*, vol. XVII, n° 1, 1994, p. 84-105.
- J.-P. ROMANI, « La langue de l'école et la langue de l'élève: l'exemple de l'expression de la destination de personne en français martiniquais ou "il récite ses leçons pour sa maman" », CRESH-Caraïbe, Fort-de-France, in *Études créoles*, vol. XX, n° 2, 1997, p.13-37.
- J.-P. ROMANI, *L'interlecte martiniquais, Approches sociolinguistiques des rapports langue-idéologie dans une communauté antillaise*, thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université de Rouen Haute-Normandie, 2 tomes, 2000.
- SARCEMATE (pseudonyme) (1969), *Lanseyeman La Réunion... in plan kolonialise*, Saint-Denis, Imprimerie REI.
- L. SOUPRAYEN-CAVERY, *L'interlecte réunionnais: approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*, thèse de doctorat sous la direction de L.-F. Prudent, Université de La Réunion, 2007.
- M. WATIN et E. WOLFF, *La Réunion, une société en mutation, Univers créoles 7*, economica, 2010.
- S. WHARTON, « La sociolinguistique à l'épreuve des institutions en situation diglossique. Comment l'institution réunionnaise a-t-elle (di)géré sa sociolinguistique? », in L.-F. Prudent, F. Tupin, S. Wharton (éds.), *Du plurilinguisme à l'école, vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, 2005, p. 20-36.
- S. WHARTON, « Pour développer la compétence varilingue en situation interlectales: une didactique intégrée des langues », in S. Wharton (coord.), *Études créoles*.

Du multilinguisme de juxtaposition à l'abandon cognitif avant la perspective d'un accompagnement par le langage : le cas de l'école mauricienne

NITA RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAI

Mauritian Kreol Unit, Mauritius Institute of Education, n.rughoonundun@mieonline.org

Pendant la période coloniale : des espaces séparés

L'école mauricienne est très tôt multilingue, du fait de la colonisation successive de l'île par les Français et les Anglais. L'abolition de l'esclavage et son corollaire, l'arrivée en masse des Indiens, vont à la fois bouleverser le profil démographique de l'île¹ et amener l'ouverture d'écoles qui enseignent en langues vernaculaires indiennes. Toutefois, pour des raisons politiques et administratives, cette disposition sera revue. Ainsi la négociation entre les deux puissances coloniales aboutit vers la fin du XIX^e siècle à la domination du français par l'anglais² et à l'interdiction pour les écoles d'enseigner en langues vernaculaires indiennes. Quant aux langues des esclaves, disparus aussitôt la proclamation de l'abolition de l'esclavage, elles restent absentes des écoles. De même le créole, très tôt à la fois langue vernaculaire des populations serviles et langue véhiculaire entre les composantes de la population, ne fait jamais son entrée à l'école malgré son extension continue et son adoption jusque par les communautés indiennes³.

Les langues indiennes sont introduites et enseignées dans leur dimension de langues de grande culture à partir de 1954⁴ alors même qu'elles ne sont presque plus utilisées. Elles acquièrent au fur et à mesure qu'elles se généralisent dans les écoles le statut de langues du patrimoine ancestral. Toutes ces dispositions changent profondément le processus éducatif en cours. L'école mauricienne coloniale devient de manière confirmée un espace multilingue où les langues sont en compétition les unes avec les autres. Chaque langue occupe une place distincte, bien séparée des autres. Et quoique les autorités gouvernementales participent activement à cette gestion de l'école comme un espace multilingue, le modèle de référence reste le monolinguisme, le multilinguisme étant vu comme un mal du contexte avec lequel il convient de composer. Voici ce qu'en dit le gouverneur Bruce en 1883, soit quelque soixante-dix ans après la prise de l'île par les Anglais et un demi-siècle après l'abolition de l'esclavage : « La question du langage constitue une difficulté à Maurice, qui est pour beaucoup dans le retard pris dans l'instauration de l'éducation primaire. » (notre traduction)

Les rapports du directeur de l'Éducation et du gouverneur de la colonie, Ward (1941) et Meade (1961), parus à vingt années d'intervalle vers la fin cette fois de la colonisation anglaise, font aussi du multilinguisme le

principal obstacle à la performance de l'école. Rien, selon eux, ne sera en voie d'être résolu tant que la question des langues à/de l'école n'aura été réglée: « Nous sommes (...) préoccupés par un (...) facteur qui rend la tâche de l'enseignant d'une école primaire à Maurice extrêmement difficile et est dans une large mesure responsable de l'inefficacité avérée de l'enseignement primaire, et qui est bien plus difficilement traitable que la pression du nombre d'élèves, du manque de places etc., dans la mesure où elle émane de la réalité sociale de la vie à Maurice. Nous ne pensons pas exagérer quand nous affirmons que le plus fort handicap à une scolarité réussie à Maurice est celui que constitue la multiplicité des langues en usage. Les enfants quittent le primaire en grand nombre sans avoir acquis quoi que ce soit qui mérite d'être appelé savoir-parler et lire dans l'une quelconque des langues malgré qu'ils aient passé un temps fou à baragouiner dans les trois. » (Meade, 1961) (notre traduction)

Ces propos disent bien la représentation du monolinguisme comme la situation de référence « normale ». Tous les accommodements avec le bi- ou trilinguisme, voire plus, sont vus comme une difficulté sociale et éducative. À défaut de pouvoir instituer la substitution, on pratique la contiguïté des différentes langues dans des boîtes étanches. Le rapport de mission des experts de l'Unesco, Chisman, Kavadias, Marcastel et Vasudevan, en date de 1974 – soit un an après la mise sur pied de l'Institut de l'Éducation (Mauritius Institute of Education) – ne dit pas autre chose: « L'enseignement des langues à Maurice ne semble pas produire des niveaux appropriés d'efficience, et la nécessité d'une réforme est ressentie dans tous les secteurs et à tous les niveaux, de l'enseignant en poste sur le terrain à l'inspecteur et aux cadres du ministère. La question qui se pose est de savoir comment s'y atteler. » (notre traduction)

Cette conception européo-centriste n'est d'ailleurs pas l'apanage des colonisateurs. Les colonisés, formés chez la blanche Albion, reprennent le même discours. Ainsi Frank Richard, le premier directeur du MIE, déclare en 1975: « Du côté des faiblesses, nous devons faire face aux difficultés suivantes: L'enseignement de trois langues dès la première année d'école, ce qui amène des difficultés de communication (...). » Avant de conclure à propos de cette politique des langues: « Il est maintenant évident (...) que quelque chose ne va pas avec la méthodologie de cet enseignement. »

Ainsi la conception dominante, prévalant tout au long de la colonisation britannique et pendant la première période de l'indépendance, est celle de l'école monolingue, enseignant la langue du colonisateur, vue comme une langue civilisatrice, et la réalité multilingue, une déviance et une source de difficultés.

On retiendra de ce bref survol historique de l'éducation à Maurice le canon du monolinguisme, canon opérant de l'Europe colonisatrice, et l'acceptation fataliste du multilinguisme, géré alors selon un modèle de contiguïté étanche. Rappelons aussi que le créole, langue vernaculaire croissante et véhiculaire généralisée, est totalement absent de l'école.

Le multilinguisme de contiguïté et ses corrélats : le bruit didactique et l'abandon cognitif

Pourtant, deux Conférences de l'Unesco, organisme alors jeune et donnant l'espoir d'un développement mondial fondé sur l'éducation universelle, accumulent les arguments en faveur de l'utilisation de la L1 comme médium d'enseignement, au moins durant les premières années du primaire.

La première Conférence, tenue à Paris en 1951, a ceci à dire : « D'un point de vue psychologique, [la langue maternelle] est un système de signes porteurs de sens qui dans [la] tête [de l'enfant] opère de manière automatique pour [lui] permettre l'expression et la compréhension. D'un point de vue sociologique, c'est un moyen d'identification avec les membres de la communauté à laquelle il appartient. D'un point de vue éducatif, il apprend plus vite en cette langue que dans une langue qui ne lui est pas familière. (...) Aucune langue étrangère ne peut occuper la place de la langue maternelle et aucun système d'éducation ne peut s'arroger le luxe de la négliger sans faire un tort considérable au développement mental de l'enfant. La pensée et le langage vont de pair tout comme l'esprit et le corps. L'une est dépendante de l'autre pour son existence. Ils se développent et meurent ensemble. L'enfant pense et rêve dans la langue dans laquelle il fait ses premières expériences de la vie. Il se trouve que cette langue est la langue maternelle. Et c'est pour cette raison que la langue maternelle devient la première condition de scolarisation requise pour le développement intellectuel de l'enfant. » (in *Languages in education in Mauritius*, 1975, p. 6)

La seconde Conférence, tenue en 1956, va, elle, insister sur le rôle de la langue maternelle dans le développement social de l'enfant. Il y est souligné notamment que la L1 est le médium le plus puissant et le plus total par lequel l'enfant s'adapte à la vie et à la culture du groupe et développe l'expression de sa personnalité.

Mais l'école mauricienne, sensible au besoin d'ouverture de la société et de l'économie sur le monde extérieur, notamment européen, et soucieuse de préserver les cultures ancestrales des immigrants asiatiques, ne s'est en revanche jamais montrée prédisposée à l'introduction formelle du Kreol Morisien – seule langue propre à l'île – dans l'enseignement, malgré le fait qu'il soit déjà de plus en plus la L1 des enfants, même quand ils ne sont pas de souche créole.

Et de fait, une recherche sur le développement de la littéracie par les enfants de quatre à huit ans arrive à la conclusion suivante : l'école mauricienne produit beaucoup de « bruit didactique » (Rughoonundun-Chellapermal, 2007), source de confusion cognitive (Delacours-De Lins, 2000), mettant ainsi une grande partie des enfants qu'elle accueille, et dont elle prend en apparence la charge, en situation d'abandon cognitif (Rughoonundun-Chellapermal, 2007). Cette situation est d'autant plus dommageable que la scolarité universelle est obligatoire depuis plus d'une vingtaine d'années. Par ailleurs, une étude, primée par l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation et

publiée conjointement avec L'Harmattan, s'intéressant aux effets directs ou médiats de l'alphabétisation sur la pensée et à la relation entre ces effets et la scolarisation, met sérieusement en doute la prémisse selon laquelle les effets de l'alphabétisation sur les facultés cognitives des individus seraient à l'origine de processus mentaux abstraits opérants (Bernardo, 1999); il semble, plus exactement, que ce soit l'alphabétisation érigée « en complément d'habiletés existantes » qui influe sur le mode de pensée d'une personne (*Ibid.*, p. 156). De ce point de vue, le « réseau scolaire constitue le contexte idéal de l'alphabétisation puisqu'il favorise toute une gamme d'aptitudes cognitives » (*Ibid.*, p. 159).

Concrètement, cela signifie que c'est l'alphabétisation dans le cadre de la scolarisation, une situation qui donne lieu à « des activités collectives qui incorporent les capacités de lecture et d'écriture », qui fait « développer des méthodes d'analyse et de résolution de problèmes ainsi que des connaissances plus puissantes, plus généralisables et plus transférables » (*Ibid.*) que celles développées après ou hors de la scolarisation. On en conclut que l'alphabétisation réussie dans le contexte de l'école est d'une importance capitale puisque, non seulement l'alphabétisation d'adultes représente des dépenses regrettables dans un pays qui investit fortement dans l'éducation de base, mais que cette situation en elle-même n'amène pas les effets cognitifs qui lui sont attribués à tort. Ces faits vont d'ailleurs dans le sens de l'argumentation de Vygotski qui voit dans les disciplines formelles de l'école ce qui permet à l'enfant de développer une base psychique, commune à toutes les matières, qui se développe et mûrit en tant que néoformation fondamentale de l'âge scolaire dans le processus même de l'apprentissage disciplinaire, « en liaison interne indissoluble avec lui, au cours de sa progression » (Vygotski, 1997, p. 346). Il souligne qu'au début des apprentissages scolaires formels, « aucune des fonctions psychiques fondamentales (...) n'a achevé ni même commencé son véritable processus de développement ; l'apprentissage s'appuie sur des processus psychiques immatures, qui n'en sont qu'au début de leur premier cycle fondamental de développement. » (*Ibid.*, p. 343). Présentant l'apprentissage comme précédant toujours le développement, il illustre son propos notamment par l'apprentissage de la langue écrite – « une des matières d'enseignement les plus importantes au tout début de la scolarité et [qui] est à l'origine du développement de toutes les fonctions qui ne sont pas encore venues à maturité chez l'enfant » (*Ibid.*, p. 356) – et par le développement des concepts scientifiques et spontanés chez l'écolier.

Et tandis que Vygotski précise que « le développement mental de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires » (*Ibid.*, p. 349), la recherche de N. Rughoonundun-Chellapermal (2007, 457) sur l'apprentissage en contexte scolaire mauricien l'amène à dire que : « Les modalités linguistiques de fonctionnement de l'école mauricienne génèrent beaucoup de “ bruit ” didactique. Les savoirs relatifs à l'écrit sont enseignés de manière parallèle et séparés en deux langues. Aucune mise en sens, aucune relation n'est établie par l'enseignant entre ces deux objets que

sont l'anglais et le français et ces deux corps de savoirs qui, conceptuellement, renvoient au même, le langage écrit.»

Quant au « bruit didactique », il consiste en des signaux intentionnels ou non émis par l'enseignant, qui ne sont pas pertinents et dont l'enfant ignore la pertinence ou la valeur, ne sait quoi faire, et qui brouillent plutôt qu'ils n'éclairent sa compréhension de la situation et des objets enseignés. La « confusion cognitive » renvoie, elle, à l'état de compréhension contraire à celui de clarté cognitive, défini comme un état de compréhension claire d'un concept, d'une situation, d'une procédure, etc. L'abandon cognitif, lui, peut se définir comme la non-prise en compte des difficultés cognitives rencontrées lors d'un apprentissage et/ou la confusion cognitive générée par le contexte d'apprentissage. Le concept peut trouver sa place parmi les concepts de clarté cognitive, confusion cognitive, hasard cognitif, proposés par Downing et Fijalkow (1984) dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit, et dont nous généralisons ici le champ d'application.

Quelques cas permettent de donner un aperçu de la confusion cognitive générée par la politique locale d'enseignement en langues étrangères sans enseignement de la L1 ou médiation par celle-ci. Commençons par une tâche d'identification par amorçage sémantique d'une cinquantaine d'objets – des *realia* ou des figurines – par un garçonnet de huit ans, Ashwin, au dernier trimestre de la troisième année de primaire (équivalent du CE1). La réalisation de la tâche révèle chez lui deux réservoirs mnésiques lexicaux, anglais et Kreol Morisien, aux contours à peu près définis. En revanche, la proximité, voire le recouvrement lexical entre le français et le Kreol Morisien, a pour effet d'en brouiller les contours dans sa conscience. Il émet un sentiment d'incertitude au sujet de la langue d'identification pour des objets, identifiés pourtant, de même que tous les autres, en Kreol Morisien : « *mouton, poul, bobinn difil, zegwi, laglas, fourmi, lalinn* » (mouton, poule, bobine de fil, aiguille, glace, fourmi, lune). Parallèlement on constate sa grande difficulté à trouver les vocables français référant aux objets identifiés ; il ne tente aucun mot français avec succès ! Il ne tente d'ailleurs de donner un équivalent français au terme de désignation spontanée en Kreol que pour trois objets, mais les vocables qu'il donne alors sont en fait de l'anglais : « *flower, house et ball* » ! Il n'a de même pas clairement conscience du lexique dont relèvent certains mots anglais aussi basiques que *box* ou *fish*.

On peut parler là d'un obstacle épistémologique qui rend difficile l'objectivation du français comme objet d'appropriation. La frontière linguistique et discursive nette entre l'anglais et le Kreol Morisien rend possible l'appropriation de l'anglais en tant que code, une appropriation qui reste non finalisée en compétence communicative. En revanche, s'agissant du couple Kreol Morisien-français, le grand flou dans les contours des deux réservoirs lexicaux contraste avec la clarté de sa conscience communicative langagière. En effet, Ashwin distingue un document sonore en français d'un autre en créole, tente de lire un texte en français, reconnaît spontanément dans certaines situations qu'un livre est écrit dans cette langue.

Un autre témoin, Hans, présentant le même profil général qu' Ashvin, soumis à la même tâche, démontre, malgré une compétence référentielle générale solide, des zones conceptuelles floues à mettre sur le compte de l'absence d'activité d'éveil en L1. En effet, il ne reconnaît pas la libellule ou plutôt dit qu'il ne la connaît pas :

– *Mo pa kone ki ete mem sa ! Mo pa kone ki ete sa.*

Je ne sais même pas ce que c'est ! Je ne sais pas ce que c'est.

– *To pa kone ki ete sa ?! (...)* Zame to'nn trouv enn bebet koumsa ?

Tu ne sais pas ce que c'est ?! (...) Jamais tu n'as vu une pareille bestiole ?

– Non.

– *So lezel sanz sanz kouler tousa ?!*

Ses ailes changent constamment de couleur et tout ?!

– *Mo'nn deza trouve! {...} lor laplenn.*

J'en ai déjà vu ! {...} au-dessus du pré.

– *{In!!}* In! Be kouman apel sa ?*

{Eh bien!!} Eh bien ! Et comment appelle-t-on cela ?

– (D'une voix dont toute l'excitation est tombée) *Pa kone.*

Je ne sais pas.

Cet exemple signale une représentation conceptuelle émergée de l'empirie, mais non reliée à une représentation lexicale en quelque langue que ce soit, à du langage donc.

Et voici deux autres exemples, se rapportant au même témoin, qui montrent que les référents qu'il élabore ne sont pas étayés par l'école : identifiant un espadon d'abord comme *pwason* («poisson»), Hans se rétracte en expliquant : *Mo ti krwar pwason sa!* («J'ai cru que c'était un poisson!») et se montre interdit lorsque nous lui demandons : *Be rekin pa pwason sa ?* («Mais (les) requins ne sont-ils pas des poissons?») Le deuxième exemple de l'espace potentiel de réorganisation des représentations lexicales en rapport avec un micro-champ référentiel est offert par un conifère. Hans l'identifie comme *enn fos sapin* («un faux sapin»). L'échange qui s'ensuit révèle qu'il associe le sapin à la fête de Noël; il sert à *fer zoli pou nwel*, embellir la maison à Noël. Mais nous ne pourrions l'amener à dire que le sapin est un arbre. Nous finirons par lui en désigner un ; il l'identifiera comme *enn pie* mais ne fera pas d'association entre les deux entités. Il ne semble pas avoir conscience que le sapin est un arbre. Selon son expérience empirique, le sapin est un objet – sans doute végétal – que l'on met dans la maison à Noël mais il ne se le représente pas comme un arbre, parfois coupé pour être installé à l'intérieur des maisons. La structure agglutinante de *larbdenwel* rend sans doute problématique la conscience de sa composition lexématique (*larb-de-nwel*). En outre, les variantes contextuelles du lexème (*zarb* ou *larb* comme dans *larbdenwel*, mais jamais **arb*) correspondant à «arbre» doivent faire que l'homologie entre *zarb* et *larb-* d'un côté et «arbre» de l'autre ne lui est pas claire. L'activation de *pie* plutôt que *zarb* a aussi pu servir de filtre masquant

à l'isomorphisme formel et sémantique des deux termes. Tout ceci dit, ces deux exemples du requin et du sapin révèlent un étayage pauvre de la construction de référents et de signifiés de signes linguistiques et surtout de mise en rapport de référents et de mots pour réifier des champs sémantiques et référentiels. L'éveil aux choses courantes, la connaissance des entités de l'empirie, qui s'opère dans le cadre du développement de la L1 quand celle-ci est prise en charge par l'école, sont ici laissés au seul soin de la famille et de la communauté, avec les aléas mis en évidence ici.

Délaissions maintenant le champ d'élaboration des concepts ordinaires pour celui des concepts scientifiques – desquels Vygotski dit que le développement s'effectue à l'inverse des concepts spontanés – pour examiner les représentations que deux sujets se font des lettres de l'alphabet, notamment s'ils discriminent les éléments de cette classe de celle des chiffres, chiffres et lettres constituant les deux classes de symboles écrits de base, enseignés dès la maternelle. Nous nous appuyons pour cet examen sur le comportement d'Ashwin et de Yordana, à deux items d'un test, d'abord adapté au contexte mauricien puis répliqué en anglais selon le test existant en français dans le matériel ECLEC élaboré par le CREFI, de l'Université de Toulouse-Le Mirail. Il vise à situer le point de l'axe clarté cognitive – opacité cognitive auquel un sujet se trouve s'agissant des savoirs de base jugés nécessaires en priorité pour l'appropriation de l'écrit dans sa dimension codique. Les items 1 et 2 se rapportent au concept de « lettre ». Nous avons procédé à la passation en individuel au test anglais, suivi un ou quelques jours plus tard par le test en français. Nous faisons suivre chaque passation immédiatement par un entretien d'explicitation des choix de réponse.

Tableau : Les items 1 et 2 des tests de clarté cognitive en anglais et en français

Test anglais	Item 1	Circle the letter	F	8	1	6
	Item 2	Circle the letter	3	5	7	t
Test français	Item 1	Entoure la lettre	D	8	4	9
	Item 2	Entoure la lettre	2	6	7	r

La passation en anglais ne permet pas d'établir si Ashwin discrimine certaines lettres des chiffres; il donne en effet comme réponse pour le premier item – où il lui est demandé de signaler la lettre (cf. F) – un chiffre (cf. 8). Mais ne discrimine-t-il pas « lettre » et « chiffre » dans certains cas de figure particuliers ou est-ce l'habillage anglais du concept (cf. *letter*) qui agit comme un agent « brouilleur » ou « masquant » ?

L'entretien post-tâche montre qu'Ashwin sait désigner verbalement en Kreol Morisien chacun des éléments de l'item 2, lettre et chiffres. Il lève aussi le doute quant à sa capacité de discriminer entre ces deux concepts.

L'enfant donne en effet des indications d'une conceptualisation aboutie de « chiffre » et de « lettre » lorsqu'il explique qu'il a encerclé, dans le deuxième item, « t » parce que c'est un *lalfabet* (lettre de l'alphabet) tandis que les autres sont des *chiff'*. (Il prononce le mot à la française, avec une chuintante initiale très perceptible, probablement une indication du statut de « savoir scolaire » attribué à ce concept.)

Un retour sur le premier item confirme sa bonne compréhension des deux concepts :

– *Isi, ki to 'nn anserkle alor, dan premie-la?*

Ici, qu'est-ce que tu as encerclé donc, dans le premier ?

– 8.

– 8, *ki li ete sa?*

– 8, qu'est-ce que c'est ?

– *Enn chiff'*.

Un chiffre.

– *Enn chiff' . Eski tou dan sa band-la enn chiff' la? Dan sa seri-la, eski tou bann chiff' la?*

Un chiffre. Est-ce que ce sont tous des chiffres là dans cette bande ? Dans cette série-ci, est-ce que ce sont tous des chiffres ?

– Secoue la tête.

– *Non? Ki pa enn chiff' la?*

Non ? Qu'est-ce qui n'est pas un chiffre ?

Il désigne le premier élément de la bande.

– *Premie-la. Ki ete sa?*

– Le premier. Qu'est-ce ?

– *F.*

– *F la, ki ete sa?*

Ce F, qu'est-il ?

– *Lalfabet.*

Une lettre (de l'alphabet).

– *Lalfabet, bann leres bann chiff' . Dakor. (...)*

Une lettre (de l'alphabet), les autres sont des chiffres. D'accord.

Si l'enfant s'est construit une conception juste du concept de lettre, le discriminant même parfaitement de celui de chiffre, il ne reste qu'à supputer que c'est l'emploi du terme anglais *letter* qui a agi comme un écran « brouilleur ». Il faut ici noter qu'il n'emploie pas le terme *let* pourtant disponible dans le lexique du Kreol Morisien et qui aurait présenté l'avantage d'une correspondance plus visible entre les signifiants des signes des diverses langues qu'il pratique ou apprend, « *lettre – let – letter* », un tel rapprochement formel pouvant être propice à l'ancrage d'un référent parfaitement homologue dans les trois langues. Cependant *let* n'est pas généralisé dans l'usage Kreol; il y est au contraire en concurrence avec *lalfabet* jusque chez les Kreolophones bilingues français-Kreol Morisien; il arrive en outre fréquemment que l'on

rencontre, dans la variété de français propre à Maurice, l'emploi de *alphabet* pour référer à « lettre de l'alphabet »; il s'emploie alors au singulier pour référer à « lettre de l'alphabet » et au pluriel pour référer à « lettres de l'alphabet ».

Cette particularité lexicale associée à l'emploi plus fréquent de *lalfabet* plutôt que de *let* en Kreol Morisien pour référer à « lettre de l'alphabet », laisse penser que Ashvin n'est pas automatiquement orienté vers le concept de « lettre de l'alphabet » quand il entend *letter*, malgré la (relative) proximité formelle de ce terme anglais avec son homologue français. Sans compter avec le fait que *letter*, tout comme « lettre » ou *let*, renvoie aussi à un référent qui relève d'un tout autre champ lexico-sémantique, celui de courrier. Pour conclure sur cette question de la clarté cognitive de l'enfant eu égard au concept de « lettre », on peut avancer qu'il a une bonne compréhension du concept mais que les habillages linguistiques et lexicaux constituent un écran suffisamment « brouilleur » pour l'empêcher de manifester cette compréhension dans ses conduites effectives.

Notre vérification de cette hypothèse en examinant le comportement de l'enfant lors de la passation en français⁵ est totalement concluante. En effet, il discrimine bien la lettre dans chacun des deux premiers items du test et est capable, lors de l'entretien post-tâche, d'expliquer qu'il a identifié les lettres et laissé de côté les chiffres. Il ne fait aucun doute donc que Ashvin est tout à fait capable de discriminer une lettre d'un autre signe écrit, en l'occurrence des éléments de la classe des chiffres. Le concept de « lettre » est donc fondamentalement acquis, nonobstant les « habillages » linguistiques « masquants ». Nous avons donc ici un exemple du « bruit didactique » généré par l'enseignement bilingue, sans enseignement de la L1.

Voici maintenant le cas de Yordana, soumise aux mêmes tests. L'écolière signale avec assurance les lettres dans un environnement mixte, verbal et numérique, quand les consignes sont données en anglais (*Circle the letter*). Elle peut verbaliser chacun de ces objets en anglais et les classer correctement dans cette langue. On en conclurait qu'elle a une représentation cognitive claire de ces concepts. Mais elle ne manifeste pas de clarté comparable dans sa L1 : sur ce même test, ces mêmes items, ces mêmes objets (F, t), elle dit en Kreol Morisien, lors de ce même entretien, qu'elle a identifié *enn chif* ! Il ne s'agit pas d'un lapsus. D'autres lettres dans deux items qui suivent immédiatement, elle affirme encore avoir identifié les « chiffre » (*premier « chiffre » ; dernier « chiffre »*). La confusion est évidente. Sollicitée de nouveau en anglais, elle donne les réponses correctes. Elle peut nommer chacun des objets de l'écrit (les chiffres comme les lettres) correctement et les classer correctement. Sans hésitation. Du point de vue de la formation des concepts scientifiques, on serait tenté de croire, si on ne considère que les réponses non verbales ou faites en anglais que le processus est réussi. Mais si les concepts sont mal catégorisés dans la L1 de manière systématique, que doit-on penser ?... Les collègues mathématiciens connaissent le phénomène. L'un d'eux qui travaille sur les procédures d'apprentissage réitérait dernièrement

son inquiétude devant les difficultés des élèves à maîtriser la numération, pour certains jusqu'à la fin du primaire.

Nous nous trouvons avec les cas présentés tantôt avec la problématique de la construction de concepts ordinaires, issus de l'expérience, et tantôt avec l'élaboration de concepts scientifiques de la littéracie et de la numéracie. Dans tous les cas, on remarque la confusion des apprenants, due à la situation multilingue non problématisée et clarifiée : des enfants se voyant enseigner un savoir qu'ils ne sont pas capables de traiter, du fait d'une part des obstacles épistémologiques propres à la discipline, d'autre part des obstacles provenant du contexte socio-didactique de l'apprentissage.

L'accompagnement cognitif par le langage

Une expérimentation pédagogique grande nature est en cours dans les écoles depuis la rentrée scolaire 2012 : l'inclusion du Kreol Morisien (désormais l'appellation officielle du créole) parmi l'ensemble des langues dites ancestrales enseignées de manière optionnelle dans les écoles primaires de Maurice. C'est par le biais de la revendication identitaire (la communauté dite créole des descendants d'esclaves noirs et des métis réclamant son inclusion dans la grille des matières en tant que langue ancestrale se rapportant à eux) que cette langue, L1 pour plus de 78 % de la population, entre à l'école.

L'expérimentation se signale par divers aspects :

– Elle représente l'introduction d'une langue vernaculaire dans un curriculum qui n'a fait de place jusqu'ici qu'aux langues dites «de grande culture».

– Elle fait la part belle tant à l'écrit qu'à l'oral, ce qui doit favoriser la production d'œuvres en Kreol Morisien et ainsi participer à son développement et transformer les représentations que les enseignants eux-mêmes se font souvent de cette langue très utilisée dans les classes mais exclusivement à l'oral et de manière non réfléchie ou planifiée.

– Le Kreol Morisien ne devient pas, avec ce projet, langue médium d'enseignement formel, mais une langue enseignée. (Ceci peut contribuer à ce que les représentations populaires du Kreol Morisien évoluent : Cenoz, Genesee, 1998.)

– Les enfants ont déjà une compétence communicative appréciable dans cette langue lorsqu'ils arrivent à l'école.

Ce projet d'introduction du Kreol dans les écoles a amené l'Institut de l'éducation mauricien (MIE) à mettre sur pied un « Mauritian Kreol Unit » vers la fin de 2011. L'unité a déjà produit le curriculum⁶ et le programme d'enseignement pour tout le primaire de même que le matériel d'enseignement et d'apprentissage pour la première année. Un programme de formation de plus de 200 heures a aussi été monté, conduit pour la première fois et évalué. Tout ceci, avec la production d'un dictionnaire unilingue⁷ et une nouvelle édition d'un rapport sur l'orthographe⁸, préparés par des collègues de l'université, représente le considérable effort d'instrumentalisation et de

transposition didactique consenti pour rendre l'enseignement formel de cette langue possible. Ce dispositif, préparé durant les derniers mois de 2010 et tout 2011, est devenu opérationnel en janvier 2012 et doit s'étendre davantage. Outre les 80 enseignants et élèves-maîtres déjà formés, 80 autres le seront dès août 2012 ou janvier 2013.

La méthodologie mise en œuvre durant la classe de Kreol Morisien, L1 des élèves de manière massive, vise le développement des apprentissages communicatifs et langagiers mais fait aussi la part belle aux apprentissages réflexifs. En effet, le cours de Kreol Morisien mise clairement et explicitement sur l'expression à développer chez les enfants à *propos de* l'école et de *ce* qu'ils y apprennent. Ils sont invités à jeter un regard dans le rétroviseur pour se revoir en maternelle puis se projeter dans l'avenir, afin qu'ils puissent se créer mentalement un parcours scolaire plutôt que d'être soumis aux hasards que peut leur réserver une école qui a jusqu'ici fait dans le cryptique vis-à-vis des enfants venus de familles non inculturées à l'école.

Empruntant tant à la théorie de la clarté cognitive de Downing et Fijalkow qu'au modèle de M.K. Halliday (1973), qui distingue les apprentissages interactifs des apprentissages mathématiques qui font réfléchir sur l'objet d'apprentissage, le matériel d'enseignement invite les enfants à réfléchir aux indices de reconnaissance des langues de leur environnement, à prendre conscience des objets de l'apprentissage (ex. : les structures élémentaires du Kreol : la conscience phonétique, lexicale) et même à s'interroger sur leurs stratégies d'apprentissage. Le matériel enfin jette les bases pour une progression en littéracie en L1.

Langue de mise en sens du monde pour nos enfants, le Kreol Morisien est pleinement reconnu dans ce statut et se voit octroyer la fonction de langue d'accompagnement cognitif des apprentissages.

Conclusion

Le Kreol Morisien ne remplit pas les fonctions de langue de scolarisation universelle à Maurice mais les conditions de son avènement à ce statut pédagogique et identitaire sont en voie d'être réunies. Toutefois le potentiel de cette langue dans sa fonction d'accompagnement cognitif des apprentissages formels scolaires ne trouvera sa pleine expression que quand les paramètres de son enseignement et la définition de sa fonction seront revus pour en faire la L1, ouverte à tous les élèves, et ligne d'élancement vers tous les apprentissages. Absente de l'école durant trois siècles, c'est de cette langue vernaculaire que semble devoir venir l'innovation qui permettra à cette école d'honorer ses engagements vis-à-vis des générations d'enfants dont elle prend la charge. Ceci d'autant plus que les avancées les plus récentes de la recherche montrent qu'il convient de distinguer le bilinguisme du tri- ou multilinguisme, porteurs de potentialités énormes au niveau des capacités cognitives. Le tri- ou multilinguisme est un état qu'il convient de considérer comme un système dynamique qu'il coûte effectivement de développer et

d'entretenir mais qui, en retour, permet de développer des capacités cognitives supérieures d'analyse et de créativité de même que des capacités socio-culturelles et sociolinguistiques fines (Herdina et Jessner). Le point important des recherches actuelles est la nécessité de ne pas occulter une des langues du contexte dans le dispositif pédagogique et de s'appuyer, quand cela est possible, sur le développement de la L1 à l'école. De la langue niée à la langue socle du multilinguisme scolaire, le Kreol Morisien devrait enfin advenir à son potentiel dans la culture de l'intelligence et de l'identité mauriciennes.

¹ En 1880, 60 % de la main-d'œuvre sur les plantations sont indiens.

² L'École Centrale, seul établissement d'études secondaires accessible exclusivement aux enfants des colons blancs, est rebaptisée « The Royal College » et accueille les enfants selon leur mérite académique.

³ « More than 350,000 out of the 360,000 souls that make up the population of that British colony understand and speak the Mauritian Creole. It is spoken by the English and French and all the European inhabitants, also by the Indian coolies and traders from the Bombay, Madras and Calcutta presidencies, by the Chinese, Malagasies, Africans, etc. in the island, for it is the only medium of communication between [speakers of, Ph. B.] all the other languages and dialects spoken there. » Samuel Anderson, lettre en date du 17 mars 1884 (soit cinquante ans après leur arrivée). Cité d'après Baker 1976, p. 66 in P.Stein, 1982, p. 91.

⁴ Selon certaines sources, notamment P. Stein, l'enseignement des langues orientales débute en 1954. Il y a toutefois d'autres auteurs qui datent la décision d'offrir cet enseignement en 1924 mais le lancement effectif du programme en 1934.

⁵ Le texte placé entre les accolades est dit simultanément par l'enfant et l'enquêteur.

⁶ www.gov.mu/portal/goc/educationsite/file/primary-curr-framework.pdf

⁷ Carpooran A., *Diksoner Morisien. Premie diksoner kreol monoleng, deziem edision*, University of Mauritius, Akademi Kreol Morisien, Les Éditions Le Printemps.

⁸ [www.gov.mu/portal/goc/educationsite/file/lortograf % 20 % 20 Morisien.pdf](http://www.gov.mu/portal/goc/educationsite/file/lortograf%20%20Morsien.pdf)

Bibliographie

- A. BERNARDO, *L'alphabétisation et la pensée. Contextes et effets cognitifs de l'alphabétisme*, Paris, Unesco, L'Harmattan, 1999.
- A. CARPOORAN, *Diksioner Morisien. Premie diksioner kreol monoleng*, deziem edision, University of Mauritius, Akademi Kreol Morisien, Île Maurice, Les Éditions Le Printemps, 2011.
- A. CARPOORAN, *Lortograf Kreol Morisien*, Île Maurice, Akademi Kreol Morisien, University of Mauritius, 2011.
- J. CENOZ et F. GENESEE, *Beyond bilingualism : Multilingualism and multilingual education*, Clevedon, United Kingdom, Multilingual Matters Ltd, 1998.
- I. DELACOURS-DE LINS, *Clarté cognitive et apprentissage de la lecture. Étude longitudinale au Brésil*, thèse de doctorat, France, Université Paris V, René Descartes, 2000.
- J. DOWNING et J. FIJALKOW, *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat, 1984.
- G. DE ANGELIS, *Third or additional language acquisition*, Clevedon, United Kingdom, Multilingual Matters Ltd, 2007.
- M. K. HALLIDAY, *Explorations in the functions of language*, London, Edward Arnold, 1973.
- Ph. HERDINA et U. JESSNER, *A Dynamic Model of Multilingualism*, Clevedon, United Kingdom, Multilingual Matters Ltd, 2002.
- M. CHISMAN, G. KAVADIAS, R. E. MARCASTE et M. VASUDEVAN, *Educational Development, April to May 1974*, Unesco Consultant Report, Institute of Education, Paris, Unesco, 1974.
- J. MEADE, *The Economic and Social Structure of Mauritius*, London, Frank Cass, 1961.
- R. PHILLIPS *et alii*, *Languages in Education in Mauritius*, ronéoté, Mauritius, Mauritius Institute of Education, 1975.
- F. RICHARD, *Profile of Primary Education in Mauritius*, Mauritius, Mauritius Institute of Education, 1975.
- N. RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMA, *Famille, enfant, école : Les représentations de l'école et de l'écrit d'enfants entrant dans l'écrit en langues étrangères. Études de cas conduites à l'Île Maurice auprès d'enfants scolarisés âgés de quatre à huit ans*, thèse de doctorat, France, Université de Toulouse, Le Mirail 2, 2007.
- P. STEIN, *Connaissance et emploi des langues à l'Île Maurice*, Kreolische Bibliothek, Band 2, Hamburg, Helmut Buske Verlag, 1982.
- L. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1996.
- J. WARD, *Report on Education in Mauritius*, Port-Louis, Mauritius, J. H. Bawckett Government Printer, 1941.

Représentation et acceptation du français louisianais par de nouveaux enseignants en immersion française et en FLE dans l'État de Louisiane

LAURA ATRAN-FRESCO

*Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France
et Université de Louisiane à Lafayette, États-Unis*

Cet article se fonde sur une enquête par questionnaire que j'ai menée en septembre 2011 auprès d'enseignants en immersion française¹ et en FLE récemment arrivés en Louisiane (voir ce questionnaire au bas de l'article). L'objectif de cette enquête était d'analyser la façon dont ils conçoivent l'identité franco-louisianaise, en observant notamment leur degré d'acceptation de l'emploi du vernaculaire louisianais en salle de classe. La notion de « vernaculaire louisianais » ou de « français louisianais » regroupe plusieurs variétés de français; dans cette étude, cependant, elle fait essentiellement référence au français cadien, que les linguistes Albert Valdman et Michael D. Picone (2005, p. 43) considèrent comme « le parler vernaculaire dominant »².

À partir du début du XX^e siècle, la politique américaine d'unification culturelle et linguistique³ institutionnalise progressivement l'anglais comme unique langue de scolarisation en Louisiane. En 1914, les décrets législatifs cessent d'être rédigés en français. L'année suivante, le Comité d'éducation de l'État fait adopter une loi qui impose la suppression de la langue française dans les écoles: les enfants sont désormais punis quand ils parlent français. Un an plus tard, l'école est déclarée obligatoire pour tous jusqu'à l'âge de seize ans. En 1921, la Constitution louisianaise interdit l'usage de toute autre langue que l'anglais comme langue d'instruction dans les écoles publiques. Près d'un demi-siècle plus tard, en 1968, la fondation du Conseil pour le développement du français en Louisiane (CODOFIL) vise à réinstaurer l'usage du français dans l'espace public, à commencer par le milieu scolaire. Dès le début cependant, c'est le français standard et non cadien qui est enseigné. Barry Ancelet (1988, p. 346) explique à ce propos :

Older Cajuns, who had written «I will not speak French on the school-grounds» a few thousand times, had learned the lesson well and avoided inflicting on their own children what was long considered a cultural and linguistic deficiency. A dearth of native-born French teachers compounded the problem and CODOFIL opted to import teachers from France, Belgium, and Quebec as a stopgap. This, along with a broad program of cultural

exchanges, brought the Louisiana French experiment to the attention of the Francophone world. Meanwhile, activists on the home front felt that the indigenous language and culture were once again forced into the shadows as many Cajuns dutifully echoed past criticisms, apologizing that their language was «not the real French, just broken Cajun French.»

La diminution constante de locuteurs locaux fait qu'aujourd'hui encore, le CODOFIL recrute des enseignants originaires de différents pays francophones (France, Belgique, Canada, Haïti, Niger...) pour enseigner dans les programmes d'immersion française en Louisiane. Sans prétendre à quelque exhaustivité, les résultats présentés ici peuvent contribuer à éclairer les représentations et attitudes de ces enseignants à l'égard du français louisianais.

Représentation de la variation linguistique dans l'enseignement francophone

Les caractéristiques sociodémographiques des répondants à l'enquête suggèrent deux hypothèses divergentes. *Première hypothèse.* Pour la plupart originaires d'Europe, ces enseignants ont reçu une éducation en français standard, conçu comme l'unique référence légitime car, comme le rappellent les linguistes Denis et Klinkenberg, «le français offre l'exemple sans doute le plus poussé qui soit de centralisation et d'institutionnalisation linguistique» (2005, p. 46). Ils se montrent dès lors peu tolérants à l'égard de la variation linguistique en général et, en l'occurrence, à la variété de français que représente le vernaculaire louisianais. *Seconde hypothèse.* Ayant choisi de quitter leur pays d'origine et de venir vivre en Louisiane, ces enseignants sont désireux de se familiariser avec un nouvel environnement culturel et social, ainsi qu'avec la variété linguistique qui l'accompagne. Le jeune âge d'un bon nombre d'entre eux vient renforcer cette idée d'ouverture à la nouveauté. Les répondants à l'enquête se montrent dès lors plutôt tolérants à l'égard du vernaculaire louisianais. Établir quelle hypothèse était vérifiée par les résultats du questionnaire supposait que celui-ci s'attache aussi à repérer comment les enseignants interrogés conçoivent la diversité du monde francophone, tout particulièrement dans le quotidien du cadre professionnel qui est le leur. C'est pour cette raison que je leur ai demandé s'ils étaient favorables à cette diversité au sein même de leur enseignement, à la fois pour les élèves et pour eux-mêmes.

L'enseignement en immersion française est généralement dispensé en Louisiane par des enseignants originaires de différents pays francophones (France, Belgique, Canada, Haïti, Niger...), recrutés par le Conseil pour le développement du français en Louisiane (CODOFIL). À travers, d'une part, les divers événements, formels ou informels, que cet organisme propose et, d'autre part, les rassemblements spontanés, initiés par les enseignants eux-mêmes (visites de sites, fêtes entre amis, soirées dans des lieux culturels

typiquement francophones et francophiles, etc.), des liens forts et réguliers se tissent très rapidement entre collègues venus de pays divers. Ainsi, en septembre 2011, quand le questionnaire leur est proposé, tous ces enseignants – y compris ceux arrivés le mois précédent seulement, qui constituent la moitié des personnes interrogées – ont déjà été largement exposés à cette diversité.

La quasi-totalité des participants se disent très favorables à la diversité du monde francophone au sein même de leur enseignement. Une légère majorité d'entre eux considèrent d'ailleurs la présence d'enseignants originaires de pays francophones différents plus avantageuse encore pour eux-mêmes que pour leurs élèves⁴, ce qui souligne que presque tous ces participants la considèrent comme un phénomène bénéfique en soi. Une telle diversité impliquant nécessairement un haut degré de variation linguistique, les répondants à l'enquête vérifient donc la seconde hypothèse, à savoir une attitude de tolérance à l'égard de cette variation.

Il fallait affiner ce résultat par des questions complémentaires pour comprendre comment ces enseignants, arrivés donc en Louisiane très récemment pour la plupart, considèrent cette variation sur le plan local et se représentent le fait français dans cet État. Ces questions supplémentaires portaient notamment sur ce qu'ils considèrent comme les trois premières raisons expliquant, selon eux, l'enseignement du français en Louisiane aujourd'hui. Leurs principales réponses, inscrites successivement, ont été 1° l'héritage culturel et linguistique, 2° les avantages socio-économiques qu'offre cet enseignement, en particulier l'immersion et 3° la revendication identitaire qu'il permet et l'ouverture d'esprit qu'il tend à développer.

S'agissant des avantages socio-économiques, tout d'abord, de nombreuses études ont montré que les résultats des élèves en immersion sont généralement meilleurs que ceux du cursus régulier⁵. Sans développer ici cette indication, on mentionnera que tous les enseignants interrogés semblent en avoir conscience : ces avantages constituent en effet, à leurs yeux, la deuxième des raisons qui expliquent l'enseignement actuel du français en Louisiane. Leurs réponses portent d'ailleurs, à la fois, sur les aspects pratiques de cet enseignement – « effectifs restreints et bon niveau dans les classes d'immersion », « meilleurs résultats au LEAP⁶ chez les élèves bilingues » – et sur ses bénéfices attendus – « améliorer les performances scolaires (les bilingues sont plus intelligents) », « atout pour l'avenir professionnel des élèves », « donner les outils adaptés au monde économique »... De façon générale, le fait d'apprendre le français dans un contexte anglophone, américain qui plus est, favoriserait chez les élèves une certaine ouverture d'esprit. Il constituerait, précisent les réponses au questionnaire, un « enrichissement personnel » qui permettrait de « développer la curiosité », d'« élargir les horizons professionnels des apprenants » et de les « exposer au monde francophone ».

Parallèlement à cet argument, qu'on peut qualifier d'exogène en ce qu'il invite à un élargissement de l'horizon culturel, les participants évoquent un

argument endogène, qui consiste à revendiquer sa spécificité linguistique et culturelle sur un plan local⁷.

Aux yeux des personnes interrogées, l'enseignement du français en Louisiane relève en effet d'une « décision politique pour marquer l'individualité de la Louisiane parmi les États des États-Unis » pour « affirmer sa différence/minorité », « marquer la particularité de l'État par rapport au reste des États-Unis » et « permettre aux Américains de mieux connaître la francophonie ».

Afin de prôner ainsi son indépendance symbolique à travers l'exposition de caractéristiques socioculturelles qui lui sont propres, une communauté doit avant tout s'assurer que sa jeune génération est en mesure de préserver et développer ces traits distinctifs.

Or c'est précisément l'héritage culturel et linguistique de la Louisiane qui a été évoqué par l'ensemble des participants comme première raison y justifiant l'enseignement du français aujourd'hui. Une telle unanimité au sein de la population interrogée suppose un minimum de connaissances au sujet du patrimoine francophone de cet État. Certains répondants notent seulement que « la Louisiane a une histoire française qu'elle souhaite garder ». D'autres paraissent plus informés, évoquant « des Français qui sont venus aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles à la Nouvelle-Orléans » ou l'idée d'« une langue en voie de disparition du fait des lois des années 1920 (Constitution)⁸ ». Les réponses montrent en outre une variété d'approches sur l'état actuel du français en Louisiane allant de sa seule préservation – « le français était parlé par les grands-parents », « pour ne pas qu'il disparaisse », « pour la “survie” de la langue au sein de l'État »... – à sa promotion et son renouveau, pour « faire revivre le français ». Ainsi les avis divergent-ils sur la tangibilité d'un usage courant du vernaculaire louisianais. Une tendance générale ressort néanmoins : dans l'ensemble, cet usage est perçu par les enseignants comme étant aujourd'hui relativement faible et fragile.

Alors que les trois-quarts (39 des 51) des répondants sont – tout à fait ou plutôt – d'accord avec l'idée qu'il existe aujourd'hui une Louisiane francophone, ce résultat, s'il suppose qu'un nombre au moins égal d'enseignants sont conscients de l'existence d'un français louisianais, ne signifie pas *ipso facto* que tous voient dans son usage une réalité objectivement observable de la Louisiane contemporaine. Sans doute le terme « francophone » est-il donc ici entendu par les participants comme une identité socioculturelle, plutôt que comme une situation linguistique à proprement parler.

On peut résumer en trois points les résultats du questionnaire jusqu'à présent :

- 1° une attitude de tolérance à l'égard de la variation linguistique en général,
- 2° une certaine compréhension du patrimoine francophone louisianais,
- 3° la reconnaissance de l'existence d'un vernaculaire louisianais, si peu tangible soit-il aujourd'hui.

Degré d'acceptation du vernaculaire louisianais en classe de français

Mais les enseignants acceptent-ils ce vernaculaire au sein de leur enseignement, et dans quelle mesure ? Pour tenter de répondre de façon pratique à cette question, j'ai proposé dans le questionnaire six phrases « type » du français louisianais, qui se rapprochent plus ou moins fortement du français standard, et demandé aux enseignants de préciser s'ils accepteraient ces phrases dans leur salle de classe, à l'oral et/ou à l'écrit.

La phrase A – *Marie avait une fille et deux bessons* – qu'on pourrait lire, par exemple, chez George Sand⁹, affiche la continuité linguistique qui existe entre le français louisianais et le français standard.

La phrase B – *Il a tombé et il a cassé sa jambe* – insiste au contraire sur la différence entre les deux variétés de français puisqu'elle témoigne de l'utilisation systématique, dans le vernaculaire, de l'auxiliaire « avoir » au passé composé.

La phrase C – *Elle, alle a un tit garçon. Oui, son garçon est petit*, montre la spécificité des variantes des formes phonologiques du français louisianais : [ɛ l] ou [al] pour le pronom personnel « elle » ; [pətɪ] ou [ti] pour l'adjectif qualificatif « petit ».

La phrase D – *Je vas le faire* – illustre une légère différence morphologique entre les deux variétés de français ; cette phrase peut encore être utilisée à l'oral en France de nos jours.

Les phrases E – *J'ai passé dedans la porte d'en arrière* – et F – *Il y a des fois que je me sens embêté* – sont des expressions du vernaculaire louisianais figurant dans des productions culturelles emblématiques : la phrase E dans la chanson *La porte d'en arrière* de D.L. Menard (1932-) et la phrase F dans le poème *Je suis Cadien* de Jean Arceneaux (1951-).

Les réponses indiquent avant tout que les enseignants sont beaucoup plus disposés à accepter ces phrases à l'oral qu'à l'écrit : plus de la moitié d'entre eux accepteraient que les six phrases soient dites en classe, mais ils refuseraient la transcription des cinq premières. Cet écart flagrant s'explique par la plus grande variabilité de la forme orale, que Françoise Gadet (2007, p. 159) explique en ces termes : « Si l'oral varie plus et plus librement que l'écrit, c'est notamment parce qu'il est le lieu où les usagers confrontent la co-présence à l'ajustement social dans les enjeux sociaux ordinaires, ce qui dilue la pression normative. » Becky Brown (2005, p. 393) ajoute que « le code écrit sert généralement de modèle à tout le “bon usage”. La plupart des normes proviennent du code écrit en raison de son caractère plus prestigieux ». Il semble alors que ce soit la dévaluation de l'oralité, due à son caractère éphémère et variable, qui lui permette de ne pas être aussi strictement jugée que la transcription. Paradoxalement, la forme la moins académiquement reconnue est donc celle qui est la plus à même de se développer dans une salle de classe.

Examinons maintenant le degré d'acceptation respectif de chacune des phrases, à l'écrit et/ou à l'oral. La phrase A est celle qui se rapproche a priori

le plus du français standard. Elle est cependant moins acceptée que la phrase F, à l'oral comme à l'écrit. L'explication est simple. Bien que grammaticalement incorrecte selon la norme standardisée, « Il y a des fois que je me sens embêté » est en vérité une expression idiomatique plus usuelle que « Marie avait une fille et deux bessons ». Ce phénomène vient renforcer notre hypothèse : alors même que l'oralité demeure symboliquement subalterne, elle finit par survivre à la forme écrite.

On constate en outre que le degré d'acceptation le plus bas à l'écrit concerne de façon identique les phrases B et C ; à l'oral, les résultats divergent légèrement. Si une petite majorité de répondants est plus favorable, pour l'oral, à « Il a tombé et il a cassé sa jambe » qu'à « Elle, elle a un tit garçon. Oui, son garçon est petit », c'est sans doute parce que, contrairement à l'utilisation de l'auxiliaire « avoir » pour la construction du passé composé, les variantes des formes phonologiques du pronom personnel « elle » et de l'adjectif qualificatif « petit » n'existent pas en français standard. Les enseignants paraissent ainsi plus favorables à un détournement de la forme normative qu'à une exploitation linguistique totalement absente de cette forme.

L'acceptation de la phrase D est en position médiane, à l'oral comme à l'écrit. On peut donc la considérer comme l'exemple type de cette étude, refusée respectivement par 20 répondants à l'oral et 32 à l'écrit. Enfin, bien que l'expression qu'elle contient – « dedans la porte d'en arrière » – soit le titre d'une chanson cadienne connue, la phrase E est la moins acceptée à l'oral. Un tel résultat n'est pas surprenant si on se rappelle que la plupart des participants ne sont que depuis peu en Louisiane et donc pas (encore) très familiarisés avec la musique franco-louisianaise.

Il faut cependant se garder de mal interpréter ce refus de la forme écrite. Premièrement, s'il est majoritaire, ce refus n'est pas unanime : selon telle ou telle des six phrases proposées dans ce questionnaire, entre 14 et 25 personnes en accepteraient une transcription. Deuxièmement, il s'agit moins d'un manque d'ouverture à la variation linguistique que d'un manque de connaissances à son sujet, ce que soulignent de nombreux répondants eux-mêmes – « avec mon niveau pas adapté », « mais bon, je suis formatée par l'Académie française. En plus, il y a des mots que je ne connais pas... » –, en même temps qu'ils expriment le souhait de combler ce manque de connaissances. Ainsi, à propos de la forme écrite, on peut lire des réponses telles que « si français cadien, pourquoi pas ? », « oui, si c'est du français cadien » et « je voudrais une formation cajun ! ». Certains, enfin, aimeraient trouver un équilibre entre les différentes variétés de français et les formes orale et écrite : « Pourvu que l'enfant communique et soit compris ! Ne pas condamner le cajun. Mais c'est une langue orale. Apporter un plus en donnant les règles du français "standard" compris plus universellement » ou encore « Il faut comparer les deux façons d'écrire et expliquer leurs différences sans condamner l'une ou l'autre. Vive la différence et la tolérance ! ».

On retrouve dans cette attitude ce que le linguiste Albert Valdman (1996, p. 172) théorisait quinze ans plus tôt : « Une stratégie pédagogique retenant le

français standard comme cible mais faisant une plus large place aux variétés vernaculaires viserait moins la maîtrise d'une pratique courante de la variété vernaculaire que des acquis de nature métalinguistique, épilinguistique et culturelle. Elle contribuerait à la déculpabilisation et à la "décomplexification" de la parole minoritaire (...). Ce type d'initiation linguistique se distinguerait de l'enseignement traditionnel du français standard en légitimant la parole vernaculaire.»

Lors du *Professional Development for Louisiana Foreign Associate Teachers* de septembre 2011, Amanda Lafleur, professeure de français standard et de français cadien à l'Université d'État de Louisiane¹⁰, a proposé, durant une heure, une «Initiation au français louisianais pour les nouveaux arrivés (et les anciens aussi)». Cette présentation a été suivie, au printemps 2012, d'une journée entière, facultative, consacrée à l'approfondissement de la connaissance et de la compréhension du français louisianais, ainsi qu'aux différentes façons de l'intégrer en milieu scolaire. De telles rencontres, d'une part, et les contacts avec les collègues sur place, d'autre part, peuvent encourager certains nouveaux enseignants à intégrer progressivement, eux aussi, ce vernaculaire dans leur salle de classe. Les moyens à leur disposition pour ce faire ne manquent pas : invitation de grands-parents d'élèves, visites de sites historiques ou culturels, utilisation de chansons, d'histoires et de contes, organisation d'ateliers thématiques sur la nourriture et la musique louisianaises... Il sera intéressant d'étudier sur le moyen terme si cette familiarisation assez rapide des enseignants, dès leur arrivée en Louisiane, avec le vernaculaire louisianais contribue de manière repérable à faire d'eux des agents, tout à la fois, d'une certaine continuité entre le patrimoine francophone louisianais et l'enseignement actuel du français en Louisiane, de la promotion de la variation linguistique en général et enfin d'une ouverture d'esprit notable chez les élèves.

Le questionnaire

J'ai réalisé cette enquête lors d'une rencontre intitulée *Professional Development for Louisiana Foreign Associate Teachers*, qui s'est tenue à Bâton Rouge le 16 septembre 2011. L'événement était organisé par le *Louisiana Department of Education*, en collaboration avec le consulat général de France à la Nouvelle-Orléans, le ministère espagnol de l'Éducation, le consortium louisianais des écoles d'immersion et le CODOFIL. Sur le nombre total de personnes présentes à cette rencontre (entre 100 et 105), 51 ont répondu au questionnaire.

Sur ces 51 personnes, 45 sont originaires d'Europe (38 de France et 7 de Belgique), 42 sont arrivées au plus deux ans avant cette enquête (12 un an avant et 25 au cours de l'été 2011), 39 sont des femmes, 31 sont âgées de 25 à 35 ans et 44 enseignent en immersion (dont 37 en immersion uniquement).

1. De quel pays êtes-vous originaire ?
2. Êtes-vous : un homme / une femme ?

3. Quel âge avez-vous ?
4. Quand êtes-vous arrivé(e) en Louisiane ?
5. Depuis quand êtes-vous enseignant(e) ?
6. Dans quelle école enseignez-vous (nom / paroisse) ?
7. À quel niveau enseignez-vous ?
8. Enseignez-vous en FLE ou en immersion ?
9. Combien de temps prévoyez-vous de rester en Louisiane ?
10. Selon vous, pourquoi enseigne-t-on aujourd'hui le français en Louisiane ?

Écrivez les trois premières réponses qui vous viennent à l'esprit.

- a)
- b)
- c)

11. Selon vous, existe-t-il aujourd'hui une Louisiane francophone ? Encercler la réponse de votre choix.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne sais pas

12. Vous voyez, dans cette réunion, des enseignants originaires de pays francophones différents. Pensez-vous que le fait d'apprendre le français avec ces enseignants originaires de pays francophones différents est positif pour les élèves ? Encercler la réponse de votre choix.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne sais pas

- Pensez-vous que la présence de ces enseignants originaires de pays francophones différents est positive pour vous, en tant qu'enseignants ? Encercler la réponse de votre choix.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne sais pas

13. En classe, accepteriez-vous chacun des exemples de français notés ci-dessous, à l'oral et/ou à l'écrit ? Encercler la réponse de votre choix.

- | | |
|---|--|
| a) Marie avait une fille et deux bessons. | À l'oral ? Oui / Non – À l'écrit ? Oui / Non |
| b) Il a tombé et il a cassé sa jambe. | À l'oral ? Oui / Non – À l'écrit ? Oui / Non |
| c) Elle, elle a un tit garçon. Oui, son garçon est petit. | À l'oral ? Oui / Non – À l'écrit ? Oui / Non |

d) Je vas le faire.	À l'oral ? Oui / Non – À l'écrit ? Oui / Non
e) J'ai passé dedans la porte d'en arrière.	À l'oral ? Oui / Non – À l'écrit ? Oui / Non
f) Il y a des fois que je me sens embêté.	À l'oral ? Oui / Non – À l'écrit ? Oui / Non

¹ Instaurée en 1983, l'immersion française en Louisiane commence à la maternelle et se termine au 8^e grade (l'équivalent de la 4^e en France); après quoi les élèves peuvent, s'ils le veulent, suivre un cours en immersion française au lycée. Dès la maternelle, certains cours sont dispensés en anglais (Barnett 2010, p. 51).

² Concernant le français cadien, la linguiste Chimegsaikhan Banzar explique qu'il s'agit d'« une variété vernaculaire parlée par la population francophone de l'Acadiana, région du sud-ouest de la Louisiane. Originaires de l'Acadie, les Cadiens se sont installés en Louisiane au XVIII^e siècle et ont su conserver leur langue grâce à l'isolement géographique, au mode de vie rural, aux fortes traditions familiales et religieuses. En contact avec d'autres groupes ethniques, les immigrés européens, les Amérindiens et les Créoles de couleur, les Cadiens ont par ailleurs été fortement influencés par ces diverses langues et cultures, notamment dans le domaine lexical, qui a été enrichi par des emprunts à l'espagnol (*bacalao, lagniappe, chaurice*), aux langues amérindiennes (*bayou, ouaouaron, chaoui*) et africaines (*gombo, gri-gri, voodoo*). Inversement, par son influence substantielle sur les autres minorités ethniques (les Allemands, Irlandais, Espagnols et Amérindiens), le français cadien est devenu une langue véhiculaire non seulement pour les Cadiens mais aussi pour de nombreuses communautés environnantes des bayous et des prairies de la Louisiane du sud » (p. 1832).

³ Barry Ancelet (2005, p. 411) rappelle à ce sujet les propos de Theodore Roosevelt, président des États-Unis de 1901 à 1909: « There is room for but one language in this country, and that is the English language, for we must assure that the crucible turns out Americans and not some random dwellers in a polyglot boarding house. »

⁴ À la question « La présence d'enseignants originaires de pays francophones différents est-elle positive pour vous en tant qu'enseignant? », sur un total de 51 répondants, 44 étaient *tout à fait d'accord* et 5 *plutôt d'accord*. À la question « Le fait d'apprendre avec des enseignants originaires de pays francophones différents est-il positif pour les élèves? », 38 étaient *tout à fait d'accord* et 12 *plutôt d'accord*.

⁵ Les études menées à ce sujet par Nicole Boudreaux, responsable du programme d'immersion pour la *paroisse* (district) louisianaise de Lafayette, par exemple, établissent clairement ces résultats.

⁶ À la fin du 4^e et du 8^e grade, les élèves de Louisiane passent le *Louisiana Educational Assessment Program*, un examen qui mesure leurs compétences en anglais, en mathématiques, en sciences, en sciences sociales et en art.

⁷ Il en va, semble-t-il, de même au Québec, dont la participation « aux travaux de la francophonie revêt une signification stratégique importante pour la défense de sa revendication d'une personnalité internationale, partielle mais distincte », selon Louis Bélanger (1997, p. 48).

⁸ Rappel: en 1921, la Constitution louisianaise interdisait l'usage de toute autre langue que l'anglais comme langue d'instruction dans les écoles publiques.

⁹ Dans *La Petite Fadette* (1849), par exemple, les jumeaux Sylvinet et Landry sont désignés comme *bessons*.

¹⁰ Amanda Lafleur est un des coauteurs du *Dictionary of Louisiana French as Spoken in Cajun, Creole, and American Indian communities*, sous la direction d'Albert Valdman, Jackson, University Press of Mississippi,

Bibliographie

- B. ANCELET, « A perspective on teaching the “Problem Language” in Louisiana », *The French Review*, vol. 61, n° 3, 1988, p. 345-356.
- B. ANCELET et A. LAFLEUR, « La revitalisation endogène du cadien en Louisiane », in A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Halten (éds.), *Le français en Amérique du Nord: état présent*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 411-437.
- B. BARNETT, *French Immersion Teachers' Attitudes toward Louisiana Varieties of French and the Integration of such Varieties in Their Classroom. A Quantitative and Qualitative Analysis*, thèse de doctorat, Université d'Indiana, 2010.
- L. BÉLANGER, « Les enjeux actuels de la participation du Québec à la francophonie multilatérale. De la paradiplomatie à la protodiplomatie », *Politique et Sociétés*, vol. 16, n° 1, Montréal, Société québécoise de science politique, 1997, p. 39-59.
- C. BANZAR, « Les variétés du français en Louisiane et leur statut sociolinguistique », in F. Neveu et al. (éds), *Sociolinguistique et écologie des langues. Congrès mondial de linguistique française 2010*, Paris, Institut de Linguistique Française, 2010, p. 1831-1837.
- B. BROWN, « L'élaboration d'une norme endogène en Louisiane francophone », in A. Valdman et al. (éds), *Le français en Amérique du Nord. État présent*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 389-409.
- D. BENOÎT et J.-M. KLINKENBERG, *La littérature belge. Précis d'histoire sociale*, Bruxelles, Labor/Espace Nord, 2005, p. 25-51.
- F. GADET, « La variation de tous les français », *LINX*, n° 57, *Études de syntaxe: français parlé, français hors de France, créoles*, 2007, p. 155-164.
- M. PICONE et A. VALDMAN, « La situation du français en Louisiane », in A. Valdman et al. (éds), *Le français en Amérique du Nord. État présent*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 143-165.
- A. VALDMAN, « Le rôle de l'enseignement dans la survie du français en Louisiane », *Plurilinguismes*, 11, 1996, p. 153-177.

Du folklore à l'école indigène au Mexique : ambiguïtés et alternatives

KARLA JANIRÉ AVILÉS GONZÁLEZ

Docteur en anthropologie sociale, diplômée par le Centre de recherches et d'études supérieures en anthropologie sociale (CIESAS, Mexico)

Introduction

Ces dernières années ont été le témoin, au niveau international, d'un intérêt croissant pour la diversité linguistique et culturelle et d'une reconnaissance sans cesse plus appuyée de ses bénéfices pour les populations (Skutnabb-Kangas *et al.*, 2003). L'éducation bilingue, dans les contextes interculturels, s'est ainsi affirmée comme un moyen d'améliorer la réussite scolaire des enfants ainsi que leur épanouissement (Maurer, 2010). Le cas du Mexique nous montre cependant que l'éducation bilingue n'est pas toujours positive pour les langues et les cultures en danger. A fortiori quand elle vise à faciliter l'enseignement de la langue nationale, en réservant la langue locale à des usages folkloriques (Avilés González, 2009).

Pour illustrer ce propos, nous présenterons ici un bref compte rendu des politiques linguistiques mises en œuvre au Mexique depuis la colonisation jusqu'à nos jours, avec leurs principaux objectifs pédagogiques. L'analyse des matériaux bilingues employés pour « l'Éducation bilingue et interculturelle » en nahuatl – langue la plus importante après l'espagnol en nombre de locuteurs dans le pays (1,3 % des locuteurs, INEGI 2007) – prouvera que le passage de l'oralité à l'écriture reste encore un cap difficile à dépasser, en raison de facteurs linguistiques, politiques mais aussi idéologiques qui conduisent à la production d'outils didactiques souvent incompréhensibles pour les locuteurs de cette langue (Flores Farfán, 2009). Face aux échecs de la planification linguistique officielle, le projet « Revitalisation, maintien et développement linguistique et culturel » (PRMDLC), mis en place dans plusieurs communautés mexicaines, nous montrera alors à quel point il est essentiel de développer des outils pédagogiques adaptés, pour lesquels les locuteurs soient impliqués aussi bien dans la sélection des contenus didactiques que dans l'articulation de l'oralité avec l'écriture (Flores Farfán, 2005). Les activités réalisées dans l'école élémentaire José María Morelos y Pavón de Santa Catarina (Morelos, Mexique) – une communauté bilingue où le nahuatl est en voie de disparition – illustre à cet égard l'importance de la réhabilitation idéologique des pratiques et des savoirs locaux pour la création d'outils pédagogiques. Le chercheur, par son travail, doit accompagner les acteurs locaux dans un échange d'apprentissages, en promouvant une forme de sociolinguistique préventive et active (Avilés González, 2009 ; Flores Farfán, à venir).

Tant que le statut et les fonctions des langues menacées demeureront secondaires par rapport à la langue nationale, l'Éducation bilingue et

interculturelle (EBI) ne pourra ainsi être qu'un leurre, favorisant des situations diglossiques et, par la suite, renforçant la substitution linguistique (Ninyoles, 1997). Cela nous invitera à repenser les objectifs affichés de l'éducation bilingue vis-à-vis des langues minorisées. Quelles sont les langues et les cultures favorisées ? Qui détermine les besoins et les outils didactiques à privilégier ? Quelles sont les idéologies dissimulées derrière ces choix didactiques ? Répondre à toutes ces questions est un préalable nécessaire à la mise au point d'outils pédagogiques efficaces et non biaisés, eux-mêmes indispensables pour que l'école puisse s'affirmer comme un lieu de stimulation authentique de la diversité linguistique et culturelle, face à un monde globalisé.

Brève histoire des politiques linguistiques au Mexique

Au Mexique, les politiques linguistiques mises en œuvre à partir du XVI^e siècle ont été destinées à l'hispanisation, souvent violente, de la population. Ces choix politiques ont eu des conséquences néfastes et durables pour la diversité linguistique et culturelle du pays. Plusieurs cas d'ethnocide ont ainsi été relevés (Avilés González, 2009).¹ Et même si les quelque 300 variantes indigènes parlées au Mexique sont aujourd'hui reconnues par la Constitution comme des langues « nationales » (Cámara de Diputados, 2003), la stigmatisation envers les locuteurs indigènes continue à entraîner leur substitution par la seule langue « officielle » du pays, l'espagnol.

La période coloniale

Les politiques ségrégationnistes mises en place durant la colonisation espagnole, basées sur des idéologies religieuses mais surtout impérialistes, avaient pour objectif l'évangélisation de la population et le contrôle des ressources matérielles du pays. De ce fait, elles ont cherché à transformer les langues et cultures indigènes pour les assimiler et les soumettre au modèle hispano-chrétien (Cifuentes, 1998).

Les religieux, à qui incombait la tâche de l'enseignement à l'époque coloniale, ont utilisé les langues originaires pour acculturer la population indigène. Du fait de son statut de *lingua franca* lors de l'arrivée des colons européens, le nahuatl est devenu, entre leurs mains, un instrument incontournable de l'enseignement. Les premiers textes développés en nahuatl sont alors marqués par une forte influence hispanique, tant au niveau phonologique que pragmatique. Le mot *tonalli*, par exemple, qui signifie pour les Nahuas l'« énergie » ou la « chaleur du soleil », et par extension le « jour », est également traduit par les religieux comme l'« âme » (Siméon, 1997, p. 716 [1885]). C'est-à-dire dans un sens catholique, qui éreinte le sens fondamentalement païen de cette entité – entendue comme une force particulière reçue par les dieux, les animaux, les plantes et les choses conformément à leur calendrier divinatoire, et qui marque notamment le destin des enfants (López

Austin, 2004). Au niveau phonologique, ce mot apparaît simplifié en *tonalli*, malgré la haute valeur phonémique contenue par la quantité vocalique, au moins pour les locuteurs des variantes nahuas du centre du Mexique, qui prononcent le mot : *toonalli*.² Autre exemple marquant : la traduction que Molina fait, en 1571, du mot *notonal*, défini comme *el alma*. Aux distorsions pragmatiques et phonologiques évoquées ci-dessus s'ajoute ici une distorsion structurelle, tenant à la nature même du mot (Molina, 1970, p. 74). Cette traduction revient en effet à considérer comme un nom ce qui est en nahuatl une forme possessive (cf. *no-toonal*, Pos – soleil « mon soleil »).³

Au-delà de ces problèmes de traduction, l'effort fourni par les religieux espagnols pour appréhender et définir une norme linguistique pour le nahuatl s'est heurté à un problème pratique, qui a fait perdre de la pertinence à leur propos. Les frères ont en effet codifié des variétés spécifiques du nahuatl – celles parlées par les élites indigènes du centre du Mexique au début de la colonisation – en laissant de côté des variétés moins prestigieuses, ou bien d'autres régions. Ce faisant, ils ont favorisé une situation diglossique comparable à celle décrite par Ferguson en 1959 comme « une situation linguistique relativement stable dans laquelle (...) existe une variété superposée très divergente, hautement codifiée (...) véhiculant un ensemble de littérature écrite vaste et respecté (...) qui est surtout étudiée dans l'éducation formelle, utilisée à l'écrit ou dans un oral formel mais n'est utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté » (cité in Calvet 2009, p. 36-37).

En dépit de leurs limites, ces registres sont encore perçus par certains intellectuels, indigènes ou non, comme la norme linguistique par excellence du nahuatl, comme l'indique son nom de « nahuatl classique ». Une langue morte, en réalité, et étrangère aux locuteurs.⁴ Les linguistes et anthropologues ont leur part de responsabilité dans cette situation. Ces derniers, en effet, ont fréquemment transmis leurs propres idéologies, de façon consciente ou inconsciente, via une évaluation de la compétence linguistique des locuteurs basée sur un « parler pur », libre d'emprunts et décontextualisé, contrastant avec le syncrétisme présent dans les pratiques linguistiques et les divers degrés de compétence communicative que les locuteurs peuvent développer (Flores Farfán, à venir). De cette manière, les intellectuels ont entretenu une idéologie puriste d'homogénéisation linguistique, qui stigmatise les contacts linguistiques ainsi que l'énorme variété dialectale présente à l'intérieur de cette langue.

Le Mexique postcolonial

Malgré le caractère officiel et obligatoire du castillan dans toutes les sphères formelles, la plupart des habitants à la fin de la période coloniale étaient des indigènes qui ne connaissaient pas la langue espagnole (Cifuentes, 1998, p. 115). Trois siècles d'imposition politique d'une langue codifiée (l'espagnol) n'avaient pas réussi à en faire la langue parlée par tous – ce qui montre que les pratiques linguistiques ne peuvent être modifiées sur une simple

décision du pouvoir en place, les politiques linguistiques étant inefficaces si elles ne sont pas appuyées par une forte conviction et sur un intérêt des locuteurs pour agir sur leurs pratiques, soit pour des motivations intégrationnistes, soit pour renverser la substitution linguistique (Fishman, 1991).

Suite aux échecs historiques des politiques assimilationnistes du Mexique indépendant (1821), l'omission flagrante des langues indigènes dans la sphère éducative a finalement changé au cours du XX^e siècle. Les intellectuels chargés des politiques intégrationnistes ont alors eu recours aux langues indigènes, mais dans le seul but d'alphabétiser la population, en castillan, et d'accomplir ainsi leur principal objectif : le métissage biologique et culturel, conçu en termes évolutionnistes comme une forme de « progrès » – à cause des théories racistes postcoloniales développées, notamment, par la pensée « anthropologique » de l'époque (De la Peña, 1999 ; Bertely, 2006).

Par ce biais, les intellectuels ont été poussés à reconnaître la valeur de certaines expressions culturelles indigènes, dont les légendes, la poésie et les chants. Donc des manifestations artistiques symboliquement significatives pour les populations concernées, mais qui ne touchent pas aux niveaux plus élevés de l'éducation ou de la vie politique et socioéconomique. Le mouvement artistique a ainsi participé de manière notable à la revendication folklorique du passé indigène mexicain, dans les livres des écoles élémentaires des années 1960 mais aussi dans l'imaginaire collectif du pays. Par exemple, dès le début du XX^e siècle, le muraliste mexicain Diego Rivera a représenté dans plusieurs portraits « l'identité nationale » à travers le visage d'une femme nahua, Luz Jiménez. Mais alors que le nom de Diego Rivera est largement reconnu et désormais constitutif de « l'identité nationale mexicaine », l'identité nahua de *doña Luz* reste à ce jour méconnue, noyée par son utilisation folklorique dans une image diffuse du passé indigène. C'est là tout le paradoxe du folklore qui, en prétendant mettre en valeur la vigueur des cultures indigènes, ne parvient qu'à les rendre marginales (Avilés González, 2009).

Ce paradoxe s'est manifesté – et se manifeste encore – sur le terrain. Alors que l'EBI a reconnu dans les années 1970 l'importance de la diversité linguistique et culturelle du Mexique, le récit de vie d'un hispanophone de Santa Catarina (SC), fils de parents nahuas, montre que dans la pratique, et de façon contradictoire, « ceux qui parlaient nahuatl étaient sujets de mépris » (Avilés González, 2007, p. 81).

Les revendications indigènes et leurs applications au XX^e siècle sont donc restées cantonnées à un niveau compensatoire et, par extension, inoffensif vis-à-vis de la société dominante hispanophone (Díaz-Polanco, 1997). Dans l'imaginaire collectif mexicain, les langues et cultures indigènes sont ainsi une réminiscence d'un passé idyllique aux racines de l'identité nationale, à l'antithèse de la modernité. Or, comme l'a montré Ninyoles pour le catalan (1997), réduire le degré d'acceptation d'un peuple et d'une langue à leur fonction folklorique est une forme d'agression, qui masque les inégalités sociolinguistiques sous un voile idéologique de compensation, voire de consolation. Tant que l'éducation bilingue ne dépasse pas l'idéalisation folklorique,

elle ne permet pas d'inverser les asymétries du pouvoir linguistique. Au contraire : elle assure le *statu quo*, représenté dans l'expérience mexicaine par la substitution linguistique des langues indigènes par l'espagnol.

Le XXI^e siècle

Bien qu'il existe une «Loi générale des droits linguistiques des peuples indigènes» (Cámara de Diputados, 2003), à travers laquelle l'État mexicain cherche à élever le statut social et la fonctionnalité des langues menacées, il n'y a pas de planification adaptée aux contextes sociolinguistiques. Cette loi a une orientation tutélaire, l'État étant le responsable de l'élaboration et du développement des actions destinées à protéger les langues et les cultures indigènes. Cela restreint le rôle des locuteurs, cantonnés à être de simples «exécutants» des projets, au lieu d'en être les auteurs (Pons y Johnson, 2005 ; Flores Farfán, à venir). La planification linguistique officielle adopte ainsi une vision paternaliste, qui privilégie surtout l'écriture et l'école comme vecteurs de revitalisation des langues indigènes, notamment à travers des institutions comme la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe* (CGEIB).⁵ Dans cette vision, l'oralité caractéristique de ces langues et la richesse de leurs variantes linguistiques sont perçues comme des barrières à surpasser afin de normaliser les langues indigènes. Cela se traduit par l'imposition d'un modèle éducatif externe qui, d'une part, s'adapte difficilement aux nécessités sociales, communicatives et éducatives des communautés indigènes, et, d'autre part, alimente les idéologies linguistiques qui ont historiquement légitimé la substitution linguistique (Flores Farfán, 2009).

Face à ces politiques linguistiques paternalistes et asymétriques, plusieurs réactions sont observées chez les locuteurs. La plus courante est la faible participation aux projets éducatifs, l'absence d'intérêt, qui traduit une forme de rejet par rapport à une planification imposée de « par en haut » (voir ci-dessus). À l'inverse, les locuteurs peuvent adopter une attitude hyper-coopérative qui engendre des néologismes, des hypercorrections ou même des variantes linguistiques artificielles et hispanisées qui, en tant qu'idiolectes, sont peu ou pas intelligibles. Lesquelles au bout du compte se transforment en armes pour condamner le syncrétisme et stigmatiser les locuteurs (Avilés González, 2010). Ce genre de récupérations, et les variantes qui en émanent, sont extrêmement nocives pour la vitalité des langues minorisées.

En outre, elles produisent des effets pervers : légitimées par le scientifique, les variantes se transforment en grammaires prescriptives, c'est-à-dire en standards, employés notamment dans les écoles élémentaires indigènes. Flores Farfán (2009, p. 131) a constaté ce phénomène dans plusieurs outils didactiques destinés par l'EIB aux communautés nahuas, comme dans ce livre de la Sierra Norte de Puebla ayant pour titre : *Amochtli ik ixpouali ika tla'toli nauatl, ik in te'tepetla niktlanpa kuetlaxkuapa*. «Libro de literatura en lengua Náhuatl de la Sierra Norte de Puebla».⁶

D'après l'auteur, il est assez révélateur que ce titre reproduise les règles de prononciation et d'écriture de l'espagnol en employant des mots obsolètes du nahuatl (cf. *amochtli* versus *aamochtli*, qui en tout cas est une forme plus proche du nahuatl classique). Ce titre, en outre, ne prend pas en compte le fait que, dans cette région, la langue locale est appelée *nawat*, avec un suffixe absoluif marqué par le phonème /t/ et non pas par le phonème /ɲ/ caractéristique des variantes nahuas du centre du Mexique. De cette façon, la variante locale disparaît de l'espace éducatif et la réalité linguistique est déformée. Ce qui revient à promouvoir les diglossies à l'intérieur des langues indigènes et, en définitive, à accroître l'inégalité sociolinguistique (*ibid.*).

Prenant en compte ces problématiques, le projet « Revitalisation, maintien et développement linguistique et culturel » (PRMDLC) a commencé à encourager, voilà bientôt dix ans, un modèle alternatif d'aménagement linguistique, destiné à lutter de manière efficace contre la discrimination et la substitution linguistique, dans la sphère éducative mais aussi en dehors de l'école (Flores Farfán à venir). Nous étudierons ici la méthodologie du PRMDLC et son application dans l'école élémentaire de Santa Catarina (SC), réalisée dans le cadre d'un travail de recherche (Avilés, 2009). Nous montrerons aussi que la mise en place de ce genre d'alternatives peut contribuer à dépasser les conceptions dichotomiques de l'oralité et de l'écriture comme symboliquement polarisées, et renforcer la vitalité des langues minorisées, à condition de s'appuyer sur une mobilisation durable et forte des acteurs.

Alternatives éducatives dans l'aménagement linguistique

Principes méthodologiques du PRMDLC

Le PRMDLC, projet dans lequel s'inscrit cette recherche, est basé sur une méthodologie de recherche-action interculturelle qui consiste à faire des acteurs locaux les principaux créateurs et destinataires de la revitalisation linguistique. Cette initiative se propose de connaître scientifiquement les contextes locaux pour développer des programmes appropriés au milieu et, par ce biais, une micro-politique citoyenne.

Prenant le contrepied des approches folkloristes, le PRMDLC cherche à développer un apprentissage actif qui promeuve la revalorisation des langues minorisées en mettant en valeur leur prestige et leur utilité. Pour ce faire, le chercheur a recours à des outils ludiques et artistiques basés sur des contenus ethniques dans la langue menacée, tels que chansons, contes, devinettes et jeux de mots. Ces outils étant destinés aux adultes aussi bien qu'aux enfants, il est possible de les employer dans et en dehors de l'école, de manière spontanée et informelle. L'objectif recherché est de pousser les locuteurs à s'exprimer dans leur langue d'origine, puis à produire de nouveaux outils pédagogiques afin d'assurer la continuité et l'efficacité des projets de revitalisation linguistique et culturelle (Flores Farfán, 2005).

Cette ethnométhodologie interculturelle implique des rapports plus horizontaux entre chercheurs et acteurs locaux. Des agendas communs sont ainsi

négociés, destinés à réaliser des diagnostics précis de la situation sociolinguistique locale, identifier les évaluations, les intérêts et les attentes des locuteurs à l'égard de l'avenir de leurs langues, mettre en place des programmes et outils didactiques appropriés au milieu pour revitaliser, maintenir ou développer la langue en question.

L'expérience de terrain nous a montré ces dernières années que le processus de revalorisation linguistique rencontrait plus de succès quand il se basait sur les manifestations artistiques et culturelles indigènes (ex. l'amate)⁷ ou sur les patrons d'apprentissage locaux, intégrés dans des supports médiatiques modernes (ex. livres, cassettes audio et vidéo). De cette façon, les épistémologies locales, reproduites en matériaux multilingues, ludiques et attractifs, se transforment en outils très efficaces pour revaloriser le patrimoine des peuples indigènes, tant dans l'environnement local, communautaire, que dans celui de la société en général (*ibid.*)⁸

«Les locuteurs jouent un rôle primordial dans la construction de ces outils, en les compilant, en les transcrivant, en les illustrant ou en les diffusant. Cette collaboration étroite, depuis l'analyse des variantes linguistiques jusqu'à la diffusion des produits, apporte une reconnaissance symbolique et économique au travail des locuteurs, équivalent à celui d'auteurs. Nous évitons ainsi la création de variantes artificielles et décontextualisées, comme les grammaires prescriptives mentionnées plus haut. La documentation linguistique et le travail anthropologique deviennent utiles pour les locuteurs, et permettent de développer une linguistique préventive, éducative et revitalisante.» (Flores Farfán, à venir)

Les outils mis en place dans le PRMLDC sont utilisés dans des ateliers, dont le caractère ludique permet de contrecarrer les effets négatifs d'un modèle éducatif formel, qui inhibe la participation spontanée ainsi que l'interapprentissage. Ces ateliers sont réalisés dans les écoles indigènes ou urbaines ainsi qu'en milieu extrascolaire (ex. fêtes). Afin de stimuler la participation et développer l'aspect ludique des rencontres, les matériaux sont offerts aux participants, notamment sous forme de prix. L'objectif recherché est d'accroître le prestige de ces langues et de stimuler leur usage en mettant l'accent sur l'acquisition et le renforcement du pouvoir linguistique de chaque type de locuteur.

«Ce modèle d'intervention permet, tout d'abord, de placer à un niveau d'égalité les différentes variantes linguistiques repérées. Il permet, ensuite, de réactiver la compétence passive des participants, qui acquièrent progressivement une fluidité et une sécurité linguistique, jusqu'à développer une compétence active de la langue. Ce qui permet, par ricochet, de former des groupes impliqués dans la revitalisation des langues menacées, des communautés de pratique revitalisantes capables de promouvoir de nouvelles formes de citoyenneté, basées sur le respect et la pratique de la diversité linguistique et culturelle. Les professionnels non indigènes, y compris le chercheur, agissent alors comme des activistes solidaires, en contribuant au développement d'une sociolinguistique critique et militante.» (Avilés González, 2009)

L'expérience didactique du nahuatl à Santa Catarina (SC)

Dans l'esprit du PRMDLC, quelques locuteurs du village de SC ont construit une communauté de pratique revitalisante, en améliorant leur compétence communicative nahua, en ouvrant des espaces éducatifs pour lutter contre les stigmates linguistiques et en discutant des risques d'une récupération négative de la pratique de leur langue. Dans cette communauté, la langue est particulièrement menacée : la plupart des bilingues actifs sont des personnes âgées de plus de 60 ans, alors que la quasi-totalité des enfants sont des hispanophones monolingues, dont la connaissance du nahuatl se limite à quelques mots ou expressions. Les besoins didactiques vont donc de la réhabilitation idéologique à la revitalisation linguistique (Avilés González, 2009).

Dans ce cadre, nous avons développé pendant le cycle scolaire 2006-2007 un cours intitulé « Interculturalité, savoirs locaux, connaissances universelles » à l'école élémentaire de SC, avec 29 élèves de 9 à 11 ans. Les activités réalisées dans ce cours ont cherché à mettre en valeur les pratiques linguistiques et culturelles de la communauté. Les réflexions sociolinguistiques des enfants, liées à l'activation orale et écrite de leur compétence communicative nahua, nous ont permis de revendiquer de manière active la langue locale, en la situant au même niveau que l'espagnol, ainsi que d'autres langues étrangères comme le néerlandais. À cette fin, nous avons employé :

a) Un échange épistolaire avec des enfants de Monnickendam (Pays-Bas) via l'ONG OJALA⁹ à travers lequel les enfants de chaque pays, dans leur langue maternelle, ont détaillé leurs connaissances sur leurs pratiques sociolinguistiques. Les enfants, devenus « experts de leur culture » (Podestá 2004, p. 135), avaient pour seule consigne de se présenter à un ami hollandais et vice-versa. La communication entre les enfants des deux pays a été assurée grâce à la traduction espagnol-néerlandais des lettres faite par Sara Grunenbergh, collaboratrice du projet aux Pays-Bas. Cet échange épistolaire a permis de dépasser les idéologies du mépris sociolinguistique et de l'hégémonie linguistique de l'anglais comme moyen indispensable de communication dans la sphère internationale.

b) Des matériaux didactiques réalisés par des communautés tsotsiles, ch'oles et tseltales (Bertely, 2006). Ces matériaux en langues originaires portaient sur les savoirs et les activités quotidiennes de ces communautés. Nous avons identifié leurs similitudes et leurs différences par rapport à ceux de SC, afin de stimuler un apprentissage dynamique et significatif pour les enfants, et établi des liens avec l'enseignement dispensé au niveau national (ex. l'apprentissage des proportions en mathématiques a été facilité par le recours à des recettes de cuisine, pour les hommes comme pour les femmes, ce qui a d'éventuelles répercussions idéologiques au niveau de l'égalité des sexes, *ibid.*). De ce fait, la valeur et l'utilité des pratiques indigènes ont été mises en évidence.

c) Des légendes nahuas de SC (Dakin, 1977) ainsi que des devinettes dans d'autres variantes linguistiques du nahuatl (Flores Farfán, 2002). Cela nous a

permis, tout d'abord, de récupérer et d'introduire dans la sphère éducative la tradition orale de SC, méconnue par les enfants à cause de la substitution linguistique. Ensuite, de rendre visibles la diversité et les différences des variantes nahuas parlées dans d'autres communautés (ex. Guerrero). Ces matériaux ont été traduits en anglais et en français, de manière à accorder au nahuatl un prestige aussi élevé que celui associé aux langues internationales. Dans ces activités, l'écriture du nahuatl a été utilisée comme un moyen de véhiculer l'oralité, soit à travers l'alphabet classique, soit à travers l'alphabet moderne (voir plus haut), mais sans s'embarquer dans le faux dilemme oralité *versus* écriture (voir plus haut). De ce fait, la peur de l'écriture a été surpassée, car les enfants ont reconnu et écrit les mots et les expressions nahuas qu'ils avaient appris à la maison, où leurs grands-parents parlent encore nahuatl.

Comida	Colores	Cosas	Animales
Tlachcali	Chichiltic	Yenia	Tochtli
Tortilla	Rojo	Ya meboy	Gonejo
Yatl	Cosmic	Totata	Masatl
Frijol	Amarillo	Papa	Venado
Chilli	Tlatic	Chichitón	Tetl
Chile	Negro	Perro	Piedra
Tomatl	Xoxollic	Piatón	Coyatl
Tomate	Verde	Pollo	Coyate
Chitomatl	Istac	Quimichin	Tonalí
Bitomate	Blanco	Katon	Diaosal
Amo	Ome	Mochicani	Tlaguili
no	2	Diablo	Loc
cente	Tlafuany	Asintli	Mestlin
4	señor	Agua	Luna
Hawa	cente	Tlayali	Miston
come	1	Moiz	Coto
Euachpen	Colontelle	Guace	Calli
peñ	encocrado	Vuey	Casa

EMMA LIVES CASTILLO
 KERS. 01-03-09.

Entités de l'environnement socio-écologique de SC représentées, en nahuatl et en espagnol, par les élèves du cours « Interculturalité, savoirs locaux, connaissances universelles »

Les résultats de ces activités se sont traduits par la production d'un outil didactique riche en réflexions sociolinguistiques, mais aussi en données ethno-écologiques, pouvant servir comme modèle à la construction d'une *curricula interculturale* adaptée aux besoins locaux (Podestá, 2004). Pourtant, ce travail est aujourd'hui stoppé, en raison principalement de changements dans l'équipe éducative de la communauté, qui ont eu comme conséquence le départ des enseignants impliqués dans le travail de revalorisation du nahuatl, mais aussi en raison du fait qu'à SC la seule langue d'enseignement officielle est l'espagnol. Cela montre à quel point il est important d'élever le statut des langues indigènes de « langues nationales » à « langues

officielles», au moins dans leurs contextes d'usage, une question que je ne peux que mentionner ici.

Conclusions

Les activités développées à l'école élémentaire de SC, dans l'esprit du PRLMDC, montrent qu'il est possible de freiner, voire de renverser une situation de substitution linguistique, même avancée, tout en faisant une réhabilitation idéologique des pratiques sociolinguistiques locales. Cet objectif, difficile et ambitieux, ne peut pas se faire cependant sans une volonté forte et surtout durable. Le travail développé au sein de la communauté, dans le cadre d'une recherche doctorale, l'a été sur une durée finalement assez courte (cinq ans). Sa portée et ses résultats ne sont encore que partiels et devront ainsi être confirmés à l'avenir. Car s'il est une leçon que les politiques linguistiques mises en œuvre ces dernières décennies au Mexique permettent de retenir, c'est bien celle de la constance et de la durée. Sans effort et engagement à long terme des différents acteurs du projet, la réussite des actions revitalisantes ne peut être que parcellaire et limitée.

¹ À cause de l'expansion impérialiste espagnole, la population indigène est passée à la fin du XVI^e siècle de 2 millions à 500 000 habitants. Plus de 100 langues indigènes ont ainsi disparu (Cifuentes, 1998, p. 45).

² Nous utilisons ici l'orthographe du nahuatl moderne qui, à la différence du nahuatl classique, représente phonétiquement les différences dialectales (Flores Farfán, 2009).

³ Pos : possessif.

⁴ À titre d'exemple, à SC – une communauté considérée comme relativement proche du nahuatl classique (Dakin, 1976) – une bilingue active très engagée dans la revitalisation du nahuatl m'a avoué ne pas comprendre plusieurs phrases tirées de l'une des méthodes les plus employées dans le milieu universitaire pour apprendre le nahuatl (Launey, 1992). Cela est un signe clair des limites didactiques du nahuatl classique pour servir de modèle aux langues nahuas d'aujourd'hui.

⁵ La Coordination Générale de l'Éducation Interculturelle et Bilingue est une institution dépendante de la *Secretaría de Educación Pública* / Secrétariat d'Éducation Publique (SEP).

⁶ «*Livre de littérature en langue nahuatl de la Sierra Nord de Puebla*». Je reproduis ici la traduction en espagnol telle qu'on la trouve dans le titre du livre original.

⁷ Sorte de papier local où les Nahuas du «*Alto Balsas*» (Guerrero) représentent des «*histoires*», qui sont des descriptions artistiques de leur vie quotidienne et rituelle (*ibid.*).

⁸ Suivant ces principes, nous avons réuni un corpus revitalisant dans presque 10 langues ou variantes, principalement dans les régions nahuas, mayas et mixtèques, dont le matériau ici présent.

⁹ OJALA («*Organización Juvenil Autónoma para Latinoamérica*») est une organisation autonome des jeunes pour l'Amérique latine.

Bibliographie

- K. J. AVILÉS GONZÁLEZ, «Revertint estigmes. El cas del nàhuatl de Santa Catarina, Morelos, Mèxic», *El contemporani*, n° 35-36, janvier-décembre 2007, p. 76-88.
- K. J. AVILÉS GONZÁLEZ, *Retos y paradojas de la reivindicación nahua en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos*, thèse de doctorat en anthropologie sociale, Mexique, CIESAS, 2009.
- K. J. AVILÉS GONZÁLEZ, J. A. FLORES FARFÁN, «Défis et paradoxes de la revendication nahua à Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos (México)», in Henri Boyer (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2010, p. 73-81.
- M. BERTEL (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Mexique, CIESAS, 2006.
- L.-J. CALVET, *La sociolinguistique*, Paris, PUF, 2009.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*, México, Cámara de Diputados, 2003.
- B. CIFUENTES, *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*, México, CIESAS-INI, 1998.
- K. DAKIN, «Respect and indirect reference in Santa Catarina (Morelos) Nahuatl», *Actas del Congreso Internacional de Americanistas*, vol. 4, 1976, p. 485-493.
- K. DAKIN, «Pedro Cuaresma and other nahuatl stories», *Tlalocan*, vol. VII, 1977, p. 47-66.
- G. DE LA PEÑA, «Notas preliminares sobre la “ciudadanía étnica» (el caso de México)», in Alberto Olvera (coord.), *La sociedad civil: de la Teoría a la realidad*, Mexique, El Colegio de México, 1999.
- H. DÍAZ-POLANCO, *La rebelión zapatista y la autonomía*, Mexique, Siglo XXI editores, 1997.
- J. FISHMAN, *Reversing Language Shift*, Philadelphia, Multilingual Matters, 1991.
- J. A. FLORES FARFÁN, «Alternativas a la educación formal con lenguas amenazadas. Reflexiones, acciones y propuestas», in A. Lluís i Vidal-Folch, A. et G. Dalla-Corte (eds), *Lenguas Amerindias: políticas de promoción y pervivencia*, Cataluña, Casa América Catalunya, 2005.
- J. A. FLORES FARFÁN (à venir), «Por una lingüística crítica: reflexiones, acciones y pretensiones», *35 años de investigación...* Mexique, CIESAS.
- J. A. FLORES FARFÁN et C. C. RAMÍREZ, *Zazan tleino. Adivinanzas nahuas de ayer, hoy y siempre*, CIESAS-ARTES DE MEXICO, Mexique, 2002.
- M. LAUNET, *Introducción a la lengua y literatura náhuatl*, Mexique, UNAM, 1992.
- A. A. LÓPEZ, *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, Mexique, UNAM, 2004.
- B. MAURER, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone: Enjeux et repères pour l'action*, Paris, AFD-AUF-MAEE-OIF-Éditions des archives contemporaines, 2010.
- F. A. MOLINA, *Vocabulario en lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana*. Estudio preliminar de Miguel de León-Portilla, México, Editorial Porrúa, 1571; 1970.
- R. NINYOLÉS, *Idioma i prejudici*, Barcelone, Quaderns 3i4, 1997.
- R. PODESTÁ, «Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, num. 20, 2004, p. 129-150.

- E. PONS et A. JOHNSON, «La ley de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de México», in A. Lluís i Vidal-Folch et G. Dalla-Corte (eds.), *Lenguas Amerindias: políticas de promoción y pervivencia*, Cataluña, Casa América Catalunya, 2005.
- R. SIMÉON, *Diccionario de la lengua náhuatl o mexicana*, Mexique, Siglo XX, 1997; 1885.
- T. SKUTNABB-KANGAS, L. MAFFI et D. HARMON, *Compartir un mundo de diferencias. La diversidad lingüística, cultural y biológica de la Tierra*, Paris, UNESCO-WWF-Terralingua-UNESCOcat, 2003.

Les «communautés invisibles» : praxis réflexive de l’imaginaire pour la construction de contenus didactiques endogènes au Mexique

JEAN LÉO LÉONARD
IUF et UMR 7018, Labex EFL (7-EM2)

À Jean-Louis Fossat

Introduction

Le présent article a pour objectif de rendre compte de l’émergence d’une praxis réflexive de l’imaginaire pour contribuer au vaste chantier de la production de matériaux didactiques en langues endogènes, bien au-delà de la seule alphabétisation. Il s’agit de construire des formes et des contenus didactiques susceptibles de fonctionner comme supports d’éducation intégrale, et de s’adapter à des matières aussi complexes et «élevées» que l’histoire, la géographie, les sciences naturelles, voire l’éducation civique, et, de manière générale, les sciences sociales, depuis les premiers niveaux de scolarité, école maternelle et école primaire, jusqu’aux niveaux les plus avancés, pré-universitaires. Cette praxis s’est élaborée au sein de l’École Normale d’instituteurs bilingues de l’État mexicain de Oaxaca et d’un réseau de formation de formateurs (Red EIBI: Réseau Éducation Indigène Bilingue et Interculturelle) pour ensuite s’étendre à des organisations gouvernementales (S.E.P.: Secrétariat d’Éducation Publique, réseau B.I.C.: Bachillerato Integral Comunitario) aussi bien que non gouvernementales (C.M.P.I.O. – Coordination de Maîtres et Promoteurs Indigènes de Oaxaca – ou Plan Piloto, Tequio Pedagógico, Caracol Mazateco, etc.), ou à l’initiative d’écoles maternelles dans la région où est parlé le mazatec, importante langue popolocane (otomangue oriental). Cette méthodologie s’est associée dès le début à la réalisation d’un atlas linguistique décrivant la variation du mazatec: ce sont à la fois la pratique des ateliers avec les organisations scolaires et la société civile mazatèque et les enquêtes de terrain sur la variation de la langue, avec des stratégies de restitution associées au travail d’élicitation, qui ont donné sa cohésion au projet de dialectologie descriptive et appliquée qu’est l’ALMaz (Léonard *et al.*, 2012; Léonard, 2010). Ici, nous nous concentrerons sur la méthode et le contexte d’application des ateliers d’écriture «Communautés invisibles», sans entrer dans les questions de géolinguistique qui lui sont associées en filigrane, mais il importait de préciser d’emblée ce double ancrage: dans la dialectologie sociale (cf. l’exergue à Jean-Louis Fossat en tête du présent article) et dans l’innovation pédagogique en langues endogènes.

Le mazatec est une langue otomangue du sud-est du Mexique, parlée par plus de 220 000 locuteurs, dans un biotope tropical extrêmement diversifié, sur trois paliers géographiques auxquels correspondent trois systèmes de cultures postcoloniales : basses terres (San Pedro Ixcatlán et San Miguel Soyaltepec : système canne à sucre), terres moyennes (Jalapa de Díaz : élevage) et hautes terres (Huautla de Jiménez : système café, en crise depuis trente ans). À cette tripartition s'ajoute le Cañon tropical de Cuicatlán (avec le bourg mazatec de Chiquihuitlán), que caractérisent sa densité de microclimats et les contacts de langues et de sociétés indigènes et métisses (mazatec, cuicatec, mixtec, etc.). Non seulement les structures de la langue mazatèque présentent un très haut degré de complexité (système tonal de huit tons répartis sur quatre paliers mélodiques, conjugaison par préfixation et infixation du temps et de la personne, grande plasticité du lexique grâce à un système de composition très productif), mais la variation dialectale du mazatec est si dense qu'elle a servi de cas d'école à la fin des années 1950 pour l'avancement des méthodes en ethnohistoire amérindienne (Gudschinsky, 1958). À ce titre, le mazatec est une « langue-monde » – comme Fernand Braudel parlait de « systèmes-mondes » –, d'autant plus riche en indices sociolinguistiques que ses structures grammaticales et phonologiques sont complexes. L'éducation bilingue et interculturelle doit donc s'appliquer à une langue typologiquement très différente de la langue nationale et très diversifiée en termes de diasystème, et à un contexte sociohistorique dont la diversité interne est corrélée à la tripartition écohumaine Alta/Media/Baja, avec de multiples cloisonnements additifs (microrégion du Cañon de Cuicatlán), arrière-pays du mazatec de Puebla, qui commence à San Lorenzo dans la Sierra mazateca, et se prolonge dans une région reculée, encore peu explorée sur le plan linguistique).

Or, depuis soixante ans les populations autochtones de la région mazatèque affrontent une crise profonde et multiforme. La structure agraire de microfundios et les réseaux familiaux et de solidarité ont été frappés dans les basses terres par la construction d'un barrage hydroélectrique (la Presa Miguel Alemán, 1949-1960 : 22 000 paysans furent alors réinstallés dans l'État voisin de Veracruz) ; dans les terres moyennes par le complexe agro-industriel lié à l'élevage intensif ; enfin dans les hautes terres, l'effondrement du système café dans les années 1980 a recentré l'économie des villes vers le commerce et les services, dans une région désavantagée par le relief. Le système *milpa* de l'agriculture traditionnelle, fondé sur la petite polyculture familiale intensive, et le marché du travail local, ne suffisent plus à maintenir la population sur place : les vagues de migration vers les centres urbains voisins de Teotitlán, Tehuacán, Tuxtepec, Oaxaca, ou de la ville de Mexico (D.F.) se succèdent, exerçant une incidence profonde sur les solidarités et la cohésion sociale locales. La société mazatèque ne cesse de reconfigurer ses espaces de pouvoir et de solidarité.

Le bilinguisme mazatec-espagnol a également progressé de manière fulgurante, redimensionnant la relation à la langue autochtone, à son

intégration dans la société moderne, à sa forme, non seulement orale mais aussi, de plus en plus, écrite et didactisée dans les écoles. Les changements déterminés de l'extérieur, repris et dynamisés de l'intérieur, ont par conséquent augmenté la complexité des réseaux sociolinguistiques, la diffusion et le prestige des normes locales des variétés dialectales du mazatec, en fonction d'enjeux sociétaux nouveaux, parmi lesquels l'éducation bilingue et interculturelle figure au premier plan.

Les technologies actuelles permettent d'envisager l'élaboration d'atlas linguistiques polyvalents, multimédias, cumulatifs et diversifiés, en termes de sous-produits, rendus accessibles aux locuteurs (dictionnaires multidialectaux électroniques issus de bases de données, transcriptions des ateliers d'écriture par l'opération EM2 du Labex EFL, cf. échantillons et références en annexes). C'est la *dimension borgésienne* (Jorge Luis Borges) de la dialectologie, dans laquelle un projet d'atlas linguistique finit par percoler la société au point de modifier la vision et la praxis de la langue, en termes de statut et de corpus.

On s'aperçoit qu'il est possible, avec peu de moyens financiers et une approche participative de l'interaction avec la société civile, de développer des formes d'aménagement linguistique, contre la discrimination éducative et culturelle, au-delà des représentations folkloriques de la langue et de la culture.

Les déplacements de pouvoir (*power shifts*) et l'émergence de stratégies participatives de la part des sociétés civiles et des secteurs « indigènes » de ces sociétés civiles rendent désormais possible une *approche gramscienne* (Antonio Gramsci) de la dialectologie appliquée, de manière coopérative avec divers secteurs de ces sociétés, pour la pratique de la *technè* linguistique et didactique – l'élaboration d'un atlas linguistique devient alors une praxis de l'éducation populaire, parallèlement aux enquêtes de terrain « classiques » sur les structures variationnelles de la langue. Mais le fait d'enquêter dans des centres importants, de plus de 15 000 locuteurs, et des villages de quelques centaines d'habitants, permet d'observer toute une gamme de situations sociolinguistiques.

C'est sur la trame de ces situations que les ateliers « Communautés invisibles » projettent des modélisations participatives, avec les locuteurs impliqués dans les processus éducatifs.

Ces deux principaux changements psychosociaux et sociopolitiques – le *déplacement diglossique* dans le sens de déjouer la diglossie et de contrebalancer le processus d'assimilation d'une part, et la *transition participative* d'autre part – traversent les sociétés marginalisées de l'espace global, et interpellent la communauté des chercheurs, en tant que membres de la société civile internationale. Face à ces phénomènes, certains adoptent la posture (dé)constructiviste, qui consiste à éviter toute ingérence afin de ne pas contribuer au développement de l'essentialisme communautariste – point de vue légitime, auquel nous adhérons partiellement, à condition de ne pas jeter le baigneur avec l'eau du bain. D'autres optent pour une action

participative, tout en veillant à élucider les enjeux du contexte socioéconomique et politique – point de vue pragmatique et engagé, auquel nous adhérons activement.

Au terme d'une quinzaine d'années de pratique et de réflexion sur la coopération avec les milieux d'instituteurs indigènes mayas et otomanges du Guatemala et du Mexique sud-oriental (1999-2010), nous avons abouti à la conclusion qu'une troisième voie était possible, au-delà des deux modèles dominants – l'indigénisme incorporatif et assimilationniste d'une part, le cosmovisionisme revivaliste d'autre part – : travailler les contenus par la forme plutôt que l'inverse, en adoptant le point de vue du constructionnisme critique. Nous avons donc tenté une approche expérimentale de travail sur les contenus endogènes, qui consiste à inciter les praticiens de l'EBI à modéliser les représentations du social dans le cadre d'un enseignement intégral, en exacerbant ou en magnifiant, dans des séries de productions et de grilles pédagogiques en langues originaires, les dilemmes que connaissent ces sociétés (crise environnementale, désagrégation du tissu social, spoliation territoriale, corruption, répression, criminalité, migration, acculturation et attrition linguistique, marginalisation politique, etc.). Il s'agit de projeter sur des situations un diagnostic et une anticipation des facteurs de crise, à partir des indices et des savoirs disponibles dans le groupe, à travers une création textuelle, conceptuelle, poétique et narrative.

Suivant les observations de Howard Becker (2009, p. 279-293) sur le caractère heuristique de l'esthétique des représentations sociales chez les écrivains et les artistes, nous avons tenté de renouveler le cadre des cours de sciences naturelles, d'histoire et de géographie endogènes par le biais d'activités de modélisation, à travers des ateliers d'écriture pédagogique sur les « Communautés invisibles », inspirés des *Villes invisibles* d'Italo Calvino (1972), et la mise en topologie des contenus utopiques dans Marin (1973, p. 49). Nombre de malentendus et d'apories relevant des écueils de l'indigénisme et du cosmovisionisme ont alors trouvé une solution qui semblait auparavant inaccessible. En somme, une recherche de l'abstraction et de la distanciation à travers une modélisation à teneur littéraire des contenus endogènes a permis de résoudre ce qui semblait jusqu'alors une impossible équation – l'équation de Paulo Freire (éducation = émancipation, Freire, 1967).

Nous allons maintenant montrer en quoi les ateliers d'écriture didactique « Les communautés invisibles », réalisés de 2010 à 2012, au cours de cinq missions de chercheurs associés au projet IUF Morphophonologie Méso-américaine¹ ont généré des supports et des grilles didactiques innovantes pour l'EBI (Éducation Bilingue et Interculturelle).

Modélisation des contenus didactiques endogènes

Une multitude de termes désignent désormais l'assimilation linguistique, tels que acculturation, substitution, déplacement linguistique – ce dernier est actuellement très en vogue au Mexique : *deplazamiento lingüístico*. Dans

tous les cas, une langue majoritaire unitaire à l'échelle nationale et minorante subordonne ou déplace une autre langue, polynomique sur le plan local, minoritaire à échelle nationale et minorée dans son contexte social. Parler au mieux de normalisation ou au pire de revitalisation revient à négliger un processus corrélé, qui consiste à déplacer le déplacement, autrement dit à résister à l'acculturation, davantage par conscientisation que par atavisme ou par esprit conservateur. Il s'agit, bien au contraire, de faire usage du sens critique contre le sens commun, qui préconise l'acceptation de la situation diglossique et de l'inéluçabilité présumée de l'assimilation. De ce point de vue, tout acte, toute attitude ou toute politique visant à *retrousser la diglossie*, pour reprendre le terme de Robert Lafont (Lafont, 1984), consiste à déplacer la diglossie. Cette approche a le mérite d'assumer une certaine dose de pragmatisme ou de réalisme, car de même qu'il est difficile à tout groupe social en situation de sujétion de s'émanciper, non par fatalisme, mais en raison de la puissance qui s'exerce sur lui avec une ample gamme de moyens idéologiques, économiques et politiques, nul n'est jamais assuré de véritablement renverser une situation inégalitaire comme l'est la diglossie en tant que bilinguisme inégalitaire, qu'il soit dialectal (diglossie fergusonienne) ou de contact de langues (diglossie fishmanienne).

On pourrait appliquer au « code de la diglossie », qui consiste à accepter cette situation inégalitaire par atavisme ou par autoconviction, la même analyse que celle qu'applique le philosophe Kwame Anthony Appiah au « code de l'honneur » et aux révolutions morales : c'est en révélant que *le roi est nu* et en renversant la logique disqualifiante que se font les révolutions (Appiah, 2010). Tant que l'on accepte le sentiment de honte lié à l'usage de la langue minoritaire, et que l'on ne renverse pas le postulat arbitraire qui fonde cette sujétion, aucun changement n'est possible. Lorsque c'est la diglossie qui est jugée honteuse, contre-productive et absurde – pour ne pas dire, de manière triviale, *ringarde* – et non plus le bilinguisme dialectal ou le contact de langues, les conditions sont enfin remplies pour un changement réel et une nouvelle construction des relations intergroupes au sein de l'État-nation. En somme, la conscientisation est non pas un adjuvant de la normalisation des relations entre langues en contact inégalitaire (pour ne pas dire « en conflit ») : elle est le levier même de ce retournement.

L'activité d'écriture et de formalisation didactique des « Communautés invisibles » participe de tactiques visant à ce retournement. En outre, l'exercice de conscientisation pratiqué lors de ces ateliers d'écriture ne concerne pas que la situation sociolinguistique, comme nous allons le voir avec l'exemple sur la question des ressources en eau à Jalapa : les questions sociales et environnementales sont tout aussi bien sollicitées.

Or, il suffit de faire jouer les commutations pour percevoir le potentiel subversif de l'exercice : il suffit de remplacer « eau » (*nantá*) par « mazatec » (*énna*) dans le texte analysé ci-dessous, ou par tout autre attribut local menacé par un échange global inégal, pour faire apparaître la valeur en crise, ou la situation de crise dans la société locale.

Les ateliers dénommés « Communautés invisibles », inspirés par la lecture que Howard Becker (2007) fait des *Villes invisibles* d'Italo Calvino² furent d'abord expérimentés en 2010 hors de la zone mazatèque, avec les étudiants de l'ENBIO (École Normale Bilingue et Interculturelle de Oaxaca). Ces techniques furent ensuite d'une grande importance dans les ateliers de didactisation de la langue maternelle en zone mazatèque réalisés à Jalapa de Diaz (2010), puis en 2011 à San Antonio Eloxochitlán, à Huautla de Jiménez, à Mazatlán Villa de Flores, et surtout à Santa Maria Teopoxco, dans l'aire nahuatophone en contact avec le monde mazatec. Suivant les observations de Howard Becker sur le caractère heuristique de l'esthétique des représentations sociales chez les écrivains et les artistes, nous avons tenté de renouveler le cadre des cours de sciences naturelles, d'histoire et de géographie par le biais d'activités de modélisation de situations de crise. Nous tenterons de montrer ici en quoi les ateliers d'écriture didactique les « Communautés invisibles » génèrent des supports et des grilles didactiques qui réintègrent l'école dans le milieu indigène, et qui érigent le milieu endogène comme champ de réflexivité, comme espace de praxis formelle pour le travail sur la langue et la culture, comme ressources associant différentialisme et universalisme pour préserver un contrôle du local face aux pressions du marché global (Solís et Solano, 2006, au sujet de ces enjeux).

Un maître d'école zapotèque de la Sierra Sur de la Red EIBI décrivait dans sa modélisation une communauté dont le territoire était morcelé à l'infini par des limites abusives dressées entre terrains vicinaux, dans une société désagrégée, contrastant avec une communauté au territoire sans frontière.

Les modélisations des ateliers de « Communautés invisibles » permettent donc d'évoquer la dimension holographique, c'est-à-dire constituée de multiples *topoi*, de ce qu'on appelle de manière vague et essentialiste la *communauté*, à travers des redimensionnements qui transcendent sa territorialité immédiate.

Le fait communautaire est une construction labyrinthique à dimensions multiples. L'enseignement traditionnel monoculturel assimilationniste ne prend pas le risque de visiter ces dimensions, ni même de les évoquer, pas plus que ne le font les manuels en langues indigènes, qui édulcorent les réalités, occultent les contradictions et les conflits, calquent l'imaginaire sur des séries de clichés indigénistes restant à l'extérieur de cette sphère, ou ne présentent la communauté que comme un espace unitaire et utopique dans le sens paternaliste du terme – non dans le sens subversif. À ce titre, les manuels scolaires présentent davantage une atopie qu'une utopie : ils ne modélisent en rien la « communauté », ils se contentent de la dépeindre conformément au moule des projections de l'idéologie nationale. Quant à la position de l'auteur de ces lignes, il ne cherche ni à défendre quelque utopie que ce soit contre des atopies ou des dystopies : il se sert de ces trois macro-tropes pour *créer des mondes*, dans le sens où l'entend Nelson Goodman (1978), dans un objectif de linguistique appliquée, pour faire émerger des

solutions et des méthodes dans l'usage de langues minorées pour une éducation équitable.

Les ateliers d'écriture que nous menons dans les réseaux d'éducation populaire ou parallèle dans l'État de Oaxaca sont à chaque fois l'occasion de visiter ces mondes rendus invisibles par l'acculturation. Il existe des conventions graphiques de grande valeur pour le mazatec, comme celle proposée par Juan Gregorio Regino (Regino, 1993) mais le manque de connaissance pratique de la variation, à l'aide d'une méthode, fait défaut et démotive encore trop souvent les usagers de la langue, notamment les instituteurs bilingues. Dans les ateliers d'écriture, le linguiste-formateur n'impose aucune norme ni aucune norme, afin de ne pas dévier de l'objectif didactique en entrant dans des polémiques relatives à la codification du mazatec.

Mais les savoirs du dialectologue ou du linguiste variationniste sont souvent utiles, lors de discussions ouvertes, sur des questions techniques. Ces échanges permettent d'améliorer l'analyse des données dialectales recueillies par ailleurs dans le cadre du projet ALMaz.

Au-delà de la forme, qui subit une écrasante superposition sous la pression de l'espagnol (devenu depuis l'ALENA de 1994 l'une des langues de la mondialisation), ce sont les contenus didactiques qui revêtent la plus forte teneur endogène dans une logique de réalisation et d'implémentation de la langue dans la scolarisation. Ces deux concepts, issus de la théorie esthétique de Nelson Goodman (1996, p. 63-68) trouvent ici une illustration concrète : la réalisation d'une œuvre consiste en sa production en tant qu'objet d'art, de discours ou de connaissance, tandis que son implémentation tient à sa diffusion. Un peintre qui finit un tableau dans son atelier produit bien une réalisation, mais il ne l'implémente qu'en l'exposant, de même un musicien réalise une œuvre pour piano en la jouant, mais il l'implémente en la produisant sur scène ou devant un public. Les ateliers d'élaboration de matériaux pédagogiques en mazatec ou toute autre langue autochtone réalisent des projets pédagogiques, mais n'atteignent pleinement leur objectif que lorsqu'ils sont implémentés dans le système éducatif. Il y a près de quinze ans, quand nous avons commencé à organiser des ateliers de ce genre (Léonard, 2001), la réalisation importait plus que l'implémentation. C'est maintenant l'inverse, et nous recherchons toutes les occasions de lier les deux phases, en organisant désormais des ateliers dans les écoles, avec les enfants et les jeunes – ce fut le cas notamment en septembre 2011 dans l'internat de San Antonio Eloxochitlán. L'implémentation conforte l'adéquation non paternaliste à la demande collective : elle montre les limites et les perspectives de la proposition technique.

Polarités et grilles d'analyse

Les limites de la présente contribution ne permettent pas de présenter un corpus diversifié des productions des instituteurs mazatecs ou de leurs élèves des écoles primaires et secondaires, réalisées entre 2010 et 2012. Nous allons

par conséquent analyser un projet pédagogique parmi d'autres, à titre d'exemple, sur la question de l'eau, qui est un problème tout aussi global que le phénomène d'attrition sociolinguistique des langues autochtones au Mexique et ailleurs. Comme suggéré plus haut, on pourra à loisir substituer «eau» par «terres cultivables», «maïs», «langue», «paix sociale» ou «solidarité», car tous ces référents de la vie locale sont aujourd'hui menacés à des degrés divers. Le déplacement linguistique et le durcissement de la diglossie fishmanienne en substitution sociolinguistique ne sont qu'un des éléments immédiatement visibles de la crise sociopolitique entre société locale et marché global (Solís et Solano, *op. cit.*), et c'est dans ce sens – celui d'une mise en abyme, d'une désinvisibilisation des facteurs de crise – que sont construits les ateliers «Communautés invisibles».

On sait combien l'idéalisation est l'un des vecteurs de la subordination diglossique (Ninyoles, 1975) – et de toute discrimination, notamment comme corollaire de l'acceptation du stigmaté par la personne ou par le groupe stigmatisé (Goffman, 1963). Le mode opératoire dialectique des ateliers «Communautés invisibles», qui consiste à proposer aux participants comme contrainte rédactionnelle d'écrire deux textes en relation de miroir, l'un magnifiant, l'autre dramatisant un élément naturel ou culturel jugé central pour la communauté, comme l'eau, la forêt, les terres communales ou la langue, la solidarité ou la coutume, permet de poser un modèle analytique simple en fonction de ces deux axes, sur la polarité magnification *versus* dramatisation, autrement dit utopie *versus* dystopie. Les éléments relatifs à ces deux pôles figurent dans le tableau ci-dessous : d'une part, la magnification, la polarité (chaud/froid ; humide/sec, etc.), la plénitude, le mouvement et la protection ou la sécurité en tant qu'éléments à teneur utopique ; d'autre part, la dramatisation, la dégradation, la carence, la disparition et l'abandon, en tant qu'éléments à teneur dystopique. Chacune de ces catégories est réduite à un acronyme en petites majuscules ; ces étiquettes sont projetées comme exposants dans la traduction des deux textes (le dyptique rédigé par chaque groupe de participants, ici par un auteur unique, Silvia Carrera Olivera, institutrice bilingue originaire de Jalapa, en poste à Mazatlán Villa de Flores lors de l'atelier de 2010 à San Felipe Jalapa de Díaz).

POLARITÉS	
POSITIF (UTOPIE)	NÉGATIF (DYSTOPIE)
MAGN = magnification	DRAM = dramatisation
POL = polarité (chaud/froid)	DÉGRAD = dégradation
PLÉN = plénitude	CAREN = carence
MVT = mouvement	DISP = disparition
PROT = protection	ABAND = abandon

Ainsi, dans le dyptique « La terre des eaux/La terre sans eau », au premier énoncé « Tu es terre d’eaux abondantes ^{MAGN} qui baignent la belle ville de Jalapa, la cité fraîche ^{POL} et belle », le deuxième énoncé, antithétique, répond « Il n’y a plus d’eau, désormais ^{DISP}. Pourquoi tout est si sec ^{DÉGRAD ?} ». Le dyptique conceptuel est ainsi {MAGN, POL} *versus* { DISP, DEGRAD } : la disparition et la dégradation font écho à la magnification et à l’application d’un élément de polarité froid/chaud, à travers l’évocation de la fraîcheur. Si cette notion de polarité froid/chaud a de profondes résonances dans la culture méso-américaine, et mazatèque en particulier (Demanget, 2008), la plupart de ces catégories d’analyse étiquetées dans la matrice ci-dessus ont l’avantage d’être triviales et culturellement neutres, sans une once d’essentialisme : elles décrivent de manière factuelle l’évaluation d’une situation que manifestent les formes lexicales et énonciatives du texte – le présent article ayant une visée purement méthodologique et non linguistique, nous fonderons notre analyse sur les traductions, mais les textes en mazatec avec leur traduction en espagnol, transcrits par Karla Janiré Avilés González dans le cadre de l’opération EM2 de l’axe 7 du Labex EFL, sont fournis en annexe.

La terre des eaux	La terre sans eau
<p>Tu es terre d’eaux abondantes ^{MAGN} qui baignent la belle ville de Jalapa, la cité fraîche ^{POL} et belle.</p> <p>Tes cascades qui descendent ^{MVT} de la colline, brillante et cristalline ^{MAGN}, comme une perle trouvée au fond d’une grotte, qui embellit ^{MAGN} et emplit ^{PLÉN} la ville de Jalapa. C’est ainsi que tu nourris ^{PLÉN} chaque être vivant et lui donnes fraîcheur ^{POL}, comme la brise rafraîchit ^{POL} les champs.</p> <p>Quelle abondance d’eau ^{PLEN}, froide ^{POL} comme la grêle qui tombe du ciel bleu ^{MVT} pour s’unir avec la lagune.</p> <p>Tu vis au fond du puits, au plus profond de la terre, fraîche ^{POL} comme le miel et le lait ^{MAGN} ; tu assouvis ^{PLÉN} la soif de l’homme, qui ne souffre pas et ne dépérit pas, parce que tu le nourris ^{PLÉN}, tout comme le cochon aime sa mare.</p> <p>Tu fais descendre ^{MVT} le ruisseau des montagnes, traversant ^{MVT} rivières et collines, caressant tendrement les petits et les grands ^{PROT}.</p> <p>C’est ainsi que tu es, toi qui aimes tous les êtres et qui te sens chez toi où que ce soit ^{PROT}, admirée de tous ^{MAGN}.</p>	<p>Il n’y a plus d’eau, désormais. Pourquoi tout est si sec ^{DÉGRAD ?} L’eau, où autrefois ^{DISP} les enfants et les gens se baignaient, [a disparu].</p> <p>Il n’y a plus d’eau ^{DISP} pour se laver. Il n’y a plus de ruisseaux qui traversent les collines et les champs ^{DISP}. Les cascades ont disparu ^{DISP} : les torrents cristallins qui descendaient des hauteurs n’existent plus ^{DISP}.</p> <p>Pourquoi n’y a-t-il plus ces puits ^{DISP}, où nous allions nous désaltérer ^{CAREN ?}</p> <p>(...)</p> <p>Pourquoi l’eau est-elle désormais si sale ^{DÉGRAD ?} L’eau s’est asséchée, parce que les hommes n’ont pas su en prendre soin ^{ABAND}. Ils n’ont pas su la préserver ^{DÉGRAD}.</p> <p>Maintenant, il n’y a plus d’eau ^{DISP}. Tout comme l’eau est morte, ainsi les gens ont commencé à mourir les uns après les autres ^{DRAM}, car ils n’avaient plus d’eau à boire, alors que le soleil brûlait ^{DÉGRAD} et que la pluie ne tombait plus ^{DISP}.</p>

<p><i>Nankii ntá nijuó</i> <i>Nankii ntá nijuó nkuu nte má tuxi tsjo</i> <i>tsi tjin ntá nijuó xi nenguye tente</i> <i>'nankí tsjotjin, nanki skjian xi tuxí</i> <i>tsjootjín.</i></p> <p><i>Jintá naxi xi tí nibajen nja', nja',</i> <i>xinkúu ndjio nja' xi tjin tixa naxi nkjún.</i></p> <p><i>Kuixi tsitse su sun ngayje nanki ntá</i> <i>xjo, taa ngayje chu, xuta, kó ngayje</i> <i>nixi tjin batenta nchán kó ti nakjen.</i> <i>Xinkuu nkú tsi'xá xi tsi'kjen nju.</i></p> <p><i>Abatsjo tsi tjin ntá nijuó, nchán xinkuu</i> <i>tsi 'ndjio xi bixuntu nkjia ba' tsi'ndjio</i> <i>xi nibaara ndjio mjiján, as'ie mangujin</i> <i>kó nta tinchantí.</i></p> <p><i>Nta tixa xi tinchaya kintee 'ta nanki xi</i> <i>'fi xutandaxjo ábandara ataa m'i ti'me</i> <i>kjintiá, kataq nta nijuó xi batsín i</i> <i>xinkuu nsjen kó xinkuu nta chiki, xi</i> <i>batsín tsjoo xuta xinkuu chinkó ntá si.</i> <i>Ji nta xunka xi tibitjanki tibitjame kinte</i> <i>naxi ko xi tinibajen ijin ñjachó kó ijin</i> <i>nju xi tibee ngaye nganti nga sti xi ti</i> <i>tsuntónjiin batjin.</i> <i>Ko xintuu ko ji nta tinchantí xi mji chjii</i> <i>yjee tu ma nemaní ni'yee, nkja</i> <i>basenkjin xuta.</i></p>	<p>El lugar de las aguas</p> <p>El lugar de las abundantes aguas que bañas a la hermosa ciudad de Jalapa, la ciudad fresca y hermosa.</p> <p>Tu cascada que bajas del cerro, brillante y cristalina como perla hallada en las cuevas, que engalanas y llenas la ciudad de Jalapa. Y así todo ser vivo lo alimentas, lo refrescas como la brisa a la milpa.</p> <p>Qué abundancia de agua, fría como el granizo que cae en el cielo azul para unirse con la presa.</p> <p>Tu pozo que vives desde lo más profundo de la tierra, fresca y dulce como la miel y la leche, sacias la sed del mazateco que no sufre ni muere por que tu lo alimentas, así como al cerdo le gusta el charco.</p> <p>Tu arroyuelo que bajas de las montañas cruzando ríos y montes acariciando y regalando amor a chicos y grandes.</p> <p>Así como tú laguna, que eres amador de todos y que haces de tu casa cualquier espacio que encuentras para contemplarte la gente.</p>
--	--

L'objectif de conscientisation est atteint au terme d'un tel exercice : le chassé-croisé des qualifications utopiques et dystopiques du dyptique, mises en valeur par l'indexicalisation des deux textes par le jeu des acronymes en exposants, montre la confrontation de deux visions d'un problème – plutôt que d'une cosmovision essentialiste et figée. La version magnifiante de la description de communauté (volet gauche de l'encadré supra) fonde sa performativité sur une rhétorique de la plénitude, du mouvement et de la protection, tandis que la version dramatisante de la description (volet droit de l'encadré) déploie, avec une gamme plus réduite de combinaisons catégorielles, sur un mode redondant et répétitif, obsédant, les thèmes de la dégradation, de la carence ou pénurie, de la disparition et de l'abandon. La ponctuation itérative de ces concepts de « fin de monde » contribue à connoter d'irréversibilité la perte et le manque. Par endroits, le dyptique est teinté d'une réflexivité quasiment ironique : dans l'éloge à l'eau, il est dit à celle-ci « tu assouvis la soif de l'homme, qui ne souffre pas et ne dépérit pas, parce que tu le nourris, tout comme le cochon aime sa mare », et l'épithète à l'eau

– le second texte du dyptique – constate « l'eau s'est asséchée, parce que les hommes n'ont pas su en prendre soin. Ils n'ont pas su la préserver ».

Chaque fois que nous avons réalisé des ateliers d'écriture en appliquant la technique des « Communautés invisibles », le collectif des instituteurs bilingues, des parents d'élèves et des enfants a réagi comme si cette activité provoquait une forte résonance à la fois dans leur imaginaire et dans leur pratique de l'éducation, mais aussi dans leur relation à des situations, dans la manière dont s'articulent les enjeux du local avec les contraintes du global. Parmi les thèmes retenus, la déforestation, la pollution, le traitement des déchets, la violence, la criminalité, l'émigration, l'exode rural et la perte des valeurs de solidarité et d'entraide ont donné lieu à des créations puissantes et évocatrices.

Parfois, le caractère subversif de cette proposition de travail a également provoqué des réactions d'évitement ou des détournements sur d'autres dimensions sociétales, tel cet instituteur originaire de Huautla dans une école primaire de San Antonio Eloxochitlán, par ailleurs excellent pédagogue, qui a préféré convertir la modélisation du milieu local par les « Communautés invisibles » en un dyptique moral sur « l'enfant obéissant *versus* l'enfant désobéissant », produisant ainsi une forme dialectique alternative, qui s'apparente davantage à une adaptation qu'à un rejet. Dans tous les cas, cette technique éducative produit des matériaux riches en lexique (un microglossaire thématique d'une page est exigé des participants, en plus des deux pages du dyptique et de la page de propositions d'applications didactiques), en constructions grammaticales et, surtout, en procédés rhétoriques, en nette rupture avec l'usage conventionnel de la langue indigène en classe sous forme de cahier de mots isolés, sans connexion avec une problématique sociale et sans élaboration d'un langage pédagogique pour aborder des réalités plus vastes que les thèmes figés selon les clichés du folklore.

Expliquer comment ces créations didactiques que sont les dyptiques de l'atelier de « Communautés invisibles » s'applique en classe – les conditions d'*implémentation*, selon le terme de Nelson Goodman – nécessiterait un autre article de la même taille que celui-ci. En effet, chaque groupe doit remettre et présenter, lors des expositions de travaux en fin de journée, une liste argumentée de propositions d'applications pédagogiques. Les textes et illustrations du dyptique ne sont pas destinés à rester « lettre morte », mais à favoriser le développement d'une pédagogie alternative dans les écoles bilingues : une praxis de la réflexion dans la langue au sujet de la langue et sur les situations à la charnière du passé et du présent, dans cette phase critique de transition entre organisation locale et intégration globale. De ce point de vue, la langue minorée n'est pas une relique du passé, mais un lien social et une clé pour garder deux portes ouvertes sur l'avenir au lieu d'une : celle de la langue minorée, et celle de la langue dominante, dont l'asymétrie se trouve neutralisée par cette praxis (les dyptiques sont bilingues, comme le montre l'annexe ; il est recommandé que la version mazatèque soit la version originale, et la version espagnole une traduction).

Conclusion

Un double défi qu'affronte l'enseignement bilingue et interculturel en Amérique centrale et dans l'aire culturelle correspondant à la Mésoamérique consiste à transcender d'une part l'indigénisme et la doctrine de l'incorporation nationale (par acculturation et assimilation), d'autre part le cosmovisionisme essentialiste (par idéalisation et sacralisation de savoirs endogènes avérés ou reconstruits). Ces deux tendances, aussi bien dans cette région d'Amérique qu'ailleurs dans le monde, réduisent la portée émancipatrice de l'Éducation Bilingue et Interculturelle (EBI) comme alternative à ces deux modalités (paternalisme indigéniste et identitarisme cosmovisioniste), confortant aussi bien la stigmatisation que la marginalisation des langues et des cultures endogènes. Dans les deux cas, on force des contenus linguistiques et culturels et réessentialisés des sociétés dites « originaires » pour les adapter à une forme – « occidentalisée » dans l'indigénisme, ou conçue comme désoccidentalisée et inculturée dans le cosmovisionisme. En dépit de notre parti-pris pour la forme, les prérequis que nous suivons en anthropologie culturelle s'écartent de l'abstraction levy-straussienne (cf. la critique de Geertz 1973, p. 345-359; Goody, 1977) et convergent avec l'approche critique de la construction d'utopies indigénistes et post-intégrationnistes³ d'Eckart Boege (Boege 1998). Les résultats de cette initiative sont positifs, et offrent deux perspectives encourageantes pour une linguistique (voire une dialectologie) d'intervention : d'une part, que la « troisième voie » n'est pas sans issue, au-delà de l'indigénisme postcolonial et du cosmovisionisme essentialiste, d'autre part, que la demande et le potentiel des secteurs éducatifs les plus progressistes des sociétés autochtones sont considérables. Il reste de la responsabilité du linguiste de ne pas jouer au héron de la fable ou à l'autruche de la farce et à poursuivre l'effort pour que son art ou sa science contribue à un monde plus juste.

¹ 2009-14, les chercheurs étaient Antonia Colazo-Simon, Fabio Pettirino, Karla Janiré Avilés González et l'auteur de ces lignes.

² Howard Becker développe l'idée stimulante que le roman-essai d'Italo Calvino, *Le città invisibili*, n'est pas seulement une œuvre de fiction, mais une proposition valide de modélisation de l'urbanisme dans les sociétés anciennes et modernes : lorsque Italo Calvino décrit, à travers le dialogue entre Marco Polo et le Khan (*Kublai Kan*), des villes imaginaires en fonction de thèmes dominants comme la mémoire ou la mort, il s'adonne en réalité à un exercice virtuose de modélisation du phénomène urbain et des relations sociales entre habitants des villes. Les cités suspendues dans l'imaginaire d'Italo Calvino sont des *topoi* abstraits, véritables maquettes des systèmes de relations entre les hommes et des infrastructures qu'ils déploient pour les habiter et vivre ensemble : mnémotopes (les villes et la mémoire), érotopes (les villes et le désir), sémiotopes (les villes et les signes), éthérotopes (les villes et le ciel), vidéotopes (les villes et la vision), ou encore des anamorphoses (les villes effilées, les villes continues, etc.).

³ *L'intégrationisme* désigne au Mexique la phase particulièrement dure de la doctrine de l'incorporation, vision paternaliste de la relation de l'État-nation mexicain avec ses populations autochtones, conformément à la logique de tutelle et de développement, si bien que le terme d'intégration est connoté d'assimilationnisme au Mexique. Dans les années 1980, l'agronome et anthropologue Eckart Boege dénonçait les contradictions de l'État mexicain, qui avait noyé sous un projet pharaonique d'infrastructures hydroélectriques la quasi-totalité des basses terres mazatèques : pulvériser les structures agraires et sociales locales pour mieux moderniser, quitte à déplacer et reloger les populations – avec encadrement militarisé de l'expulsion de la zone d'inondation nécessaire au barrage, la *presa*. En ce sens, l'analyse de Boege, qui cherchait des solutions à cette crise des relations entre l'État-nation et la société mazatèque sur des questions d'aménagement du territoire, notamment par le truchement de l'INI (Institut National Indigéniste) se voulait post-intégrationniste. Cf. également McMahon, 1971 sur la modernisation passant par l'engloutissement des basses terres mazatèques, au sud-est du grand bassin du Papaloapam.

Bibliographie

- A. K. APPIAH, *The Honor Code. How Moral Revolutions Happen*, New York, Norton, 2010.
- H. BECKER, *Comment parler de la société. Artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales*, Paris, La Découverte, trad. par Chr. Merllié-Young, 2009.
- E. BOEGE, *Los mazatecos ante la nación. Contradicciones de la identidad étnica en el México actual*, México, Siglo XXI, 1988.
- I. CALVINO, *Le città invisibili*, Turin, Einaudi, 1972.
- M. DEMANGET, « Naï Chaón y Chaón Majé : el Gran Trueno, entre aguas y montañas (Sierra Mazateca, Oaxaca) », dans Lammel A. *et al.* (dir.), *Aires y Lluvias, Antropología del clima en México*, Mexico, CEMCA, CIESAS, Departamento de ciencias sociales de l'Universidad Iberoamericana, IRD, 2008, p. 251-282.
- P. FREIRE, *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- C. GEERTZ, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973.
- E. GOFFMAN, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, 1963.
- N. GOODMAN, *L'art en théorie et en action*, traduction de J-P. Cometti et R. Pouivet, Paris, Gallimard, [1984] 1966.
- N. GOODMAN, *Ways of Worldmaking*, Hackett, 1978 (trad. *Manières de faire des mondes*, Paris, Folio).
- J. GOODY, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press, 1977.
- S. C. GUDSCHINSKY, « Mazatec dialect history », *Language* 34, 1958, p. 469-481.
- P. L. KIRK, *Proto-Mazatec phonology*, PhD dissertation, University of Washington, 1966.
- R. LAFONT, « Pour retrouver la diglossie », *Lengas*, 15, 1984, p. 5-36.
- J. L. LÉONARD, « Un projet de linguistique appliquée pour l'éducation multilingue maya (tseltal et tojolabal) autonomiste au Chiapas : *Ti k'e'a ja swajich jamasa'i et Sbabial jwajchitik, ja jun ku'untik yu'un te autonomia* », *Traverses*, Presses de l'Université de Montpellier, 3, 2001, p. 11-52.
- J. L. LÉONARD, « Enquêtes exploratoires pour l'ALMaz (*Atlas Lingüístico Mazateco*). Élicitation croisée, entre typologie et codification d'une langue otomangue », *Géolinguistique* 11, 2010, p. 59-109.
- J. L. LÉONARD *et al.*, « The ALMaz (*Atlas Lingüístico Mazateco*) : from geolinguistic data processing to typological traits », *STUF*, Akademie Verlag, 65, 2012, p. 78-94.
- D. F. MCMAHON, *The Impact of a Federal Dam on a Mexican Indian Community in the Papaloapam Basin*, Catholic University of America, trad. par Carmen Viquera (1989), *Antropología de una presa*, México, INI, 1971.
- L. MARIN, *Utopiques : jeux d'espace*, Paris, Minuit, 1973.
- R. L. NINYOLES, *Idioma i prejuici*, Palma de Mallorca, Moll, 1975.
- J. G. REGINO, *Alfabeto mazateco*, Oaxaca, Ciesas, IOC, CDCNC, 1993.
- D. SOLÍS et X. SOLANO (eds.), *Geoeconomía y geopolítica en el área del Plan Puebla-Panamá*, México, Ciesas.

Annexes

Données issues de l'opération EM2 du Labex EFL (Jean Léo Léonard et Karla Janiré Avilés Gonzalez), cf. <http://axe7.labex-efl.org/em2-description> et http://axe7.labex-efl.org/em2_bilan.

Modélisation positive

Données issues de l'opération EM2 du Labex EFL, axe 7 (Jean Léo Léonard et Karla Janiré Avilés Gonzalez), cf. <http://axe7.labex-efl.org/em2-description> et http://axe7.labex-efl.org/em2_bilan.

Métadonnées = Archivo de origen: MAZATECO_TALLER_JALAPA_2010. Video: SDV_0649. Unidad didáctica: Comunidades Invisibles. Módulo textual: Textos para las clases: *Nankii ntá kijuo* («El lugar de las aguas»). Participantes: Profa. Silvia Carrera Olivera. Fecha: Agosto 04, 2010. Lugar: EBI-Jalapa, Sección/Zona 055, Jalapa de Díaz, Oaxaca, México. Facilitador: Jean Léo Léonard. Recopilado por Karla Janiré Avilés, Labex EFL axe 7, EM2, 2011.

<p><i>Nankii ntá nijuo</i> <i>Nankii ntá nijuo nkúu nte má tuxi tsjo</i> <i>tsi tjín ntá nijuo xi nenguye tente</i> <i>'nankí tsjotjin, nanki skjian xi tuxí</i> <i>tsjootjín.</i></p> <p><i>Jintá naxi xi tí nibajen nja', nja',</i> <i>xinkúu ndjio nja' xi tjín tixa naxi nkjún.</i></p> <p><i>Kuixi tsitse su sun ngayje nanki ntá</i> <i>xjo, taa ngayje chu, xutá, kó ngayje</i> <i>nixi tjín batenta nchán kó ti nakjen.</i> <i>Xinkuu nkú tsi'xa xi tsi'kjen nju.</i></p> <p><i>Abatsjo tsi tjín ntá nijuo, nchán xinkuu</i> <i>tsi 'ndjio xi bixuntu nkjia ba' tsi'ndjio</i> <i>xi nibaara ndjio mjiján, as'ie mangujin</i> <i>kó nta tinchantí.</i></p> <p><i>Nta tixa xi tinchaya kintee 'ta nanki xi</i> <i>'fi xutandaxjo ábandara ataa m'i ti'me</i> <i>kjintiá, kataq nta nijuo xi batsín i</i> <i>xinkuu nsjen kó xinkuu nta chiki, xi</i> <i>batsín tsjoo xutá xinkuu chinkó ntá si.</i> <i>Ji nta xunka xi tibitjanki tibitjame kinte</i> <i>naxi ko xi tinibajen ijin ñjachó kó ijin</i> <i>nju xi tibee ngaye nganti nga sti xi ti</i> <i>tsuntónjiiin batjin.</i> <i>Ko xintuu ko ji nta tinchantí xi mji chjii</i> <i>yjee tú ma nemaní ni'yee, nkja</i> <i>basenkjin xuta.</i></p>	<p>El lugar de las aguas</p> <p>El lugar de las abundantes aguas que bañas a la hermosa ciudad de Jalapa, la ciudad fresca y hermosa.</p> <p>Tu cascada que bajas del cerro, brillante y cristalina como perla hallada en las cuevas, que engalanas y llenas la ciudad de Jalapa. Y así todo ser vivo lo alimentas, lo refrescas como la brisa a la milpa.</p> <p>Qué abundancia de agua, fría como el granizo que cae en el cielo azul para unirte con la presa.</p> <p>Tu pozo que vives desde lo más profundo de la tierra, fresca y dulce como la miel y la leche, sacias la sed del mazateco que no sufre ni muere por que tu lo alimentas, así como al cerdo le gusta el charco.</p> <p>Tu arroyuelo que bajas de las montañas cruzando ríos y montes acariciando y regalando amor a chicos y grandes.</p> <p>Así como tú laguna, que eres amador de todos y que haces de tu casa cualquier espacio que encuentras para contemplarte la gente.</p>
---	--

Modélisation négative

Métadonnées = Video: SDV_0649. Unidad didáctica: Comunidades Invisibles. Módulo textual: Textos para las clases: *Nanki má mitá chumitjín* («el lugar que un día tuvo mucha agua»). Participantes: Profa. Silvia Carrera Olivera. Fecha: Agosto 04, 2010. Lugar: EBI-Jalapa, Sección/Zona 055, Jalapa de Díaz, Oaxaca, México.

<p><i>Nanki xi nku nistjin kikin nanki ntá; nku nanki xi mánga kixinchantu ntá nijua tu mámjera ko tu má kjin'ná sakúna ntá nijua xi binguya xuta ko ntá nijua xi'fi.</i></p> <p><i>Tonga nde ja mitá tjin nixi ba'mi ntá nijuo á ja kixiya ntá nijua má nku nistjin kjia tsinguya ntixi nde já mitatjin má kuingyaaná ko ntá xunka xi fanki fa'ma ijin nju ko ntá naxi xi nibajen xinkúu nku tsi'xa á ja mitatjin ntá xi mangujinko ntáje.</i></p> <p><i>Ámita tjin ntá tixa xi siina xi batsin nchan xinkúu tsindjo ko ntá finchantí xi tjin kue?</i></p> <p><i>Mi'kjuaa tu ntá ye' kumaa ntá nijuo mikjua kixiyaa ntó ataa mi kumaa kuakuntá xuta ko mi kumaa kikun nixi kisee.</i></p> <p><i>Nde mitatjin ntó ko tufi tufi ti'mje xuta taa nubó tuxi in sje ko in tsi'chhjan ná taa mita ba'a tsi'.</i></p>	<p>El lugar en donde había abundante agua. Agua que se encontraba en cualquier espacio, y dondequiera uno caminaba, encontraba agua para bañarse la gente y para tomar.</p> <p>Ahora ya no hay agua ¿Porqué se ha secado? El agua donde algún día los niños y las personas se bañaban. Hoy ya no hay agua para bañarse. Ya no hay arroyuelos donde pasan por los montes y por las milpas. Las cascadas desaparecieron. Las cascadas que bajaban como cristalinas ya no existen.</p> <p>¿Porque no existen los pozos donde se tomaba agua?</p> <p>(...)</p> <p>¿Porque ahora el agua es negra? El agua se ha secado porque la gente no la supo cuidar, y no supo valorar lo que tenía.</p> <p>Ahora, ya no hay agua.</p> <p>El agua se fue muriendo así como también la gente: uno por uno, porque ya no había agua para tomar, y el sol (...) calentaba, y ya no había lluvia.</p>
---	--

Le bilinguisme scripturaire et l'interface des alphabets en Afrique francophone

GÉRARD GALTIER*

Inalco-Paris

En Afrique francophone, les langues locales trouvent de plus en plus leur place dans des domaines où régnait auparavant le français. À Bamako, plusieurs éditeurs se sont spécialisés dans les publications en bambara (notamment des ouvrages scolaires). À Dakar, le wolof devient la norme dans la plupart des échanges parlés (y compris dans le milieu des « intellectuels »). Néanmoins, on assiste, en même temps, à une progression générale de la connaissance du français. Il est donc probable que l'avenir linguistique de l'Afrique francophone se situe non dans le monolinguisme, mais dans un bilinguisme qui se manifesterà non seulement dans les échanges oraux, mais aussi dans des écrits où seront mélangés français et langues africaines (journaux, documents administratifs, affiches publicitaires, etc.). C'est ce bilinguisme dans le domaine de l'écrit que l'on peut appeler « bilinguisme scripturaire ».

Des États comme le Mali et le Burkina-Faso, où existent depuis longtemps des écoles primaires bilingues, voudraient montrer la voie. De même, dans divers autres pays d'Afrique francophone, on commence à expérimenter l'initiative ÉLAN (École et langues nationales), visant à associer français et langues locales durant les premières années de scolarisation.

Par ailleurs, dans les pays anglophones, plus avancés que les francophones dans l'utilisation des langues africaines, l'anglais conserve une place entière. C'est même le cas en Tanzanie où l'on aurait pu imaginer que le swahili devienne hégémonique. On constate ainsi une tendance générale à se diriger vers un bilinguisme institutionnel langues européennes/langues africaines, dans le domaine oral comme dans le domaine écrit.

Dans les pays francophones, le bilinguisme scripturaire n'est pas encore totalement entré dans les faits (contrairement au bilinguisme oral qui est devenu une réalité). La majorité des scripteurs et lecteurs utilisent uniquement le français; parmi les citoyens qui ignorent cette langue, seulement une minorité de personnes alphabétisées savent bien lire et écrire dans une langue africaine; enfin, l'arabe reste utilisé par d'autres pour la communication écrite. Dans le milieu des linguistes, éditeurs et enseignants, lire et écrire les langues africaines est plus un objet d'étude et de travail qu'une pratique de la vie courante. Aussi, une seule langue particulière étant généralement privilégiée dans l'usage écrit normal, l'on n'a pas encore eu l'occasion d'analyser les modalités pratiques du bilinguisme scripturaire.

Or, dans les pays francophones, un obstacle de taille se présente, qui est la transcription moderne des langues africaines. Les créateurs des nouveaux

alphabets africains ont toujours essayé de proposer les systèmes scientifiques les plus exacts possibles, mais ils ne se sont jamais préoccupés de la question de ce bilinguisme scripturaire, de la possibilité d'une utilisation simultanée du français et des langues africaines dans les textes écrits. De plus, les nouveaux alphabets sont généralement basés sur l'Alphabet phonétique international (API) dont de nombreux symboles ne figurent pas dans l'alphabet latin courant.

C'est ainsi que le bilinguisme scripturaire fait surgir des problèmes importants au niveau de l'interface graphique entre français et langues africaines. En particulier dans les trois domaines suivants :

- l'apprentissage des lettres de l'alphabet ;
- les technologies graphiques ;
- la graphie des mots d'emprunt, des noms propres et des sigles.

L'apprentissage des lettres de l'alphabet

L'un des éléments de l'enseignement de base est l'apprentissage des appellations des lettres isolées. En français, celles-ci se présentent comme des noms propres. C'est ainsi que la lettre isolée Z se nomme [zèd] et que cela n'implique pas que le son [d] apparaisse dans le mot « zèbre ». Ce phénomène existe dans de nombreuses langues : en anglais, la lettre Y se nomme [way] ; en arabe, la lettre K se nomme [kâf]. Mais, dans les nouveaux alphabets africains, on a essayé de rationaliser les choses en accompagnant chaque consonne d'une même voyelle (généralement [é] et quelquefois [ø] ou [a]). Ainsi, dans les divers alphabets officiels du Mali, la lettre B se nomme [bé], tandis que la lettre F se nomme [fé], la lettre K [ké] et la lettre Y [yé]. Au Sénégal, dans l'alphabet officiel du wolof, c'est le son [ø] (transcrit « ë ») qui suit chaque consonne de l'alphabet. Dans une classe bilingue, il sera donc souvent nécessaire d'enseigner deux appellations différentes pour la même lettre.

Prenons le cas d'un instituteur malien qui enseigne à la fois le français et le bambara. Lorsqu'il parlera de la lettre B, tout sera très clair : il prononcera [bé] et les élèves n'auront aucune peine à comprendre. Supposons que cet instituteur soit très bien formé. Il fera l'effort de dire [èf], [ka] et [i grèk] en faisant référence au français, et [fé], [ké] et [yé] en faisant référence au bambara : les élèves auront un peu plus de mal à suivre, mais ils pourront finalement comprendre. Or, voilà que cet instituteur, habitué à jongler entre français et bambara, parle de la lettre [sé] : les élèves ne sauront plus de quoi il s'agit, car c'est à la fois la lettre C du français et la lettre S du bambara.

Des appellations de lettres permettant une interface et une convergence entre les deux systèmes

Pour résoudre le problème exposé ci-dessus, on aura intérêt d'une part à choisir pour les langues africaines les appellations de lettres les plus proches

possibles du français, d'autre part à supprimer les trop grosses ambiguïtés. En même temps, bien sûr, il faudra conserver des appellations de lettres proches des prononciations réelles. Voyons ci-dessous le détail de ce que l'on peut proposer pour les différentes lettres de l'alphabet.

Les lettres suivantes ne posent pas de problème, car leur appellation est déjà la même : les voyelles A, I et O ; les consonnes B, D, P, T et V (lorsque la voyelle de soutien est [é]).

Les lettres suivantes pourront garder l'appellation qu'elles ont en français, ce qui facilitera beaucoup la tâche aussi bien de l'enseignant que des élèves : F, K, L, M, N, S, Z ([èf, ka, èl, èm, èn, ès, zèd]). En effet, on ne voit pas quels sont les avantages des appellations [fé], [ké], [lé], [mé], [né], [sé] et [zé] dans le contexte d'un enseignement bilingue.

Les lettres suivantes devront avoir une appellation légèrement différente dans la majorité des langues africaines, pour tenir compte de leurs spécificités : E ([é]), G ([gé] avec prononciation occlusive vélaire), H ([has] ou [ha š]), J ([dži], [džé] ou [dža]), Q ([qu] lorsque cette lettre existe), R ([éré] car, bien souvent, le son [r] ne figure qu'en position médiane), U ([u] espagnol). Cette différence d'appellation ne devrait pas perturber les élèves.

Il reste quatre lettres problématiques : W, Y, X et C. Dans les langues africaines, les lettres W et Y ne peuvent bien sûr pas porter les mêmes appellations qu'en français. En ce qui concerne W, l'appellation [wé] ne nous semble pas très heureuse à cause du risque de confusion avec V et car, dans de nombreuses langues, le son [w] a une distribution lacunaire et n'apparaît pas accompagné de [é]; par contre, l'appellation [wa] pourrait bien convenir. Quant à la lettre Y, elle pourrait être nommée [yé], [ya] ou [yèy].

La lettre X est rare dans les alphabets africains des pays francophones. Elle peut cependant exister pour noter un son fricatif uvulaire sourd (notamment au Sénégal pour des langues comme le wolof ou le soninké). Cette lettre est susceptible de poser des difficultés car elle possède déjà plusieurs autres prononciations en français (sans compter le portugais, utilisé en Guinée-Bissau, où elle se prononce [š]). Néanmoins, elle semble avoir été assez largement adoptée par les scripteurs locaux (y compris lorsqu'ils introduisent un mot wolof ou soninké dans un texte en français). Vu que l'appellation française ne peut pas lui convenir, on pourrait la nommer [xé] ou [xa] (avec prononciation fricative uvulaire).

Enfin, il reste la lettre C qui note une occlusive sourde, palatale ou chuintante, dans de nombreux alphabets africains ([ty] ou [tš]). Or, cette lettre est l'une des plus répandues en français où elle se prononce [k] ou [s] selon la voyelle qui suit (ce qui est strictement identique en anglais et en portugais). De plus, comme nous le verrons plus loin, elle est très fréquente dans les sigles où elle se prononce à la française. Il nous semble donc que cette lettre (lorsqu'elle correspond à [ty] ou [tš]) pourrait être remplacée par le digraphe TY (qui avait été proposé pour le mandingue lors de la réunion internationale de Bamako de 1966 et qui fut utilisé par la suite en Guinée pour d'autres langues) ou éventuellement par CH (pour des langues parlées à la fois dans

des pays francophones et anglophones) ou encore par TSH (pour des langues bantou telles que le comorien ou le tshiluba).

En ce qui concerne les caractères phonétiques qui ont été introduits dans de nombreux alphabets officiels africains (notamment « ϵ », « \mathcal{D} » et « \mathcal{T} »), leurs appellations ne peuvent pas interférer avec le français, vu qu'ils sont absents de cette langue. Néanmoins, ils représentent un grand obstacle dans l'utilisation des langues africaines. Comme nous le verrons plus loin, nous estimons qu'ils devraient être remplacés par des lettres accentuées ou des digraphes.

Certaines enquêtes menées au Mali montrent un niveau assez faible en bambara écrit dans les écoles bilingues enseignant cette langue, contrairement à ce qu'on aurait pu espérer. Il est probable que l'une des causes est l'incompatibilité entre les deux alphabets enseignés simultanément. Si ces deux systèmes étaient mieux harmonisés, ce serait un grand apport à la «*pédagogie convergente*» utilisée dans ce pays.

Les dangers d'une pédagogie dissociée

Les propositions faites ci-dessus se placent dans le cadre d'une pédagogie convergente et intégrée, dans laquelle les deux langues se trouvent sur un pied d'égalité. Un autre choix serait possible, qui correspond à ce qui existe souvent dans les faits, mais qui marginalise forcément les langues africaines. Il s'agit d'une pédagogie dissociée où la première année serait entièrement dans une langue africaine (destinée à s'effacer rapidement) et où le français ne serait abordé qu'à partir de la deuxième année. Durant la première année, les consonnes seraient enseignées de façon individuelle avec le son [ø] comme voyelle de support (correspondant à la lettre « ϵ » en wolof). Les appellations des lettres françaises ne seraient enseignées que beaucoup plus tard. Aucune confusion ne devrait apparaître, vu que le son [ø] n'est pas une des voyelles de support des consonnes graphiques du français.

Dans cette pédagogie, la langue africaine servirait essentiellement à apprendre les bases de la lecture et de l'écriture; une fois cela fait, on passerait au français, en abandonnant la langue africaine. Dans cette pédagogie dissociée, nul besoin de se préoccuper de l'interface des alphabets, vu que l'objectif n'est pas le bilinguisme scripturaire, mais une forme de diglossie où le français serait la langue écrite courante et où la langue africaine serait essentiellement orale ou cantonnée à l'alphabétisation première.

Dans le présent article, nous nous plaçons dans la perspective du bilinguisme scripturaire, mais non dans l'optique de cette pédagogie dissociée tendant à maintenir la langue africaine dans une situation infériorisée.

Les technologies graphiques

La plupart des alphabets officialisés dans les pays francophones ont été conçus à partir de la fin des années 1960 et du début des années 1970 par des linguistes préoccupés de noter de façon très scientifique les langues

africaines. Ceux-ci estimaient qu'une fois les décisions politiques prises, l'intendance allait suivre et que l'on n'aurait plus qu'à appliquer leurs sages propositions. Moyennant quoi, ils se mirent à adapter l'Alphabet phonétique international (API) aux diverses langues qu'ils étudiaient.

En juillet 1978, l'Unesco organisa à Niamey une réunion internationale visant à proposer un alphabet général et synthétique des langues africaines. Le résultat fut un document intitulé *Alphabet africain de référence* (publié en 1980) accumulant tous les caractères proposés par les linguistes présents. C'est ainsi qu'on y trouve cinq variétés de D (D normal, D emphatique, D rétroflexe, D implosif, D spirant). Une fois de plus, on confondait transcription phonétique et écriture pratique, tandis que n'étaient pas écoutés les imprimeurs et pédagogues présents à la réunion. Puis, en 1984, à l'instigation du linguiste anglais David Dalby, une nouvelle réunion eut lieu à Niamey, dans laquelle l'on proposa le «Clavier international de Niamey». Cet inventaire de caractères phonétiques était encore plus volumineux : il y figurait, par exemple, le symbole API «ɲ» destiné à représenter la nasale palatale, alors que ce son était presque partout noté avec le digraphe «ny» sans que cela ne soulève aucune contestation.

Ces deux réunions de Niamey ne permirent de résoudre aucun problème concret et elles contribuèrent surtout à compliquer les alphabets existants. Rappelons ici que le bambara du Mali avait été doté lors de la réunion internationale de Bamako de 1966 d'un remarquable alphabet (valable pour tout l'ensemble mandingue) ne contenant aucun caractère phonétique et permettant une harmonisation avec le malinké de Guinée et un rapprochement avec le mandingue-ouest du Sénégal et de Gambie. À la fin des années 1960, cet alphabet fut largement modifié, avec, entre autres, l'introduction du caractère phonétique «ɲ» (pour remplacer le digraphe «nw» qui était pourtant une notation parfaite). Durant les années 1980 et à la suite des deux réunions de Niamey, l'alphabet bambara fut encore plus complexifié avec l'introduction des trois caractères «ɛ», «ɔ» et «ɲ».

Les réunions de Niamey contribuèrent aussi à perturber l'édition en langues africaines, et cela jusqu'au sein même de l'Unesco, alors qu'on aurait imaginé que cet organisme allait mettre en pratique son «Alphabet africain de référence». En effet, en 1995, l'Unesco édita une *Anthologie de la poésie d'Afrique au sud du Sahara* où devaient figurer des poésies en de nombreuses langues africaines, avec la traduction en français. C'était là un cas typique de bilinguisme scripturaire. Or, que se passa-t-il ? Le service édition de l'Unesco jugea qu'il était trop compliqué d'imprimer les textes en langues africaines à cause de la présence de nombreux caractères phonétiques. Seules les traductions en français furent donc publiées. On constate ainsi que l'Unesco s'est trouvée incapable d'appliquer les décisions qu'elle avait elle-même prises.

Avec le développement actuel de l'informatique et le système Unicode, l'on pourrait imaginer que le problème est désormais résolu dans nos années 2010. En effet, l'on trouve sur le Web des textes en différentes langues

africaines correctement transcrits par certains internautes qui respectent les transcriptions phonétiques officielles; c'est le cas aussi chez quelques éditeurs, en Afrique comme en France.

Mais la réalité est que ces scripteurs et éditeurs sont une petite minorité de militants très compétents, qui cumulent de nombreuses qualités : ils sont à la fois écrivains, linguistes et spécialistes d'informatique. Ces personnalités très dynamiques et fort bien outillées voudraient œuvrer pour le bien de l'ensemble des populations de base, mais elles monopolisent en leurs mains toute la production en langues africaines. Alors que le développement de l'écrit en langues africaines visait à la démocratisation de la culture, il devient l'apanage d'une petite élite intellectuelle.

Il faut ranger dans le même groupe les agents de la SIL (Société internationale de linguistique), très motivés dans leur œuvre de diffusion biblique, plutôt bien formés, pourvus de logiciels efficaces et dotés de fonds considérables. Dans certaines communautés, la SIL a ainsi acquis le monopole de la gestion de la langue locale.

Intellectuels militants et agents de la SIL, tous assoient leur pouvoir sur la maîtrise d'un alphabet dont ils ont seuls le secret. Un instituteur de brousse, avec son maigre salaire et sans aucun moyen, ne pourra jamais rivaliser avec eux. Le problème est le même pour tel professeur d'université qui aura à cœur de transmettre un enregistrement numérique parfait à son éditeur (bien subventionné par des organismes internationaux): lorsque l'ouvrage sera publié, il aura la mauvaise surprise de constater que tous les caractères phonétiques ont été remplacés par de petits carrés ou d'étranges hiéroglyphes.

Malgré Unicode, malgré la création de logiciels « adaptés », le bilinguisme scripturaire n'est pas encore une réalité sociale.

Enfin, des logiciels adaptés aux alphabets africains...

Supposons maintenant que, grâce aux progrès de l'informatique et à des politiques très volontaristes, tous les ordinateurs vendus en Afrique possèdent obligatoirement des logiciels intégrés capables de produire les caractères spéciaux des alphabets africains. L'on constatera alors que ceux-ci n'apparaissent que dans quelques « polices » (familles de caractères) très courantes, et que les centaines d'autres polices employées dans la presse, la publicité ou sur les pochettes de CDrom en sont dépourvues.

Chaque fois que l'on utilise des polices dépourvues de caractères phonétiques, ces derniers peuvent néanmoins être rétablis, mais dans un autre style, dans une autre police (notamment en « Lucida Grande »). Cela crée alors une impression un peu désagréable. Mais le mélange devient impossible pour certaines polices fantaisie utilisées notamment dans la publicité et les pochettes d'albums. Tout cela est bien ennuyeux pour la diffusion de la chanson africaine !

Il faut bien constater que, dans la mesure où les technologies graphiques utilisées en Afrique ont été conçues pour les langues européennes, on ne peut

espérer un bilinguisme scripturaire utilisant des caractères impliquant une rupture avec ces mêmes langues européennes.

Il est triste qu'un pays comme le Mali n'ait pas conservé l'alphabet mandingue qui avait été proposé lors de la réunion internationale de Bamako de 1966. Ce remarquable alphabet permettait à la fois une interface facile avec le français et une harmonisation entre bambara du Mali et malinké de Guinée. Depuis lors, linguistes et pédagogues s'épuisent en colloques et expérimentations, tandis que les écrivains écrivent en français et que les chantres de la culture mandingue que sont les griots ne respectent dans les transcriptions de leurs chansons aucune des conventions officielles (ni les anciennes, ni les nouvelles). Il serait néanmoins possible au Mali de sortir de l'impasse linguistique où il s'est fourvoyé, s'il abandonnait la graphie élitiste actuelle et s'il rendait accessible le bambara écrit à l'ensemble de la population : par exemple, en abandonnant la lettre phonétique «ŋ» et en revenant au digraphe «nw», valable aussi pour d'autres langues telles que le soninké et le songhaï (NB: le son [ŋ] peut encore être noté avec «nh» ou «ng» dans d'autres langues du continent).

La graphie des mots d'emprunt, des noms propres et des sigles

Si le bilinguisme scripturaire se développe dans le futur, comme nous le supposons, il y aura de plus en plus de mots africains dans les textes en français, et de mots français dans les textes en langues africaines (noms propres et sigles, en particulier).

Les mots africains dans les textes en français

Jusqu'à présent, les mots africains intégrés dans des textes français s'écrivaient tout simplement à la française, sans que l'on se pose beaucoup de questions (dans la presse et la littérature courante, non pas dans les recherches ethnologiques bien sûr). Mais, lorsque les langues africaines seront dotées d'orthographe largement vulgarisées, il faudra les respecter et cesser d'écrire n'importe comment.

La publicité est un domaine où le bilinguisme scripturaire est fréquent. Au Mali, l'opérateur de téléphonie Malitel a comme slogan publicitaire «i djo yo ro fa» (sois comblé dans ta position). Il écrit l'expression «djo yo ro» (position) en trois mots, alors que c'est un seul mot en bambara, et il utilise le digraphe «dj», alors que ce segment phonique a toujours été écrit «j» depuis la fin des années 1960. Bien sûr, même s'il l'avait voulu, il lui aurait été difficile de transcrire sur les affiches ce slogan selon l'orthographe officielle actuelle, qui est «i jɔyɔrɔ fa». Par contre, une interface graphique aurait été possible avec l'orthographe des années 1970: «i jòyòrò fa».

De même, à Bamako, en mai 2010, il s'est tenu un festival de jazz appelé «Koum ben Festival» (le festival de la rencontre). Or le mot «koum» était écrit K, O, U, M comme si c'était un mot français. En bambara, l'orthographe officielle de ce mot a toujours été «kun» depuis Bamako-1966. Ici aussi,

les organisateurs auraient eu de la peine à utiliser l'orthographe officielle de l'expression traduisant «rencontre»: «kunbɛn». Mais il est probable qu'ils auraient accepté sans difficulté l'orthographe des années 1970: «kunbèn».

En revanche, prenons le mot bambara «nyèsigiso» qui signifie «caisse de prévoyance» et qui est utilisé comme appellation d'un réseau de microcrédit. Le nom déposé à la Chambre de commerce est écrit selon l'ancienne orthographe qui avait cours dans les années 1970.

C'est le modèle qu'il faut suivre. Dans un article en français où l'on parle du microcrédit au Mali, l'écriture de ce mot convient aussi parfaitement. Ce terme est écrit de façon exacte du point de vue de la phonologie bambara avec une transcription permettant l'interface avec le français. Imaginons maintenant que les promoteurs de cet organisme aient respecté l'orthographe officielle «ɲɛ sigiso»: ils auraient eu les pires difficultés dans leurs échanges épistolaires avec les banques étrangères et les institutions internationales.

Dans un article en français traitant des artisans traditionnels du Mali, le journaliste qui ne se posait pas trop de questions pouvait auparavant parler des «niamakala». S'il est désormais bien instruit de la graphie officielle du bambara et s'il souhaite écrire «ɲamakala», il est probable que cela passera difficilement. Par contre, si le Mali revenait à la graphie «nyamakala» des années 1970 (et de Bamako-1966), toute difficulté serait levée.

Les noms propres et les sigles dans les textes en langues africaines

En ce qui concerne les textes écrits en langues africaines, si leur production augmente, il ne s'agira plus tellement de transcriptions d'épopées, de contes traditionnels ou de cantiques religieux, mais plutôt de publications traitant de l'actualité sous toutes ses formes. Ces publications contiendront de multiples mots empruntés aux langues européennes. S'il s'agit de mots du vocabulaire courant, de «noms communs», on peut supposer que l'on essaiera de les adapter, de les africaniser. Par exemple, «commandant» peut devenir «komandan» ou «komadan» en bambara. L'orthographe française sera remplacée par une orthographe africaine.

Mais il est deux domaines où cette adaptation sera impossible et où il faudra conserver l'orthographe française: les noms propres de personnes et les sigles. En ce qui concerne les noms propres de personnes, cela est évident pour les noms d'origine européenne. Mais c'est aussi le cas pour les noms des personnes originaires des anciennes colonies françaises d'Afrique. Ces noms sont écrits à la française et il n'est pas envisageable de réformer leur orthographe, car cela créerait des bouleversements insurmontables dans l'état civil. Le problème est réel, car l'une des premières choses que l'on apprend aux élèves de l'école primaire est d'écrire leur nom. Il ne faut pas multiplier les difficultés de ces enfants à qui on veut imposer une alphabétisation bilingue.

Malheureusement, tout ce que l'on peut faire est de limiter les contradictions entre orthographe sans les supprimer totalement. Dans la majorité des noms propres, les divergences ne semblent pas poser d'obstacles insurmon-

tables. Les graphies françaises de Soumaré, Traoré, Diop, Diarra ou Diallo ne sont pas trop en contradiction avec les conventions des orthographes africaines. En revanche, il peut exister un gros problème avec les noms propres de personnes où la lettre C est présente (exemples : Camara, Coulibaly, Cissoko, Cissé, etc.) si on enseigne en même temps que cette lettre C se prononce [ty] ou [tʃ]. Comme proposé ailleurs dans le présent article, voilà une autre raison d'éviter l'utilisation de la lettre C dans les alphabets africains.

Quant aux sigles, ceux-ci sont très présents en Afrique : CEDEAO, CFA, OMVS, RFI, etc. En Afrique francophone, il s'agit le plus souvent de sigles basés sur le français, dont la prononciation reste celle du français. Dans un article en bambara, les sigles qui sont similaires à des noms propres ne pourront pas être modifiés (exemple, une présentation des programmes des innombrables partis politiques maliens, qui portent presque tous des sigles basés sur le français : CNID, CMDID, etc.). Ces sigles devront conserver la prononciation des lettres du français, alors que le texte principal sera écrit selon un code différent.

Ce problème peut sembler mineur. Il n'a jamais été soulevé pour les langues africaines des pays francophones, tout simplement car c'est encore l'écrit en français qui est omniprésent. Mais il existe déjà dans les pays africains anglophones, sans que des solutions satisfaisantes aient été apportées. La tendance y est néanmoins de prononcer les sigles à l'anglaise, ce qui correspond à la langue d'où ils proviennent généralement (exemple : ANC prononcé [èy-èn-si] en Afrique du Sud).

En revanche et paradoxalement, on pourrait résoudre ce problème dans les pays francophones d'Afrique. Pour cela, il faudrait essentiellement adopter les modifications d'appellation des lettres indiquées dans la section précédente sur « l'apprentissage des lettres de l'alphabet ». L'on doit d'abord constater que, comme indiqué, il est possible de garder les appellations françaises non seulement pour A, B, D, I, O, P, T et V, mais aussi pour F, K, L, M, N, S et Z. Pour les lettres E, G, H, J, Q, R et U, les légères différences d'appellation des lettres ne devraient pas être très gênantes. En ce qui concerne les lettres W, Y et X, le problème ne devrait pas beaucoup se poser, car ces lettres sont rares dans les sigles.

Par contre, ici comme ailleurs, un gros problème existe pour la lettre C. Cette lettre figure dans de multiples sigles où elle se prononce [s] ou [k] selon la position. Exemples : ACALAN, ASECNA, CAMTEL, CAN, CENI, CLAD, ISESCO, MINEDUC, UNESCO, BCEAO, CBAO, CELHTO, CERDOTOLA, CMDT, RDC, UNICEF, UPC, etc.

Dans les textes en langues africaines, les sigles resteront forcément écrits à la française et cela peut créer des problèmes pour la prononciation de ceux qui contiennent la lettre C. Comme on l'a vu ci-dessus, on aura donc intérêt, d'une part, à ne conserver la lettre C que pour les sigles et les noms propres de personnes (avec prononciation à la française), et d'autre part, à remplacer dans les mots proprement africains la lettre C par les lettres composées «TY», «CH» ou «TSH», selon les langues.

Si l'on consulte le site internet Sigles.net (très loin d'être exhaustif, mais néanmoins représentatif), on trouve 118 sigles locaux signalés pour le Sénégal et 75 pour le Mali. Or, pour le Sénégal, les sigles commençant par A et ceux commençant par C viennent en tête avec 20 occurrences pour chaque lettre ; pour le Mali les sigles commençant par C et ceux commençant par M viennent en tête avec 18 occurrences pour C et 16 pour M. Ces deux exemples viennent confirmer l'importance de la lettre C dans les sigles et la nécessité de la réserver à des cas très particuliers tels que les noms étrangers. (Par ailleurs, il faut noter que, dans les deux listes, aucun sigle ne commence par l'une des lettres suivantes : H, J, K, N, Q, T, V, W, X, Y, Z.)

Conclusion

Le bilinguisme scripturaire (c'est-à-dire le mélange de deux langues dans des supports écrits) est un phénomène qui est seulement en train d'apparaître dans les pays francophones d'Afrique. Jusqu'à présent, le passage à l'écrit des langues africaines avait été envisagé dans une perspective de résistance face au français. Ce temps semble révolu et il est probable que, dans le futur, le bilinguisme scripturaire se développera à tous les niveaux comme un aspect d'un plurilinguisme généralisé associant français et langues africaines.

Le bilinguisme scripturaire commencera dès l'école primaire, qui est en même temps le lieu par excellence où l'on apprend à maîtriser l'écriture. L'on y enseignera simultanément aux enfants l'écriture de leur langue maternelle et l'écriture du français. Or, la longue expérience du Mali a montré qu'une scolarisation bilingue ne peut pas se contenter de proclamations volontaristes et qu'il faut aussi réévaluer les méthodes pédagogiques utilisées. Outre la difficulté à enseigner simultanément une langue maternelle et une langue étrangère, on constate ainsi que l'un des principaux problèmes qu'ont connus le Mali et d'autres pays africains est la trop grande divergence entre les conventions orthographiques des langues locales et du français (alors même que l'on parle de « pédagogie convergente »!).

Aussi, pour que le bilinguisme scolaire et le bilinguisme scripturaire puissent se développer de façon harmonieuse, il est nécessaire de faciliter l'interface entre l'alphabet français et les alphabets africains, et d'opérer quelques légères rectifications dans les transcriptions existantes. Comme on l'a vu, il faudrait notamment remplacer les caractères phonétiques par des digraphes ou des lettres accentuées utilisant les ressources courantes du clavier. Enfin, il faudrait réserver la lettre C aux sigles et aux noms propres (en lui laissant la prononciation habituelle du français).

* Gérard Galtier enseigne le soninké à l'Inalco (Paris) et il est l'auteur d'une thèse de doctorat intitulée « Problèmes dialectologiques et phonographématiques des parlers mandingues » (1980) où il analyse les possibilités d'élaboration d'une langue littéraire unifiée pour l'ensemble des parlers mandingues (bambara, malinké, dioula, etc.). Il a aussi mené des recherches sur d'autres langues africaines en vue de leur standardisation (notamment le dogon). Par ailleurs, il a travaillé à la direction de l'Alphabétisation du Mali, de même que dans des sociétés de presse et d'édition spécialisées sur l'Afrique noire et les pays du « Sud » en général. L'axe de son parcours est la mise au point de langues littéraires africaines modernes pouvant être utilisées dans l'édition, l'éducation et l'administration locale. Courriel: <gerardgaltier@noos.fr>

Bibliographie

- D. DALBY, *Clavier international de Niamey*, Paris, ACCT, 1984.
- S. O. DIARRA, G. DUMESTRE, I. SKATTUM et Th. TRÉFAULT, quatre articles sur les langues et l'école malienne dans le *Nordic Journal of African Studies*, vol. VI, n° 2, Helsinki, 1997.
- G. ECHU et S. G. OBENG, *Africa Meets Europe: Language Contact in West Africa*, New York, Nova Science Publishers, 2004.
- G. GALTIER, « Les difficultés d'introduction des langues locales dans le système scolaire du Mali », in F. Laroussi et F. Liénard (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation – Quels éclairages pour Mayotte ?*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, coll. Dyalang, 2011, p. 403-411.
- G. GALTIER, « Les langues africaines, l'éducation et l'édition » suivi de « Le cas de Mayotte », in F. Laroussi (dir.), *Mayotte, une île plurilingue en mutation*, Mayotte, Les Éditions du Baobab, 2009, p. 49-66.
- G. GALTIER, « L'évolution de la transcription moderne du bambara depuis la Conférence de Bamako de 1966 jusqu'à nos jours », in S. Battestini (dir.), *De l'écrit africain à l'oral – Le Phénomène graphique africain (colloque de mai 2003)*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 81-88.
- G. GALTIER, « La notation orthographique du son [ɲ] dans quelques langues du Mali (bambara, songhaï, dogon, bozo) », *Mandenkan*, n° 14-15, Paris, Inalco, 1988, p. 153-169.
- G. GALTIER, *Problèmes dialectologiques et phonographématiques des parlers mandingues*, thèse pour le doctorat de linguistique, Université Paris VII, 1980.
- P. LABROUSSE, « Réformes et discours sur la réforme: le cas de l'indonésien », in I. Fodor et C. Hagège, *La Réforme des langues: histoire et avenir*, vol. II, Hambourg, Buske Verlag Hamburg, 1983, p. 337-355.
- M. LAFON, « Le clavier international de Niamey, un projet réaliste ? », *Bulletin de l'AEIJA*, n° 8, Paris, 1988, p. 173-180.
- B. MAURER, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée – Langues africaines/langue française*, Paris, Organisation internationale de la Francophonie et L'Harmattan, coll. Langues et Développement, 2007.
- I. SKATTUM, « L'École et les langues nationales au Mali », numéro spécial du *Nordic Journal of African Studies*, vol. IX, n° 3, Helsinki, 2000.
- Th. TRÉFAULT, *L'École malienne à l'heure du bilinguisme: deux écoles rurales de la région de Ségou*, Paris, Agence intergouvernementale de la Francophonie et Didier Érudition, 1999.

La scolarisation dans les écoles bilingues du Burkina Faso : cas de la ville de Koudougou

RÉGINA VÉRONIQUE ODJOLA
Université de Koudougou, Burkina Faso

Introduction

La colonisation a été un obstacle à la promotion des langues africaines. Pendant longtemps elle a nié la culture africaine dont la langue est l'élément primordial. Ainsi, bon nombre de pays africains ont gardé la langue du colonisateur comme langue officielle et les langues nationales ont été reléguées au second plan. Elles sont généralement utilisées par les groupes ethniques, dans les lieux de cultes religieux ou pour assurer l'intercompréhension. Le Burkina Faso n'a pas dérogé à cette règle qui semble faire l'unanimité continentale. Ce n'est que tardivement que les Africains ont trouvé la nécessité de promouvoir leurs langues à travers leur introduction dans l'enseignement.

Ainsi, au Burkina Faso cette introduction n'a été effective qu'en 1994 avec les écoles de Nongana et de Goué avec l'accompagnement de l'Association Namandzanga. Cette association villageoise, au travers de son centre d'alphabétisation des adultes, a pu convaincre les Burkinabè de cette promotion des langues nationales. Ainsi l'État burkinabè, avec l'aide de ses partenaires, a pu introduire certaines langues (le dioula, le moré, le fulfuldé, le dagara, le lyélé, le nuni, le gulmantchema et le kassena) dans l'enseignement à travers la création d'écoles bilingues. Malgré ces efforts de promotion des langues nationales à travers ces écoles, certains restent sceptiques sur l'avenir de celles-ci : en témoigne la faible scolarisation dans ces écoles bilingues.

En plus de tous ces handicaps, le petit nombre de collègues multilingues inquiète et suscite des interrogations sur le devenir de ces écoles et sur l'avenir des apprenants. C'est pourquoi nous nous sommes penchés sur la question dans la ville de Koudougou à travers l'école bilingue des secteurs N° 2 et N° 9.

Généralités sur l'enseignement des langues nationales

Le Burkina Faso, comme d'autres pays francophones du continent africain (Mali, Niger notamment), a introduit des langues nationales dans l'enseignement en plus de la langue officielle : le français. La politique linguistique de l'Afrique est celle imposée par la puissance colonisatrice, c'est-à-dire la France. Les méthodes utilisées pour imposer le français comme seule langue écrite officielle sont les mêmes que celles qui furent employées dans les provinces françaises. Ceci pour « civiliser les sauvages », les sans culture, afin qu'ils manient avec dextérité la langue « supérieure », le français. Après les

indépendances africaines, plus d'un croyait aussi à une indépendance linguistique et à une véritable politique de promotion des langues nationales, mais ce fut un leurre. Car la majeure partie des pays africains francophones ont gardé la langue du colon comme langue officielle et considèrent les langues nationales comme secondaires, sans définir les modalités de leur promotion. Le « pays des hommes intègres » n'est pas en reste. C'est par la suite que certaines langues seront choisies comme langue d'enseignement : le dioula, le moré et le fulfuldé. En 1978, la troisième Constitution se prononce pour la première fois en faveur de l'officialisation des langues nationales avec le projet d'une loi devant établir « les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales ».

Avec l'appui financier du PNUD et de l'Unesco, la réforme de l'éducation démarre par une phase d'expérimentation dès octobre 1979. Cette réforme touche de manière plus significative l'école primaire, avec une politique linguistique en faveur des langues nationales. Les États généraux de l'éducation à Koudougou, en 1989, insistent de nouveau sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire. Mais ce n'est qu'en 1998 que les langues nationales ont été réintroduites à titre expérimental dans les écoles satellites et les écoles bilingues. Une vingtaine sont alphabétisées à travers le pays. « Le bilinguisme est en train de s'imposer dans le système éducatif burkinabè. En témoignent les deux écoles inaugurées à Koudougou qui viennent porter le nombre d'écoles bilingues à cent dix, réparties dans 28 provinces des 13 régions » selon AIB-¹ *Boulkiemdé*² du lundi 16 mai 2005.

Dans la région du Centre-Ouest se trouvent des écoles bilingues : français/moré, français/nouni, français/lyélé. Quant à l'alphabétisation, elle est faite dans plusieurs langues : le sissala, le kassena, le lyélé, le moré, le dagara et le dioula. Malgré cette volonté de l'État de promouvoir les langues nationales, force est de constater que les objectifs escomptés n'ont jamais été très exigeants.

L'objet du présent article est de décrire les problèmes de la scolarisation dans les écoles bilingues de la commune de Koudougou. Notre travail s'est appuyé sur une recherche documentaire et sur une enquête de terrain réalisée en 2012 quant à la perception de la scolarisation des élèves dans les écoles bilingues de la commune de Koudougou. Ainsi, nous avons rencontré des parents d'élèves, les encadreurs pédagogiques, les maîtres d'école et les acteurs de l'alphabétisation pour recueillir leur point de vue sur la question de la scolarisation dans les écoles bilingues-langues nationales dans l'enseignement primaire. Nous avons donc adressé dix fiches d'enquête aux encadreurs pédagogiques, dix fiches aux maîtres des deux écoles et dix fiches aux parents d'élèves.

La scolarisation dans les écoles bilingues

De façon générale, l'introduction des langues nationales dans l'enseignement est une manière de les promouvoir et de valoriser le patrimoine culturel

burkinabè. Cependant une politique linguistique conséquente n'a pas été et n'est jusqu'à présent pas mise en œuvre pour la valorisation des langues nationales. Aussi, les parents d'élèves sont inquiets du devenir et de l'avenir de leurs enfants dans les écoles bilingues.

Il est préoccupant de voir l'État burkinabè laisser la charge des écoles bilingues aux ONG et associations : l'Association Namangdzanga et l'Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière – Institut National d'Alphabétisation ELAN-Développement, à travers la méthode ALFAA (Méthode d'Apprentissage de la Langue Française à partir des Acquis de l'Alphabétisation dans les Langues Nationales).

La toute première expérimentation a été faite avec des jeunes de neuf à quatorze ans à Nomgana et à Goué, avec 55 élèves. Ces élèves ont eu un taux de succès de 80 % au certificat d'étude. Ce succès a eu pour conséquence, en 1999, l'expérimentation officielle des écoles bilingues avec le recrutement d'enfants de sept à quatorze ans et la durée du cycle scolaire à cinq ans.

Les langues nationales y sont utilisées comme médium dans tous les enseignements. Le français est enseigné comme matière à partir de la deuxième année. Les langues nationales sont utilisées durant tout le système. Ce bilinguisme additif est pratiqué dans ces écoles de la façon suivante :

- première année : langue nationale + français oral ;
- deuxième année : langue nationale + français oral ;
- troisième année : français (toutes les disciplines) ;
- quatrième année : français ;
- cinquième année : français.

De nos jours, les écoles bilingues sont en train d'être généralisées sur l'ensemble du territoire burkinabè. Elles touchent à présent huit groupes linguistiques : mooré, dioula, fulfuldé, lyélé, bissa, gulmancema, nuni et dagara. Dans la ville de Koudougou, toutes les écoles sont bilingues français/moré, alors que la ville a deux langues qui sont parlées d'une façon permanente et disposant de transcription chacune : le moré et le gourounsi.

Les causes de la faible scolarisation dans les écoles bilingues à Koudougou

Le désengagement de l'État de la promotion des langues nationale en est l'une des causes majeures et il s'illustre à travers l'article 35 de la Constitution qui stipule : « La langue officielle est le français. La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales », sans pour autant définir lesdites modalités.³ En fait, le choix des langues introduites dans l'enseignement semble ne pas être réaliste car aucune étude préalable réelle n'a été réalisée, et les critères évoqués sont loin d'être convaincants : on peut dire que ce choix a été fait sur la base d'intuitions.

En outre, les ONG et associations ci-dessus citées sont seules à mener sur le terrain des actions dans différentes localités. Ce délaissement exprime une défiance de l'État envers ces langues nationales.

Enfin, la non-continuité du système bilingue jusqu'au supérieur rend vaine la promotion des langues nationales. La conséquence de cette politique ne pousse pas les populations à envoyer les enfants dans les écoles bilingues dont l'avenir est incertain.

À Koudougou, l'effectif de chacune des deux écoles bilingues n'équivaut pas à celui de deux classes de l'école classique (CP1 et CP2).

L'imposition du moré comme langue nationale enseignée à l'école bilingue du secteur N° 9 dans un quartier lyéléphone⁴ semble se justifier à nos yeux, car, pour notre part, on devrait tenir compte de la langue dominante du quartier. Cette école a un faible taux de scolarisation par rapport à l'école bilingue du secteur N° 2. Les effectifs repris dans le tableau ci-dessous illustrent nos propos.

EFFECTIFS DES ÉCOLES BILINGUES DE LA VILLE DE KOUDOUGOU

Années scolaires	École bilingue du secteur N° 2 Français/moré	École bilingue du secteur N° 9 Français/lyélé
1 ^e année	72	28
2 ^e année	55	14
3 ^e année	75	27
4 ^e année	60	20
5 ^e année	59	25
Totaux	321	114

Source : Dr Régina ODJOLA 2012

Toutes ces raisons entraînent donc la faible scolarisation dans les écoles bilingues. En effet, une loi devrait définir les modalités et concevoir des curricula qui s'adaptent au contexte burkinabè en tenant compte des critères de choix de langues à enseigner, à savoir ceux proposés par exemple par Somé (2003) dans son ouvrage *Politique éducative, politique linguistique en Afrique*: en procédant par des langues départementales, provinciales, régionales puis nationales. Ainsi, les langues nationales seraient enseignées partout sur l'étendue du territoire national.

Perspectives et solutions

L'école est un milieu d'apprentissage qui demande plus d'attention à l'endroit des apprenants. Pour l'effectivité d'une bonne éducation des futurs leaders pour un pays, il faut l'implication de l'État dans l'éducation. L'État ne doit pas fuir ses responsabilités en la matière car le développement passe par

la valorisation de la langue, élément de la culture. Aussi, s'agissant de l'introduction des langues dans l'enseignement, des mesures particulières devraient être prises pour l'effectivité de cet enseignement spécifique. Dans la ville de Koudougou, le cas des deux écoles auxquelles nous nous sommes intéressés peut aider à comprendre la faible scolarisation.

Nous proposons quelques perspectives et solutions pour l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement par la promotion des langues nationales :

- L'implication de l'État dans le système éducatif en général, plus précisément dans le bilinguisme. Ainsi, on pourra éviter que le système éducatif burkinabè soit un terrain « d'expérimentation des ONG » où l'on voit souvent le début des choses et jamais la fin de celles-ci.

- La conception de curricula spécifiques pour les écoles bilingues. En effet, les programmes d'enseignement semblent être du « copier-coller » de ceux de l'école classique. Par exemple en cinquième année, les langues nationales ne font pas l'objet d'évaluation, pourtant les élèves les ont apprises pendant quatre ans. N'est-ce pas du temps perdu ? Ceci se sent aisément parce qu'il n'y a pas d'inspections spécifiques pour se pencher sur ces questions.

- L'implication des linguistes dans la conception des curricula et la formation des maîtres. Si des linguistes participaient à l'élaboration des programmes, on pourrait éviter ces mauvais résultats. Car les formations intenses données aux maîtres sont insuffisantes et se limitent à la transcription orthographique des langues.

- L'implantation d'une école bilingue doit nécessiter au préalable des enquêtes auprès des populations locales afin d'éviter l'imposition de la langue à enseigner qui souvent n'est pas la langue de l'apprenant, alors que nous savons l'impact de l'hostilité des parents à laisser leurs enfants apprendre dans une autre langue locale en dehors de leur langue maternelle et du français.

L'école bilingue du secteur N° 9 de Koudougou est un exemple d'imposition de langue à enseigner. La population de ce secteur est majoritairement lyéléphone, cependant, la langue enseignée est le moré. Selon les encadreurs, l'implantation de cette école a été un vœu des populations locales adressé aux à la DPEBA (Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation), qui l'a transmis à la DREBA/CO (Direction Régionale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Centre-Ouest), qui à son tour l'a transmis enfin au ministre chargé de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA). Si tel a été le processus, il est à louer. Cependant, nous ne pensons pas qu'une population à majorité lyéléphone souhaite une école bilingue français/moré, alors que sa langue est véhiculaire dans la localité. La conséquence qui s'ensuit est que la scolarisation est faible, par rapport à celle du secteur N° 2 dont les effectifs sont acceptables. Cette attitude met en cause le processus de promotion des langues nationales.

- La création d'inspections pour l'enseignement bilingue. La création d'une inspection bilingue permettra au bilinguisme de prendre un envol car

on aura à faire à des spécialistes pour cet enseignement spécifique, afin d'éviter les tâtonnements. Cette inspection serait sous la responsabilité du ministre délégué de l'alphabétisation.

– L'ouverture de collèges multilingues dans chaque chef-lieu de région, puis dans les provinces, départements et villages. L'ouverture progressive de ces collèges va inciter les populations à prendre confiance et à croire au bilinguisme. Elles pourront ainsi encourager leurs enfants à les fréquenter.

– La création de métiers d'apprentissage : électricité, mécanique, soudure, maçonnerie, etc. L'apprentissage des métiers dans les écoles sera un atout majeur pour la forte scolarisation dans les écoles bilingues. Il est aussi un signe de professionnalisation dans l'enseignement pour un processus de développement tant attendu de tous. Comme l'école est un investissement, il sera difficile pour l'État de prendre en charge les besoins des écoles bilingues ; or, avec ces ateliers dans les écoles, celles-ci pourraient contribuer à subvenir à leurs besoins. Les élèves apprendront un métier qui les rendra opérationnels à la fin de la scolarisation et leur donnera envie de participer au développement économique du Burkina en créant chacun son entreprise tertiaire.

– La suppression des discours politiques qui sont des entraves à la politique éducative et linguistique. Ils sont souvent en contradiction avec la politique linguistique officielle et contribuent à désorienter les populations. Car, par le fait du calcul électoral, les politiques promettent tout et même des écoles, sans évaluer le coût et les moyens nécessaires pour le fonctionnement de celles-ci.

– La sensibilisation des populations qui confondent école bilingue et centre d'alphabétisation des adultes (bantaré, qui veut dire apprentissage en moré, la langue majoritaire du Burkina). Les populations ont un amer souvenir des centres d'alphabétisation des années 60 dont les objectifs étaient de former les paysans aux techniques de production agricole, à l'hygiène et à la santé maternelle et infantile. Cette alphabétisation fut assurée par l'Institut National pour l'Alphabétisation et la Formation des Adultes (INAF 1980) ex-Office National de l'Éducation Permanente et de l'Alphabétisation Fonctionnelle et Sélective [(ONEPAFS) (1960)]. Ce fut un échec, car les paysans se voyaient écartés de l'école classique, donc de ses avantages. Ce souvenir hante toujours les esprits quand on parle d'enseignement des langues nationales. Ainsi, nous pensons comme Calvet (1999, p. 3) : « Défendre ou promouvoir pourquoi, et pour quoi faire ? Nous partirons du principe que les langues, produit de la pratique sociale, sont au service des hommes, et non pas l'inverse, et que pour décider de défendre, protéger ou combattre une langue, il faut d'abord savoir quelle est son utilité pour ses locuteurs, quelle est sa fonction sociale. Pour savoir s'il faut laisser les choses telles qu'elles sont ou s'il faut tenter de les aménager, il nous faut donc nous interroger sur les besoins linguistiques des gens et sur les fonctions sociales des langues qu'ils utilisent : la gestion politique des langues passe par l'analyse de leurs fonctions pratiques et/ou symboliques. »

En effet, bien qu'il existe des divergences sur la hiérarchie des langues, il y a cependant des principes universels sur lesquels se fonde une sorte d'éthique de la profession du linguiste que Calvet (1999) illustre comme suit :

« Toutes les langues sont égales ;

Toutes les langues (au prix pour certaines d'un travail néologique) peuvent exprimer de la même façon tout le savoir humain ;

Toutes les langues doivent être écrites ;

Les langues minoritaires ont droit à une reconnaissance officielle ;

Les langues, éléments du patrimoine ou espèces menacées, doivent être protégées, au même titre que les baleines ou les bébés phoques ;

Les locuteurs ont droit à un enseignement dans leurs langues premières ;

Perdre sa langue c'est perdre ses racines, sa culture ; etc. »

Ce qui n'est ni faux ni juste en Afrique parce que ce continent, de façon générale, et le Burkina Faso d'une manière particulière, a des urgences plus pressantes que la question linguistique, du côté de la recherche d'une indépendance économique alors que l'indépendance économique rime avec l'indépendance politique, culturelle et linguistique.

Conclusion

L'alphabétisation (y compris la scolarisation en langue nationale) est de nos jours perçue comme une approche de développement et constitue en même temps un tremplin pour lutter contre la pauvreté. C'est forte de ce constat que notre objectif primordial est d'essayer de rendre à travers nos perspectives et solutions les programmes d'alphabétisation plus dynamiques, plus attrayants et plus appropriés aux sollicitations et aux attentes des bénéficiaires de Koudougou.

Nous sommes persuadée de la nécessité de la mise en place de ces stratégies afin de permettre l'acquisition de connaissances à travers les écoles bilingues pour une éducation liée au développement et qui vise à contribuer à la croissance économique et sociale par l'augmentation de la production et de la productivité des analphabètes grâce à l'alphabétisation et à l'enseignement bilingue.

Le Burkina Faso, s'il ne fait pas face à de nombreux problèmes de développement dus pour une part à cet analphabétisme d'une grande partie de sa population, verra pour conséquence immédiate la réduction de la réceptivité des populations aux enjeux de développement. La question de la promotion des langues nationales demande beaucoup d'efforts et les États africains en général, et le Burkina en particulier, sont plus préoccupés par la « chose politique » que par l'indépendance linguistique. Ainsi, nous pensons que la promotion des langues et le dialogue des langues ne sauront être une réalité tant qu'une politique effective ne sera mise en place.

¹ AIB veut dire Agence d'Information du Burkina, dans son édition du 16 mai 2005.

² Le Boulkiemdé est une des 45 provinces du Burkina Faso située dans la région Centre-Ouest. Chef-lieu : Koudougou.

³ Constitution du Burkina Faso, adoptée par le Référendum du 2 juin 1991 et révisée par la loi numéro 002/97/ADP du 27 janvier 1997.

⁴ Le Lyélé est la deuxième langue parlée à Koudougou.

Bibliographie

- D. BARRETEAU, A. BATIANA et A. YARO, *Évaluation des niveaux des élèves des écoles satellites*, IRD/Université de Ouagadougou, Atelier de recherche sur l'Éducation au Burkina Faso, 1999.
- A. BATIANA et B. KONÉ, *Évaluation des performances des élèves des écoles satellites*, Ouagadougou, Rapport DRDP/UNICEF, 2002.
- L.-J. CALVET, «Mondialisation, langues et politiques linguistiques», in *Le versant linguistique de la mondialisation: les grands flux de traduction et le cas du chinois*, colloque de Canton, 2005, p. 1-5.
- Constitution du Burkina Faso, adoptée par le Référendum du 2 juin 1991, révisée par les lois numéros 002/97/ADP du 27 janvier 1997.
- B. MAURER, *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.
- O. G. NANEMA, «Profils et conditions de travail des enseignants des écoles bilingues et classiques: Une analyse comparative dans la ville de Koudougou (province du Boulkiemdé, Burkina Faso)», in J.-P. Jacob, Hochet de Peter, *Étude Récit n° 29*, Ouagadougou, Laboratoire Citoyennetés, 2009.
- A. NAPON, «La place des langues nationales dans le système éducatif burkinabè», in *Actes du colloque inter-universitaire sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest*, Ouagadougou, Cahiers du CERLESHS, 2001, p. 207-221.
- N. NIKIEMA, «Les langues nationales et intérêts de classe», in «Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso: états des lieux et perspectives», *Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994*, Ouagadougou, MESSRS (Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique), 1994, p.131-144.
- A. OUANE et C. GLANZ, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010.
- M. Z. SOME, *Politique éducative et politique en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 2003.

Langues, cultures nationales et interculturalité à l'école au Cameroun : implications didactiques

ADELINE NGUEFAK
Université de Yaoundé 1, Cameroun

Introduction

Depuis de nombreuses années, la société camerounaise subit diverses mutations qui affectent les structures traditionnelles. Les valeurs socioculturelles de nos différentes tribus, qui soutenaient l'individu, ont été fragilisées et rompues au contact de la civilisation occidentale, faisant ainsi du Camerounais un acculturé. Cette acculturation touche principalement la population jeune qui est en contact permanent avec la civilisation occidentale à travers l'école et les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Face à ce nouvel ordre mondial de la culture impulsé par l'Occident, nos richesses socioculturelles sont regardées avec condescendance.

Dans le souci de réfléchir sur les stratégies de leur revalorisation, les États généraux de la Culture ont été organisés à Yaoundé en 1992. Y faisant suite, la Constitution de la République du Cameroun de 1996 dispose qu'il faut les protéger et les promouvoir. La loi d'orientation de l'Éducation au Cameroun en son article 3, alinéa 1, recommande un enracinement culturel de l'apprenant et son ouverture au monde. C'est dans ce contexte que s'inscrit la décision prise par le MINESEC d'introduire les langues et cultures nationales comme disciplines à part entière dans les nouveaux programmes des lycées et collèges. À cet effet, un département et un laboratoire de langues et cultures camerounaises ont été créés en 2008 à l'ENS de Yaoundé (arrêté N° 08/223/MINESUP/DDES du 3 septembre 2008) pour assurer la formation des professeurs de ces disciplines. Les enseignants, face aux apprenants (élèves-professeurs, lycéens et collégiens) issus d'aires culturelles différentes, sont confrontés au problème de la gestion de la diversité linguistique et culturelle.

Notre contribution, qui s'inscrit dans cette perspective, est une réflexion didactique sur les notions de langues, de cultures et d'interculturalité dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Comment peuvent-elles être enseignées en synergie dans une unité didactique ? Les pratiques pédagogiques en œuvre dans les situations d'enseignement/apprentissage des langues et cultures à l'ENS de Yaoundé sont-elles en cohérence avec les profils de compétence attendus en fin de formation ? Existe-t-il des pratiques didactiques plus efficaces à suggérer ? Quelles précautions faut-il prendre pour leur mise en œuvre ? Telles sont les questions auxquelles cette étude se propose de répondre. L'observation de classes et la recherche documentaire nous ont permis de collecter des données. L'étude s'articule sur trois points essentiels. Dans un premier

temps, nous ferons l'état des lieux ; ensuite, nous proposerons des pistes d'exploitation pédagogique des contes¹ de façon à créer une mise en relation de langues et de cultures tout en développant une compétence interculturelle. Enfin, nous présenterons quelques préoccupations et précautions à prendre.

État des lieux

Il est question ici de présenter les dispositifs curriculaires relatifs au contenu des programmes de formation, le profil à la sortie et les pratiques pédagogiques en cours à l'ENS.

Mission du département de langues et cultures camerounaises et profil attendu en fin de formation

Le département a pour mission la formation d'enseignants qualifiés en vue de mettre en œuvre l'introduction du patrimoine linguistique et culturel endogène dans les programmes des lycées et collèges d'enseignement secondaire. Au terme de sa formation à l'École Normale Supérieure (ENS), le professeur de langues et cultures camerounaises doit être capable d'enseigner les matières suivantes sans exclusivité :

- la phonétique et la grammaire appliquées aux langues camerounaises en cycle d'observation (6^e et 5^e),
- les cultures nationales camerounaises (contes, proverbes, épopées, chants, récits, traditions...) dans toutes les classes de l'enseignement secondaire (de la 6^e à la terminale),
- une langue nationale (de la 4^e à la terminale).

Les programmes de formation

Les programmes de formation, en vigueur depuis 2008, sont appelés à habilitier les élèves-professeurs à maîtriser les savoirs dans les unités d'enseignement fondamentales suivantes : linguistique (phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe, sociolinguistique) ; didactique des langues camerounaises (alphabet, orthographe, grammaire scolaire) ; culture camerounaise (anthropologie, arts, littérature orale et écrite, croyances et coutumes) ; sciences de l'éducation (psychologie de l'enfant, histoire et sociologie de l'éducation, psychopédagogie, docimologie) ; informatique appliquée aux langues nationales ; formation bilingue (unité d'enseignement complémentaire) et langues vivantes étrangères (unité d'enseignement optionnelle).

Il n'est pas sans intérêt de préciser que chaque unité d'enseignement se déroule en deux phases : un cours magistral d'une heure et demie et des travaux dirigés d'une heure. Ces enseignements sont complétés par des stages pédagogiques. Les dispositifs curriculaires stipulent que le stage doit se dérouler dans un lycée ou un collège auprès d'un enseignant qualifié. Or les programmes de langues et cultures sont encore en phase d'expérimentation (cinq lycées et collèges pour toute l'étendue du territoire). Par conséquent, la

majorité des stagiaires sont confiés à des professeurs qui, conformément au programme de français du premier cycle du secondaire, exploitent les contes, épopées et autres en classe de français pendant les cours de lecture suivie.

Un examen minutieux des programmes de langues et cultures nationales nous permet de relever que les unités d'enseignement, de par leurs intitulés, semblent être presque identiques à celles de la faculté des arts, lettres et sciences humaines. L'observation de classes nous permettra d'éclairer nos appréhensions.

Les pratiques pédagogiques

Dans le souci de vérifier si les pratiques pédagogiques sont en cohérence avec le profil attendu en fin de formation, nous avons procédé à l'observation de classes. Le principal site d'observation est l'ENS de Yaoundé, niveaux 1 et 2. L'observation a été menée suivant la fiche élaborée comportant les éléments suivants : l'intitulé du cours (introduction à la littérature orale), le support didactique, le contenu du cours, les méthodes d'enseignement/aprentissage des cultures nationales et l'évaluation.

– Support didactique et référence

Les investigations nous permettent de relever qu'il n'existe pas de manuel au programme. Les enseignants exploitent les anthologies et les collections « Comprendre les contes », « Comprendre les proverbes »..., les encyclopédies, les thèses et mémoires, les extraits ou les recueils de contes transcrits et traduits en français et/ou en anglais.

– Méthodes d'enseignement

Dans toutes les classes, la méthode est magistrale et expositive avec une faible implication des élèves-professeurs. L'enseignant domine la classe, il détient le savoir et l'autorité. L'essentiel du cours se déroule de l'enseignant vers les élèves, c'est un enseignement de type transmissif. En effet, il adopte une stratégie d'enseignement assez classique : l'enseignant est le détenteur du savoir.

Les méthodes utilisées sont en partie recommandées. Elles permettent certes aux élèves-professeurs d'accéder aux connaissances, au savoir, mais c'est un savoir encyclopédique, un savoir-savant.

C'est en fait la reprise, le doublon de ce qui se fait en faculté. D'autant plus que les enseignants, vacataires pour la plupart, sont recrutés parmi ceux en service dans les différents départements de la faculté qui traitent des aspects de la culture nationale.

– Éléments essentiels du contenu du cours

Le contenu du cours est constitué des éléments suivants : définition des concepts relatifs à la littérature orale, les genres oraux et leurs caractéristiques, les circonstances de production, les fonctions, la collecte et le traitement des textes.

– Évaluation

À la fin du cours, un devoir est donné : prendre un recueil de contes, choisir un conte au hasard et en faire ressortir les caractéristiques étudiées et/ou recueillir un conte, des proverbes ou autres en langue nationale, le(s) transcrire, le(s) traduire en français/anglais.

L'examen des contenus de formation et l'observation des classes de cultures nationales nous ont permis de constater que les connaissances dispensées sont presque identiques à celles des facultés, et donc leur dimension professionnelle n'est pas apparente. En effet, la formation professionnelle n'est pas très différente de l'enseignement en faculté. Cette formation est certes complétée par les cours de sciences de l'éducation, mais sans que ceux-ci soient mis en relation avec l'ensemble de la discipline. L'objectif général formulé par les enseignants est l'habilitation des élèves-professeurs à reconnaître et à produire différents aspects de la culture, le rapprochement des apprenants de leurs pratiques quotidiennes. Mais on a l'impression que cette habilitation se résume au simple fait de décrire les différents aspects de la culture nationale. Il manque donc aux enseignants de réels éléments de mise en place des stratégies qui permettent d'atteindre ces objectifs.

Proposition de pistes d'exploitation pédagogique des contes pour une mise en relation des langues et des cultures

Dans la première partie, il était question de présenter les dispositifs curriculaires et les approches pédagogiques en vigueur à l'ENS. L'analyse des programmes de formation des élèves-professeurs et l'observation des classes nous permettent de dire que les dispositifs mis en œuvre sont louables, mais présentent, à notre humble avis, des lacunes à telle enseigne que les objectifs visés, à court terme, seront difficilement atteints.

Les futurs enseignants de langues et cultures nationales sont appelés à transmettre aux jeunes Camerounais des éléments essentiels de la culture entendue par les instances politiques chargées de l'éducation comme « l'ensemble des traditions, des us et coutumes, des modes de vie, des pratiques sociales, des arts (artisanat et architecture), des expressions littéraires, qui fondent l'identité et l'existence des ethnies camerounaises » (MINESEC², 2011, p. 2).

Prenant le cas spécifique des contes et des proverbes qui véhiculent de nombreux éléments culturels exprimant ce que le peuple camerounais a de plus précieux, nous dirons avec Assoumou (2010, p. 75) que : « De par leurs ressources linguistiques, discursives et poétiques, ces textes s'affirment comme l'incarnation de l'art oratoire traditionnel. Ils sont à la fois le lieu d'apprentissage et d'expression de la parole comme art, acte de communication, source de créativité et de formation de la pensée. Ils constituent (...) une composante qui assurerait non seulement le développement des aptitudes lin-

guistiques et culturelles, mais aussi celui de la personnalité et de la moralité individuelle et collective de par ses aspects civiques et moraux.»

L'apprenant de langues et de cultures nationales ne peut pas acquérir toutes ces aptitudes à travers l'exploitation de la version écrite du conte en situation de classe.

Le conte en Afrique, et particulièrement au Cameroun, est une activité culturelle, «un art vivant que l'écriture tue»³ (N'da Kan, 1988, p. 49). En devenant un texte écrit, il perd ses qualités intrinsèques à savoir l'improvisation, l'expression par le ton, le geste, la participation active de l'auditoire à la narration. C'est ce qui fait dire à Tsoungui (1986, p. 125): «Le conte africain traditionnel (...) est avant tout un texte oral, émanant non pas d'un créateur unique, mais d'une collectivité dont il reflète les croyances, les aspirations, non pas figé une fois pour toutes sur le papier, mais mouvant, évoluant sans cesse, en un mot continuant de vivre.»

Il est donc question dans cette étude de proposer une alternative qui permettra de passer d'un savoir-savant-écrit (apprentissage traditionnel: norme, récitation du cours et restitution lors des évaluations) à un savoir-faire, savoir-être, un apprentissage plurilingue et culturel/interculturel actif.

L'interculturalité s'entend comme l'ensemble des enjeux déclenchés lors de la rencontre pédagogique d'acteurs sociaux appartenant à des univers linguistiques et/ou culturels différents. Clanet (1990) l'envisage comme «l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels – générés par les interactions de cultures dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relations». Il s'agit, comme le soutient Marc Thomas (2000, p. 9-10) d'une «démarche commune et constructive, dans un groupe hétérogène ou d'origines culturelles différentes prenant en compte et mettant en synergie trois plans :

- l'élaboration de l'équilibre identitaire du sujet et ses aménagements successifs provoqués par les questionnements et tensions reçus dans des contextes interculturels;

- l'analyse des ressemblances et différences entre les personnes et les groupes en contact coopératif ou conflictuel;

- la possibilité d'analyser en commun ce qui se passe dans la situation de communication, qu'il s'agisse de gestion de malentendu et de conflits ou de création de modes de coopération».

Dans le contexte camerounais où la culture nationale est constituée de sous-cultures, et où les élèves-professeurs sont appelés plus tard à dispenser les enseignements dans un environnement linguistique et culturel autre que leur cadre sociétal d'origine, il ne s'agira pas de gérer la juxtaposition des diverses sous-cultures mais de les mettre en dynamique réciproque, de les valoriser par le contact pour un enrichissement réciproque. Dans ces conditions, la tâche de l'enseignant devient complexe et plurielle. Il est appelé à développer chez l'apprenant au moins trois compétences: la compétence linguistique, la compétence communicationnelle et la compétence culturelle/interculturelle.

Nous définissons la compétence interculturelle comme « la capacité à communiquer effectivement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers » (Idikó Lázár, 2007).

À cet effet, « les méthodes actives, d'expérimentation, les moyens d'observation, d'analyse et d'évaluation des réflexions théoriques permettant d'intégrer les acquis de l'expérience et de confrontation à d'autres expériences » (Marc Thomas, 2000) sont à rechercher. Ce d'autant qu'il s'agit non seulement de parler/communiquer, d'interagir, mais aussi et surtout d'apprendre à se connaître, à connaître et comprendre les autres pour mieux communiquer. Il revient donc à l'enseignant de créer des conditions d'agir en commun, de vivre ensemble. Si l'on pense que l'enseignement/apprentissage de la culture peut contribuer substantiellement à ce processus, il faut alors s'interroger sur les activités pédagogiques à mener dans le groupe classe.

Base théorique

Notre approche méthodologique part du principe selon lequel il ne peut y avoir d'enseignement sur la culture sans que les apprenants soient en contact permanent avec les faits culturels. Elle s'inspire de celle élaborée par Assoumou (2010), l'approche culturelle (ACPU). Assoumou la définit comme « un enseignement intégré langue/culture qui vise un double objectif : culturel et linguistique ». Cette approche tient du principe que la langue et la culture sont indissociables dans une situation pédagogique portant sur l'un ou sur l'autre de ces deux aspects. Ils sont envisagés de manière intègre dans l'enseignement, comme ils le sont dans toutes les activités de la vie socioculturelle traditionnelle. Elle suppose l'enseignement de la langue par la culture et celui de la culture par la langue en vue du développement des compétences communicatives, langagières et culturelles de l'apprenant, dans la mesure où la langue est à la fois le moyen d'expression d'une culture et le moyen d'accès privilégié à cette culture.

C'est à cette condition que la formation permettra au futur professeur de langues et de cultures nationales de maîtriser à la fois les langues et les cultures qu'elles véhiculent, mieux, la culture et son moyen d'expression et de transmission. Ainsi présentée, l'approche culturelle permettra à l'enseignant d'adapter ses pratiques de classe à la vie quotidienne en fonction de l'aspect culturel abordé.

À cet effet, toute unité didactique prendra source à une séquence de vie quotidienne ramenée en classe au travers des enregistrements audiovisuels ou, si possible, des performances présentiels des conteurs, artistes traditionnels invités. Avant de présenter notre proposition de démarche méthodologique, il convient d'en définir les objectifs.

Les objectifs de notre démarche méthodologique

Notre démarche méthodologique, pour ce qui est des genres de la littérature orale et particulièrement du conte, vise à :

- développer les facultés d’écoute, d’observation, de rétention, de reconnaissance visuelle et auditive des genres oraux par l’élève-professeur, futur spécialiste de langues et cultures nationales camerounaises ;
- développer ses moyens linguistiques en dotant sa langue de ressources expressives riches aux fins d’une expression éloquente, compréhensible ;
- l’habiliter à la maîtrise, à l’appréciation et l’appropriation des trésors de l’esthétique orale traditionnelle, la compréhension de la portée sociale des valeurs esthétiques et toutes les richesses des genres littéraires traditionnels ;
- développer ses capacités créatrices, son aspiration à satisfaire ses désirs, son instinct d’incarner le personnage du conteur ou d’un artiste dans son groupe classe ;
- mettre en relation langues et cultures en situation de classe pour une identité nationale et culturelle ;
- l’habiliter à se former une identité, à enrichir son « capital culturel » et à être à même de l’exprimer, de comprendre celui des autres et de puiser dans ce qu’ils ont d’enrichissant grâce à des activités qui assurent son ouverture d’esprit ;
- développer sa connaissance et son génie de la créativité littéraire traditionnelle comme phénomène de civilisation et comme mode d’expression, ce qui lui permettra plus tard, dans le groupe classe, de transmettre des connaissances ;
- renforcer sa capacité, à travers le travail de groupe, de vivre dans une société plurilingue et pluriculturelle et à reconnaître le droit à la différence, renforcer la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et la solidarité ;
- favoriser des relations détendues, la disponibilité, la connaissance mutuelle des aptitudes de respect et d’écoute de l’autre.

Ce que nous voulons faire naître, c’est l’importance accordée à la capacité de l’apprenant à entrer en relation avec ce qui est nouveau et différent, à le découvrir et à l’accepter. À la longue, cette approche pourrait permettre aux Camerounais de parvenir à la réduction des incompréhensions et du tribalisme.

Démarche méthodologique

Les articulations suivantes sous-tendent notre parcours pédagogique : étape préliminaire, observation-écoute/compréhension-repérage, analyse/confrontation.

L’étape préliminaire

Dans le groupe classe, la majorité des apprenants n’ont pas du tout étudié la littérature orale ou ne l’ont fait que trop peu. Il convient pour l’enseignant de faire un cours introductif sur les notions d’oralité, de littérature orale, de genres oraux et particulièrement sur le conte, les circonstances et les conditions de réalisation, les caractéristiques propres à chaque genre, la collecte et la conservation. Cette séance est l’occasion pour l’enseignant de recueillir les informations relatives au répertoire linguistique et/ou culturel de la classe

pour un choix judicieux des supports d'enseignement. À cette même occasion, il élabore avec les apprenants une grille d'écoute/d'observation des performances et constitue les groupes pour les travaux à effectuer dans la suite du parcours pédagogique.

Étant donné que l'homme à former doit s'enraciner dans sa culture, la meilleure manière de lui faire acquérir le savoir-faire et le savoir-être est le bain linguistique et culturel en différé ou en direct. Cela sous-entend que l'enseignement des langues-cultures nationales devrait accorder une place prépondérante à l'oral quotidien. À cet effet, l'école et le milieu de vie traditionnel ne doivent plus évoluer de façon parallèle et en vases clos. Dans l'impossibilité de transporter le milieu de vie traditionnel en classe, une partie des séquences seront présentées sous forme de support didactique en fonction du sujet abordé, d'où l'importance du document authentique (enregistrement des séances de conte ou des performances présentielles d'un conteur ou artiste traditionnel). Lors du choix des documents déclencheurs, l'enseignant tiendra compte du caractère hétéroglotte et hétéroculturel de la classe et fera en sorte que chaque entité soit représentée. Il est important de préciser que, pendant l'exploitation du support didactique, les non-locuteurs de la langue cible devront être insérés dans des groupes pour travailler avec les autres dans la phase de repérage, tout en ayant à l'esprit que chaque membre du groupe est tenu de retrouver l'équivalent de chaque indice relevé dans sa langue/culture d'origine.

Observation-écoute et compréhension-repérage

Les apprenants écoutent/observent le document authentique (l'enregistrement audiovisuel d'une séance de conte en milieu traditionnel ou une performance présentielle d'un conteur, artiste traditionnel invité). Dans le cas d'un enregistrement audiovisuel, l'enseignant l'interrompt de temps à autre pour poser des questions de compréhension, donner des explications, attirer l'attention des uns et des autres sur ce qui va suivre. Cette activité didactique conduit l'apprenant à l'affinement progressif de la compréhension et à la reconnaissance des caractéristiques les plus générales du conte en tant qu'art oratoire, à une sensibilisation à la spécificité des discours oraux qui va de pair avec une amélioration des productions langagières. Les apprenants font les repérages requis en effectuant un certain nombre de tâches pratiques qui mettent en relief la faculté d'écoute, de sélection, de mise en relation pour une compréhension globale puis détaillée du contexte et de la condition de réalisation du conte, des modes de production et de fonctionnement, de l'organisation structurelle et de la logique interne, des structures discursives, de l'art du conteur, de sa capacité à enchaîner les séquences. C'est en quelque sorte une phase d'imprégnation, de bain linguistique et culturel.

Analyse (identification + confrontation) et appropriation

Cette étape commence par la nouvelle écoute/observation des séquences du conte. Le travail assigné à chaque groupe porte sur le repérage et l'identi-

fication détaillée des caractéristiques du conte, les séquences, la structure, le(s) thème(s), les indices linguistiques et culturels permettant de reconnaître le cadre sociétal du conte. Il est à noter que chaque membre du groupe est appelé à trouver, dans sa langue et sa culture d'origine, l'équivalent des indices répertoriés. Par besoin de visibilité, les apprenants sont appelés à présenter les indices répertoriés sous forme de tableau, ce qui leur permettra de percevoir facilement les ressemblances et les divergences. On comprend bien que ce travail débouche sur les activités de comparaison pour relever des ressemblances et divergences entre ce qui se passe dans la culture cible et dans leur propre culture d'origine, ce qui favorise l'intercompréhension, l'intercommunication dans la mesure où les stéréotypes, les préjugés et les malentendus culturels seront atténués. Tous les aspects du conte sont abordés dans les détails pour rendre chaque membre du groupe apte à parler de l'ensemble du travail. À cette occasion, le groupe s'approprié les travaux individuels, du moins pour ce qui est des divergences relatives aux contraintes linguistiques mais aussi discursives et socioculturelles.

La seconde tâche consiste à transcrire et à traduire, au besoin de réécrire le conte, ce qui laisse entendre qu'on aura autant de versions que de grands groupes linguistiques/culturels représentés. L'adaptation du conte dans des langues et cultures différentes permettra de mettre en relief les variances linguistiques et socioculturelles auxquelles toute production culturelle est confrontée. Cette idée de variance offre la possibilité de mettre en valeur la diversité culturelle et la dimension interculturelle. Il est important de préciser que cette séance, entamée en classe, se poursuit en dehors et permet aux membres du groupe de faire des simulations pour la production devant le groupe-classe.

La séance de travail hors classe est un moment d'échange entre les apprenants répartis en deux groupes : l'apprenant « conteur » et les apprenants « public ». Ils contrôlent entre eux que l'ensemble du groupe a bien compris le mécanisme. Dans le cas contraire, ils reviennent sur les aspects qui leur ont échappé ou semblent faux. C'est donc une séquence de travail où tous auront à imaginer, créer, où le droit à la différence (expression de la culture d'origine) et à l'imagination seront mis en jeu pour enrichir la production. La « dynamique de groupe »⁴ est mise en branle pour une production enrichie prête à être présentée devant le groupe-classe.

Production, confrontation 2 et consolidation

Cette étape est capitale parce qu'elle est le moment, l'espace de prise de parole, un moment crucial pour l'apprentissage de la langue. Elle permet à l'enseignant tout comme aux apprenants de mesurer les performances, de contrôler le niveau d'acquisition des connaissances en la matière, la qualité de réflexion, d'imagination, de jugement et de créativité. C'est aussi l'occasion pour l'apprenant de fixer les connaissances, de mettre son savoir-faire, son savoir-être et sa sensibilité à l'épreuve dans un effet personnel prolongé et réfléchi qui fait intervenir l'intelligence sous diverses formes. Les

apprenants-conteurs des différents groupes passent sur scène à tour de rôle, devant le groupe-classe pour la profération. Au bout du compte, on aura autant de variantes du même conte que de groupes représentés, dans la mesure où chacun y va selon sa sensibilité, sa personnalité et selon le degré d'enracinement dans son milieu culturel d'origine. Il n'est pas sans intérêt de rappeler que toutes les simulations sont enregistrées pour l'étape de confrontation. Les séances de simulation terminées, l'enseignant fait réécouter des séquences ou des séances entières des productions pour la confrontation 2.

À ce stade, le groupe classe procède à une analyse plus systématique des productions sur le fond et sur la forme, et prend soin de relever ou de signaler les imperfections, les erreurs, tout en se gardant de céder à la rage correctrice qui frustre les uns et les autres, compromettant ainsi la libération de l'esprit et de la parole qui est l'une des conditions cruciales de la production dans l'apprentissage. Les apprenants, guidés par l'enseignant, interagissent aux fins de comparer, confronter et interpréter les indices relevés. L'approche contrastive des différentes versions du conte constitue un excellent moyen pour développer la compétence interculturelle, dans la mesure où les apprenants pourront comparer ou établir des points communs entre leur propre culture et la culture cible. Avec cet objectif interculturel, ils pourront prendre conscience du caractère commun, universel, de certaines valeurs qu'ils croyaient propres à leur sous-culture.

L'enseignant peut orienter les apprenants à imaginer de nouvelles perspectives sur les personnages, leur caractère, leur attitude ou encore leur demander d'inventer un autre début et une autre fin du conte de référence. Les modifications peuvent aussi s'opérer au niveau de la structure narrative, de l'agencement des séquences. L'adaptation du conte dans les langues et cultures différentes permet de mettre en relief les variances linguistiques et socioculturelles auxquelles toute production culturelle est confrontée. Les activités ainsi menées développent chez l'apprenant les capacités suffisantes d'autonomie pour qu'il puisse continuer seul à gérer son apprentissage. Il est important de préciser que c'est cette démarche pédagogique préconisée pour l'ENS que les futurs enseignants appliqueront au secondaire une fois habilités.

Préoccupations, précautions et propositions

Comme nous avons pu le constater, l'élément déclencheur et le support du processus enseignement/apprentissage dans une classe de langues et cultures nationales est le document authentique (enregistrement des séances de profération du conte). L'utilisation dudit document requiert des compétences relatives aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. La réalisation des activités pédagogiques risque de se heurter à un certain nombre de difficultés institutionnelles et pédagogiques. Les enseignants sont formés, dans le meilleur des cas, dans leurs disciplines respectives et non à la pratique de l'audiovisuel et à la gestion de la diversité en contexte de classe.

Étant donné que la pratique de l'audiovisuel est une incitation puissante à l'interdisciplinarité, il devient impératif d'intégrer, dans les programmes de formation des futurs dépositaires et enseignants de langues et cultures nationales, la sémiologie de l'image, la couverture médiatique (prise de son, d'images) et d'organiser des séminaires de recyclage et/ou des stages de formation à l'exploitation des TIC à des fins pédagogiques pour les enseignants de langues et cultures nationales au niveau de l'ENS.

Le ministère de l'Enseignement supérieur pourra créer, en collaboration avec le ministère des Arts et de la Culture, un site officiel d'analyse et de diffusion des données culturelles, d'archivage numérique et de préservation du patrimoine culturel national qui sera considéré comme une banque de données où les enseignants pourront puiser les supports pédagogiques. Dans la même perspective, il serait nécessaire de produire, au niveau de l'ENS, des CD, DVD... pour les classes de langues et cultures nationales.

Par ailleurs, les instances politiques chargées de l'éducation s'attelleront à créer un cadre d'échange de coopération entre les artistes et les autorités traditionnelles, les patriarches dépositaires des traditions orales et les enseignants.

À cette occasion, ils pourront reconsidérer les programmes de stage pédagogique aux fins d'aménager un espace temporaire pour les stages d'immersion linguistique et culturelle dans les différentes régions du pays. Mais il faudrait que les responsables chargés des stages soient informés sur les périodes d'organisation des événements culturels des différentes régions du pays, ce qui permettrait aux stagiaires de recueillir, de confectionner le matériel authentique. À cet effet, ces stagiaires devraient prévoir le matériel de travail (appareil photo, caméscope, magnétophone) et faire en sorte qu'il y ait, dans chaque groupe constitué, au moins un natif de la région pour servir de guide.

La dernière préoccupation, et non la moindre, est l'ethnocentrisme. L'enseignant, et même chaque élève-professeur, lors du processus enseignement/apprentissage, doit connaître et éviter les pièges de l'ethnocentrisme qui consiste à privilégier le groupe social auquel il appartient et à en faire le seul modèle de référence.

Conclusion

Au terme de notre recherche, nous pensons qu'il existe dans l'enseignement actuel des cultures nationales des lacunes qui empêchent celui-ci de répondre aux besoins des apprenants et de leur donner le profil attendu. L'élaboration d'un état des lieux a permis de relever la nécessité de fonder désormais l'acte didactique sur le double plan de la diversité linguistique et culturelle et d'une relation convergente entre langues et cultures nationales. À cet effet, les enseignants de ces deux entités culturelles sont appelés à travailler en étroite collaboration pour que leurs enseignements cessent d'être juxtaposés et autonomes afin de devenir une complémentarité en synergie.

Nous concluons qu'avec le document authentique, notamment les séances de contes enregistrées ou les performances présentes, il est possible de réaliser des activités et des tâches concernant l'interculturel qui sont impossibles à effectuer dans une classe traditionnelle. Ces supports didactiques permettent à l'apprenant de découvrir de nombreux aspects de la culture camerounaise et de s'y confronter. Ils constituent aussi un moyen de bain linguistique et culturel. Nous avons proposé une démarche méthodologique, mais le fait de n'avoir pu mener une application sur le terrain pour vérifier la pertinence de nos propositions constitue la principale difficulté à laquelle nous avons été confrontée. Nous envisageons donc d'approfondir notre recherche par une expérimentation dans une classe de langues et cultures nationales à l'ENS aux fins de mesurer le degré de pertinence de nos propositions.

¹ Le conte, genre de la littérature orale, n'est pas l'unique possibilité offerte à l'enseignement des langues et des cultures nationales. Nous l'avons choisi comme domaine d'application parmi d'autres possibles.

² Ministère des Enseignements secondaires.

³ Cette idée de mort du conte est développée par Emmanuel Matateyou dans son ouvrage *Comment enseigner la littérature orale africaine*, Collection Littératures et Savoirs, L'Harmattan, Paris, 2011.

⁴ Cette expression est empruntée à Gabriel Kuitche Fonkou dans son article intitulé « Dynamique de groupe et responsabilisation des apprenants en littérature orale », in *KILIAO* Revue pluridisciplinaire de l'École Normale Supérieure de Maroua (Cameroun), Série Lettres et Sciences Humaines, Volume 1, Numéro 1, 2009.

Bibliographie

- J. ASSOUMOU, *Enseignement oral des langues et cultures africaines*, Yaoundé, Éditions CLÉ, 2010.
- C. CLANET, *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2000.
- L. IDIKÓ, *Développer la compétence en communication interculturelle: un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*, Conseil de l'Europe, 2007.
- F. G. KUITCHE, « Dynamique de groupe et responsabilisation des apprenants en littérature orale », *KILIAO*, Revue pluridisciplinaire de l'École Normale Supérieure de Maroua (Cameroun), Série Lettres et Sciences Humaines, Volume 1, Numéro 1, 2009, p. 19-28.
- Th. MARC, *Mémoire de psychologie*, Université de Nancy 2, 2000.
- Th. MARC, *Compétence interculturelle. Des clés pour comprendre l'Université numérique*, Wiki.univer-Paris fr/wiki/Compétence_interculturelle, 2002.
- E. MATATEYOU, *Comment enseigner la littérature orale africaine ?*, Collection Littérature et Savoirs, Paris, L'Harmattan, 2011.
- MINESEC, *Programme de cultures nationales* (classes de sixième et cinquième), Cameroun, 2011.
- P. N'DA KAN, *Le conte africain et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1984.
- F. TSOUNGUI, *Clés pour le conte africain et créole*, Paris, PUF, 1986.

Un programme tardif mais ambitieux d'éducation bilingue au Mozambique. Quel avenir?¹

MICHEL LAFON

Llacan-UMR 8135 CNRS

Research Fellow, Center for Research on the Politics of Language, University of Pretoria

Le Mozambique est longtemps resté à l'écart du mouvement visant à introduire les langues africaines dans le système éducatif, la politique initiale post-indépendance ne se démarquant guère de celle suivie par le gouvernement colonial. Depuis le début du millénaire, pour des raisons tant pédagogiques qu'idéologiques, l'orientation a changé et l'introduction de l'éducation bilingue a été avalisée. L'avenir du programme est toutefois loin d'être assuré, même s'il a changé la donne socio-politique. Nous en rappelons la chronologie et les modalités.

Cadre socio-historique²

Au Mozambique, la puissance coloniale n'avait jamais cherché à instrumentaliser les langues locales, se contentant, par le biais de l'assimilation, de tenter de «portugualiser» une petite minorité de la population. Les avantages dont bénéficiaient les îlés assurèrent non seulement le prestige de la culture portugaise mais aussi le dédain, voire le mépris, envers les langues et pratiques locales associées aux zones rurales, à l'exploitation et à la pauvreté.

Dans un contexte où aucune langue locale ne s'était étendue au-delà de sa zone propre et où le portugais jouait de facto le rôle de lingua franca, le Frelimo, qui mena la lutte de libération, opta pour l'usage quasi exclusif du portugais comme langue de l'unité nationale. Faisant appel à l'enthousiasme des jeunes, il mit en place un ambitieux programme d'éducation et d'alphabétisation recourant, lui aussi, exclusivement au portugais.³ Newitt (1995, p. 547) note avec ironie que le Mozambique indépendant fit davantage d'efforts pour diffuser le portugais que le Portugal ne l'avait jamais fait. Sous l'influence d'une conception d'un centralisme extrême et d'une idéologie «moderniste», les langues africaines furent projetées comme attardées et vecteurs potentiels de tribalisme et de division, dans une véritable appropriation par l'élite dirigeante de la philosophie de l'assimilation⁴. «Les langues et cultures africaines [restent] l'expression de l'obscurantisme et des sources possibles de division tribale» commentent Balegamire *et al.* (2004). L'usage des langues africaines fut proscrit lors de toute circonstance officielle, y compris dans les tribunaux, au Parlement et à l'école (Isaacman 1983, p. 115). Un slogan peint sur les murs du lycée de Chimoio, capitale de la province de Manica, résume ce credo: «c'est là [au lycée] que le peuple prend le pouvoir».⁵

Dans ce contexte, l'éducation fut un enjeu de la guerre civile menée par la Renamo et qui embrasa le pays dès la fin des années 1970. Les écoles, instruments de l'État frelimiste, furent particulièrement visées : en 1992, seules subsistaient 3 384 écoles primaires des 5 730 existant en 1980 (Matusse 1997, p. 548). Les campagnes d'alphabétisation prirent fin graduellement dans le milieu des années 1980, du fait de l'extension de la guerre, de la désaffection de la population et de la démoralisation des moniteurs (Ngunga, p. 199). Parallèlement, la Renamo faisait largement usage des langues africaines dans ses communications (Stroud 1999, p. 360 ; Hall et Young 1999, p. 174).

Les accords de paix conclus en 1992 permirent une nouvelle approche de la politique éducative et culturelle. Déjà la Constitution proclamée en 1990 mentionnait à mots feutrés la nécessité de protéger les langues nationales (*Governo de Moçambique*). Sur le plan éducatif, le contexte était favorable. Avec la chute de l'apartheid, la question avait trouvé une nouvelle résonance dans le discours africaniste⁶ et de nombreuses expériences en Afrique et ailleurs en avaient démontré les avantages cognitifs.⁷ C'est ainsi qu'une première expérience pilote faisant de deux d'entre elles les langues de première alphabétisation fut menée dès 1993. Ce programme servit de base à l'élaboration en 1997 d'un modèle « d'éducation bilingue », mis en place à partir de 2001-2002. Depuis 2011, ce modèle est intégré de plein droit à la politique éducative officielle.

Premier ex-cursus hors du tout-portugais : le Pebimo

L'utilisation exclusive du portugais dans l'éducation se heurtait aux réalités sociales d'un pays en majorité rurale, où l'éducation formelle avait eu jusque-là peu d'impact. Dans les années 1990, on estimait que le portugais, qui n'était langue maternelle que d'environ 8 % de la population, était parlé par à peine 40 %. En 2005 un rapport ministériel observe non sans malice que cette proportion est inférieure à celle du makhua, première langue du pays avec 26 % des locuteurs – pour autant que ce dernier, qui manifeste une divergence dialectale forte, soit pris comme une langue unique⁸.

Cette réalité justifiait pleinement l'usage initial des langues maternelles, ce qui fut souligné dès 1991 par Zaida Cabral lors d'un séminaire sur la recherche éducative ainsi que par deux experts suédois dans leur évaluation des matériaux d'enseignement où ceux-ci, avec moult précautions oratoires, préconisent de préparer les conditions pour un enseignement bilingue (Cabral 1991, Hyldenstam 1997, p. 89 et sq.).⁹ De fait, un appel en ce sens fut lancé en 1993 lors de la « Première Conférence Nationale de la Culture » (Matusse 1994, p. 551). La même année démarra, sous le contrôle de l'INDE¹⁰, le Pebimo (*Programa de Escolarização Bilingue em Moçambique*) qui recourait à deux langues locales : le nyanja dans le centre-nord (province de Tete) et le changana, dans le sud, province de Gaza (décrits in Benson 2000, 2001). La langue locale était langue d'enseignement pendant les trois

premières années et matière pendant les deux suivantes, le portugais étant, à l'inverse, matière avant de devenir langue d'enseignement. Le Pebimo était extrêmement limité: il ne concerna que quatre classes pour chacune des deux zones, sans répétition. L'expérience, conclue en 1997, fut jugée globalement positive: en particulier le niveau en portugais des élèves qui en étaient sortis ne fut pas jugé inférieur à celui des jeunes scolarisés directement en «L2».¹¹

Selon Benson (2001, p. 162), le succès, même relatif, du Pebimo détermina le ministère à poursuivre dans cette voie. En 1997, une conférence nationale appelée à débattre de la stratégie éducative avalisa l'expérience et décida de l'étendre à l'ensemble du pays pour un cycle scolaire entier. Cette stratégie pouvait s'appuyer sur le défrichage linguistique du Nelimo et sur divers programmes d'alphabétisation en langue maternelle, sans oublier le rôle précurseur de la Mission suisse en termes d'instrumentalisation des langues du sud.¹² Cette nouvelle orientation pédagogique, qui s'inscrivait dans la ligne du programme de l'Unesco de l'Éducation Pour Tous d'un enseignement de base de 10 ans, répondait aussi à un souci d'harmonisation dans le cadre de la SADC (Balegamire et al. 2004), l'emploi des langues africaines étant la norme dans les pays voisins (Afrique du Sud, Swaziland, Zimbabwe, Malawi et Tanzanie). De fait, dans les zones frontalières, de nombreux enfants scolarisés dans le pays voisin en avaient eu un avant-goût.

Le Nelimo

En 1978, un groupe de linguistes de l'Université Edouardo Mondlane (UEM) avait formé le Nelimo (*Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas*) pour étudier la situation linguistique dans le pays et en promouvoir les langues (Gerdes 2000, p. 78). En 1988, un séminaire fondateur, ouvert par le ministre de l'Éducation Graça Machel, identifia 15 langues pour lesquelles furent proposés des systèmes orthographiques (Nelimo 1989). Compte tenu de la situation de guerre, l'inventaire fut largement basé sur la documentation disponible datant d'avant l'indépendance (S. Matsinhe, comm. perso.), ce qui aura des conséquences persistantes.

Les programmes d'alphabétisation en langue maternelle

La démocratisation avait permis le retour des églises et des ONG. Celles-ci s'investirent dans l'alphabétisation d'adultes. L'utilisation d'une langue inconnue ou peu familière aux apprenants étant largement appréhendée comme un facteur de l'échec des campagnes antérieures, les programmes recouraient souvent aux langues maternelles. L'institution suivit. Dès 1990, un programme pilote en langue maternelle fut inséré dans le plan quinquennal 1990-95 sollicité par l'INDE auprès de l'Unicef (Martins 1991, p. 16).¹³ Des matériaux furent élaborés, qui se basaient sur les orthographes issues du Nelimo et/ou renouaient avec des pratiques antérieures à l'Indépendance, dont celles des missions.

Réforme éducative – le modèle bilingue

Après les accords de paix en 1994, le Mozambique s'engagea résolument dans la voie de la reconstruction. L'éducation primaire, jugée prioritaire, bénéficia d'un effort financier considérable. Les déperditions d'une organisation scolaire reproduisant, là comme ailleurs, le modèle européen, apparurent rapidement : en 1995 ou 1996, moins de 25 % des enfants entrant dans le primaire l'achèveront (*Governo de Moçambique*, p. 6-7), alors que de 1992 à 1998 le taux moyen de redoublement durant les 5 premières années reste ancré à un quart de l'effectif (Balegamire et al. 2004). Ainsi, en 1998, à peine 42 % des quelque 17 millions d'habitants étaient considérés comme alphabètes (*Instituto de Estatística*, 1997).

Le constat de cette contre-performance nourrit le débat sur le rôle éventuel des langues africaines. Ainsi en 1998 Conceição *et al.* soulignent la centralité de la langue dans le processus éducatif : « La question de la langue est un facteur déterminant dans l'activité éducative [o processo de ensino-aprendizagem], (...) dans la mesure où la majorité des élèves mozambicains (...) parlent une langue maternelle différente de la langue d'enseignement. » De fait, un texte peu connu datant de 1997, « Stratégie de mise en pratique du programme culturel », appelle à l'usage des langues africaines dans l'éducation (in Lopez 1998b, p. 462). Les arguments en faveur de l'enseignement en langue maternelle pouvaient en outre se référer au Pebimo. Ainsi quand, en 1997, est lancée une réflexion visant à la réactualisation, sinon la refonte, des contenus, la décentralisation administrative en cours offrant en même temps une certaine souplesse, la problématique de la langue d'enseignement devint l'un des aspects phares du *Novo Currículo*. En conclusion d'un séminaire sur la stratégie éducative, organisé par l'INDE fin 1997 à Maputo, deux importantes mesures sont annoncées :

– injection d'un contenu local dans les programmes à raison de 20 % dans chaque matière, au titre des « capacités pour la vie » ;

– introduction des langues africaines sous diverses modalités :

1) matière dans l'enseignement monolingue en portugais ;

2) recours informel (oral) pour faciliter la communication élèves-professeur et le transfert de connaissances ; il s'agit ici d'avaliser les pratiques d'alternances codiques ;

3) enseignement bilingue (*Educação Bilingue*, EB) proprement dit, où les langues maternelles sont utilisées pour l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture et comme véhicules d'enseignement pour toutes les matières, y compris scientifiques, pendant les trois premières années¹⁴, le portugais, introduit dès la 1^{re} année à l'oral, devenant langue d'enseignement à partir de la 4^e année alors que les langues africaines restent matières au-delà.

Le Plan Stratégique d'Éducation 1997-2001, document d'orientation de la politique éducative (op. cit., p. 21), qui s'applique aussi à l'alphabétisation, justifie ces mesures : « Basé sur le principe que le programme doit être bâti sur la connaissance amenée par les élèves à l'école, le programme permettra

aux régions et communautés de l'adapter aux demandes et préférences locales, dont un usage accru des langues maternelles et des matériaux produits localement par les enseignants.»

Comme cela avait été le cas du Pebimo, il s'agit d'un modèle de transition sur cinq ans (*early-exit models*), basé sur la théorie du transfert de capacité de L1 vers L2 (voir Cummins 1991). Dans le contexte du Mozambique, ce modèle apparaît ambitieux, compte tenu des carences en matière de développement linguistique, conséquence des politiques antérieures. L'expérimentation à l'échelle nationale est annoncée pour la rentrée 2002, la période intermédiaire devant être consacrée à sa préparation (Lopes 1998b, p. 462; Matsinhe 2005, p. 128). En effet, le programme se double d'une volonté d'aménagement linguistique, visant à identifier et standardiser les langues et variétés de référence, en en fixant l'écriture; traduire les contenus, ce qui implique la création de terminologies; produire et distribuer les matériels; et enfin former les enseignants à enseigner dans une langue qu'ils ne maîtrisent qu'à l'oral, sur la base des nouveaux matériels.

La responsabilité d'ensemble de l'expérimentation est confiée au « groupe d'enseignement bilingue » de l'INDE, en coordination avec le Nelimo sur le plan linguistique.

Plan

Il était prévu de ne commencer qu'une fois le matériel pour les deux premières années prêt et les enseignants formés, mais en fait la préparation du programme se poursuivra une fois celui-ci déjà initié.

Pour chacune des langues retenues l'expérience impliquait deux classes par province dans des écoles dites pilotes, situées dans des zones rurales, linguistiquement homogènes.

Les premières classes furent ouvertes à la rentrée 2003 pour une moitié des langues, le reliquat étant introduit l'année suivante. Le programme devait se poursuivre « par expansion verticale », avec chaque année l'ouverture d'un niveau supérieur et de deux nouvelles premières classes dans chaque école, les parents restant libres de demander le transfert de leur enfant vers une école ou classe où le portugais restait langue d'instruction.

Difficultés logistiques et financières

D'entrée de jeu, des difficultés considérables surgissent. Cette expérience novatrice se met en place en effet dans le contexte de pénurie de ressources caractéristique de l'enseignement dans le pays, aggravée par une extension considérable de l'accès à l'enseignement primaire – entre 1997 et 2003, l'effectif scolaire passe de 1,7 à 2,8 millions (*Governo de Moçambique 2005*) entraînant, de l'aveu même des autorités, une détérioration de la qualité. L'engagement du ministère, en termes financiers, restait limité. Il aurait été paradoxal de paraître prioriser l'introduction des langues africaines quand

l'enseignement en portugais ne bénéficiait pas des conditions minimum. La question bien entendu est de savoir si l'enseignement bilingue a été pénalisé au même titre ou de façon plus aiguë que l'enseignement en général. Balegamire et al. (2004) font état d'une plus grande difficulté de déboursement des fonds attribués au programme bilingue. Et, dans le cas d'une innovation, la qualité est cruciale. Les activités prévues en souffriront, obligeant souvent à surseoir à des opérations, notamment de formation, ou à en diminuer la portée, d'autant que les difficultés de communication et de transport, courantes au Mozambique¹⁵, sont exacerbées pour un programme opérant dans des districts ruraux, parfois inaccessibles.

Capacité et capacitation

Les enseignants primaires au Mozambique ont dans l'ensemble une formation pédagogique déficiente, ce à quoi les séminaires spécifiques à l'éducation bilingue, insuffisants au demeurant, ne sauraient remédier. L'équipe de l'INDE quant à elle ne disposait pas initialement de personnel qualifié ni expérimenté. La mise en place de l'EB sert en fait de formation pratique aux membres du groupe, dont certains d'ailleurs ont pu entreprendre des travaux universitaires sur cette base. Le Nelimo avait lui aussi du mal à répondre à une sollicitation supplémentaire.

Les manuels sont traduits lors de « séminaires d'auteurs », rassemblant quelques instituteurs choisis en principe de façon à offrir un échantillon dialectalement représentatif, et orientés par un linguiste. Ils doivent d'emblée résoudre les questions terminologiques, le texte, édité le cas échéant, devant être distribué aux classes et testé *in situ* un an, avant d'être, en principe, revu et amélioré. Le retard dans la production et la distribution des manuels entraîna le report d'un an du programme, de 2002 à 2003, et même de deux ans dans les provinces de Inhambane, Tete et Zambezia (A. Dhorsan, comm. perso.).

Tout cela amena l'INDE à adopter une démarche volontariste. D'une manière qui n'est pas sans évoquer la période « révolutionnaire », on chercha à prouver le mouvement en marchant, ou, de façon sans doute plus appropriée, en parlant, l'intendance peinant à suivre. Par exemple, jusqu'à la rentrée 2010, pour de nombreuses langues, aucun manuel n'était disponible, les enseignants devant se contenter au mieux des photocopies de la traduction du manuel pilote partiellement périmé, dans une situation où n'existait pas de texte alternatif.¹⁶

Les enseignants, « volontaires », sont formés tant à la graphie standard de leur langue, qu'ils découvrent souvent à l'occasion, qu'à l'usage des nouveaux matériels en langue lors de séminaires d'une à deux semaines qui ne peuvent suffire. Le manque de personnel qualifié se fait aussi sentir au niveau des directions d'éducation des districts. La supervision des cours, non plus que la formation continue des maîtres, ne sont assurées comme il faudrait.

Aménagement linguistique

Le Nelimo organise en 1999 une seconde conférence (Siteo et al. 2000), dont l'objectif majeur est d'aboutir à une harmonisation des graphies dans une optique aéroale : non seulement à l'intérieur du pays mais aussi en liaison avec les pratiques des pays voisins, du fait des langues transfrontières (changana au sud, nyanja au centre en particulier).¹⁷ Cela aboutit à une révision de certaines orthographe, avec un résultat mitigé. En revanche, la conférence reprit grosso modo l'inventaire antérieur sans enquêtes de terrain, n'ajoutant que le manyika et le ciutee de la région centre. Malgré cela, les langues identifiées ne sauraient représenter l'ensemble de celles parlées dans le pays. Le document du Nelimo n'a d'ailleurs pas cette prétention. Balegamire et al. (2004) tout comme Firmino (2005, p. 49) font état d'une vingtaine de langues, avec pour chacune une différenciation dialectale, et le site de l'ethnologue nourri par la SIL en répertorie une quarantaine (www.ethnologue, décembre 2005). Or, à l'exception du cibalke, non retenu, cette liste va servir de buttoir pour l'éducation bilingue : sept langues étaient initialement prévues mais les attentes des communautés ont d'emblée entraîné l'extension à toutes, la présence d'une langue sur la liste valant validation.

La question des choix de langue reste toutefois une pierre d'achoppement. La logique du programme veut que la variété utilisée soit familière aux élèves et aux parents, ce qui n'est pas vérifié dans le cas de langues différentes ou même de différenciation dialectale significative, comme il en est pour le nyanja, le makhuwa et le ndau où la partition en deux, voire trois variétés, aurait pu se justifier.

Les graphies proposées sont parfois contestées, la norme préconisée se heurtant au sentiment de locuteurs dont certains ont acquis des habitudes différentes de par leur activité dans des groupes religieux, ou ne reflétant pas des variations dialectales.¹⁸

S'il ne paraît pas y avoir de blocage à ce stade, ces questions empoisonnent l'atmosphère, obligeant à la tenue de séminaires successifs et paralysant parfois la production de textes non scolaires.

Traduction ou adaptation ?

La question des contenus scolaires est sans doute l'un des aspects les plus problématiques de l'éducation en contexte postcolonial et elle se pose au Mozambique comme ailleurs. Faut-il, toutes choses égales par ailleurs, traduire, ou adapter, les contenus, ou encore, repenser l'ensemble du système éducatif ?¹⁹

La hâte avec laquelle le processus est mené explique nombre de ses faiblesses. La matrice (« prototype ») en portugais pour les 1^{re} et 2^e années, élaborée dans l'urgence en 2003, reprend les contenus courants dans les programmes antérieurs, avec tout au plus une adaptation pour l'instruction

civique. Or traduire a ses limites, particulièrement évidentes en grammaire et en mathématique.

D'une part, les manuels reprennent telles quelles les catégories grammaticales du portugais et la progression des leçons. Cela n'est pas pertinent. Qu'est-ce qu'un adjectif ou un article dans une langue bantoue ? À l'inverse, le système de classe, si caractéristique de celles-ci, n'est pas mentionné. De l'autre, il se trouve que la majorité des langues du Mozambique possèdent une base cinq « auxiliaire » (Gerdes 2000, p. 99) qui structure les calculs mentaux : $4 + 7$ devient $4 + 5 + 2$ puis $4 + 2 + 5$ puis $5 + 5 + 1 \dots$ Non seulement cet aspect n'est pas pris en compte, mais on assiste occasionnellement à des tentatives de « décimaliser » les systèmes locaux par l'introduction de chiffres non composés (voir Chimbutane 2011, p. 78 et sq.) pour ce qui est du chope, même si, dans ce cas, la communauté a pu bloquer cette imposition.

Appui extérieur

Dans ce contexte, les appuis extérieurs ont été déterminants. Dans les deux provinces de Cabo Delgado et Niassa, l'ONG mozambicaine Progresso a intégré ce programme dans le soutien multiforme qu'elle fournit depuis 1995 à l'éducation. Son intervention a permis de pallier en partie les déficiences institutionnelles et a fait de ces provinces des modèles de mise en pratique de l'expérience pilote (voir Lafon 2003). Pour les cinq langues concernées (mwani, makonde, nyanja, makhuwa et yaa), Progresso a pris en charge l'élaboration, la production et la distribution des manuels (voir Veloso 2006) ainsi que la formation des enseignants.²⁰ Mais cette situation est sans équivalent ailleurs, même si des églises ou des ONG, notamment UDEBALAB (*Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica em Gaza – Laboratório*, voir Draisma 2010) dans la province de Gaza, ont pu apporter des appuis ponctuels, car elles se limitent généralement à certaines facettes du processus éducatif, sans garantie de durée.

Bilan éducatif

Les premières observations des classes bilingues au Mozambique confirment ce qui se passe ailleurs : l'usage de la langue locale permet une participation accrue des élèves. Nous l'avons nous même constaté en 2003 et Chimbutane (2005, 2011) le confirme.

Mais participation implique-t-elle automatiquement transmission de connaissances et apprentissage ? Chimbutane (2011, p. 98) nous met en garde. Il peut y avoir participation sans apprentissage et apprentissage sans participation. Aucune évaluation d'ensemble du programme n'était encore disponible en 2010, mais certains résultats partiels laissent suspecter un niveau en portugais des élèves inférieur aux attentes. Il sera bientôt possible de mesurer les taux de réussite à la fin du secondaire lors de l'examen de la 12^e classe. Il serait souhaitable de mener une comparaison avec les élèves de classes du

modèle monolingue issus d'écoles situées dans des contextes économiques et socioculturels similaires, et d'intégrer le « genre ».

Impact sociétal en demi-teinte

L'enthousiasme des communautés rurales contraste avec le scepticisme d'une grande partie des élites urbaines.

Malgré ses carences, l'introduction du programme a suscité intérêt et fierté parmi les communautés rurales au point d'entraîner son élargissement. Non seulement les langues touchées ont été portées au maximum (voir plus haut), mais les écoles pilotes passèrent de 22 à 32. Cette adhésion ne s'est pas démentie une fois le programme plus largement connu, entraînant une extension non prévue (*expansão selvagem* dans le jargon de l'INDE), les responsables éducatifs s'attachant en général à satisfaire la demande. Selon des chiffres de l'INDE communiqués par V. Bisquet, entre 2005 et 2009 les écoles pilotes crûrent de 200 à environ 4 200 sur un total d'environ 12 000, impliquant quelque 28 000 élèves pour un effectif total de 4 233 454 (*Instituto de Estatísticas*, <http://196.22.54.6/pxweb2007/Database/INE/database-tree.asp>, consulté en décembre 2011).

En revanche, dès son annonce, le programme a été l'objet d'attaques récurrentes, les arguments avancés n'étant pas toujours rationnels.

Armindo Jorge Lopes, professeur à l'UEM, spécialiste de politique linguistique, dressa en 1997 un véritable procès d'intention au programme, feignant de croire que les Mozambicains dont le portugais est la langue maternelle seraient obligés à une scolarisation en langue africaine, ce qui n'a jamais été envisagé, et omettant le fait qu'étudier dans une langue autre que la sienne est (et reste) la situation la plus courante dans le pays. Il souligne le désavantage dont pâtiraient les élèves ayant suivi un enseignement en langue africaine au moment de la transition vers le portugais (Lopes 1997, p. 30). Même s'il semble depuis avoir nuancé sa position, d'autres lui font écho sur ce point. Dans un ouvrage qui connut à sa sortie un certain retentissement, Dias (2002), qui projette le tout-portugais comme vecteur d'inégalités scolaires, suggère paradoxalement de surseoir à l'introduction d'autres modes jusqu'à ce que « les conditions » soient réunies. Elle appelle à la création d'une « Académie des langues » pour favoriser leur développement. Surseoir, dans le contexte mozambicain, s'apparente à la nomination d'une commission. Fatima Ribeiro, opposante acharnée, s'appuie sur les carences du programme pour le dénoncer, alors même que ces carences affectent l'éducation dans son ensemble.

Pourtant, par l'adhésion populaire qu'il a suscitée, le programme bilingue a puissamment contribué à légitimer une nouvelle vision du pays, multilingue et multiculturel (Stroud 2003, p. 18). Les médias augmentent leur couverture en langues africaines et les pratiques africaines autrefois stigmatisées ont désormais droit de cité. Ainsi le Mozambique se réconcilie-t-il avec le discours « africaniste », amplifié notamment par l'Académie Africaine des Langues

(ACALAN), dont le secrétaire général se trouve être, depuis 2009, un linguiste mozambicain (voir Alexander 2005, et le site de l'Acalan <http://www.acalan.org>). Mais l'on note une tendance à la folklorisation. Le Plan Stratégique d'Enseignement 2005-2009, qui porte en fait sur la période 2006-2010/11, ne mentionne l'Éducation Bilingue – entendue tant comme telle que comme alternance codique – que comme partie du nouveau curriculum, sans citer d'objectifs chiffrés (p. 21, 23) et met l'accent sur les aspects folkloriques des pratiques culturelles, comme atout touristique.²¹ En outre, la révision de la Constitution annoncée courant 2010 pour faire place aux langues africaines paraît enterrée (voir Lafon 2012).

Vers la consolidation?

Indice de son ancrage, la méthodologie d'enseignement bilingue a été incluse dans le cursus des maîtres; en 2005 a été inaugurée au sein de la Faculté de Lettres de l'Université Edouardo Mondlane une licence d'enseignement des langues bantoues. Il est aussi apparu, lors d'une conférence organisée par l'ONG danoise Ibis en mars 2006 à Maputo, que, dans son principe, l'éducation bilingue était désormais admise de tous. De fait, à partir de 2011, le modèle bilingue est devenu partie intégrante de la politique éducative, la responsabilité en étant transférée au ministère lui-même (A. Dhorsan, INDE et E. Sequiera, Progresso, juillet 2010, Maputo). Mais des interrogations demeurent.

L'extension du modèle aux zones urbaines paraît problématique et surtout l'apprentissage des langues africaines comme matières dans l'enseignement monolingue en portugais, prévu dans la réforme de 1997, ne s'est pas concrétisé. Pourtant les langues africaines au Mozambique ne pourront (re)gagner une place importante que s'il existe un public qui puisse les faire prospérer dans les domaines modernes. Le Mozambique nouveau met en avant son héritage africain mais ceux-là mêmes qui tiennent ce discours s'en exemptent. Leurs enfants fréquentent des écoles n'utilisant que le portugais comme langue d'instruction, voire – les écoles privées se multiplient avec la libéralisation économique – l'anglais. L'apprentissage d'une langue africaine n'est pas au programme. Cela est regrettable en termes d'intégration sociale bien sûr mais surtout du fait du risque de polarisation du système éducatif à l'image de ce qui se passe en Afrique du Sud, où la qualité d'une école est associée à ses choix et pratiques linguistiques (voir Lafon 2011, 2012).

Conclusion

Les choix de langue dans l'éducation reflètent toujours les évolutions sociales, bien au-delà de la langue *per se* (Ricento 2006, p. 8). L'introduction des langues africaines à l'école a contribué à modifier l'image du Mozambique et à lui restituer sa dignité africaine. Il reste que la poursuite et l'extension du programme dépendent avant tout de l'évaluation de ses performances

éducatives. Il convient donc de consentir les moyens d'un véritable développement linguistique permettant la production de matériel, une formation correcte des enseignants et l'approfondissement du programme car des études récentes montrent que l'abandon précoce de la langue maternelle est préjudiciable aux progrès scolaires (voir Heugh 2005 ; Alidou *et al.* 2006). Mais il faut aussi se garder de poser comme seul critère de succès le taux d'entrée à l'université ou l'obtention d'un emploi administratif. Une évaluation inclusive devrait prendre en compte l'intégration de l'école dans la communauté, soit le degré de participation et d'implication des parents, la socialisation des élèves par-delà l'école, leur rapport avec leurs parents et les autres membres de la communauté, leur parcours professionnel. Au Mozambique comme ailleurs, il est important de limiter l'exode rural et de revivifier les campagnes. Si l'usage des langues africaines à l'école encourage des jeunes à s'y investir plutôt que de venir grossir les rangs des sans-emploi urbains, le programme aura dépassé les attentes. C'est finalement dans cette optique que le maintien de la langue africaine au-delà des premières classes prend tout son sens.

¹ Cet article se base sur mon rôle de coordinateur pour l'ONG italienne *Centre de Investigazione ed Educazione allo Sviluppo* (CIES) dans le district de Mossurize de la province centrale de Manica, de 1995 à 2000. À partir de 1998 le projet s'élargit de l'alphabétisation en langue maternelle à l'éducation bilingue. Ma responsabilité me mit en contact avec différents acteurs du champ et j'en ai suivi depuis les développements, à l'occasion de déplacements ponctuels, rendus possibles par des financements du SCAC de Maputo, de l'IFAS et du Llacan.

Je remercie tous ceux qui ont contribué à ma perception des faits, particulièrement Teresa Veloso, de l'INDE et de Progresso, toujours disponible et de bon conseil, Elisabeth Sequiera, alors directrice de Progresso, Adelaïde Dhorsan, Ana Passos et les membres du groupe d'éducation bilingue de l'INDE, le Pr. Sozinho Matsinhe, et les nombreux autres collègues, au Mozambique, en Afrique du Sud et en France, avec qui j'ai pu débattre.

Une première et plus longue version de ce texte avait été préparée pour un volume non abouti coordonné par Sylvie Grand-Eury. Je la remercie de m'autoriser à la publier ici.

J'assume bien entendu la seule responsabilité du contenu et des analyses et opinions exprimées. lafon@vjf.cnrs.fr et lafon.michel@up.ac.za

² Il n'est pas possible d'offrir ici davantage qu'un raccourci succinct. Pour une vue d'ensemble de l'histoire du pays, on se reportera entre autres à Newitt (1995) et Isaacman et Isaacman (1983). Voir aussi Lafon (2008).

³ Mugomba (1981) donne une présentation enthousiaste de cette politique.

⁴ Voir Stroud (1999).

⁵ Toutes les traductions, du portugais comme de l'anglais, sont nôtres.

⁶ La présentation de Wolff (2002) s'applique, *mutatis mutandis*, à la situation mozambicaine.

⁷ Par exemple Modiano (1974, p. 165), ou encore Tupas (2010, p. 114). Schott (2005) souligne a contrario les conséquences pédagogiques négatives de l'utilisation d'une langue d'enseignement mal comprise par les élèves, notamment des méthodes autoritaires (répétition et apprentissage par cœur, etc.).

⁸ Les noms des langues africaines sont donnés selon leur graphie courante au Mozambique mais sans le préfixe qui n'a pas lieu d'être en français : makhuwa et non emakhuwa, changana et non xichangana, etc.

⁹ Élaboré en 1991, publié en 1997 avec un retard probablement non fortuit. Voir aussi Matsinhe (1993) et Lopes (1994, publié en 1997).

¹⁰ L'*Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação* fondé en 1978 est chargé de la conception des programmes du primaire et du secondaire.

¹¹ L2, langue seconde. Concession terminologique : dans de nombreuses zones rurales, le portugais est bien langue étrangère pour les enfants qui n'y sont pratiquement jamais exposés hors de l'école.

¹² Voir Harries (2007), Monnier (1995).

¹³ Heins (1999) et Velso (2002) décrivent ses débuts à Beira pour des sénaphones.

¹⁴ Soit mathématique dès l'entrée, et sciences naturelles à partir de la 3^e année.

¹⁵ Par exemple, la remise en état de la Nationale 1, seul axe qui traverse le pays du nord au sud, ne sera achevée que vers 2009.

¹⁶ Les écoles utilisant le portugais ne sont pas non plus exemptes de ces difficultés (Chimbutane 2005, p. 7).

¹⁷ Certains cas sont difficiles à déterminer. Le ndau, considéré au Zimbabwe comme un dialecte du shona, n'y est plus instrumentalisé mais la graphie du Nelimo a cherché à s'harmoniser avec celle du shona standard. Le makonde, qui avait été instrumentalisé en Tanzanie avant la généralisation du swahili, n'y est plus utilisé officiellement.

¹⁸ Voir Veloso (2006) pour le mwani, le nyanja et le makonde.

¹⁹ La préoccupation de localisation du médium d'instruction et des contenus débouche inexorablement sur une remise en cause du modèle éducatif européocentriste, dont l'école est la pierre angulaire. Voir notamment Dasen et d'autres in Akkari (2004).

²⁰ La province de Nampula, où sont parlées les mêmes langues, en bénéficie également.

²¹ Il est vrai que le texte fut rédigé aux alentours de 2004.

Bibliographie

- N. ALEXANDER, *Implementing the Language Plan of Action for Africa. The Intellectualisation of African Languages – the African Academy of Languages and the implementation of the Language Plan of Action for Africa*, ed. by N. Alexander, Le Cap, Praesa, 2005.
- H. ALIDOU, B. ALIOU *et al.*, *Optimizing learning and education in Africa – the language factor. A stock-taking research on mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa*, ADEA, Paris, 2006. (www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B3_1_MTBLE_en.pdf)
- B. J. BALEGAMIRE, A. DHORSAN et C. TEMBE, «Curriculum Reform, Political Change & Reinforcement of National Identity», in *Mozambique. Education, conflict & social cohesion*, ed. by Tawil, Sobhi & Harley, Alexandra, Genève, Unesco, 2004.
- C. J. BENSON, *The Primary Bilingual Education experiment in Mozambique, 1993 to 1997*, International Jrnal of Bilingual Education and Bilingualism, 3, 2000.
- C. J. BENSON, *Final Report on Bilingual Education: new Education Division Document*, Stockholm, Sida, 2001.
- Z. CABRAL, *Bilingual Education*, Paper presented at Seminar on educational Research, Maputo, 1991.
- F. CHIMBUTANE, «Praticas de Ensino-Aprendisagem do português na escola moçambicana: o caso de turmas bilingues», in *Lingua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*, ed. by M. H. Mira & L. T. Pereira, Lisbonne, Colibri & CIDAC, 2005.
- F. CHIMBUTANE, *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts*, N. H. Hornberger and C. Baker Bristol, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters, 2011.
- R. DA CONCEIÇÃO *et al.*, *Relatório das Pesquisas Antropológicas Sobre a Interação Entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial, Realizadas nas Províncias de Nampula, Manica e Inhambane*, Maputo, UEM, 1998.
- J. CUMMINS, *Interdependence of First and Second Language Proficiency in Bilingual Children*, Cambridge, 1991.
- P. R. DASEN, *Education informelle et processus d'apprentissage. Pédagogies et pédagogues du Sud*, ed. by A. Akkari et P. R. Dasen, Paris, L'Harmattan, 2004.
- H. N. DIAS, *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*, Coleção Identidades, Maputo, Promedia, 2002.
- J. DRAISMA, *Relatório da supervisão de professores do Ensino Bilingue em 10 ZIPs dos distritos de Mandlakazi e Bilene (província de Gaza), no período de 23 a 26 de Fevereiro de 2010*, Unidade de desenvolvimento da Educação Básica Maputo, 2010.
- G. FIRMINO, *A «Questão Linguística» na África pós-colonial. O caso do Português e das línguas Autóctones em Moçambique*, Maputo, Texto Editores, 2005.
- P. GERDES, «Algumas reflexões sobre cultura, língua e educação matemática em Moçambique», in *As Línguas amazonicas hoje*, ed. by F. Queixalos & O. Renault-Lescure, São Paulo, 2000.

- Governo de Moçambique, *Constituição*, Maputo Imprensa nacional, 1990.
- Idem, *Education Sector Strategic Plan 1997-2001*, Ministério da Educação (Mined) Maputo, 1998.
- Idem, *Plano Curricular do Ensino Básico*, Ministério da Educação e Cultura (MEC) Maputo, 1999.
- Idem, *Education for rural people in Mozambique: present situation and future perspectives*, 2005.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) Maputo, *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/2011 – Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando Moçambicanidade*, Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2006.
- M. HALL and T. YOUNG, *Confronting Leviathan: Mozambique since independence*, Athens, Ohio University Press, 1997.
- P. HARRIES, *Butterflies and Barbarians: Swiss missionaries and systems of knowledge in South-East Africa*, Oxford, Harare, Johannesburg, Athens, James Currey; Weaver Press; Wits University Press; Ohio University Press, 2007.
- B. HEINS, *Why Bilingual Education? Response to three commonly raised objections*, Working Papers, SIL Mozambique, 1999.
- K. HEUGH, *The case for additive bilingual/multilingual models*, ADEA Newsletter, 2005.
- K. HYLSTENSTAM et C. STROUD, *Relatório Final e Recomendações da Avaliação de Materiais de Ensino para o 1º grau do Ensino Primário em Moçambique II*, Questões Linguísticas.vol. 1, Cadernos de Pesquisa, Maputo, INDE, 1997.
- Instituto Nacional de Estatísticas, *Anuário Estatístico*, Maputo, 1997.
<http://www.ine.gov.mz/publicacoes/precos.pdf>
- A. F. ISAACMAN et B. ISAACMAN, *Mozambique: from colonialism to revolution, 1900-1982*, Boulder, Colo, Aldershot, Hampshire, England, Westview Press; Gower, 1983.
- M. LAFON, *Visite de classes bilingues dans les provinces du Niassa et du Cabo Delgado – évaluation d'ensemble du programme*, Progresso, 2003. (<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00184986/fr/>)
- Idem, «Mozambique, vers la reconnaissance de la réalité plurilingue par l'introduction de l'éducation bilingue », in H. Tourneux (ed), *Langues, Cultures et Développement*, Paris, Karthala, 2008.
- Idem, «L'envers du décor. Les politiques coloniales relatives à l'usage des langues africaines à l'école continuent de commander les attitudes. Contrastes entre Afrique du Sud et Mozambique », in *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?*, Dzaoudzi, Mayotte, Laroussi, Foued, Liénard, Fabien, eds. Presses Universitaires Rouen-Le Havre, 2011.
- Idem, «Le Mozambique s'africanise-t-il enfin ? », *Lesedi, lettre d'information de l'IFAS*, 2012. <http://www.ifas.org.za/research/pdf/lesedi14-fr.pdf>
- A. J. LOPES, A. JORGE, *Language policy in Mozambique: a taboo?*, Paper presented at African Linguistics at the Crossroads, papers from Kwaluseni, Swaziland, 1994.
- Idem, *Language policy – Principles and Problems*, Maputo, Livraria Universitaria, 1997.
- Idem, *The language Situation in Mozambique*, Journal of multilingual and multicultural development, 1998.
- Z. MARTINS, ZEFERINO, *Proceedings*, Paper presented at Seminar on Educational research in Mozambique, Maputo, 1991.
- S. F. MATSINHE, *The use of African languages as medium of instruction in Mozambique: problems and possibilities*, South African journal of African languages (ALASA), 1993.
- Idem, «The Language Situation in Mozambique – Current Developments and

- Prospects », in B. Brock-Utne and R. Kofi-Hopson (ed), *Languages of Instruction for African Emancipation. Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*, Cape Town, Casas, 2005.
- R. MATUSSE, *The future of Portuguese in Mozambique*, Paper presented at African Linguistics at the Crossroads, papers from Kwaluseni, 1994.
- N. MODIANO, *Teaching the bilingual: new methods and old traditions*, ed. by F. Pialorsi, Tucson, University of Arizona Press, 1974.
- N. MONNIER, *Stratégie missionnaire et tactiques d'appropriation indigènes: la mission romande au Mozambique 1888-1896*, Le Fait Missionnaire, 1995.
- A. T. MUGOMBA, «Revolutionary Development and Educational Decolonization in Mozambique», in A. T. Mugomba and M. Nyaggah (ed), *Independence without Freedom – The Political Economy of Colonial Education in Southern Africa*, Santa Barbara, ABC-Clio, 1981.
- Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO), *Relatório do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 1989.
- M. D. D. NEWITT, *A history of Mozambique*, Bloomington, Indiana University Press, 1995.
- A. NGUNGA, *Literacy campaigns in Mozambique: why did they fail?*, Language Matters, 1999.
- T. RICENTO, *Language Policy and Planning: Traditional and Emerging Perspectives, An Introduction to Language Policy, Theory and Method* Malden, MA, Backwell, 2006.
- A. SCHOTT, *Conference on Bilingual Education and the Use of Local Languages in Education*, ADEA Newsletter, 2005.
- B. SITOÉ et A. NGUNGA, *Relatório do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: realizado na Matola (Maputo), de 8 a 12 de março de 1999*, Maputo, Nelimo-Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas, 2000.
- C. STROUD, «Portuguese as ideology and politics in Mozambique: semiotic (re)constructions of a postcolony », in *Language Ideological Debates*, ed. by J. Blommaert, Mouton, 1999.
- Idem, *Postmodernist Perspectives on Local Languages: Africa Mother-tongue Education in Times of Globalisation*, Internat Jrnal of Bilingual Education and Bilingualism, 2003.
- T. TUPAS, F. RUANNI, *The New Challenge of the Mother Tongues: The Future of Philippine Postcolonial Language Politics*, Kritika Kultur, 2010. <http://KritikaKultura.ateneo.net>
- M. T. VELOSO, *Becoming literate in Mozambique: the early stages in Sena (Cisena) and Shangaan (Xichangana)*, Perspectives in education special issue, Many languages in Education, 2002.
- Idem, *A Experiência de produção de materiais em linguas moçambicanas*, Maputo, 2006.
- H. E. WOLFF, «The heart of the “African language question” in education », in *Speaking African: African languages for education and development*, ed. by F. Owino, Cape Town, CASAS, Centre for Advanced Studies of African Society, 2002.

Enseignement du tamazight dans le massif de l'Aurès.

Présentation/analyse d'une expérience

ABDENACER GUEDJIBA
Université Abbes LAGHROUR Khenchela

Introduction

Le plurilinguisme est un phénomène universel. D'ailleurs, on pourrait affirmer sans grand risque qu'aucun pays au monde n'est réellement monolingue. Mais toutes les langues, même si elles reposent toutes sur les mêmes principes fondamentaux (territorialité et personnalité), n'ont pas toutes les mêmes statuts ni les mêmes avantages, notamment en ce qui concerne les exigences de la scolarisation. C'est pourquoi il est courant d'incriminer l'école et le système éducatif pour justifier l'état de la langue et de la culture.

Assurer à une langue une place à l'école, c'est lui assurer des possibilités de survie et d'usage dans les sphères de la culture officielle et dans le marché du travail en augmentant son prestige social. Mais si l'école est, par excellence, le lieu d'institutionnalisation des apprentissages fondamentaux, elle est aussi l'arène de reproduction et de transfert des valeurs et le terrain de confrontation des transformations sociales. Elle « contribue fortement, écrit Bourdieu (1982, p. 50) à constituer comme tels les usages dominés de la langue en consacrant l'usage dominant comme seul légitime ». C'est dans ce cadre que se situe l'aménagement linguistique du tamazight.

Parler d'aménagement linguistique nous fait penser aux choix et aux orientations délibérées que l'État entreprend en matière de politique linguistique. Mais il se trouve que la politique linguistique n'est pas seulement l'apanage de l'État et ne relève pas toujours de sa volonté. Elle peut, aussi, être suscitée par des situations populaires préoccupantes en matière linguistique et culturelle. Nous avons d'ailleurs de nombreux exemples, à travers le monde, d'hommes et de femmes qui se mobilisent pour défendre une langue minorée ou minorisée et revendiquer sa reconnaissance. Leurs actions peuvent être encouragées par les instances officielles ou, au contraire, réprimées.

L'aménagement linguistique du tamazight, tout en profitant des changements nationaux et internationaux des deux dernières décennies du siècle passé, n'est intervenu que suite à de multiples soubresauts. Nous ne retenons ici que les principaux événements.

Les années 1980 sont marquées par ce qu'on appelle communément « Printemps berbères », que les pouvoirs publics avaient atrocement réprimés, et à la suite desquels est né le MCB (Mouvement Culturel Berbère) qui s'est scindé quelques années plus tard en deux tendances : coordination nationale proche du RCD (Rassemblement Culturel pour la Démocratie) et commissions nationales proches du FFS (Front des Forces Socialistes).

En janvier 1990, le MCB tendance FFS a organisé une marche nationale à Alger, à la suite de laquelle sont créés les départements de tamazight dans les Universités de Tizi Ouzou (1990) et de Bejaïa (1991). En septembre 1994, la coordination nationale a appelé au boycott de l'école. Le mouvement a été largement suivi, en Kabylie notamment. Après six mois de grève, et au terme des pourparlers engagés entre la présidence de la république et les leaders du mouvement, un accord a été conclu qui a été couronné par la création du HCA (Haut Commissariat à l'Amazighité), une instance chargée du développement et de la promotion du tamazight, à travers l'enseignement, la formation, les médias, etc.

Enfin, le long mouvement de citoyenneté connu sous le nom de « mouvement des Aruchs », en Kabylie toujours, a abouti le 8 avril 2002 à la reconnaissance, par un amendement de la Constitution, du tamazight comme langue nationale. L'inscription d'une langue dans la Constitution d'un État ne signifie-t-elle pas la reconnaissance officielle de cette langue ? Même si cette reconnaissance est encore loin d'être, réellement, concrétisée, « il n'y a pas de doute, comme le souligne Haddadou (2003, p. 137), que l'impact de la constitutionnalisation du berbère est très grand dans la mesure où, pour la première fois dans l'histoire du Maghreb, il y a une rupture avec le monolithisme linguistique et culturel depuis les indépendances ».

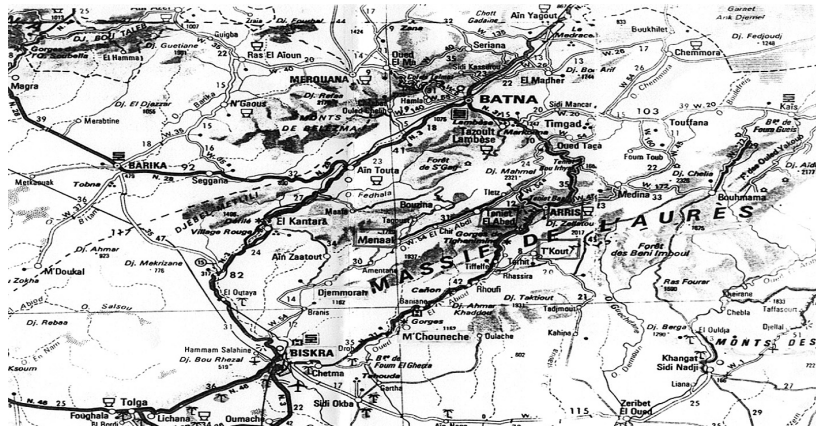
Néanmoins, même s'il est vrai qu'il est possible à n'importe quelle communauté d'élaborer sa politique linguistique, il faudrait reconnaître, tout de même, que seul l'État a le pouvoir et les moyens de concrétiser cette politique. Calvet (1993, p. 111) établit, à juste titre, une distinction entre politique linguistique et planification linguistique : « Nous appelons politique linguistique un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale, et planification linguistique la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte. »

Le succès ou l'échec de la politique linguistique est, justement, tributaire de la planification linguistique. En effet, nonobstant une législation progressiste en matière d'utilisation du tamazight dans l'enseignement et en dépit des énoncés de principes sur la volonté de promouvoir cette langue, on note une ambiguïté dans les actions proposées (lenteur, légèreté, improvisation, etc.). On ne peut changer le statut d'une langue, du jour au lendemain, par de simples décisions politiques, tant qu'elles ne sont pas accompagnées de directives visant leur concrétisation, dans la réalité, pour renforcer le statut et le corpus de la langue en question. Pour qu'une politique linguistique ne s'arrête pas au stade des déclarations, il faut qu'elle mette en place tout un dispositif pour la mettre en œuvre et faire face, comme le note Boyer (2006, p. 262), au moins, à deux types de défis : des défis d'ordre spécifiquement sociolinguistiques et des défis d'ordre didactique.

Le volet linguistique du tamazight n'est pas encore abordé dans sa globalité, c'est-à-dire dans son rôle de véhicule des idées et des messages dans tous les domaines de la vie sociale. Le code privilégié reste encore le mode oral. Tout l'intérêt concernant cette langue est centré sur son introduction,

dans le système éducatif, comme langue objet d'enseignement : un enseignement qui ne concerne, dans l'état actuel, que les régions berbérophones. Il ne cible, parfois, qu'un nombre très réduit d'établissements et de classes. C'est un peu le cas, dans le pays chaoui et, en particulier, dans le massif de l'Aurès, notre lieu d'enquête. Comment se présente la situation de l'enseignement du tamazight, dans le massif de l'Aurès ? Quelles sont ses perspectives ? L'hypothèse que nous soutenons est que l'enseignement du tamazight ne saurait motiver ses locuteurs que si cette langue conquiert de nouveaux usages sociaux : administratifs, médiatiques, scientifiques, conjointement au développement de son enseignement.

Nous essayerons ici d'apporter des éléments de réponse aux questions précédentes, à travers une étude de terrain menée dans les principales agglomérations de la région (cf. la carte). Nous établissons, dans un premier temps, un compte rendu des résultats de l'enquête. L'analyse et le commentaire des données recueillies feront l'objet de la seconde phase de notre travail.



État des lieux de la situation de l'enseignement du tamazight de 1995 à nos jours

Le début de l'enseignement du tamazight dans l'Aurès remonte à l'année scolaire 1995-96. L'opération ne ciblait, à titre expérimental, que les classes d'examen (4^e au collège et les classes de terminale au secondaire).

Tableau 1 : Situation de l'enseignement du tamazight dans le pays chaoui de 1995 à 2000

Wilaya	Année scolaire 1995-1996	Année scolaire 1998-1999	Année scolaire 1999-2000
Batna	805	338	111
Khenchela	483	490	562
Ouè El Bouaghi	1462	1375	2262
Biskra	654	179	124

Source : A. Nabti et N. Tiziri (2000)

Ce n'est qu'à partir de l'année scolaire 2004-2005 que l'enseignement du tamazight a commencé à se généraliser dans cette région du pays chaoui. Ainsi, durant l'année scolaire 2008-2009, on a recensé près de 3 900 élèves inscrits au moyen, répartis comme suit :

Tableau 2 : Situation de l'enseignement du tamazight dans le massif de l'Aurès

Daira	CEM	1 AM		2 AM		3AM		4AM		Postes Budget. Ouverts	Postes Budget. Occupés
		Gr.	Eff.	Gr.	Eff.	Gr.	Eff.	Gr.	Eff.		
Arris 263 élèves	Nouv CEM	8	263							02	02
Bouzina 1086 élèves	Bouzina Tagoust	- 4	560 168	6 2	- 86	- 2	272			03 01	03 01
Mena 1262 élèves	Mena Narah	12 4	468 156	7 3	289 95	5 2	179 75			03 02	03 02
T. Laabed 587 élèves	T. Laabed O. Taga	8 4	324 113	2	53	2	48	2	49	01 02	01 02
T'kout 458 élèves	T'kout	5	182	3	107	2	96	2	73	02	02
Total 3656 élèves		45	2234	23	630	13	670	4	112	16	16

Source : Direction de l'éducation nationale de la wilaya de Batna

Bien qu'il garde toujours son caractère optimal, cet enseignement s'est étendu à d'autres classes : le moyen, dans un premier temps, puis le primaire et le secondaire. La première épreuve de tamazight au Brevet remonte à juin 2008. Ce n'est qu'en 2012 qu'on voit, dans la wilaya de Batna, la première épreuve de tamazight au baccalauréat.

Avec la généralisation de l'enseignement du tamazight dans tous les paliers, on assiste à une hausse du nombre de scolarisés en tamazight. Le nombre a pratiquement quadruplé (cf. tableaux 3, 4 et 5). Les dernières statistiques de la D.E. font état de près de 13000 élèves inscrits, durant l'année scolaire en cours, dans le massif de l'Aurès, sur un effectif total de 18537 inscrits dans toute la wilaya (soit près de 60 %). L'enseignement du tamazight y est attesté, depuis deux ans, dans tous les paliers (2458 élèves au primaire, 8753 au moyen et 1764 au secondaire).

Tableau 3 : Situation de l'enseignement du tamazight au secondaire

Établissement	1 A. S.		2 A. S.		3A. S.		P. B. OU	P. B. OC
	Classe	Élèves	Classe	Élèves	Classe	Élèves	1	1
Lycée de T'kout	4	42	2	28				
N. lycée de Menaâ	7	245	7	235			2	
Lycée de Menaâ	5	168	4	132			2	2
Lycée de T. Laabed	5	173	6	182			2	1
Lycée de O. Taga	1	4						
Lycée de Bouzina	9	321	7	234			3	2
Total	31	953	26	811			10	8

Source : Direction de l'éducation de Batna

Tableau 4 : Situation de l'enseignement du tamazight au moyen

Établissement	1 A. M.		2 A. M.		3 A. M.		4 A. M.		OU	P.B.
	Classe	Élèves	Classe	Élèves	Classe	Élèves	Classe	Élèves	Classe	Élèves
C.EM Arris	2	44	2	28	3	100	6	201	2	2
CEM T'kout	2	75	4	144	2	68	4	144	2	2
CEM Ghassira	3	112	4	115		1			2	2
CEM Ichemoul	1	40	2	71			cl		1	1
CEM Hadjaj	1	28	2	68	2	47	2	49	2	0
CEM Inoughis	1	46	1	54					0	0
CEM Laabed	5	181	5	137	4	142	8	289	4	4
CEM Baali	3	109	3	110	1	35			2	1
CEM Chir	3	96	4	147					1	1
CEM O. Taga	2	51	2	53	3	64	3	89	2	2
CEM Menaâ	3	100	3	107	4	119	5	182	4	2
CEM Chelma	3	117	5	177	3	114	5	172	3	2
CEM Nara	3	92	4	128	2	75	3	112	2	2
CEM Tighergh	5	194	7	237	5	180	6	233	4	2
CEM Bouzina	6	254	8	302	7	267	9	320	5	5
CEM Tagoust	2	74	3	79	3	100	4	124	2	2
Total	45	1613	59	914	38	131	55	1915	37	30

Source : Direction de l'éducation de Batna

Tableau 5 : Situation de l'enseignement du tamazight au primaire

Établissement	4 A. P.		5 A. P.		P. B OU	P.B. OC
	Classe	Élèves	Classe	Élèves		
Écoles d'Arris	6	137	9	197	3	3
Écoles de T'kout	7	200	9	194	2	2
Écoles d'Ichemoul	6	143	11	234	1	1
Écoles de T. Laabed	19	463	16	308	6	6
Écoles de Bouzina	12	294	12	288	4	4
Total	45	1237	59	1221	16	16

Source : Direction de l'éducation de Batna

Quant au personnel enseignant, sur 60 postes budgétaires alloués, 54 sont occupés. Les enseignants sont répartis comme suit : 16 au primaire, 30 au moyen et 8 au secondaire. Cette répartition inéquitable s'explique par le fait que l'introduction du tamazight au primaire et au secondaire n'est que très tardive comparativement au moyen. Le caractère facultatif de l'enseignement du tamazight se traduit par le nombre de classes et d'élèves dans les établissements où cet enseignement est assuré. Le nombre d'élèves par classe varie entre 4 et 35. Le nombre de classes par établissement se situe entre 1 et 5.

Pour la collecte des données, concernant les discours épilinguistiques, nous avons ciblé le milieu scolaire (enseignants aussi bien qu'apprenants) aux niveaux du moyen, du secondaire et même du supérieur. Les questions posées visent à dégager la réaction de cette population d'enquête, à l'égard de l'introduction de cette langue dans le système éducatif et de son enseignement, tel qu'il est dispensé, aujourd'hui. Nous avons étendu ensuite notre enquête en dehors du cadre scolaire en élargissant aussi le questionnaire :

Avez-vous déjà suivi un enseignement de tamazight ?

À l'école ?

En milieu associatif ?

Êtes-vous pour l'enseignement du tamazight ?

Si oui, pourquoi ?

À partir de quel cycle ?

Si non, pourquoi ?

L'enseignement du tamazight a-t-il amélioré votre niveau, vos connaissances dans cette langue ?

Si oui, en quoi consiste cette amélioration ?

Si non, qu'attendez-vous de cet enseignement ?

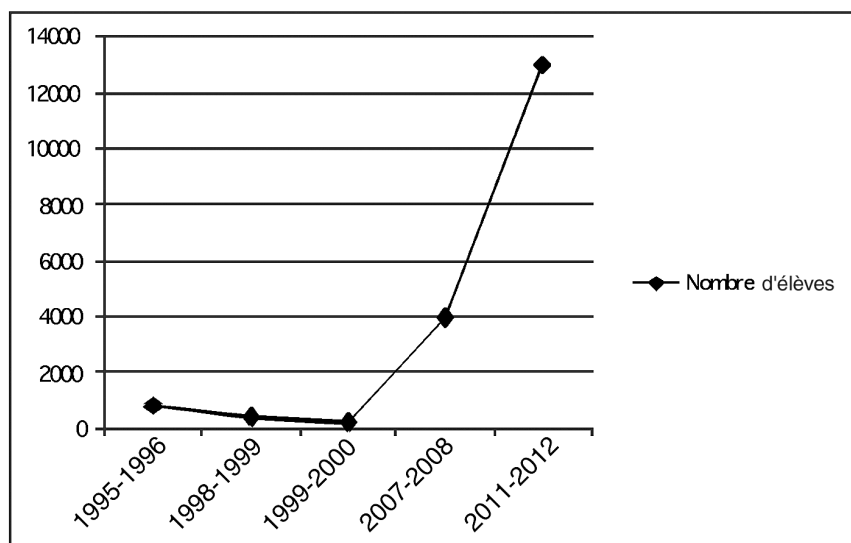
Pensez-vous que, si tous les enseignements (toutes les matières) sont dispensés en tamazight, les résultats scolaires seraient meilleurs qu'aujourd'hui ?

Pourquoi ?

Que pensez-vous de la qualité d'enseignement de cette langue ? (des contenus d'enseignement, des enseignants, des méthodes d'enseignement)

Analyse et commentaire des tableaux

L'examen rapide des tableaux nous a conduit à faire deux remarques. La première concerne la progression graduelle du nombre de scolarisés en tamazight durant l'année en cours à comparer avec ceux des années antérieures à 2010. Il est vrai que ces statistiques sont visiblement en progression (cf. la courbe), mais il n'en demeure pas moins qu'elles restent toujours en deçà des attentes escomptées.



La seconde remarque concerne la comparaison entre le nombre d'élèves inscrits en tamazight, dans le massif de l'Aurès, qui avoisine les 13000, avec le nombre total d'inscrits, en tamazight toujours, dans toute la wilaya (18537 élèves). Une comparaison qui semble traduire l'intérêt qu'éprouvent les habitants de cette région pour l'enseignement de cette langue. D'autant plus que cet enseignement est facultatif. Mais à vrai dire, ce résultat ne semble pas surprendre, car cette région est souvent présentée comme la plus berbérophone du pays chaoui.

De l'analyse des statistiques relevées plus haut, il ressort, en dépit de la hausse du nombre d'élèves inscrits en classes de tamazight, que l'école ne joue pas un rôle prépondérant dans la revalorisation de cette langue. Cela s'explique, nous semble-t-il, principalement par l'absence de sensibilisation et de conscientisation des populations. Une action qui incombe, particulièrement, au mouvement associatif berbère quasi inexistant dans la région. « Le militantisme linguistique, écrit Boyer (2006, p. 261) à ce sujet, est certes nécessaire mais insuffisant. »

Quant au manque de personnel enseignant qualifié (les enseignants en exercice, dans leur grande majorité, sont des reconvertis d'autres disciplines), il s'explique, selon nombre d'entre eux, par l'absence de départements de tamazight au niveau des universités du pays chaoui. À l'inverse, les quelques licenciés en tamazight contactés lors de cette enquête imputent plutôt ce manque à la volonté de l'administration de refuser de les recruter dans le secteur, sous prétexte, selon eux, de gâcher le travail entrepris par l'actuelle équipe pédagogique. Lequel travail consiste, essentiellement, en l'adoption de la transcription du tamazight en caractères arabes, ce à quoi s'opposent les nouveaux diplômés, partisans des caractères gréco-latins.

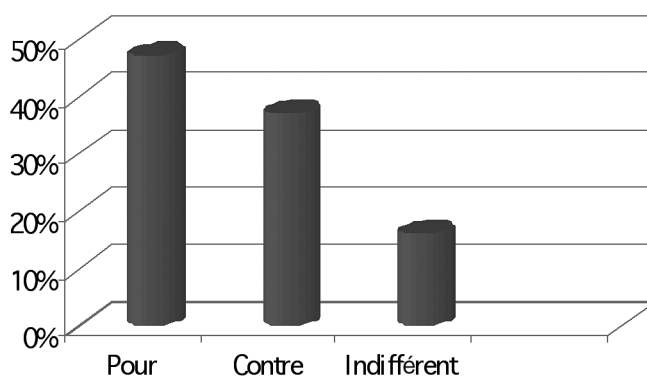
Les discours épilinguistiques

L'enseignement du tamazight et les attentes des enquêtés

Les réponses à la première question soulignent les attentes des enquêtés concernant cet enseignement. Ces attentes sont, dans l'ensemble, négatives (67%). En plus des problèmes soulevés, à chaque fois, concernant la qualification des enseignants et la terminologie adoptée dans cet enseignement, et qu'ils considèrent comme kabyle, les enquêtés avouent être doublement déçus. D'abord, ils pensaient que le tamazight ne s'écrivait pas dans des caractères arabes ou latins, mais qu'il avait ses propres caractères (les tfinaghs). Ensuite, ils trouvent que les textes choisis comme supports pédagogiques ne traitent, dans l'ensemble, que de la vie rurale, c'est-à-dire le vécu quotidien de leur environnement immédiat. Leur préférence est donc d'écrire le tamazight dans ses caractères authentiques et de diversifier les domaines et les thèmes des textes abordés en classe de tamazight, comme cela se fait dans d'autres langues (arabe, français et anglais).

Par la deuxième question, nous voulons savoir si les enquêtés établissent une corrélation entre les langues d'enseignement et les résultats scolaires, sachant que le taux de déperdition scolaire, dans le massif, est très élevé à tous les niveaux de l'enseignement. Cela n'est-il pas dû au fait que les enseignements sont dispensés dans une langue étrangère au « milieu naturel »? En d'autres termes, la déperdition scolaire n'est-elle pas due à l'éloignement de la langue de l'école de celle de l'usage courant de l'apprenant?

L'analyse des réponses à cette question montre une certaine hétérogénéité quant aux réactions des enquêtés à l'égard de cette interrogation (cf. le diagramme ci-dessous). Les 47% qui se sont prononcés favorablement trouvent que dispenser les enseignements dans cette langue changerait la situation : les cours seraient beaucoup mieux assimilés et du coup les résultats seraient certainement meilleurs. Tandis que près de 37% ont exprimé leur refus et estiment que cela augmenterait, au contraire, la déperdition scolaire, car ils voient que le tamazight, dans l'état actuel, ne peut pas être la langue d'enseignement.



Dans leurs réponses à la troisième question, les enquêtés reprennent des éléments de réponses de la première, quant aux contenus des enseignements. Ils mettent l'accent sur la qualification du personnel enseignant qu'ils jugent insuffisante. Les enquêtés trouvent les méthodes d'enseignement en vigueur en classes de tamazight inadéquates à l'apprentissage d'une langue maternelle. Ils associent ces méthodes à celles des langues étrangères.

Être fonctionnel dans sa langue maternelle

L'examen des réponses au questionnaire élargi et des entretiens fait apparaître plusieurs points sur lesquels insistent les enquêtés. Le premier concerne l'enseignement et la fonctionnalité du tamazight. Certains enquêtés manifestent une forte tendance à voir leur langue enseignée à l'école, dès le primaire, et promue, dans l'usage courant, pour conquérir d'autres domaines de la communication, qui, aujourd'hui, lui sont inaccessibles, non pas pour des raisons d'ordre linguistique, mais plutôt d'ordre politique. Ce souhait pourrait être concrétisé, avec la généralisation de l'enseignement de cette langue et de sa normalisation, au sens catalano-occitan du terme. Boyer (2005, p. 75) rapporte que « Dans la terminologie occitano-catalane, la normalisation suppose une autonomisation et une généralisation des fonctionnements sociaux de la langue dominée, dans les compartiments de la communication sociale ».

Dans le système éducatif actuel, le taux de déperdition scolaire est très élevé, dans le massif. Et celui qui quitte tôt l'école redevient analphabète, notamment les femmes, parce qu'il n'utilise pas les rudiments de ce qu'il a appris. D'autant qu'en dehors du cadre scolaire, il se trouve dans l'impossibilité d'utiliser cette langue (langue d'enseignement) comme moyen de communication dans l'usage linguistique courant, d'où l'incapacité d'une véritable maîtrise de cette langue.

La différence majeure à prévoir, dans le cas de la généralisation de l'enseignement du tamazight, est que, même si la majorité des scolarisés quittent tôt l'école, ils seront en mesure de lire et d'écrire dans leur langue maternelle. Ceci serait un acquis fondamental si la promotion du tamazight tenait compte d'une législation qui rendrait cette langue fonctionnelle dans les domaines d'où elle est, jusque-là, exclue.

Néanmoins, dans l'optique du système actuel, on ne dispose pas de leviers politiques propices à l'exercice d'une pleine utilisation de cette langue comme moyen de communication oral et écrit. Le véritable danger est donc de se retrouver dans une situation isomorphe à celle qui prévaut actuellement : le scolarisé en langue tamazight sera confiné à certains domaines de la vie sociale, tout comme l'est, aujourd'hui, l'analphabète. Car le code privilégié, pour le tamazight, est toujours le mode oral.

La promotion qui devrait donc se faire doit, impérativement, tenir compte de certains domaines. Il devrait y avoir, à moyen terme, une législation qui permettrait à l'Amazigh scolarisé, ou à moitié scolarisé, de pouvoir fonctionner dans sa langue. Il n'appartient donc pas seulement à l'école de promouvoir le tamazight, mais toutes les institutions officielles doivent s'y impliquer.

La nécessité d'alphabétiser en tamazight en langue maternelle

À la question : à partir de quel cycle peut-on l'introduire ?, près de 57% des voix exprimées insistent sur son enseignement à partir du primaire, un enseignement que les spécialistes en la matière considèrent comme instrument pédagogique de premier ordre. En effet, les travaux récents, aussi bien en didactique des langues qu'en psychologie de l'enfant, montrent qu'il est nécessaire d'alphabétiser dans la langue maternelle de l'apprenant et de fournir les outils de base pour le développement et la promotion de cette langue. « Sans parler des acquis de la psychologie et de la linguistique, souligne Richard (1981, p. 140), le simple bon sens commande le respect de la langue maternelle, son utilisation régulière et son développement, surtout aux premiers stades de l'enseignement. » Car « rien ne peut remplacer, ajoute le même auteur (1981, p. 141), la langue maternelle, que l'on pourra utiliser sans crainte pour mieux capter l'attention des enfants. »

L'efficacité et le succès de cet enseignement ne contrarient nullement l'acquisition de la langue nationale et d'autres langues, pourvu qu'on ne place pas l'élève devant toutes les difficultés à la fois. Jean Richard propose (1981, p. 141) à ce sujet quelques principes susceptibles à la fois, selon lui, d'arrêter l'érosion des compétences linguistiques en langue maternelle et de favoriser l'acquisition des compétences dans d'autres langues. Ces principes se résument en : « Respect de la personnalité de l'enfant et de sa langue. Initiation progressive à la 2^e langue quand les bases de la 1^{re} sont bien assurées, après l'âge de 4 ou 5 ans. Utilisation des méthodes contrastives pour introduire l'enseignement de la seconde langue. »

Nombreuses sont les études et les expériences à travers le monde qui ont prouvé, d'ailleurs, l'efficacité de telles opérations. Au lendemain de leurs indépendances, de nombreux pays africains avaient mené des campagnes d'alphabétisation, sous l'égide des organisations internationales telles l'Unesco, l'ACCT, l'Unicef, dans les langues du milieu (les langues africaines). À noter que ces mêmes organisations, à chaque fois qu'on les associe dans les réformes des systèmes éducatifs, suite aux lourds bilans de l'échec

scolaire, mettent l'accent sur la langue d'enseignement. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de 2005 (Unesco 2005) a rappelé que le choix de la langue d'enseignement et de la politique linguistique dans les écoles jouait un rôle essentiel dans l'efficacité de l'éducation.

Beaucoup de politiques d'aménagement linguistique insistent, de leur côté, sur le rôle prépondérant de la langue du milieu, susceptible d'assurer, sans rupture culturelle drastique, l'évolution des populations et le développement de leurs pays. «L'école, écrit A. El Imam (2004, p. 128), accueille les enfants de la nation en vue de consolider un patrimoine cognitif et linguistique que la prime enfance a (...) déjà élaboré. L'élève vient à l'école pour apprendre à formaliser ce patrimoine par l'acquisition de moyens, en l'occurrence, orthographiques et morphologiques». Le même auteur ajoute que «chez nous, l'école ambitionne de déprogrammer l'enfant qui lui parvient pour le reprogrammer, par le biais d'une "scolarisation"».

Il est certain, aux yeux des techniciens en la matière, que l'enseignement en langue maternelle est susceptible de produire des résultats supérieurs à ceux de l'enseignement dans une langue qui n'est pas concrète et familière pour l'élève.

L'inadéquation de la thématique des supports didactiques

Le second point est relatif aux volets didactique et pédagogique (méthodes d'enseignement, contenus des enseignements). «La formation appropriée des enseignants, écrit H. Boyer (2006, p. 262), tout comme la confection de matériels pédagogiques adaptés à une configuration socio-didactique spécifique, devraient être des impératifs pour la normalisation éducative.»

S'agissant des supports d'enseignement (textes, chansons, illustrations), les enquêtés soulignent que leur thématique, dans l'ensemble, relève de la vie rurale. Ceci semble confirmer chez eux la représentation dominante du tamazight comme langue liée à la tradition rurale plutôt qu'à la modernité urbaine. D'autant plus que l'apprenant voit que, dans la réalité, cette langue n'est employée que très peu, voire rarement, dans les centres urbains. Boyer (2005, p. 75), souligne à ce sujet que «L'insistance sur la composante affective et sur le confort psychologique des élèves correspond à un modèle éducatif "familial", qui est lui-même décalé et pour tout dire inférieur, relativement aux pratiques éducatives plus qualifiantes et plus prestigieuses».

Il est donc clair qu'il n'y a pas que l'enseignement des valeurs sociales et culturelles du terroir qui enchante les jeunes apprenants qui, à l'instar de tous les jeunes Algériens, voire de ceux du monde entier, semblent solidement enracinés dans la culture universelle. Un enracinement favorisé par le développement des moyens de communication et l'offre de produits culturels mondialisés qui contribuent, de plus en plus, à l'émergence d'un mouvement d'identification mondiale. Cette identification à un univers culturel mondial se développe et développe à la fois la mondialisation d'un mode de vie qui se traduit par une certaine uniformisation dans la façon de s'habiller, de se coiffer, de se divertir (quels que soient leurs pays, les jeunes écoutent les mêmes

musiques, regardent les mêmes films, les mêmes séries télévisées, dansent sur les mêmes rythmes...). La meilleure approche serait alors de varier les contenus des supports pédagogiques entre la tradition et la modernité pour enthousiasmer les apprenants en classes de tamazight.

Concernant les méthodes d'enseignement, les enquêtés voient que le tamazight est, actuellement, enseigné comme langue étrangère. D'autant que le tamazight est introduit, au primaire, tout comme le français à partir de la 3^e année, et au moyen, tout comme l'anglais, dès la 1^{re}. Ils proposent d'adopter des méthodes propres à l'enseignement d'une langue maternelle, pour motiver les apprenants. Ce qui serait donc urgent, insiste Bentolila (1985, p. 234), « c'est la création d'une pédagogie au sens complet du terme, c'est-à-dire un ensemble comprenant la langue maternelle, des contenus appropriés et appropriables, des formes culturellement et socialement adaptées de transmissions de connaissances ».

La querelle des graphies

Le troisième point se rapporte à la graphie. Le passage d'une langue à l'écrit permet de rentabiliser les efforts déployés en vue d'atteindre des objectifs fixés : le développement et la promotion de cette langue. En effet, écrire dans une langue, note Bavoux (2003, p. 31), « c'est œuvrer pour la standardisation et la reconnaissance (de cette langue), c'est [la] doter de textes qui serviront de modèle, (...) c'est l'équiper, la normaliser, la construire. »

Même si, ailleurs, le tamazight a fait son passage à l'écrit sans faire trop de bruit, dans l'Aurès, la bataille de la graphie entre les défenseurs de caractères latins, arabes ou tifnaghs est toujours d'actualité. Plusieurs linguistes favorisent les caractères latins, les propositions de l'INALCO sont édifiantes à ce niveau ; mais dans les écoles de l'Aurès, actuellement, on utilise les caractères arabes (les partisans de cette transcription s'inspirent de l'expérience des Marocains).

Le problème de la graphie ne semble pas entièrement réglé puisqu'il continue à soulever encore des questionnements chez les spécialistes dans le cadre de colloques ou de séminaires sur le tamazight. Les derniers en date, en Algérie, sont ceux des Universités de Tizi Ouzou (12, 13 et 14 mars 2012) et de Bouira (18 et 19 avril 2012).

Corrélation entre représentations et échec ou réussite des apprentissages

Le quatrième point concerne les enseignants et les apprenants. Les enquêtés déplorent le manque de motivation chez les jeunes pour apprendre le tamazight à l'école. Son enseignement est toujours facultatif. « La meilleure façon de tuer une langue, écrit Chaker (1990, p. 51), est de rendre son enseignement facultatif. »

Le manque de motivation chez l'apprenant pour notre cas, nous l'avons souligné plus haut, s'explique d'un côté par la thématique des supports

pédagogiques et de l'autre par la fonctionnalité de cette langue dans les usages communicationnels autres que ceux qu'elle connaît déjà. L'absence de sensibilisation et de conscientisation des populations, une action qui incombe particulièrement au mouvement associatif quasi inexistant dans le pays chaoui, en est un autre facteur.

Le manque de motivation affecte aussi les enseignants. En effet, notre enquête a mis en évidence que nombre d'entre eux (des reconvertis d'autres matières) ne choisissent l'enseignement du tamazight ni par amour, ni par conviction, mais pour d'autres raisons. Ce qui explique, en partie, la faiblesse de la qualification des enseignants qui pourraient mettre en route la réalisation des objectifs du volet linguistique. À l'exception des journées pédagogiques organisées par les inspecteurs chargés de la matière, sans être eux-mêmes spécialistes, ou d'un séminaire organisé de temps à autre par le HCA à leur intention, les enseignants, venus d'horizons différents, sont presque entièrement livrés à eux-mêmes. Ils n'ont jamais eu de formation, à proprement parler, en tamazight. Eux-mêmes n'ont jamais lu, ni écrit cette langue. Leur compétence en tamazight se limite à celle de leurs élèves : la pratique orale dans l'usage courant. Leurs seules connaissances propres résident dans les principales règles de grammaire avec les exemples qui s'y rattachent et qu'ils puisent dans les programmes et les manuels scolaires.

On ne saurait remédier au problème de la qualification du personnel enseignant en l'absence de départements de langue et culture amazighes dans les universités du pays chaoui. Les nouveaux bacheliers intéressés par cette discipline ont à choisir entre Bejaïa, Tizi Ouzou et Bouira, souvent éloignés de leur domicile. L'ouverture de tels départements dans la région résoudrait sans doute ce problème et répondrait aux nombreuses ambitions.

Le manque de qualification chez les uns et le manque de motivation chez les autres se répercute, fatalement, sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue. Saint-Germain (1986, p. 234) souligne à ce sujet que « Des recherches, notamment en milieu scolaire, lient, depuis longtemps, les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage ».

Au terme de l'analyse de ces deux points, nous avons constaté qu'ils sont en corrélation avec la dépréciation/la valorisation du tamazight. Pour briser la situation de la dépréciation et accélérer la tendance vers la promotion du tamazight, l'idéal serait de décrocher la valorisation de cette langue de la part de l'élite. Car l'élite est en mesure d'influencer à la fois l'opinion publique et les actions étatiques quant à l'introduction de tamazight en milieu scolaire et à l'appréciation de l'apport positif de cette langue à la culture de la société.

Conclusion

L'enseignement du tamazight dans le massif de l'Aurès, bien qu'il enregistre une progression graduelle, reste toujours en deçà des attentes escomptées. Les raisons relèvent principalement de la politique linguistique.

La réforme éducative s'applique à l'ensemble du pays, mais l'introduction du tamazight à l'école ne concerne, dans l'état actuel, que les régions berbérophones : la Kabylie, l'Aurès... Il y a une forme de ghettoïsation du tamazight que l'on dit « langue nationale ». Pour lui donner vraiment une dimension nationale, il est nécessaire de lui assurer tant une large diffusion qu'une assistance pédagogique.

La promotion du tamazight, sans être stationnaire ou à la baisse, n'est pas véritablement à la hausse. Les conditions actuelles d'application de la politique linguistique ont déjà limité cette réforme : il y aura toujours l'arabe moderne comme langue nationale et officielle, dans tous les domaines formels, le français et, dans une moindre mesure, l'anglais comme langues de communication internationale. L'arabe moderne et le français demeureront les langues de culture, et les langues des élites. La domination de ces langues dans les sphères formelles hypothèque toute velléité de développement d'une authentique politique linguistique éducative en faveur du tamazight.

L'exclusion du tamazight de l'école et des sphères formelles et sa dévalorisation ne peuvent être sans séquelles sur l'enfant amazighophone, ne serait-ce que sur le plan psychologique. En effet, dès qu'il remarque, depuis sa première rentrée à l'école, que sa langue maternelle, qui représente pour lui tout un mode d'être, est exclue du système éducatif, il ne peut que la haïr, la sous-valoriser et, par là même, il hait sa culture, son groupe social pour finir par se haïr lui-même.

Bibliographie

- C. BAVOUX, « Quand les langues de grande proximité sont en contact : modèles d'existence et de coexistence », in J. Billiez (dir.) avec la collaboration de M. Rispaïl, *Contacts de langues : modèle, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 127-144.
- A. BENTOLILA et L. GANI, « Langues et problèmes d'éducation en Haïti, Linguistique, ethnologie, ethnolinguistique (la pratique de l'anthropologie, aujourd'hui) », in *Actes du colloque international du CNRS organisé par l'association française des anthropologues, Servés 19-21/11/1981*, Paris, SELAF, 1985, p. 223-238.
- P. BOURDIEU, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- H. BOYER, *De l'école occitane à l'enseignement public : vécu et représentations sociolinguistiques. Une enquête auprès d'un groupe d'ex-calandrons*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- H. BOUYR, « Présentation », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2006/3, n° 143, 2006, p. 261-263.
- L.-J. CALVET, *La sociolinguistique*, Que sais-je ?, Paris, PUF, 1993.
- S. CHAKER, *Manuel de linguistique berbère*, Alger, Bouchène, 1990.
- A. EL IMAM, « L2 cherche L1 pour apprentissage... et plus si affinités », *Les cahiers du SLADD* n° 2, janvier 2004, Constantine, Publication Universitaire, p. 123-135.
- M. A. HADDADOU, « L'État algérien face à la revendication berbère », *Glottopol* n° 1, janvier 2003 p. 131-138.

- A. NABTI AMAR et N. TIGZIRI, *L'enseignement de la langue amazighe, Bilan et perspectives*, Étude réalisée pour le compte du HCA, Alger, Publications du Haut Commissariat à l'Amazighité, 2000.
- J. RICHARD, «L'école et les dialectes», *Pourquoi*, n° 65, mai 1981.
- M. SAINT-GERMAIN, *Situation linguistique en Haïti, bilan et perspectives*, Québec, IRAF, 1986 (chapitre 5 consulté sur le net).
- UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005: l'exigence de qualité*, Paris, Unesco, 2005.

Les références culturelles dans le manuel scolaire de l'amazighe au Maroc.

Cas de *Tifawin a Tamazight 3*

LAHCEN ABOUMOUNIR
Université Chouaib Doukali-Eljadida, Maroc

Introduction

Le domaine de l'amazighe revêt une importance capitale, aussi bien au niveau historique, sociopolitique que culturel et identitaire. Il a occupé une place prépondérante dans la recherche universitaire et académique. Les mémoires, thèses et publications divers ont traité, à des degrés variables, presque tous les domaines des sciences humaines : linguistique, anthropologie, histoire, littérature, sociologie... (cf. les catalogues et bibliographies publiés à ce sujet)

Cependant, l'événement majeur qui a marqué notre société est sans conteste l'intégration de l'amazighe dans le système éducatif du Maroc. Ce changement a été doté d'une reconnaissance officielle et d'une légitimité politique qui présente désormais l'amazighité comme la composante de base de notre culture et de notre identité.

Suite à la convention liant l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) et le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ) à partir de juin 2003, l'amazighe a connu son intégration progressive dans le système éducatif marocain.

De ce fait, l'enseignement de la langue amazigh en est à sa quatrième année de l'enseignement primaire. Grâce au travail remarquable des Centres de l'Aménagement Linguistique (CAL) et de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (CRDPP), et en collaboration avec la Direction des programmes et des curricula du ministère de l'Éducation nationale, quatre manuels scolaires ont été conçus et des guides pédagogiques sont mis à la disposition des enseignants.

Aujourd'hui, une évaluation de cette expérience s'impose en vue de déterminer les réussites et les apports novateurs de l'enseignement de cette langue, mais aussi les lacunes éventuelles et les écueils possibles qui pourraient affecter ces manuels aux niveaux didactique et pédagogique.

De nombreux articles ont été publiés qui portent sur la question linguistique et ses divers problèmes (morphologie, orthographe, norme choisie, lexique et variantes), les problèmes des supports pédagogiques, la formation des enseignants...

D'autres recherches se sont attelées à étudier les questions pédagogiques et didactiques précises comme l'écriture, la lecture, les techniques

d'enseignement, les difficultés d'apprentissage et d'enseignement chez l'apprenant. Cependant, l'analyse des contenus des supports pédagogiques des apprenants est à notre sens un domaine encore en friche : les recherches menées sur ce sujet sont rares, sinon inexistantes. L'évaluation des contenus des manuels scolaires demeure donc un champ d'investigation privilégié et richement exploitable. Ce travail est une contribution à ce vaste chantier.

Problématique et hypothèses

Principe fondamental de tout acte pédagogique, l'enseignement/apprentissage d'une langue ne s'opère pas indépendamment de valeurs et de références culturelles véhiculées par cette langue et vécues dans la société où elles sont produites et consommées. De ce fait, tout apprenant d'une langue vivante, maternelle ou étrangère, se trouve en situation d'apprendre un système de valeurs et de références culturelles diverses.

Problématique

Dans le cas de l'enseignement de l'amazighe comme langue maternelle et langue seconde (pour les arabophones), quelles sont les différentes valeurs que l'on souhaite véhiculer à travers le discours didactique qui fonde l'enseignement/apprentissage de cette langue ? Quelles sont les références et les contenus culturels dont les concepteurs du manuel veulent doter les apprenants marocains ? De quels univers référentiels relèvent-ils ?

Hypothèses

Nous pensons que les chercheurs, didacticiens et linguistes de l'IRCAM qui ont conçu ce manuel scolaire visent, à travers le discours didactique, à véhiculer les valeurs dont se réclament aussi les acteurs du mouvement culturel amazighe.

Les contenus culturels porteraient donc sur les différentes composantes de la culture amazighe : coutumes et traditions, patrimoine architectural, artisanal et artistique, littérature orale, histoire ancienne et moderne.

Le manuel scolaire serait donc le meilleur moyen de mettre en avant les principales préoccupations du discours produit par les acteurs du mouvement amazighe, à savoir : la réhabilitation et la réappropriation de la culture amazighe, la promotion de l'identité amazighe, la (re)valorisation du patrimoine, le dévoilement de l'histoire ancienne des imazighen jusque-là marginalisée, la transmission de certaines valeurs culturelles et sociétales amazighes et la consolidation de la cohésion nationale.

Cependant, cette mise en valeur de l'endogène qui a pour but de consolider l'identité amazighe ne pourrait fonctionner que par la transmission de valeurs de modernité et d'ouverture sur le monde. Ainsi, le manuel scolaire *Tifawin a Tamazight 3* (manuel de 3^e du primaire) véhiculerait des valeurs universelles au regard de la formation et de la culture occidentales qui ont façonné les auteurs de ce manuel.

Par ce travail, nous voulons mener une analyse critique du manuel scolaire *Tifawin a Tamazight 3* qui permettrait de constituer, en parallèle de la confection des manuels, un discours de suivi et d'évaluation. Il s'agit en fait de produire un savoir méta-didactique en vue de mieux comprendre les fondements et les représentations culturelles de l'enseignement de la langue amazighe.

Le second objectif de cette recherche est, plus concrètement, d'identifier les différentes références culturelles qui constituent l'ossature du discours didactique amazighe. Nous cherchons ainsi à déterminer les domaines référentiels, le système de valeurs qui se profile derrière les contenus du manuel, pour pouvoir préciser les différents paradigmes dont relèvent ces valeurs et représentations culturelles.

Nous souhaitons enfin parvenir à déterminer la nature du modèle sociétal qu'on envisage d'édifier à travers les valeurs et les représentations culturelles et sociales inculquées aux élèves.

Méthode de travail

Pour mener à bien ce travail, nous avons procédé à une lecture systématique du manuel scolaire *Tifawin a Tamazight 3* en vue de relever tous les composants pédagogiques susceptibles de porter une charge culturelle et référentielle. En effet, nous nous sommes intéressé à deux types de supports véhiculant ces informations : l'iconique et le textuel. Suivant leur ordre d'apparition dans le manuel, nous avons examiné minutieusement tous ces supports en relevant leurs objets, leurs domaines de référence, les valeurs et les références culturelles auxquelles ils renvoient et qui cimentent le discours didactique de ce manuel.

Les informations recueillies du corpus sont inventoriées dans deux tableaux réservés respectivement au support illustratif et au support textuel. Ces informations sont ensuite soumises à un travail de recomposition et de synthèse qui consiste à regrouper les domaines de références, les valeurs récurrentes et les références culturelles dominantes. Enfin ces deux derniers éléments sont analysés et répertoriés selon leur appartenance aux paradigmes de l'endogène/traditionnalité et de l'universalité/modernité.

Cadre théorique

Par sa fonction de formation et d'inculcation, l'école façonne les personnalités des apprenants et modèle leurs mentalités ; les manuels scolaires, principal support pédagogique, jouent ici un rôle capital par les contenus transmis et le capital référentiel dont ils dotent les apprenants.

Rivalisant avec les autres sources d'information et d'instruction, « en proposant à l'ensemble de la jeunesse les mêmes contenus, en usant de la même langue, en diffusant le même système de valeurs, les mêmes références historiques, littéraires, voire religieuses, les manuels contribuent à préserver

ou entretenir les traditions culturelles, à façonner le sentiment identitaire, à promouvoir l'uniformisation linguistique et à maintenir la cohésion nationale». (Commission Nationale Marocaine pour l'Éducation, la Culture et les Sciences)

Au niveau épistémologique, l'analyse des manuels scolaires en tant que science ou discipline autonome est loin de faire l'unanimité. Elle se trouve interpellée par diverses disciplines et les recherches sur les manuels scolaires se réclament ainsi de l'interdisciplinarité, vu la diversité des approches, des méthodes utilisées et des problématiques étudiées. Ce qui fait cependant son unité est son objet d'étude : le livre scolaire. À ce niveau, l'étude doit prendre en considération les contextes de production, de diffusion et de réception de l'objet livre.

Fonctions du manuel scolaire

Leurs degrés d'importance varient selon les finalités du système éducatif, ses valeurs axiologiques et idéologiques, les contextes et les époques. Selon la CNMECS, le manuel scolaire assure quatre fonctions : une fonction idéologique et culturelle ; une fonction référentielle ; une fonction instrumentale et une fonction documentaire.

Gerard et Roegiers (1993) proposent une autre taxonomie des fonctions qu'assume un manuel scolaire : une fonction de transmission de connaissances ; une fonction de développement de capacités et de compétences ; une fonction de consolidation de l'acquis ; une fonction d'évaluation de l'acquis ; une fonction d'aide à l'intégration des acquis ; une fonction de référence ; une fonction d'éducation sociale et culturelle et enfin l'évaluation du manuel scolaire.

Jean-Marie De Ketele (1989) définit l'évaluation comme suit : « Évaluer signifie : recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision. »

L'évaluation peut porter, selon Gerard et Roegiers, sur trois composants du manuel scolaire : la présentation matérielle du manuel ; l'organisation pédagogique du manuel et les objets d'apprentissage.

Présentation du manuel étudié : **Tifawin a Tamazight 3**

Finalités et objectifs

D'une enveloppe horaire de trois heures par semaine, l'enseignement de la langue amazighe s'inspire dans ses finalités du discours royal du 17 octobre 2001 et du décret portant création et organisation de l'IRCAM. Il concourt ainsi à la réalisation « du projet de société démocratique et moderniste fondée sur la consolidation de la valorisation de la personnalité marocaine et de ses symboles linguistiques et civilisationnels ».

Visant la révision et la consolidation des acquis de la première et de la deuxième année à travers *Tifawin a Tamazight 1* et *2*, selon Fatima Agnaou du CRDPP de l'IRCAM, le manuel *Tifawin a Tamazight 3* s'assigne pour objectifs l'acquisition des compétences suivantes : la compétence communicative (exprimer ses sentiments, comprendre des consignes, informer, raconter, comparer, décrire, argumenter et conseiller) ; la compétence linguistique (connaître le fonctionnement de la langue) et la compétence culturelle (s'initier aux motifs de la culture amazighe : conte, comptine, proverbe, devinette, etc.).

Organisation des séquences

S'étalant sur 32 semaines, *Tifawin a Tamazight* comprend 8 séquences didactiques (tisugar) et quatre arrêts bilans (tayafut). Chaque séquence didactique s'actualise durant trois semaines et, à la suite de deux séquences, est prévu un arrêt bilan qui s'étale sur deux semaines. La séquence est axée sur quatre activités principales : la lecture (tighri), la langue (tajrrumt d usfti), l'écriture (tirra) et le jeu (awrar).

Chaque séquence s'ouvre, avant la lecture, sur une activité de communication et d'expression orale, suivie d'une illustration représentant le thème de la séquence.

Pour la lecture, trois textes dans les trois variantes (nord, centre et sud) sont proposés, accompagnés chacun de questions variées visant à tester la compréhension et à doter l'apprenant d'une bonne compétence lectorale.

L'activité de langue a pour but d'acquérir les structures syntaxiques et les tournures stylistiques, de consolider les pré-acquis et d'apprendre en même temps les variations syntaxiques des autres dialectes. La production d'écrit est centrée sur des exercices variés (compléter, résumer, rédiger, orthographe...).

D'un point de vue ludique (awrar), le manuel propose des comptines, des jeux variés, des contes, des devinettes, puisés dans le patrimoine culturel amazighe.

Ainsi les huit compétences que l'apprenant devra acquérir en 3^e année sont les suivantes : exprimer un sentiment (asiwl xf tufayin) ; comprendre des consignes (armas n tmmalin) ; informer (annghms) ; raconter (allas) ; comparer (aznmzal) ; décrire (asuml) ; argumenter (assnzi) ; conseiller (asmigl).

ⵜⴰⴳⴷⴰⵏ ⵜⴰⴷⵓⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴷⵓⴷⴰⵏⵜ			
ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ
1			
2+3+4	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ (7-22)	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ	- ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ.
5+6+7	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ (23-38)	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ	- ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ.
8-9			
10+11+12	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ (39-54)	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ	- ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ.
13+14+15	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ (55-70)	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ	- ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ.
16-17			
18+19+20	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ (71-86)	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ	- ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ.
21+22+23	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ (87-102)	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ	- ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ.
24-25			
26+27+28	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ (103-118)	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ	- ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ.
29+30+31	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ (119-134)	ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ	- ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ. - ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ.

Tifawin a Tamazight 3, pages 4-5



ጠቅላይ ልማት ግብርና ግብርና ግብርና		
ተግባር/ግብር	ተግባር	ግብር
የግብርና ግብርና ግብርና		
<ul style="list-style-type: none"> - ተግባር - ተግባር ግብር - የግብርና ግብር 	<ul style="list-style-type: none"> - ግብር - ግብር ግብር - ግብር ግብር 	<ul style="list-style-type: none"> - ግብር - ተግባር ግብር - ግብር
ተግባር		
<ul style="list-style-type: none"> - ተግባር ተግባር - ተግባር ግብር - ተግባር ግብር - የግብርና ግብር 	<ul style="list-style-type: none"> - ግብር - ግብር ግብር - ግብር ግብር 	<ul style="list-style-type: none"> - ተግባር ግብር - ተግባር ግብር - ግብር ግብር
ተግባር		
<ul style="list-style-type: none"> - ተግባር ግብር - ተግባር ግብር - ተግባር ግብር - የግብርና ግብር 	<ul style="list-style-type: none"> - ግብር - ግብር ግብር - ግብር ግብር 	<ul style="list-style-type: none"> - ግብር ግብር - ተግባር ግብር - ግብር ግብር
ተግባር		
<ul style="list-style-type: none"> - ተግባር ግብር - ተግባር ግብር - ተግባር ግብር - የግብርና ግብር 	<ul style="list-style-type: none"> - ግብር - ግብር ግብር - ግብር ግብር 	<ul style="list-style-type: none"> - ተግባር ግብር - ተግባር ግብር - ግብር ግብር
ተግባር ግብርና ግብርና		

Organisation matérielle

Trois principaux types de supports forment l'ossature matérielle du manuel *Tifawin a Tamazight 3*: verbal; semi-verbal; iconique.

Le support verbal comprend des textes de formes et de genres variés: prose (texte typique: narratif, argumentatif, descriptif...; dialogues; contes; devinettes) et poésie (poèmes, comptines).

Le support semi-verbal est illustré par des tableaux de conjugaisons, des calendriers, la carte du Maroc, les grilles à mot mystérieux, les grilles à phrase mystérieuse.

Quant au support iconique, on y trouve principalement le dessin, la photographie, le portrait.

Il est à remarquer que les supports iconique et verbal/textuel sont dominants dans ce manuel. Pour le premier, il présente l'avantage d'être espacé et aéré. La typographie, la taille de police et l'usage de couleurs sont reposants et attrayants pour le regard de l'apprenant. C'est une conception qui a une incidence psychologique positive sur ce dernier.

Mais c'est le support iconique qui distingue ce manuel scolaire. Si la photographie est réservée à quelques personnages du monde politique, artistique ou littéraire ou à des sites touristiques et archéologiques, elle est quantitativement loin d'égaliser le dessin qui est très investi dans ce manuel. Ce qui indique qu'un travail considérable a été consenti dans la conception de ces dessins. Ceux-ci traversent toutes les activités et réfèrent ainsi à la thématique de chaque séquence didactique.

Analyse du corpus: étude des références et valeurs culturelles

Tableau descriptif du support iconique

Pages	Types d'image	Objets
Couverture	Dessin	Trois binômes d'élèves
6-7	Dessins	Fille non voilée avec pendentif en Z Garçon jouant au tam-tam Tapis amazighe
8	Dessin	Instruments de musique et artisanat
9	Dessin	Deux élèves à table
10	Photographie	Le chanteur Walid Mimoun
12	Dessin	Bughanim

Les différents domaines référentiels

Le manuel *Tifawin a Tamazight 3* fait preuve d'une richesse et d'une variété extraordinaires quant aux domaines référentiels qu'il traite. Ils sont au moins une dizaine à figurer explicitement dans ses séquences et ses unités didactiques. Un domaine référentiel ne peut être appelé ainsi que s'il se montre récurrent et assez dominant.

Culture et identité : p. 9, 133, 134, de 72 à 78, 83, T2 p. 12, T5 p. 26, T9 p. 42, T14 p. 58, T17 p. 69, T8 p. 74, T9 p. 76, T21 p. 85.

Arts : p. 6, 7, 8, 10, 12, 14, 19, T 3 p. 14, 17, 18.

Patrimoine : p. 6, 7, 16, 17, 18, de 86 à 99, T 23 p. 92, T 25 p. 101.

Éthique : p. 20, de 24 à 35, 28, 30, 38, de 108 à 115, T 6 p. 28, T 7 p. 30, T 8 p. 37, T 9 p. 42, T 19 p. 79, T 31 p. 122, T 32 p. 124, T 33 p. 126, T 35 p. 135.

Histoire et archéologie : p. 40 à 53, T 10 p. 44, T 12 p. 53, T 22 p. 22, T 24 p. 90, T 26 p. 102, T 27 p. 107.

Politique : p. 60, T 4 p. 21, T 15 p. 66.

Environnement et hygiène : T 29 p. 110, T 30 p. 117, T 9 p. 42, 119 à 130.

Socio-économique : 1^{re} de couverture, p. 104, T 16 p. 82, 80, T 8 p. 37.

Il en résulte, en prenant en considération l'épaisseur de ce répertoire, que ce manuel scolaire englobe et embrasse tous les domaines nécessaires à l'éducation des enfants. Il est bel et bien évident que quelques domaines l'emportent sur d'autres, vu leur importante présence dans le corpus relevé, ce qui leur confère un statut privilégié dans le système éducatif. L'exemple du domaine de la culture et de l'identité ainsi que celui de l'éthique est très significatif. Il permet de connaître les orientations de notre politique éducative. C'est à travers ces domaines que nous pourrions définir le type de

Contenus	Domaines de référence
Habillement moderne ; mixité ; différence de couleur neutralisée. Gaieté. Symbole d'identité amazighe.	École
Mise en valeur de l'identité amazighe ; valeurs d'ouverture : laïcité, habillement moderne ; éducation musicale, divertissement ; valorisation du patrimoine.	Patrimoine Art et musique Éthique
Découverte de la musique et de l'artisanat amazighes. Éducation à l'amour de son patrimoine.	Musique Artisanat
Les valeurs du partage et du savoir ; la mixité.	École
Passerelle entre école et culture vécue.	Musique moderne
Valorisation de la musique traditionnelle.	Musique traditionnelle

14	Portrait	Rayw lhaj Belàid
16	Dessin, photographies	Tapis, céramique, ahidous
17	Photographies, calligraphie	Ribab, fibule, calligraphie
18	Tatouage	Collage main tatouée en tiffinagh sur fond textuel en tiffinagh
19	Dessin	Soirée musicale moderne
20	Dessin	Jeux
24-35	Dessins	Accessoires Belghenja
26-27	Dessin	Bureau ordinateur tapis
28	Dessin	Sortie dans la nature
30	Dessin	Scène de masques
38	Dessin	Labyrinthe et jouet
40 à 53	Dessin et portrait	Portrait de Juba2, Ibn Battouta, Massinisa, Tawggrat, Dihya
60	Image	Roi prononçant un discours
62	Dessin	Caravane tiffinagh à l'école
72 à 78	Dessins et photo	Clown Bilmawn, Tislit n unzar, Ta 3churt, Moussm des fleurs Mggouna
86 à 99	Dessins et photos	Lexus, Ait ben Hddou, Tinml, Koutobia
108 à 111	Dessins et photos	Caravane, cascade Ozod
115 à 130	Dessins	Sport, visite médicale, alimentation, hygiène, environnement
133 et 134	Dessins	Personnages de contes

citoyen que nous voulons forger, puisque le manuel est un instrument de pouvoir qui s'adresse à des esprits jeunes encore malléables.

Hommage à une figure de la chanson des rways ; insertion de l'événement culturel à l'école.	Musique traditionnelle
Sensibilisation à l'importance du patrimoine et de l'artisanat.	Patrimoine, artisanat
Mise en avant des arts amazighes : traditionnels et modernes.	Art, artisanat
Investissement de la graphie dans l'espace féminin ; reconnaissance du rôle culturel de la femme.	Univers féminin
Ouverture sur le moderne ; valeurs épicuriennes du divertissement.	Musique moderne
Dichotomie savoir et apprendre/s'amuser mixité, égalité.	École
Inculcation, réapprentissage de formes culturelles traditionnelles.	Culture traditionnelle
Tradition et modernité.	Technologie et tradition
Plaisirs bucoliques.	Éthique
Initiation au jeu dramatique. Appropriation des traditions culturelles.	Patrimoine
Divertissement : sport, jeux de société.	Jeux et sport
Connaissance des personnalités historiques; valorisation de l'histoire.	Histoire
Être au courant des événements actuels; légitimation politique de l'amazighe.	Politique
Promotion de la graphie tfinagh.	Éducation
Valorisation des traditions; connaissance de la culture vécue.	Traditions
Connaissance des sites archéologiques et historiques; valorisation de l'architecture amazighe.	Histoire et archéologie
Valeur du voyage; découverte et exploration des sites naturels.	Loisirs
Éducation sanitaire et diététique; sensibilisation hygiénique et à l'environnement; les bienfaits du sport; valeur du travail.	Sport, environnement, santé
Éducation morale.	Littérature orale

Toutefois, il est à signaler que ces domaines référentiels trouvent leur importance dans leur apparence hétérogène et complémentaire. Ils forment un

tout autour d'un noyau commun : l'élève. Ce dernier doit être détenteur d'une connaissance et d'un savoir polyvalent et symbolique car il s'agit ici de sa culture, de son histoire et de son identité.

Aussi faut-il ajouter que certains domaines ne figurent pas dans le manuel malgré leur importance comme le cinéma, les activités agraires et de pêche, le code de la route...

Les références culturelles

Les domaines cités ci-dessus ont dans leur majorité une connotation culturelle à laquelle ils se réfèrent. La culture, en tant qu'apanage de toute société en mutation, est devenue l'arme du pédagogue et du politicien pour promouvoir l'ensemble des valeurs qu'ils veulent inculquer aux apprenants, futurs citoyens.

Le recensement que nous avons effectué sur le manuel en question a abouti à la liste représentative suivante :

Rôle et valorisation de l'artiste : T 1 p. 10, T 2 p. 12, T 3 p. 14, T 31 p. 122, p. 10, 12, 14.

Rôle de la femme : T5 p. 26, T30 p. 53, T5 p. 26, T10 p. 44, T 14 p. 58, T 16 p. 62, T 21 p. 89.

Jeux et activités ludiques : T 5 p. 26, T 6 p. 88, T 7 p. 30, T 9 p. 42, p. 20, p. 260 à 38.

Connaître son histoire : T 9 p. 42, T 11 p. 46, T 22 p. 94, T 25 p. 101, T 26 p. 102, T 28 p. 108, p. 40 à 53, p. 102 et 106.

Ouverture sur le monde : T 9 p. 42, T 10 p. 44, T 11 p. 46, T 28 p. 108.

Traditions : T 18 p. 74, T 19 p. 76, T 20 p. 78, T 21 p. 85, T 23 p. 92, p. 6, 7, 16, 17, de 24 à 35, de 72 à 83, 86, 99, 133 et 134.

Identité : T 13 p. 53, T 17 p. 69, p. 17.

Légitimité : T 14 p. 58, T 15 p. 60, p. 60, 102 et 106.

Modernité : 1^{re} de couverture, T 22 p. 90, p. 8, 26 et 27.

Écologie : T 29 p. 110, T 30 p. 117.

Mixité : p. 9.

Ces références culturelles s'attachent énormément à la mise en valeur de certaines qualités qui sont le point fort de la culture amazighe. Le discours didactique a tendance à doter l'élève d'un sentiment patriotique et identitaire. La connaissance de l'Histoire soit de son pays soit de l'Afrique du Nord est désormais devenue une priorité qui renforce la légitimité de cette culture. C'est en quelque sorte une réécriture de l'Histoire qui a omis et archivé pendant des décennies une culture majoritairement présente. Ainsi le manuel procède à une réhabilitation de l'Histoire ancienne et à une correction d'une lecture erronée, voire falsifiée.

Le rôle de la femme est aussi vanté dans le programme de ce manuel car elle constitue le pivot culturel et social de la famille amazighe : elle détient le pouvoir de la transmission de cet héritage, et est présentée sous l'image d'une femme qui est au courant de l'actualité culturelle et sociale dont l'école se fait l'écho. Elle joue le rôle d'intermédiaire qui donne foi au savoir acquis par

l'enfant. Il n'est donc pas étonnant de voir qu'elle est plus présente que le père dans ce manuel. C'est une consécration de la société matrimoniale.

Quant à la culture amazighe, elle se manifeste dans ses différentes représentations : artisanat, patrimoine, danse, architecture, chansons. Le but n'est pas seulement de valoriser ces composants mais aussi d'inculquer à l'apprenant une image positive et de mettre fin à l'autodépréciation liée à la folklorisation.

Cependant, le choix de ces éléments culturels intégrés au manuel n'est pas arbitraire. Ils ont subi une opération de triage et de sélection avant d'y figurer. Si ces références visent à immuniser l'apprenant et à consolider son attachement à sa culture et à renforcer son sentiment identitaire, les concepteurs du manuel n'ont pas omis l'ouverture culturelle et intellectuelle pour éviter le cloisonnement et l'enfermement. Ils encouragent également l'élève à se munir d'une culture universelle et moderniste. C'est pour cette raison qu'ils mettent l'accent sur les types de jeux autres que nationaux comme les grilles, le labyrinthe, le voyage à la découverte d'autres modes de vie, l'habillement, l'usage de nouvelles technologies...

Les valeurs attestées dans le manuel Tifawin a Tamazight 3

Dans ce volet, il est question de dégager les diverses valeurs qui alimentent les séquences et les unités didactiques, de voir de quels paradigmes elles relèvent. Notre tâche a consisté à passer en revue tous les supports iconiques et textuels qui jalonnent le manuel étudié, sans pour autant oublier de les classer et de les regrouper selon leur nature et leur pertinence pour ensuite s'interroger sur les raisons qui ont motivé le choix de ces valeurs.

L'étude de ces valeurs est intéressante dans la mesure où elle permet de percevoir le profil du citoyen et le modèle sociétal qu'on cherche à instaurer. À ce sujet, Durkheim affirme que « l'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait mais tel que la société veut qu'il soit. » (Durkheim, 1966)

Cette société étant complexe, l'élève est formé à de multiples valeurs : celles du présent bien sûr mais aussi parfois celles du passé ou du futur. L'éducation est conçue par les adultes souvent en fonction des représentations qu'ils ont de la société qu'ils envisagent. Chaque époque confie à l'école le soin de former l'élève à une société idéale et typique.

L'examen des supports iconique et textuel a permis d'aboutir à un ensemble de valeurs que nous pouvons regrouper comme suit :

L'appartenance identitaire et patriotique

Cette valeur est clairement identifiable et fortement présente dans les textes suivants : T1.10 ; T4.21 ; T13.53 ; T17.69 ; T28.108. Ces textes soulignent dans leur majorité un souci d'éduquer l'enfant à son identité amazighe qui fonde la pluralité de l'identité nationale, et ce à travers des comptines et des textes très accessibles (« tamazight tutlayt inu » : l'amazighe ma langue). De même que nous assistons à une valorisation du sentiment patriotique lié à

l'attachement fort à la terre qui d'ailleurs signifie aussi en amazighe pays, patrie (tamurt, tamazirt).

Les valeurs morales

La morale, dans sa définition simple, est un ensemble de règles qui dirigent l'activité et la conduite libres de l'homme. Pour construire un idéal socio-éducatif, le pédagogue et le politique « se proposent d'injecter en quelque sorte des rappels de valeurs, des suppléments de morale qui puissent conforter la trame des « bonnes habitudes », renouer les liens qui font à la fois un bon élève et un bon citoyen. Ils visent à remettre les choses en ordre ». (Francis Imbert, 1987, p. 64)

Dans *Tifawin a Tamazight 3* sont mises en avant les valeurs ancestrales comme la solidarité et l'entraide, l'amitié, l'altruisme, le dialogue, la responsabilité, la curiosité scientifique et d'autres qualités humaines non moins importantes comme la gratitude, la modestie, la bonté... Il est à noter que les valeurs culturelles dont regorge notre société ne sont pas toutes transposables dans un manuel scolaire. Ici elles sont triées et modernisées, voire nivelées. Ainsi, l'aspect folklorisant de l'habillement est écarté au profit d'un style vestimentaire moderne ; la discrimination par la couleur ou par le genre a été aussi parmi les préoccupations des concepteurs du manuel scolaire : vu la force symbolique de cette question, les dessins montrent parmi les élèves des noir(e)s (dessin p. 69 et le dessin d'accueil de l'activité ludique), des garçons et des filles en binômes, sans voile (cf. la 1^{re} de couverture). Il y a donc ici un travail lucide d'infléchissement des phénomènes et des valeurs négatifs dans le sens d'une sélection axiologique typique. Par l'implantation de ces valeurs égalitaires, les concepteurs de ce manuel se sont engagés à « en éliminer les stéréotypes et les préjugés susceptibles d'entretenir ou de favoriser la haine » ou la discrimination de toute forme qu'elle soit. (Choppin 1992, p. 203).

Les valeurs civiques

Visant la formation du bon citoyen, l'école, par le biais de ses matières enseignées, s'engage à éduquer l'apprenant à un ensemble de valeurs civiques et citoyennes qui cultivent les vertus d'une société civilisée et démocratique.

Dans cette optique, le manuel *Tifawin a Tamazight 3* développe un discours qui véhicule des valeurs liées à l'environnement, à l'éducation sanitaire et diététique, à la vie quotidienne. À travers des textes de lectures, des contes, des dessins, l'enfant apprend à protéger son environnement, à ne pas abattre les arbres, à maintenir la propreté de son milieu, à respecter les animaux, à profiter du milieu naturel sans l'abîmer. En outre, l'éducation sanitaire a sa place au sein de ce manuel en transmettant aux élèves les principes de l'hygiène personnelle et de leur entourage immédiat. Tout au long de onze pages (119 à 130), le manuel insiste sur l'ensemble des pratiques qu'il faut observer pour être en bonne santé intellectuelle et physique (sport et entretien de sa santé).

Mais d'autres valeurs plus significatives sont en œuvre dans ce manuel. Le

discours didactique met l'accent sur la découverte de la vie et de ses plaisirs comme le voyage, l'amusement et la distraction, les sorties dans la nature, l'exploration des sites naturels. Ce qui éduque chez l'apprenant une philosophie et un mode de vie meilleurs et authentiques (dessin p. 28; T27.106; T28.108; T29.110). Toutefois le travail est toujours valorisé. Ainsi, si les activités ludiques occupent une place prépondérante, si le sport est préconisé, la valeur du travail est privilégiée dans le manuel *Tifawin a Tamazight 3*; elle est même la valeur fondamentale par laquelle passent la réussite et le bonheur. C'est un instrument de promotion sociale.

Ainsi l'ensemble de ces valeurs cherche à transmettre un idéal humaniste qui puise dans la culture amazighe ses éléments positifs et s'inspire du fonds culturel universel. Cette valorisation de l'humanisme au détriment du religieux (absence de référence religieuse, non-port du voile pour la fille) atteste d'un choix culturel laïque qui se soucie davantage de l'acquisition d'un savoir idéal civique pour former de futurs adultes capables de faire aboutir le projet de société démocratique, ouverte et plurielle.

Conclusion

Au terme de cette recherche, nous tenons à signaler que ce travail mené sur les valeurs et les références culturelles représentées dans les images et les textes du manuel *Tifawin a Tamazight 3* (3^e année du primaire) a permis de montrer la diversité et la richesse des domaines référentiels, la valorisation de certaines références culturelles qui relèvent de la spécificité amazighe et la mise en avant de valeurs éthiques et civiques. Nous avons également relevé la présence du paradigme modernité/tradition, endogène/universel, qui véhicule une conception et une pensée humanistes et dont le but est de promouvoir chez l'apprenant un mode de vie moderne dénué de tout préjugé ou stéréotype.

Par ailleurs, les valeurs et les références traditionnelles sont privilégiées mais modernisées et actualisées en optant pour leurs aspects positifs et en évinçant les éléments archaïques et révolus. Ce travail minutieux et lucide des concepteurs du manuel montre d'une part la conscience de la valeur et de la force symbolique du support pédagogique et de l'autre l'indicateur d'une certaine conception du type d'apprenant citoyen imbibé de sa culture et de son identité et marqué par les valeurs humanistes universelles.

Cette recherche se veut une contribution à l'évaluation des contenus des manuels scolaires de la langue amazighe. Cette évaluation s'avère intéressante et nécessaire dans la mesure où elle n'a de légitimité que parce qu'elle permet d'apporter une vision critique sur les orientations et les perspectives éducatives envisagées, de percevoir le degré d'ouverture de l'école sur son environnement social et culturel. Mais surtout de montrer à quel idéal sociétal on prépare les apprenants.

Bibliographie

- F. AGNAOU, «L'enseignement de la langue amazighe entame sa troisième année», *Le Matin*, 25 novembre 2005, Rabat.
- A. CHOPPIN, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, 1992.
- É. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1966.
- F. IMBERT, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Paris, Éditions Champ social, 1987.
- MENJ/IRCAM, *Tifawin a Tamazight 3*, livre de l'élève, 3^e année de l'enseignement primaire, Rabat, Éd. Okad, 2005.
- Y. NAZÉ *et al.*, *Guide du système éducatif*, Paris, Hachette Éducation, 1993.
- C. THÉLOT, *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan Université, 1993.

VARIA

La didactique de la lecture : le grand absent des pratiques enseignantes en FLE ?

MARIE-ANGE VEYCKEMANS

Coordinatrice de classes-passerelles à l'Institut Cardinal Mercier à Bruxelles

Dix ans après l'avènement du décret de 2001 créant les classes-passerelles en Communauté française de Belgique, ce sont plus de mille élèves qui ont fréquenté ces classes lors de la seule année scolaire 2010-2011. La plupart d'entre eux poursuivent ensuite une scolarité dans les classes dites ordinaires et cette transition impose que leur passage en classe-passerelle les dote d'un certain niveau de compétence dans la réception des discours écrits. Comment les enseignants procèdent-ils pour développer cette compétence chez les élèves ? Quelles sont les activités proposées ? Sur la base de quels supports ? Quelles sont les principales difficultés identifiées chez les élèves lorsqu'ils abordent un texte ? Quelles sont les stratégies de lecture enseignées aux élèves ? Est-ce que les pratiques enseignantes intègrent les apports de la recherche en didactique et en psychologie cognitive ? Telles sont les questions qui nous animaient en allant à la rencontre des enseignants de classe-passerelle. Si une formation de bachelier AESI en français/FLE a vu le jour depuis quelques années, on retrouve également face aux élèves des enseignants aux parcours plus éclectiques : traducteurs, logopèdes, linguistes ou détenteurs d'un master en FLE délivré par une université, pour ne citer que quelques exemples.

Interrogés sur leurs pratiques et leurs représentations, ces professionnels de l'enseignement en classe-passerelle nous emmènent au confluent de différentes formes de savoirs qui interagissent entre elles et que, reprenant les mots de Beacco (2011, p. 35), nous pouvons décrire par les termes de « savoirs savants, savoirs savants diffusés, savoirs d'expertise et savoirs sociaux ». Les savoirs savants, ou savoirs scientifiques, se définissent par leurs modalités de construction de la connaissance (existence d'un cadre épistémologique et théorique, formulation d'une problématique, transparence de la démarche, possibilité de réfutation...). Lorsque ces savoirs savants sont mis en circulation et font l'objet de différentes formes de transposition à destination du grand public, on parle de savoirs savants diffusés. Les savoirs d'expertise, quant à eux, sont les savoirs agir développés par les sujets expérimentés grâce à leur capacité d'analyse des situations déjà rencontrées. Enfin, les savoirs sociaux ou savoirs ordinaires relèvent des représentations sociales et tirent leur apparente légitimité de leur large diffusion.

Nous avons également questionné neuf futurs enseignants en fin de formation dans trois Hautes Écoles afin de prendre le pouls de leurs intentions en termes de pratiques de classe, à la veille de leur entrée dans le monde professionnel. Il n'est pas inutile de préciser que les réponses de ces étudiants ne constituent pas une restitution fidèle du contenu qui leur a été enseigné, mais

bien une reformulation, une réappropriation de ce savoir qui cohabite avec des savoirs sociaux et des opinions issus de leurs expériences personnelles et de leur propre culture éducative. La consultation des notes de cours distribuées aux étudiants montre d'ailleurs que de nombreuses notions ont été enseignées mais n'ont pas été évoquées spontanément au cours des entretiens.

Représentations et intentions des étudiants

Sollicités pour identifier les principales difficultés auxquelles sont confrontés les élèves allophones face à un texte en français, les futurs enseignants déclarent unanimement que le principal obstacle est la recherche d'une compréhension exhaustive. Cette idée prend forme sous différentes formulations qui en nuancent la portée, depuis : « ils sont en insécurité car ils ne comprennent pas tout », « ils veulent comprendre tous les mots », jusqu'à « ils ont des difficultés à se contenter d'une compréhension globale du texte ». De ce diagnostic initial découle une certaine vision des méthodes et des stratégies à mettre en place, qui se focalise essentiellement sur le travail de la compréhension globale. Les futurs enseignants proposent principalement des activités visant à produire des hypothèses de sens à partir du contexte et du cotexte, faisant appel aux connaissances sur le monde et sur les situations de communication. D'une Haute École à l'autre, on fait davantage référence à la nécessité « d'orienter sa lecture » ou « d'identifier le type et le genre de texte ».

Même si les étudiants se déclarent tous incapables de citer un courant théorique ou un auteur de référence à l'appui de leurs choix méthodologiques, on retrouve en filigrane de leurs propos l'empreinte de l'Approche Globale des textes (Moirand, 1979). Le projet de lecteur est clairement au centre de la démarche, tout comme l'objectif de développer la compréhension globale à partir d'une lecture non linéaire. À l'exception d'une seule étudiante, les sujets interrogés n'ont pas évoqué comme source de difficulté possible les processus dits de bas niveau tels que les procédés de conversion grapho-phonologique. Or, les recherches en psychologie cognitive (Gaonac'h et Fayol, 2003) montrent que l'insuffisante automatisation des mécanismes de bas niveau en langue étrangère entraîne un surcoût cognitif pour le lecteur, qui gêne la mise en œuvre des mécanismes de haut niveau tels que l'utilisation des connaissances antérieures ou des connaissances textuelles.

Face à un mot inconnu, les étudiants des différents établissements proposent sensiblement les mêmes stratégies, à savoir : ignorer le mot et continuer la lecture, inférer la signification sur base des indices linguistiques et contextuels, solliciter les connaissances des pairs. En cas d'échec de ces trois stratégies, les étudiants suggèrent que l'enseignant apporte son aide, par exemple en fournissant un synonyme du mot cible. La moitié des étudiants accepteraient que l'élève consulte un dictionnaire en cas d'incompréhension persistante, mais de préférence pas un dictionnaire de traduction. Cette défiance vis-à-vis du dictionnaire, fortement ancrée chez les futurs enseignants,

ne semble pas confortée par les recherches en didactique. Ainsi, Carol Fraser (1999, p. 239) met en évidence dans sa recherche l'importance de la consultation du dictionnaire dans l'apprentissage du vocabulaire à travers la lecture, particulièrement quand le dictionnaire est utilisé pour vérifier une inférence. Il ne s'agit donc pas de remplacer simplement les stratégies précédemment évoquées par la consultation du dictionnaire. Pour Fraser, *this study suggests a reevaluation of the minimal role often accorded to dictionary use in the L2 reading class. Results accentuate the importance of consulting both for effective determination of word meaning and for vocabulary learning. This finding is consistent with research that has found that consulting a dictionary enhances the reading comprehension* (Knight 1994 and vocabulary learning (Knight 1994, Lupescu et Day 1993) of L2 learners.

Par ailleurs, de l'ensemble des entretiens, il ressort une conclusion étonnante : les étudiants que nous avons rencontrés ont tous une double casquette de futurs bacheliers AESI en français et en FLE. Ils disposent donc d'une formation approfondie en didactique de la lecture littéraire dans le cadre de la formation de régent en français et savent ce que sont les exigences des programmes de français des classes ordinaires. Et pourtant, ils envisagent essentiellement, pour ne pas dire exclusivement, la lecture en FLE sous l'angle des aspects fonctionnels.

Les supports qu'ils privilégient pour l'exercice de la compréhension écrite sont des documents tels que horaire de train, affiche de cinéma, carte de restaurant, annuaire téléphonique, publicité, pour reprendre les documents les plus cités. Si un ensemble de processus généraux à l'œuvre dans la lecture est commun à tout type de texte (les microprocessus notamment), les stratégies procédurales recommandées par ces futurs enseignants ne s'adaptent pas facilement à la lecture de textes littéraires. La formulation d'hypothèses à partir du paratexte et la sollicitation des connaissances sur le monde sont de faibles armes pour s'attaquer à la lecture d'une nouvelle, à moins d'avoir opté pour un texte fort peu résistant. Une compréhension globale est suffisante pour choisir un film parmi plusieurs jaquettes de DVD mais ne permet pas d'éprouver du plaisir ou des émotions à la lecture d'un roman. D'autres stratégies doivent être enseignées aux élèves pour leur permettre de s'attaquer à un texte long.

Toujours concernant le choix des supports, le document authentique – que, reprenant les termes de Luc Collès (2003), on décrira comme « un document non destiné à l'origine à répondre à des fins pédagogiques et abordé en classe dans sa forme matérielle primitive » – l'emporte haut la main auprès des étudiants face au document fabriqué. Celui-ci est accusé de « biaiser la réalité », l'élève « risque de penser qu'il sait le faire parce que c'est construit pour lui, mais il ne saurait pas faire quelque chose d'autre », tandis que le document authentique « permet de se mettre dans les conditions du réel ». Certains nuancent néanmoins en estimant « qu'on peut éventuellement modifier certaines phrases » et que « si c'est toujours mieux d'utiliser des documents authentiques, au début, la priorité, c'est de rassurer les élèves en leur donnant

un texte qu'ils peuvent comprendre». Les étudiants de l'une des trois écoles évoquent plus largement ce besoin de sécurité et proposent la mise en place d'activités de pré-lecture, notamment pour présenter des informations sur le domaine référentiel du texte. Une étudiante suggère par exemple, pour préparer les élèves à la lecture d'un texte parlant de cuisine, d'amener des ustensiles de cuisine en classe. On retrouve les activités de pré-lecture dans les recommandations didactiques de Claudette Cornaire (1999). Par contre, elle rappelle que, si le matériel dit « authentique » présente un certain nombre de qualités, il cumule souvent toutes les difficultés, ce qui peut générer un stress important chez l'apprenant. Elle suggère quant à elle de l'introduire avec parcimonie, de bien préparer les lecteurs aux difficultés qu'ils vont rencontrer et de ne pas hésiter à recourir à du matériel simplifié de manière à placer les apprenants en situation de réussite.

Représentations et pratiques des enseignants

Les sept enseignants interrogés travaillent dans des classes-passerelles appartenant à des écoles secondaires bruxelloises. Aucun ne travaille dans une classe spécifiquement dévolue à l'alphabétisation, leurs élèves sont donc a priori déjà lecteurs dans leur langue maternelle. Les profils de formation sont assez variés : un seul enseignant est régent en français/FLE. Trois ont un master en FLE délivré par une université, les trois derniers n'ont pas de formation spécifique en FLE mais travaillent en classe-passerelle depuis plus de trois ans.

Loin de la relative homogénéité des propos des étudiants, les enseignants que nous avons interrogés, quoique sélectionnés sur la base d'un contexte institutionnel relativement semblable (nous avons ainsi exclu de l'échantillon les enseignants travaillant dans des classes-passerelles dépendant d'un centre Fedasil, pour cause de groupes-classes moins stables dans le temps), ont révélé une grande diversité dans les pratiques de classe.

À titre d'exemple, nous avons demandé aux différents enseignants d'explicitier leur objectif maximum en termes de compréhension écrite à l'issue de l'année scolaire. Pour le premier enseignant, il s'agissait de choisir puis de lire un article de journal et de l'expliquer au reste de la classe. Deux autres enseignants ont indiqué demander aux élèves de choisir un livre en français facile à lire et à présenter aux autres. Le quatrième enseignant réserve la lecture d'un ouvrage en français facile aux élèves les plus avancés et donne un texte court aux élèves plus faibles. Deux enseignants ont indiqué avoir entamé pour la première fois cette année la lecture d'un récit complet avec leurs élèves, profitant de la sortie du *Mystère Herbecq* aux éditions De Boeck (il s'agit d'un roman ancré dans le quotidien des adolescents primo-arrivants fréquentant une classe-passerelle en Belgique, et dont l'écriture évolue de chapitre en chapitre, passant du simple au complexe). Un enseignant enfin confesse ne pas évaluer la compréhension écrite et ne proposer dans ce domaine que des activités de lecture fonctionnelle. Si les activités varient, elles

ont en commun de rester très en deçà de ce qui sera demandé aux élèves une fois rejointes les classes ordinaires.

Une première différence saute aux yeux entre les futurs enseignants et les enseignants chevronnés : il s'agit du recours aux lectures en « français facile ». On appelle ainsi des histoires rédigées dans un niveau de langue qui se veut adapté à celui des apprenants. Plusieurs maisons d'édition en publient, et on trouve dans cette catégorie aussi bien des récits inédits que des classiques revisités. Ces textes n'ont pas même été évoqués par les étudiants, qui, interrogés à ce sujet, ont pour la plupart répondu ne pas les connaître. Les autres supports cités pour le travail de la compréhension écrite sont les documents fonctionnels, mais cette fois seulement au début de l'apprentissage, les bandes dessinées et les textes informatifs. À l'exception du roman *Le Mystère Herbecq* cité plus haut, aucun livre n'est lu collectivement en classe. Les ouvrages en français facile précédemment évoqués sont lus à domicile et les élèves reçoivent des titres différents. Les enseignants qui évaluent les élèves en fin d'année sur leur compréhension de l'un de ces textes consacrent néanmoins quelques heures de cours à répondre aux questions des élèves s'ils rencontrent des difficultés.

Les chercheurs en didactique sont partagés quant à l'opportunité d'utiliser des textes en « français facile », certaines recherches mettant en avant une amélioration de la compréhension qui n'est pas confirmée par d'autres. Ainsi, Leyre Ruiz de Zarobe (2005) s'est penchée sur les effets de la simplification de la syntaxe sur la compréhension écrite par un public d'étudiants en FLE de niveau intermédiaire, au Pays Basque. Les résultats de cette recherche n'ont pas montré que le texte simplifié syntaxiquement était mieux compris que le texte authentique correspondant. Il serait intéressant de mener une recherche équivalente auprès d'un public dont la langue maternelle diffère plus largement du français.

Sommés à leur tour d'identifier la principale difficulté de leurs élèves face à un texte en français, les enseignants évoquent en premier lieu le vocabulaire puis la longueur des phrases. Pour faire face au vocabulaire inconnu, les trois mêmes stratégies tiennent la vedette, aussi bien chez les enseignants que chez les étudiants, à savoir : ignorer le mot et continuer la lecture, inférer la signification sur la base des indices linguistiques et contextuels, solliciter les connaissances des pairs. Il n'est pas inutile de rappeler que plusieurs auteurs (dont Huckin et Coady, 1997) soulignent que, pour inférer efficacement le sens d'un mot à partir du contexte, il est nécessaire de connaître au moins 98 % des mots du texte. La majorité des enseignants suggèrent spontanément l'usage du dictionnaire de traduction en cas d'impasse. Les imagiers sont également fréquemment cités. Une seule enseignante déclare que le dictionnaire de traduction n'est pas autorisé au cours de français. Par contre, dans la même école, les élèves sont tenus d'en posséder un pour le cours de sciences.

La recherche d'une compréhension exhaustive est évoquée comme une difficulté par certains enseignants, mais de façon plus marginale. Enfin, une seule enseignante sur les sept évoque la difficulté de reconstruire un système

de correspondance grapho-phonologique pour le français. Or, il semble que cet aspect mérite une meilleure place dans les préoccupations des enseignants. Ainsi, une recherche de Gabriela Vokic (2011) menée auprès d'hispanophones lettrés apprenant l'anglais montre que la dépendance au système orthographique de la langue maternelle affecte la production de parole en langue seconde. Ces sujets échouent à produire un son cible en anglais, alors que ce son existe en tant que phonème dans le répertoire espagnol, parce que sa réalisation orthographique diffère en anglais et en espagnol. Il s'agit d'un effet relativement robuste puisqu'on l'observe encore chez des apprenants qualifiés d'« avancés ». Néanmoins, cet effet tend à disparaître pour les mots fréquents en L2, ce qui indique que la confrontation régulière aux items lexicaux permet le développement d'une conscience phonologique en langue seconde. Les recherches en psychologie cognitive ont démontré qu'il n'existe pas de lecture purement visuelle, que le codage phonologique intervient même en lecture silencieuse (Golder et Gaonac'h, 1998). L'acquisition du système grapho-phonologique du français est donc une étape à ne pas négliger pour développer des compétences de lecteur chez les apprenants.

Lorsqu'on aborde les aspects méthodologiques, peu de démarches spécifiques sont évoquées. La plupart des enseignants citent, comme les étudiants, une progression allant de la compréhension globale à la compréhension locale du texte lu. L'exploitation du paratexte, si présente chez les étudiants, n'est évoquée que par deux enseignants, dont celui titulaire d'un régendat. Dans le deuxième cas, les activités centrées sur le paratexte prennent place dans une collaboration étroite avec la bibliothécaire de l'école, qui conçoit des activités pour les élèves de classe-passerelle (remettre à la bonne place les éléments des première et quatrième de couverture, imaginer une couverture pour un livre lu, etc.). Dans l'ensemble, les activités décrites visent davantage à vérifier la compréhension qu'à mettre en place des stratégies pour aborder un texte long. Étonnamment, deux enseignants décrivent également dans ce cadre des activités qui ne relèvent pas directement de la compréhension écrite, puisqu'il s'agit d'écouter soit une version enregistrée d'un roman en français facile soit une lecture à voix haute réalisée par l'enseignant, puis de répondre à un questionnaire sur l'histoire entendue.

Les enseignants, interrogés sur ce point, précisent que les élèves n'ont pas le texte sous les yeux. Si l'activité de compréhension, abordée sous un angle cognitif, a indéniablement une dimension transversale, il n'en reste pas moins que la compréhension orale et la compréhension écrite présentent chacune des difficultés qui leur sont spécifiques et nécessitent une didactique qui prenne en compte cette spécificité. Pour finir, on note aussi l'absence dans les propos des enseignants d'activités pédagogiques familiarisant les élèves avec le langage disciplinaire du cours de français. Par exemple, une enseignante rapporte utiliser un manuel de FLE qui présente des nouvelles fantastiques sous forme de bande dessinée. Interrogée sur la façon dont elle exploite ces documents en classe, elle précise ne faire référence ni au genre littéraire ni aux caractéristiques qui lui sont associées. Or, selon Fatima Davin-Chnane

(2008, p. 58), «L'expérience prouve qu'un apprenant en situation d'immersion maîtrise rapidement l'usage fonctionnel de la langue et que l'école ne fait qu'y contribuer. C'est donc l'acquisition de la langue scolaire élaborée, celle qui permet l'intégration scolaire dans toutes les disciplines dans les classes ordinaires, qui pose véritablement problème et dont il faut s'occuper».

Conclusion

Enseigner en classe-passerelle, c'est souvent avoir à relever un impossible défi, celui d'amener en un temps limité des élèves non francophones à un niveau de maîtrise de la langue qui leur permettra de poursuivre avec fruit des études dans notre pays. Dans ce cadre, toutes les compétences de communication langagière (production orale/écrite, réception orale/écrite) doivent être représentées dans les pratiques de classe. Les différents acteurs qui se sont exprimés lors des entretiens ont développé une réflexion sur la didactique de la lecture en langue étrangère. Mais il apparaît que, à l'image des approches communicatives de type FLE dont on ressent fortement l'influence, leurs démarches didactiques ne vont pas assez loin dans le développement de la compréhension des discours écrits. Pas suffisamment en tout cas pour atteindre le niveau requis dans le temps imparti. On note ainsi une sous-représentation des textes littéraires au bénéfice des documents fonctionnels, qui constituent sans doute une bonne porte d'entrée dans la compréhension écrite mais ne suffisent pas à préparer une intégration scolaire réussie. De même, l'importance de la phonologie et des processus dits de bas niveau semble relativement négligée. Les recherches en didactique et en psychologie cognitive ont apporté une large connaissance des processus en jeu dans la lecture en langue étrangère. Mais ces découvertes théoriques n'ont pas débouché sur des pratiques didactiques les intégrant. La richesse des dispositifs de lecture qui ont été créés en FLM pour répondre aux besoins des publics d'apprentis-lecteurs ou de faibles lecteurs pourrait certainement inspirer les didacticiens du FLE/FLS et leur permettre de proposer davantage d'outils répondant aux besoins du terrain. C'est un chantier à ouvrir.

Bibliographie

J.-C. BEACCO, «Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures», in Ph. Blanchet et P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011, p. 31-40.

L. COLLÈS, «La poésie en classe de français langue étrangère», *Enjeux*, 56, 2003, p. 66-74.

C. CORNAIRE, *Le point sur... la lecture en didactique des langues*, Montréal, QC, Centre éducatif et culturel inc, 1991.

F. DAVIN-CHNANE, «Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques», in J.-L. Chiss (sous la direction de), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Éditions Didier, 2008, p. 23-58.

C. A. FRASER, «Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading», *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 1999, p. 225-241.

D. GAONAC'H et M. FAYOL, *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette Éducation, 2003.

C. GOLDER et D. GAONAC'H, *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Éducation, 1998.

Th. HUCKIN et J. COADY, *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

S. MOIRAND, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé International, 1979.

G. VOKIC, «When alphabets collide: Alphabetic first-language speaker's approach to speech production in an alphabetic second language», *Second Language Research* 27 (3), 2011, p. 391-417.

L. R. ZAROBÉ (de), «Modification syntaxique de l'“input” et compréhension écrite du français langue étrangère», *Travaux de didactique du FLE*, 54, 2005, p. 71-85.

Parcours didactique. Identité, altérité, respect de la diversité

LUC COLLÈS
UCL-CRIPEDIS

Drôles d'oiseaux

À partir d'un album pour la jeunesse de Kitty Crowther, *Mon ami Jim* (l'histoire de la rencontre entre le merle Jack et la mouette Jim), voici un parcours didactique sur les thèmes de l'identité, de l'altérité, et du respect de la diversité.

Ce travail est né au sein d'une classe de 3^e professionnelle en puériculture, comptant douze filles, âgées de 14 à 17 ans, dont trois primo-arrivantes (une Marocaine, une Chinoise et une Allemande) et cinq adolescentes nées en Belgique d'au moins un parent immigré du Maghreb, d'Espagne et d'Italie. Il propose des pistes en partant de la littérature pour la petite enfance, public auquel plusieurs de ces étudiantes se destinent. L'objectif essentiel est de faire exploiter par les élèves « les ressources expressives de la langue »¹ en se centrant sur soi et sur autrui. Le but est « moins d'orienter l'élève vers une production finale répondant à des critères génériques précis que de favoriser des attitudes positives et actives face à la lecture, l'écriture, l'écoute et la parole »². Il s'agit, pratiquement, de préparer la lecture d'un album destiné à de jeunes enfants. Au terme de ces séquences de cours, les élèves doivent être capables de lire l'œuvre à leur jeune public en veillant à la compréhension de la problématique que traite l'album : celle de l'altérité. Le travail a été pris en charge, dans le cadre d'un stage, par un de mes étudiants de master en langues et littératures françaises et romanes, Benoît Glaude.

Introduction du parcours

Le parcours débute par un bref argumentaire sur l'utilisation d'un album « Jeunesse » avec des élèves de l'enseignement secondaire en puériculture. Évidemment, que ce soit pour des débutants en français langue seconde ou pour des natifs tout simplement faibles en lecture, « aborder les grands auteurs du patrimoine est intimidant et difficile »³. Cependant, la lecture de textes enfantins, puérils et issus de recettes littéraires à succès, ne fait pas forcément sens pour des élèves du second degré. Pour sa part, Benoît a postulé qu'ils trouveraient davantage de sens dans la lecture d'œuvres exigeantes, mais adaptées à leur identité (âge, origine socioculturelle, ambition professionnelle, etc.). Il tenait donc à les confronter à des romans et à des textes non littéraires compréhensibles dès l'âge de 14 ans, à partir d'œuvres destinées aux enfants, leur futur public. Il choisirait ces dernières avec le même critère d'exigence de qualité (efficacité, authenticité, originalité, etc.) : en particulier, il a opté pour *Mon ami Jim* de Kitty Crowther⁴.

Pourquoi partir d'un album pour la petite enfance ? Hormis son intérêt pour de futurs puériculteurs, « la littérature de jeunesse existe, brève, incisive, contemporaine »⁵. Le livre choisi semble présenter les premières qualités attribuées à la littérature enfantine par Josette Morant, c'est-à-dire l'attrait matériel et psychologique pour l'apprenant :

- nombre de pages limité par volume ;
- présentation colorée, présence d'illustrations, typographie aérée ;
- connotation sécurisante : la littérature de jeunesse facilite la lecture ;
- prix modéré des livres de poche.

Par ailleurs, l'œuvre présente un intérêt linguistique et textuel en termes de lisibilité. Pour le justifier, Benoît se base sur la célèbre équation que Rudolf Flesch fixe en 1948 pour la langue anglaise :

- Score de facilité : $206,835 - 0,846 \text{ sm} - 1,015 \text{ mp}$
- Sm = nombre de syllabes pour 100 mots
- Mp = nombre de mots par phrases⁶

En 1963, Gilbert de Landsheere adapte cette formule au français « en conservant les variables ainsi que les coefficients de pondération, mais en apportant des changements importants aux méthodes de comptage, en raison des différences linguistiques entre l'anglais et le français »⁷. Cette formule donne une estimation chiffrée de la facilité : plus l'indice se rapproche de 100, plus le texte est facile. Dans les années 1960, Gilbert de Landsheere établit, à partir d'un étalonnage de textes français, un score de 82 pour un manuel de français de 2^e primaire (donc pour des élèves âgés de 7 à 8 ans) et un indice de 50 pour un livre de 6^e primaire (c'est-à-dire pour des enfants de 11 à 12 ans).

Selon ces résultats, l'incipit de *Mon ami Jim* (p. 6-11) devrait obtenir un score supérieur à 82 pour convenir au lectorat qu'il vise. Voici les résultats que l'étudiant a collectés :

Nbre M	Nbre Phr	Nbre S	SM	MP	P (Score de lisibilité en %)
124	17	186	150	7,29	72,53

Bien entendu, cette formule de lisibilité a suscité de nombreuses critiques, notamment quant à deux présomptions sur lesquelles elle se fonde (elle présuppose que la longueur moyenne des phrases et celle des mots déterminent le niveau de difficulté). Néanmoins, à titre indicatif, le score obtenu par l'incipit de *Mon ami Jim* permet de le qualifier de « plutôt facile à lire », même s'il n'atteint pas l'indice minimum escompté.

En outre, l'œuvre de Kitty Crowther présente un grand « intérêt sur le plan lexical, cognitif et référentiel »⁸, selon les critères de Josette Morant :

- référents culturels limités au bagage cognitif et référentiel des adolescents ;
- usage d'un vocabulaire adapté à la maturité lexicale des destinataires ;
- l'internationalisation de la littérature de jeunesse garantit un niveau de transfert culturel des formes et des contenus.

En effet, *Mon ami Jim* conte l'amitié d'un oiseau des forêts, le merle Jack, pour un oiseau marin, la mouette Jim, à l'occasion d'un voyage dans son

village, de l'autre côté de la mer. En transposant l'action dans un monde fictionnel d'animaux anthropomorphisés, elle ne présente pas les désavantages des « titres qui traitent frontalement du racisme ou de l'altérité (...) souvent indigestes, stéréotypés ou moralisants »⁹. Selon les critiques français de « La Joie par les livres », cette histoire simple, lisible dès l'âge de 6 ans, « prône le respect d'autrui, de la différence, sur un ton léger qui ne se départit jamais d'une certaine impertinence »¹⁰. L'album a notamment reçu une mention au prix Unesco de littérature pour enfants et adolescents au service de la tolérance (1996). Son auteure, Kitty Crowther, née à Bruxelles « de père anglais et de mère suédoise, (...) vit en Belgique depuis toujours, mais sa langue maternelle est l'anglais »¹¹, qui demeure sa langue d'expression littéraire¹².

« Malentendante depuis sa naissance, elle ne commence à parler qu'à l'âge de 4 ans. Très tôt elle est confrontée à la différence et à la solitude. Elle se tourne vers le dessin, mode d'expression dans lequel elle se sent parfaitement bien. À travers le dessin, elle se crée un univers qui lui permet de vivre loin du bruit et de la foule. »¹³ Pour *Mon ami Jim*, son ambition était la suivante : « J'avais envie de faire une histoire d'amitié entre deux personnes très différentes et de parler de territoire : quelqu'un qui prend beaucoup de place, ou pas de place, quelqu'un qui parle beaucoup, ou pas beaucoup. »¹⁴

En conclusion, cet album « Jeunesse » destiné aux enfants (dès 6 ans) présente plusieurs avantages justifiant qu'il inaugure un parcours didactique centré sur la problématique de l'altérité dans une classe hétérogène de futures puéricultrices. Outre son intérêt psychologique, ainsi que son haut niveau de lisibilité linguistique, cette œuvre propose un récit transposant dans un monde fictionnel une initiation à l'altérité vécue grâce à une émigration. Par ailleurs, elle est écrite et illustrée par une auteure elle-même issue de l'immigration, comme la majorité des élèves de la classe dans laquelle elle sera introduite.

Lecture émotionnelle

Il a semblé indispensable de commencer le parcours par une lecture orale intégrale de l'œuvre. Cette lecture gratuite (c'est-à-dire sans exploitation didactique immédiate) est offerte par le professeur à ses élèves, de façon à susciter leur plaisir littéraire et esthétique. L'enseignant veille à montrer à la classe, au fur et à mesure de la lecture, chacune des doubles pages de l'album. Il s'agit d'une pratique de « lecture participative, émotionnelle et identificatoire : écouter la lecture, puis soi-même lire pour prendre du plaisir, s'émouvoir, imaginer, s'identifier »¹⁵. Dans l'idéal, les élèves se procurent un exemplaire du livre (l'édition de poche est en vente au prix modique de 5,50 euros) pour la séance de cours suivant celle de la première lecture par le professeur. Si l'accès à une bibliothèque est possible, on pourrait même imaginer de proposer un choix d'albums, pourvu que la classe dispose du nombre d'exemplaires de *Mon ami Jim* nécessaire pour la suite du parcours : un pour deux élèves serait le minimum.

Première séquence-contextualisation : le voyage fondateur

L'incipit s'ouvre sur la rencontre des deux amis, placée sous le signe de la différence (Jack «aperçoit une paire de pattes.»/C'est quoi ?» se demande-t-il./Ce sont les pattes de Jim, la mouette»), qui est d'emblée positivée («Jack est ravi de rencontrer un oiseau de la mer»). L'amitié naît immédiatement : «Jim invite Jack chez lui» sans autre préliminaire. Les deux amis s'élancent dans leur voyage (entrepris par le merle dès avant sa rencontre de la mouette), de sorte que l'incipit est complet au terme de la page 11. En effet, les pages 6 à 11 posent les bases du contrat de lecture en annonçant le genre littéraire du récit ; elles mettent en place le cadre spatiotemporel ; elles présentent les deux personnages principaux et elles captivent l'attention du lecteur en piquant sa curiosité, de façon à stimuler ses hypothèses de lecture.

Après la délimitation par une brève analyse de cet incipit, le stagiaire stimule la créativité des élèves par un échange verbal sur leur propre « voyage fondateur » (ou celui de leurs parents), dont il trace le parcours sur un planisphère affiché dans la classe. Bien entendu, il faut au préalable se renseigner, auprès des services compétents de l'établissement, sur certaines situations personnelles pour éviter toute indélicatesse. Dans un même souci de respect de la vie privée, il est indispensable de laisser à chaque élève le droit de refuser de se raconter. Ce débat profite autant aux jeunes immigrés (de la première ou de la deuxième génération) qu'aux élèves belges natifs, car il constitue une approche interculturelle destinée à valoriser ce qui est propre à chacun en corrigeant ses « cribles culturels »¹⁶.

«La prise de parole des premiers contribuera à leur construction identitaire et n'exclut d'ailleurs pas qu'elle s'accompagne d'une réflexion sur les nécessaires adaptations à la culture du pays d'accueil. La prise de conscience des seconds les sortira d'une culture ressentie comme tellement « naturelle » qu'elle en devient totalitaire.»¹⁷

Pour favoriser l'échange, Benoît Glaude propose, comme je le fais moi-même¹⁸, de «partir de l'expérience que chacun a de sa propre culture et telle qu'elle peut s'explicitier au contact d'œuvres qui relèvent de son aire culturelle»¹⁹ ou de l'immigration en général. Pour commencer, il présente des extraits du livre *Le voyage a été long*, choisi pour son haut degré de lisibilité linguistique. «Ce livre a été écrit par les élèves de la section FLS (français langue seconde) du collège Jean Moulin de Poitiers. Ce sont des élèves non francophones tous issus de l'immigration. (...) Le tout a toujours été mené en collaboration étroite avec des élèves, dans le but de ne pas trahir leur parole.»²⁰

À ce stade, on pourrait être tenté de lire aux élèves des extraits littéraires plus ardu, afin d'en dégager «les différentes raisons qui nous font quitter notre pays vers un autre pays (...) et de définir les termes : émigration, immigration, exil, nation, nationalité»²¹. Après la lecture (et la vérification de la compréhension) d'un premier extrait des *Raisins de la colère* de John

Steinbeck²², Benoît demande aux élèves où ils situent l'action du récit et quelles sont les motivations de l'émigration décrite. Voilà l'occasion de tor-dre le coup à un préjugé : les phénomènes d'immigration dus à la pauvreté existent aussi en Occident et le « rêve américain » constitue également un espoir inassouvi pour certains ressortissants pauvres des États-Unis.

La comparaison des deux autres extraits (l'un tiré du même roman, p. 206, l'autre du *Gone du Châaba* d'Azouz Begag, p. 219-220) permet d'illustrer quelles espérances animent les migrants de la première génération dans deux contextes géopolitiques différents. Il est intéressant de demander aux élèves si, selon eux, Azouz a les mêmes ambitions que celles qu'investit en lui son père (retourner au pays avec un bon diplôme et de l'argent). Après avoir écouté leur avis, on pourrait leur lire cet extrait de *Les Chiens aussi* d'Azouz Begag, après avoir introduit le roman et ses personnages²³ :

« Une belle après-midi de chien. Mais à cause de l'image de mon père qui ne voulait pas s'effacer, j'avais le goût amer.

– Akim, qu'est-ce que tu voudrais faire quand tu seras grand ?

Entre deux bouchées, il a dit :

– Technicien, mécanicien, des métiers qui servent... et toi ?

– Créateur.

Il a fait un gros glourps qui a failli l'étrangler. J'ai expliqué que c'était un truc à base d'intelligence et de questions. Il s'est remis à bouffer comme si je n'avais rien dit.

Il a ajouté :

– Tu veux inventer le monde, quoi ? »

En conclusion, cette petite séquence révélera que les migrants effectuent un voyage fondateur, dans la mesure où « les familles quittent leur pays d'origine abandonnant derrière elles maison vide et habitudes, fuyant la guerre, la famine ou les dettes. (...) Et un voyage familial vers l'ailleurs, un voyage long, pénible, douloureux commence, à cheval entre deux mondes et deux cultures. La valeur initiatique du périple n'est plus à démontrer »²⁴. On remarque aussi que ce sont les enfants qui sont le plus souvent les moteurs de l'exil :

« D'une part, c'est pour eux que la famille décide de partir, pour une vie que l'on veut meilleure, “ pas cette vie-là pour toi mon fils, ma fille ”, et d'autre part, ce sont ceux qui, dans un deuxième temps, celui de l'installation et de la vie dans la terre d'accueil, jouent un rôle essentiel dans le processus d'intégration. »²⁵

Cette séquence sur « le voyage fondateur » peut se conclure sur un travail d'écriture autobiographique centré sur soi. Il s'agit pour l'élève, soit de raconter son propre voyage fondateur comme dans *Le voyage a été long* – que ce soit une véritable émigration ou un simple déménagement, soit d'imaginer une installation de longue durée à l'étranger (destination au choix). Ce travail est, bien entendu, encadré à toutes les étapes par le professeur. En outre, ce projet présente l'avantage de rapprocher les parents des élèves de l'école, dans le sens où il permet « à la fois un contenu potentiel d'apprentissage

susceptible de rencontrer l'adhésion des enseignants et un contenu culturel capable de rencontrer celle des parents »²⁶.

Deuxième séquence-décontextualisation : l'identité face à l'altérité

Cette séquence débute par la lecture des pages 12-14 de *Mon ami Jim* : Jack découvre la différence de l'autre (« Quel village étonnant ! Tous les oiseaux sont comme Jim »), en même temps qu'il perçoit sa propre altérité (« Pourquoi me regardent-ils ainsi ? » demande Jack / « C'est normal » répond Jim. « C'est la première fois qu'ils voient un oiseau tout noir »). Cette brève analyse des trois pages permet de relever deux notions fondamentales : différent et étranger. Pour les contextualiser, Benoît interroge « les élèves sur les situations dans lesquelles on peut se sentir étranger et essayer de définir, avec eux, les raisons qui nous font nous sentir étranger »²⁷. Cette réflexion révèle que le sentiment d'étrangéité n'appartient pas qu'aux immigrés. En outre, elle permet de s'interroger sur le rapport de chacun à l'étranger. Les extraits du *Racisme expliqué à ma fille* de Tahar Ben Jelloun définissant les notions de « différent » et de « étranger » y aideront.

« L'étude de l'étranger dans la littérature de jeunesse doit permettre de travailler avec nos élèves sur la question de la représentation de "l'étranger" (...), est-elle toujours dominée par certains clichés ? »²⁸

Dans *Mon ami Jim*, le contexte d'immigration est métaphorisé. Comme dans *Les Chiens aussi* d'Azouz Begag²⁹ et beaucoup d'albums « Jeunesse », l'histoire est vécue par des animaux anthropomorphisés. Le sujet de l'exclusion concerne les jeunes lecteurs dans leur quotidien et l'empathie que suscite le couple positif Jim-Jack entraîne « les phénomènes de projection et d'identification au héros présenté, mais, en même temps, ils l'en gardent toujours un peu éloigné puisqu'il s'agit d'un oiseau et non d'un être humain »³⁰. Il existe sans doute des albums « Jeunesse » qui véhiculent encore des stéréotypes culturels ethnocentriques, mais ceux-ci, grâce notamment à la transposition de l'intrigue dans un univers fictionnel, permettent « de relativiser notre mode de pensée et de l'enrichir en partageant avec le lecteur des idées produites dans différents contextes sociohistoriques »³¹. En effet, selon les niveaux de l'Ailleurs repérés par Rispail pour la littérature de jeunesse, ce récit dépasse vite le simple dépaysement, pour s'étendre sur « l'Ailleurs problématisé, celui de la rencontre, de la saisie première des différences, sources de choc culturel et de remise en question »³². Mais la chute atteint un troisième niveau, celui de la perception par les mouettes et le merle d'une similitude à travers les différences : « Les mouettes découvrent qu'elles aiment les histoires » que lit Jack. L'interculturalité devient donc « le renforcement de l'identité et enfin, la source d'énergie et de croissance »³³.

Dans cette perspective, l'analyse des extraits littéraires précités (*Mon ami Jim*, *Les Raisins de la colère*, *Les Chiens aussi* et *Le Gone du Chaâba*) nécessitera de se documenter sur le contexte de publication de ces sources (l'auteur, l'époque, le lieu) et permettra de distinguer narration interne et

externe (un étranger qui raconte son expérience = point de vue interne ; l'histoire d'un étranger narrée par une autre personne = point de vue externe). En effet, « les choix actanciels et points de vue narratifs ne sont jamais innocents : on nous donne à lire des trajectoires où se joue la lutte identitaire dans toute son acuité »³⁴. Cette prise de conscience permet de saisir la puissance de projection qu'offre la littérature. Si « la plupart d'entre nous n'a pas la possibilité de vivre la culture de l'autre de l'intérieur »³⁵, nous pouvons néanmoins en expérimenter une approche interne par la littérature, apparaissant comme « l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté »³⁶.

« La littérature pour la jeunesse n'est pas un simple miroir de la société. Elle fait partie de la société. D'une part, elle est liée à un contexte socioéconomique et ne peut être comprise en dehors de ce contexte. D'autre part, elle est une production culturelle et participe donc à la fabrication du sens qui permet de penser le monde. »³⁷

Il est à présent temps de s'attarder avec les élèves sur la scène de l'exclusion de Jack par la communauté des mouettes (p. 18-19). Le professeur demande aux élèves de relever dans ces deux pages tous les traits définissant l'identité du merle (traits opposables à l'identité « générale » du groupe des mouettes) : « drôle d'oiseau », « merle », « habite dans la forêt », « sur la terre d'en face », « l'ami de Jim » et « oiseau noir ». Le texte n'insiste pas sur les similitudes visibles à l'image entre les deux espèces d'oiseaux. On peut refaire cet exercice avec les élèves à partir de l'extrait de *Béni ou le paradis privé* d'Azouz Begag³⁸ (p. 38) pour ensuite se poser les questions : Laquelle de ses identités Béni favorise-t-il ? Pourquoi ? Quel est le sens du « quand même » prononcé par son examinatrice ? On peut alors suggérer aux élèves d'échanger leur propre conception de leur identité : celle-ci, comme pour tout un chacun, est multiple, mais laquelle privilégient-ils ? Dans quelle situation ? Pour décontextualiser cet échange, le professeur propose des extraits de l'essai *Les identités meurtrières* d'Amin Maalouf et, éventuellement, si le niveau de lecture en français et l'intérêt des élèves pour la question sont suffisants, l'extrait de la lettre XXX des *Lettres persanes* de Montesquieu. Les jeunes issus de l'immigration connaissent une « double socialisation », source de dissonances culturelles, entre le pôle de la culture familiale et celui de la culture du pays où ils habitent. « Ces jeunes ne se construisent pas leur identité comme un puzzle avec des pièces culturellement bien définies qu'ils mettraient ensemble, mais plutôt à la manière d'un enchevêtrement de références culturelles dont eux-mêmes ne distinguent plus toujours très bien les différentes sources. »³⁹

Selon Amin Maalouf, cette identité multiple et évolutive ne caractérise pas seulement les immigrés (par exemple, comment hiérarchiser les identités de Wallon, de Belge et d'Européen). En conclusion, la définition de l'identité personnelle est la reconnaissance de sa propre altérité par rapport aux autres : « mon identité, c'est ce par quoi je me définis et me connais (valeurs, actes, orientations, rôles sociaux), c'est ce par quoi je me sens accepté et reconnu

comme tel par autrui »⁴⁰. Elle n'est « jamais acquise une fois pour toutes mais au contraire remise en jeu dans les interactions »⁴¹.

L'étranger suscite une remise en question

Dans *Mon ami Jim*, l'amitié entre les deux oiseaux grandit au fur et à mesure qu'ils se font découvrir mutuellement leurs différences : « Jack est ravi de rencontrer un oiseau de mer » (p. 8) ; « J'aime la mer, j'aime cette maison », se dit-il/« Et j'aime Jim. » (p. 16) ; « Jack est ravi : il peut apprendre à Jim ce qu'il sait de la forêt ;/Leur amitié devient plus grande encore. » (p. 21) Etc.

Au terme du récit, Jack est accueilli par la communauté des mouettes grâce à son talent de lecteur d'histoires. Mais à quoi tenait leur répulsion pour le merle ? Grâce à un extrait du *Racisme expliqué à ma fille*, les élèves pourront se construire une définition du racisme et prendre conscience de son irrationalité.

Selon Ben Jelloun, l'étranger fait peur au raciste, car il remet en question les fondements de son identité. « Ce n'est pas tant l'étranger en tant que tel qui fait peur, mais bien la confrontation de l'autre avec soi, l'autre dont l'identité vient délimiter la nôtre. »⁴²

L'identité se révèle donc hétérogène, construite en interaction entre l'individualité du « je » et l'altérité d'autrui : « La prise de conscience de cette relativité de l'identité est donc nécessaire car elle nous fait comprendre l'importance de l'autre dans la constitution de notre personne, nous le fait percevoir comme une source d'enrichissement. »⁴³ Une façon d'illustrer cette conception de l'identité aux élèves consiste à leur demander de lire l'album pour enfants *Petit-Bleu et Petit-Jaune* de Leo Leonni⁴⁴. Ce récit proche de l'art abstrait a donné lieu à de nombreuses interprétations.

Pour sa part, Benoît y lit une fable sur l'interculturalité. Selon celle-ci, deux enfants symbolisés par une tache de couleur bleue et une autre de couleur jaune se lient d'amitié jusqu'à ne plus former qu'une seule tache de couleur verte. Ils se heurtent d'abord à l'incompréhension des parents, qu'ils initient finalement au mélange des identités. Ceci permet, pour conclure, d'insister sur le rôle essentiel des enfants dans le combat contre les idées reçues sur la question identitaire.

« La littérature de jeunesse, en privilégiant le roman d'apprentissage (...), opte résolument pour un parti pris optimiste puisque les héros sont censés triompher d'aventures, affronter des humiliations, des peurs et des changements radicaux tout en se forgeant des armes et leurs âmes pour l'avenir. »⁴⁵

Dans *Mon ami Jim*, c'est Norbert, une toute jeune mouette, qui révèle à la communauté le talent de conteur de Jack, à l'origine de son intégration. Dans sa définition du racisme, Tahar Ben Jelloun explique également que la nature spontanée des enfants n'est pas raciste, qu'on ne naît pas raciste, mais qu'on le devient. Un dernier extrait des *Identités meurtrières* permet de situer le rôle de l'éducation dans la constitution de l'identité et des préjugés⁴⁶.

Dans *Mon ami Jim*, Jack parvient à s'intégrer dans le village des mouettes grâce à sa culture lettrée. De même, dans *Le Gone du Chaâba*, Azouz s'investit beaucoup dans sa scolarité, malgré les moqueries de ses camarades du Chaâba. Ces deux jeunes ont un « rôle d'initiateur, sinon d'éducateur »⁴⁷ par la prise en charge des adultes démunis en pleines dissonances culturelles. Cette vision de l'enfance « répond au processus d'apprentissage des héros en formation qui triomphent d'épreuves servant à mesurer des qualités de courage et de ténacité dont ils ne se savaient pas pourvus auparavant »⁴⁸. À l'école, Jim et Azouz découvrent l'altérité et « les grandes œuvres de l'humanité »⁴⁹. Cependant, pour les parents issus de l'immigration, l'école n'est pas seulement source d'espoir, mais aussi de danger : « Un espoir parce que l'école offre une possibilité de mobilité sociale. Mais cet espoir est teinté d'ambiguïté parce qu'en même temps l'école est perçue comme un agent de changement culturel qui engendre la méfiance. »⁵⁰

Recontextualisation

En toute cohérence, ce parcours didactique doit se clôturer sur une troisième séquence de recontextualisation. Au terme de celle-ci, l'évaluation finale du parcours portera sur une « animation responsabilisante : lire à des plus jeunes »⁵¹. « Au sein de l'école, les élèves prennent en charge l'organisation d'une animation de lectures à destination d'une classe d'élèves plus jeunes »⁵², ce qui constitue à leurs yeux un contexte porteur de sens. Cependant, la préparation de cette lecture sort du cadre strict de ce travail et relève davantage de la deuxième fiche du programme du FESEC pour le second degré de l'enseignement professionnel.

¹ Extrait de la « Fiche 1-2P » dans FESEC, *Formation commune. Mise en œuvre des compétences terminales et des savoirs communs, 2^e et 3^e degrés. Professionnel*, p. 48.

² FESEC, *op. cit.*, p. 48.

³ Morant Josette, « Utilisez-vous la littérature de jeunesse ? Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ? », dans *Le français dans le monde* n° 350, mars-avril 2007, p. 21.

⁴ Crowther Kitty, *Mon ami Jim*, Bruxelles, Pastel-Paris, L'École des loisirs, 1998 (« Lutin poche »), p. 31.

⁵ Morant Josette, *op. cit.*, p. 21.

⁶ Henry Georges, *Comment mesurer la lisibilité ?*, Bruxelles, Labor-Paris, Nathan, 1975, p. 20.

⁷ *Ibid.*, p. 32.

⁸ Morant Josette, *op. cit.*, p. 22.

⁹ Von Arx Yvan, « Littérature pour la jeunesse et altérité », dans *Parole* n° 1, 2006, p. 18-21.

¹⁰ La joie par les livres, Cycle « Les visiteurs du soir ». Jeudi 13 septembre 2007. Kitty Crowther, p. 3.

¹¹ Deru Myriam et Moureau Mireille, « Voyage au royaume de Kitty Crowther », dans *Les Cahiers du CLPCF. Échos d'une formation spécialisée en littérature de jeunesse*, n° 2, 2002, p. 45.

¹² Les œuvres originales de Kitty Crowther sont publiées en français. Cependant, l'auteure écrit la première version de ses textes en anglais, « langue affective, mais aussi langue dans laquelle elle se sent le mieux pour exprimer beaucoup en peu de mots » (*Ibid.*, p. 46), qu'elle traduit directement avec l'aide de son éditrice.

¹³ Deru Myriam et Moureau Mireille, *op. cit.*

¹⁴ Crowther Kitty, cité dans *Ibid.*, p. 46.

¹⁵ FESEC, *op. cit.*, p. 48.

¹⁶ Collès Luc, « Littérature comparée et modèles culturels », dans *Louvain* n° 36, février-mars 1993, p. 11.

¹⁷ Collès Luc, « Jalons littéraires pour une reconnaissance identitaire », dans Boyzon-Fradet Danielle et Chiss Jean-Louis (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*, Paris, Nathan, p. 179.

- ¹⁸ Collès Luc, *Islam-Occident : pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*, EME Fernemont, 2010.
- ¹⁹ Collès Luc, « Littérature comparée et modèles culturels », *op. cit.*, p. 13.
- ²⁰ Maury Christine (dir.), *Le voyage a été long. Témoignages de jeunes émigrés des cinq continents*, Poitiers, FLBLB, 2006.
- ²¹ TÉLÉMAQUE, « L'étranger. Fiche pédagogique », dans www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque.
- ²² Steinbeck John, *Les Raisins de la colère*, Paris, Gallimard, 1947, coll. Folio n° 83, p. 66-68.
- ²³ Collès Luc, « La quête identitaire des adolescents issus de l'immigration maghrébine à travers un roman de la littérature beur », dans *Le langage et l'homme*, vol. XXXXIII, n° 1, juin 2008, p. 66-77.
- ²⁴ Turin Joëlle, « Interculturalité et intégration : richesse des différences », dans *Les Cahiers du CLPCF. Cultures d'ici, cultures d'ailleurs*, n° 1, 2002, p. 18-22.
- ²⁵ *Ibid.*
- ²⁶ Michel Patrick, « Voici mon histoire... si je la perds en chemin, qui la retrouvera ? ou De l'utilisation des contes de la tradition orale pour rapprocher école et famille en milieu immigré », dans De Smet Noëlle et Rasson Nathalie, *À l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*, Bruxelles, Vie ouvrière, 1993, p. 86-95.
- ²⁷ TÉLÉMAQUE, *op. cit.*
- ²⁸ *Ibid.*
- ²⁹ Collès Luc, *op. cit.*, p. 66-77.
- ³⁰ Collès Luc, *Ibid.*
- ³¹ Von Arx Yvan, *op. cit.*, p. 21.
- ³² Collès Luc et Lebrun Monique, *La littérature migrante de l'espace francophone*, Fernemont, E.M.E., 2007 (« Proximités didactiques »), p. 244-267.
- ³³ *Ibid.*, p. 250.
- ³⁴ *Ibid.*, p. 254.
- ³⁵ Von Arx Yvan, *op. cit.*, p. 18.
- ³⁶ Collès, « Littératures et modèles culturels », p. 10.
- ³⁷ Von Arx Yvan, *op. cit.*, p. 18.
- ³⁸ Begag Azouz, *Béni ou le paradis privé*, Paris, Seuil, 1989 (« Points »).
- ³⁹ Collès Luc, « La quête identitaire des adolescents issus de l'immigration maghrébine à travers un roman de la littérature beur », *op. cit.*, p. 70.
- ⁴⁰ *Id.*, « Jalons littéraires pour une reconnaissance identitaire », p. 181.
- ⁴¹ *Id.*, « La quête identitaire... », *op. cit.*, p. 70.
- ⁴² *Id.*, « Jalons littéraires pour une reconnaissance identitaire », p. 180.
- ⁴³ *Ibid.*, p. 181.
- ⁴⁴ Lionni Leo, *Petit-Bleu et Petit-Jaune*, Paris, École des loisirs, 1979, « Lutin poche », non paginé.
- ⁴⁵ Turin Joëlle, *op. cit.*, p. 19.
- ⁴⁶ Maalouf Amin, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998 (« Le livre de poche »), p. 7-10.
- ⁴⁷ *Ibid.*
- ⁴⁸ *Ibid.*
- ⁴⁹ *Ibid.*, p. 19.
- ⁵⁰ Michel Patrick, *op. cit.*, p. 87.
- ⁵¹ FESEC, *op. cit.*, p. 48.
- ⁵² *Ibid.*, p. 50.

Ce texte a été publié sur le blog
[www://alainindependant.com](http://www.alainindependant.com)
(tags : colles)



Papier ou numérique :
Vous avez le choix !



Une revue, un site :
au cœur de votre métier

Abonnez-vous sur
WWW.FDLM.ORG

