



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

## Méthodologie du multilinguisme : choix organisationnels et implications didactiques

**Stéphan Orivel**

Centre international d'études pédagogiques, France

orivel@ciep.fr

Reçu le 12-02-2016 / Évalué le 27-02-2016 / Accepté le 14-04-2016

### Résumé

La langue de scolarisation est reconnue aujourd'hui comme un des facteurs primordiaux de réussite scolaire. Dans plusieurs pays d'Afrique sub-saharienne, la volonté d'améliorer les apprentissages fondamentaux des élèves s'est traduite par l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs<sup>1</sup>. Cependant, cet enseignement bilingue est complexe à mettre en œuvre. La recherche internationale montre en effet que le développement de compétences académiques en langue prend beaucoup de temps et nécessite des orientations didactiques particulières. Cet article présente quelques éléments fondamentaux pour la mise en œuvre d'un enseignement bilingue et en tire des conclusions pour l'harmonisation des curricula en Afrique de l'est.

**Mots-clés :** modèles d'enseignement bilingue, didactique des langues

### Multilingualism methodology: organizational choices and didactic implications

### Abstract

Today, schooling language is considered as one of the crucial factors in educational achievements. In many East-African countries, the determination to enhance pupil performance has been materialized by the incorporation of national languages into the education systems. However, this bilingual education is complicated to implement. International research shows indeed that developing academic language skills takes a long time and needs specific didactic guidelines. This article presents fundamental facts about the implementation of a bilingual education and draws conclusions for the harmonization of curricula in East-African countries.

**Keywords:** bilingual education model, language didactics

### Introduction

L'intégration des langues endogènes dans les systèmes éducatifs africains est un sujet déjà ancien. L'Unesco publiait un rapport en ce sens dès 1953 (Unesco, 1953). La question semble avoir évolué dans les faits et dans la recherche universitaire malgré la spécificité des situations de chaque pays et la diversité des modèles mis en œuvre à l'échelle du continent. Cependant, les difficultés que signalait

déjà le rapport de l'Unesco en 1953 pour certaines langues semblent être encore d'actualité : pas d'écriture, pas de littérature, pas de documentation pédagogique, faible présence de l'écrit dans la vie quotidienne. De plus, l'amélioration des apprentissages espérée par une meilleure prise en compte des langues endogènes dans les systèmes éducatifs n'est aujourd'hui pas totalement au rendez-vous. « Dans l'ensemble, la mauvaise qualité de l'apprentissage au niveau primaire fait que des millions d'enfants quittent l'école sans avoir acquis les compétences fondamentales » (Unesco, 2015 : i).

L'exemple de la Zambie est à ce titre intéressant. En 1999, sept langues locales ont été introduites dans le système scolaire pour servir de langue d'enseignement pendant les premières années du primaire. En 2003, le premier bilan est très positif : les résultats des élèves sont en forte progression (Sampa, 2003 : 8). Le projet a été complexe et coûteux à mettre en œuvre mais les suites sont à la hauteur des espoirs. Pourtant, quelques années plus tard, les conclusions sont plus difficiles à interpréter. « L'évaluation nationale des performances des élèves en numératie et littératie, par exemple, a montré que les notes moyennes ont augmenté de 34 à 38 % entre 1999 et 2003 et sont ensuite restées au même niveau »<sup>2</sup> (Republic of Zambia, 2010 :19). Que s'est-il passé ? Pourquoi, alors que les langues locales ont continué à servir de médium d'apprentissage, les performances des élèves n'ont-elles pas continué à s'améliorer ?

Le point de vue que nous allons développer dans cet article est que la mise en œuvre d'un enseignement bilingue nécessite la conception d'un modèle systémique comportant des dispositions organisationnelles et didactiques. Nous montrerons en effet qu'il est nécessaire de privilégier certains modèles de gestion des deux langues, pour assurer le transfert cognitif d'une langue à l'autre, mais qu'il convient également de prendre en compte les implications didactiques spécifiques à chacune des langues. Un modèle incomplet ne produira pas tous les résultats escomptés. Nous essaierons d'en tirer des conclusions pour l'harmonisation des curricula dans le cadre de l'intégration est-africaine.

## 1. Quel modèle privilégier ?

Nous ne reviendrons pas ici sur les modèles d'enseignement bilingue dont de nombreuses typologies ont été établies. Celles-ci divergent notamment sur un paramètre : la place accordée à la langue première de scolarisation<sup>3</sup>. Nous retiendrons la synthèse de Kathleen Heugh qui reprend la distinction entre les modèles faibles et forts (Heugh, 2011), qui se distinguent par le moment de la transition

entre la L1 et la L2. Tous ces modèles ne donnent pas les mêmes chances de réussite aux élèves.

Les facteurs de qualité des apprentissages et donc de réussite scolaire sont nombreux. Christian Depover et Philippe Jonnaert listent pas moins de 22 variables susceptibles d'agir sur l'efficacité du système éducatif, parmi lesquelles la langue de scolarisation (Depover, Jonnaert, 2014 : 147-149). Parmi les facteurs de qualité des apprentissages, beaucoup concernent les élèves, en particulier leur milieu socio-économique. Cependant, d'après Wayne P. Thomas et Virginia Collier, « de toutes les variables concernant le profil des étudiants, le plus important indicateur de réussite scolaire en L2 est l'éducation formelle en L1 »<sup>4</sup> (Thomas et Collier, 1997 : 39).

Jim Cummins (Cummins, 1984) distingue deux types de compétences en langue : les compétences basiques de communication interpersonnelle (BICS<sup>5</sup>) et les compétences de langue cognitive / académique (CALP<sup>6</sup>). Ce sont dans les faits deux langues qui diffèrent considérablement l'une de l'autre (Van Avermaet, 2006). Même dans le cas où la langue de l'école est pratiquée à la maison, l'élève doit acquérir une « nouvelle langue » qui sera primordiale dans sa réussite scolaire et dont le développement prend du temps. Dans les premières années, l'apprentissage dans toutes les disciplines progresse du concret vers l'abstrait, du prévisible à l'imprévisible, de l'explicite à l'implicite, d'un contexte fort et familier à un contexte plus faible et plus éloigné. Elles constituent donc un « saut cognitif » difficile à franchir pour l'élève. De ce fait, les premiers apprentissages en L1 ont pour but la construction de compétences académiques nécessaires à l'apprentissage des disciplines dites non linguistiques. Le développement de ces compétences sera compliqué par un éventuel changement de langue de scolarisation pendant cette période.

Les études de Wayne P. Thomas et Virginia Collier sont de ce point de vue très intéressantes même si elles n'ont pas été conduites sur le continent africain. Plus de vingt ans de travaux ont permis de dessiner des conclusions qui semblent sans appel dans une étude qui a essayé d'isoler le facteur langue des autres. Ils montrent notamment que le développement de compétences académiques en L2 est plus long si l'apprentissage se fait directement dans cette langue. Il faut entre 4 et 7 ans de scolarité pour atteindre des résultats moyens en lecture en L2 si l'on commence sa scolarité en L1 et 7 à 10 ans si aucun apprentissage n'est conduit en L1 (Thomas et Collier, 1997 : 36).

Si l'on considère ces résultats, les modèles bilingues à sortie précoce devraient donner de moins bons résultats que ceux laissant plus de place à la langue 1. Cependant, pour ce qui concerne l'Afrique sub-saharienne, les résultats ne sont pas toujours très clairs<sup>7</sup>.

De nombreuses évaluations ont été conduites pour venir déterminer l'impact de l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs de l'Afrique sub-saharienne. Malheureusement, peu d'entre-elles ont été conduites selon une méthodologie qui permet d'isoler le facteur langue des autres facteurs influençant les résultats des élèves. Au Mali, par exemple, concernant l'évaluation de la pédagogie convergente, Samba Traoré conclut que « l'utilisation des langues nationales et de la pédagogie convergente en particulier, permet de réduire le taux de déperdition scolaire, d'améliorer le rendement scolaire et d'installer chez l'apprenant un bilinguisme fonctionnel » (Traoré, 2001 : 25) alors que dans la même étude il décrit un programme qui modifie considérablement les conditions d'enseignement par rapport aux écoles n'en bénéficiant pas (Traoré, 2001 : 9-10) : nombre d'enseignants dans la classe, effectifs des élèves, etc.

## 2. Quelle transition entre les langues ?

Dans un système bilingue, le temps nécessaire pour qu'une langue non maternelle puisse servir à l'apprentissage est donc très important car les compétences académiques doivent d'abord être construites en L1 avant d'être transférées en L2. De ce fait, comme le souligne Kathleen Heugh, « les modèles de transition à sortie précoce ne facilitent pas le transfert » (Heugh, 2011 : 144). Cependant, la question ne porte pas seulement sur le modèle d'enseignement bilingue à mettre en œuvre. Il s'agit également de permettre aux élèves de s'habituer à une autre langue de scolarisation.

Il ne faut pas confondre le transfert, qui est un processus cognitif (connaissances sur sa propre langue, compétences d'analyse et d'interprétation, etc.) permettant d'utiliser les acquis de L1 en L2, et la transition linguistique, qui est une disposition organisationnelle de passage de l'enseignement de la L1 à la L2 (Heugh, 2011 : 143-145). La confusion entre l'un et l'autre peut être lourde de conséquences. Si assurer le transfert de compétences est primordial, il ne faut pas pour autant considérer que la transition linguistique n'a pas d'importance. En effet, l'étude de J. David Ramirez montre que quel que soit le moment de la transition linguistique, les résultats des élèves s'avèrent meilleurs dans le cas d'une transition étalée dans le temps<sup>8</sup> (Ramirez et al., 1991).

Or, cet aspect fait trop souvent l'objet de peu d'intérêt dans la mise en œuvre des systèmes d'enseignement bilingue. Les modèles choisis en Afrique sub-saharienne sont souvent des modèles que l'on a l'habitude de qualifier de « transition précoce »<sup>9</sup>. Mais il conviendrait probablement plus de parler de modèles *sans transition*. Le passage de la L1 à la L2 est abrupt, d'une année à l'autre, et ne fait l'objet que de peu de préconisations à l'échelle du curriculum.

Dans le cas de l'East African Community (EAC), seul l'Ouganda prévoit une année de transition entre l'enseignement en L1 et l'enseignement en anglais : la quatrième année du primaire. Ce cycle est donc divisé en trois parties : le primaire inférieur, le primaire de transition et le primaire supérieur (National curriculum development center, 2015). Cette transition se fait par trimestre avec au premier l'utilisation de la langue locale et de l'anglais, au deuxième un usage « minimisé » de la langue locale et un enseignement uniquement en anglais au troisième<sup>10</sup>.

Ce modèle de transition très simple ne prévoit finalement qu'un temps très court et ne prend en compte qu'un seul paramètre de transition : la langue des échanges dans la classe. Or la transition linguistique peut également inclure la langue des consignes ainsi que celle des supports pédagogiques. Elle peut en outre concerner des dispositions particulières (glossaire, grammaire traduite, etc.).

Les consignes des supports pédagogiques peuvent être traduites pendant un certain temps ou alternativement en L1 ou en L2. Comme dans le cas de l'Ouganda, le curriculum peut également préconiser l'usage alternatif de la L1 et de la L2 pendant plusieurs trimestres voire pendant plusieurs années.

La transition peut également être étalée sur plusieurs années en prévoyant le passage d'une langue à l'autre pour seulement quelques disciplines à chaque fois. Dans quelle(s) discipline(s) l'enseignement devrait-il être donné en L2 en premier ? Pour Kathleen Heugh (Heugh, 2011), ce sont les disciplines scientifiques et en particulier les mathématiques qui devraient être transférées en dernier vers la L2, du fait de leur caractère très abstrait. Là encore, il conviendrait certainement de mener des recherches plus approfondies dans le contexte qui nous intéresse.

### **3. Quelles implications didactiques à l'enseignement bilingue ?**

Pour Kathleen Heugh, la confusion souvent faite par les experts et les agences internationales entre transfert et transition vient principalement de la centration de la didactique<sup>11</sup> des langues sur celles de la L2 (sous l'influence des courants didactiques français et anglo-saxon).

Elle montre que les approches didactiques préconisées dans certains curricula pour les langues endogènes sont fortement influencées par des courants didactiques qui s'intéressent à des langues aux statuts très différents. Cette confusion est repérable par exemple dans le curriculum en cours aujourd'hui au Burundi. Jusqu'à la fin du cycle fondamental (9<sup>e</sup> année), les quatre langues enseignées dans ce pays sont regroupées dans un seul et même domaine : kirundi, kiswahili, français et anglais. Le curriculum précise que « l'objectif principal des quatre langues est

la communication » et que de ce fait « l’approche méthodologique est commune » (République du Burundi, 2012 : 10).

Les didacticiens des langues considèrent pourtant que « la nature des « savoirs » en jeu différencie la didactique des langues d’autres didactiques » (Bouchard, 2009) à partir notamment de la distinction « connaissance de la langue » et « connaissances sur la langue ». La distinction entre didactique de la langue maternelle (DLM) et didactique de la langue étrangère (DLE) est tardive. Dans les années 80, s’est développée et institutionnalisée en France la DLE, en même temps que la DLM en basant cette dichotomie sur la nature de l’apprentissage (et ses finalités) plus que sur l’objet (Bouchard, 2009). L’apprenant de langue maternelle (LM) sait en effet faire beaucoup de choses avant de rentrer en classe que ne sait pas faire l’apprenant de langue étrangère (LE).

La DLM ambitionne donc de compléter et cadrer un apprentissage qui se fait d’abord dans le contexte familial et social. Ses visées principales sont culturelles, métalinguistiques, et écrites. Elle s’intéresse à une langue standard voire littéraire. La DLE a elle des orientations plutôt communicatives et orales. L’apprentissage se fait en principe à partir de zéro ou presque. Elle a une dimension utilitaire forte et présente aux élèves une langue authentique.

**Tableau 1.** Les didactiques de langues

La DLM	La DLE
Compléter et cadrer l’acquisition dans un cadre familial et social	Faire apprendre hors contexte
Prédominance de l’écrit	Prédominance de l’oral
Vise une langue standardisée	Vise une langue authentique
Forte dimension culturelle	Forte dimension culturelle
Forte dimension métalinguistique	Dimension métalinguistique variable

Ces deux grandes didactiques doivent être vues comme des idéaux-types qui viennent borner l’enseignement des langues et entre lesquelles se trouve une troisième didactique : celle de la langue seconde (DLS). La diversité des situations devrait même amener à voir la didactique des langues comme un « continuum de situations, avec des degrés d’intensité progressifs dans les fonctions sociales » de la langue (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 25).

La mise en œuvre d'un enseignement bilingue a donc des implications didactiques concrètes et divergentes d'une langue à une autre en fonction de leur(s) statut(s). La non prise en compte de cet aspect engendre des difficultés d'apprentissage supplémentaires pour les élèves.

Un travail important est donc nécessaire sur la didactique des langues premières de scolarisation utilisées en Afrique. Elles ne sont en effet l'objet que de peu de recherches. Peu de ressources sont également disponibles et peu d'experts formés. La didactique des langues africaines est donc bien souvent à construire. Elle revêt pourtant une importance toute particulière pour la réussite scolaire des élèves. Le modèle d'enseignement bilingue prévu peut être tout à fait cohérent, le succès des élèves ne pourra être garanti que si l'enseignement / apprentissage de la L1 dans les premières années est orienté vers le développement de compétences académiques qui s'avèreront cruciales pour la suite de la scolarité.

## Conclusion

La langue n'est pas l'enjeu des réformes éducatives mais elle a dans beaucoup de pays multilingues un caractère central trop souvent négligé. La mise en œuvre d'un enseignement bilingue nécessite une approche globale, de la structure du système aux implications didactiques concernant chacune des langues.

Dans le cadre de l'intégration est-africaine, l'harmonisation des curricula passe par une réflexion sur les systèmes d'enseignement bilingue. Le Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est a rédigé un rapport sur ces questions en 2009 et s'intéresse notamment à la question de la langue de scolarisation. Ce rapport note la difficulté de « légiférer sur les questions linguistiques du fait de leur caractère central dans la vie des populations<sup>12</sup> » (IUCEA, 2009 : 14) mais aussi qu'une « langue commune serait cruciale<sup>13</sup> ». Il recommande donc que le comité pour l'harmonisation des curricula « entreprenne les démarches requises pour avancer vers une langue d'enseignement commune aux Etats partenaires<sup>14</sup> ».

De notre point de vue, cette recommandation ne se base pas sur des critères techniques liés aux systèmes éducatifs bilingues des pays de l'EAC et à la qualité des apprentissages. En effet, pour développer un modèle d'enseignement bilingue harmonisé à la région qui permette aux élèves de mieux réussir leur scolarité, il n'est nul besoin de déterminer une seule langue de scolarisation.

Un modèle d'enseignement bilingue pourrait en effet être conçu en tenant compte des dispositions intéressantes qui existent dans les pays de la zone. La Tanzanie prévoit par exemple sept années de scolarisation en L1 avant de passer

vers la L2, adaptant ainsi les préconisations faites par la recherche. Les transitions linguistiques mises en œuvre en Ouganda ou en cours de conception au Burundi pourraient être élargies à la région.

L'harmonisation des curricula pourrait se faire sur la base de référentiels communs à chaque langue en fonction de leur statut. Sur le modèle du Cadre européen commun de référence pour les langues, les pays de l'EAC pourraient développer dans ce domaine une recherche exemplaire. Il serait certainement envisageable de construire un référentiel de compétences spécifiques à la langue internationale de scolarisation, outil qui pourrait ensuite faire l'objet d'une adaptation au sein de chacun des systèmes éducatifs de la région pour les langues concernées (l'anglais et le français). Le développement de la recherche en didactique des langues nationales pourrait s'intéresser à l'établissement d'un socle de compétences académiques nécessaires à l'apprentissage. Cela permettrait à la fois de favoriser les résultats des apprenants et de valoriser ces langues.

Nous pensons que cette façon d'envisager l'harmonisation lui donnerait plus de chance de réussite et permettrait de conserver ce multilinguisme régional qui est une vraie force. Ce serait une véritable opportunité pour les élèves, de mieux réussir leur scolarité, mais également pour la région de mettre en œuvre un multilinguisme fonctionnel et bénéfique à tous.

## Bibliographie

- Altet, M. 1997. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : P.U.F.
- Bouchard, R. 2009. Didactiques scolaires et didactiques non scolaires, pedo- et andro-didactiques... : le cas des didactiques des langues et du fls. In : *Actes du colloque de Genève, « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*.
- Cummins, J. 1984. *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego : College Hill.
- Depover C., Jonnaert P. 2014, *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Heugh, K. 2011. Théorie et pratique - modèles de langues d'enseignement en Afrique : recherche, conception, prise de décision et résultats. In : Ouane, A., Glanz C. 2006. p. 109-164.
- IUCEA. 2009. *Study on the Harmonization of the East African Education Systems. Final report*. Arusha : East African Community.
- National curriculum development center, <http://www.ncdc.go.ug/>, consulté le 16/11/2015
- Ouane, A., Glanz C. 2006. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue. Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Hambourg : ADEA / IUE / GTZ.
- Ramirez, J. D. et al. 1991. *Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children. Final Report. Volumes 1 and 2*. San Mateo : Aguirre international.



- Republic of Zambia, Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education. 2010. *National Implementation Framework III: 2011-2015*. Lusaka : MESVTEE.
- République du Burundi. 2012. *Curriculum de l'enseignement fondamental*. Bujumbura : MEBSEMFPFA.
- Sampa, F. K. 2003. *Country Case Study Republic of Zambia. Primary Reading Programme (PRP): Improving Access and Quality Education in Basic Schools*. Paris : ADEA.
- Thomas, W. P., Collier, V. 1997. *School effectiveness for language minority students. National clearinghouse for bilingual education*. Washington : the George Washington university.
- Traoré, S. 2001. *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. Paris : Unesco.
- Unesco. 1953. *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement. Monographie sur l'éducation de base VIII*. Paris : Unesco.
- Unesco. 2000. *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Paris : Unesco.
- Unesco. 2015. *Education pour tous 2000-2015. Progrès et enjeux. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris : Unesco.
- Van Avermaet, P. 2006. *Elèves issus de milieux défavorisés et langue de scolarisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Verdelhan-Bourgade, M. 2002. *Le français langue de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : P.U.F.
- Wolff, E. 2006. Contexte et histoire - les politiques linguistiques et la planification en Afrique. In : Ouane, A., Glanz, C. 2006. p. 51-108.

## Notes

1. Le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2015 indique qu'aujourd'hui, 38 pays, contre 20 au moment des indépendances, utilisent certaines langues « locales » dans leur système éducatif (Unesco, 2015 : 209) mais dans plusieurs de ces pays cet enseignement n'est encore qu'au stade de l'expérimentation.
2. "National assessments of pupil performance in numeracy and literacy, for example, have shown that average scores rose from 34 to 38 percent between 1999 and 2003 and thereafter remained stagnant".
3. Nous ferons référence dans cet article à une typologie à deux langues : la L1, langue première de scolarisation (dans l'idéal la langue première des apprenants) et la L2, langue internationale de grande diffusion ou langue régionale utilisée comme seconde langue de scolarisation.
4. « Of all the student background variables, the most powerful predictor of academic success in L2 is formal schooling in L1 ».
5. Basic interpersonal communication skills
6. Cognitive academic language proficiency
7. « Cependant, en dépit de toute la recherche sur cette question au niveau mondial et en Afrique, il est toujours difficile de déterminer le degré exact de l'impact d'un enseignement dans la langue maternelle sur la réussite scolaire - cela mis à part, c'est un facteur d'importance primordiale ». (Wolff, 2006 : 78).
8. « There is some evidence that suggests that when limited-English-proficient students receive most of their instruction in their home language, they should not be abruptly transferred into a program that uses only English ».
9. Et ce, contrairement aux conclusions que la recherche met en avant (Heugh, 2011).
10. « Use of local language to gradual use of English as medium of instruction i.e. in term 1 teachers should use local language and English; in term 2 local language is minimised; in term 3 the medium of instruction should be purely English ».

11. Par didactique, nous entendons ici ce qui concerne l'étude des savoirs par opposition à la pédagogie qui s'intéresse au champ de la communication dans la classe (Altet, 1997).
12. « The report notes that it is difficult to legislate on language issues due to its centrality to a people's lives »
13. « A common language would be crucial ».
14. « The report recommends that the proposed committee/body on harmonization undertakes the required steps in working towards a common language of instruction for the Partner States ».