

## Quatrième forum

# *Le français langue seconde*

### **Président**

Selim Abou  
*Vice-Recteur de l'Université Saint-Joseph  
Beyrouth*

### **Rapporteur**

Samir Marzouki  
*Université de Tunis*

### **Intervenants**

Stélio Farandjis  
*Secrétaire général  
du Haut conseil de la Francophonie*

Kattia Haddad  
*USJ, Beyrouth*

Nwatha Ngalasso  
*Université Michel de Montaigne*

Raymond Renard  
*Université de Mons Hainaut*

Jean Tabi-Manga  
*École Internationale de Bordeaux*

Vita de Koninck  
*Université Laval, Québec*

Serge Cao  
*AUPELF-UREF*

Normand Fortin  
*Université Laurentienne*

Bougouma N'Gom  
*Secrétaire général de la CONFEMEN*



Une saine politique de la langue française ne peut pas s'élaborer sous l'emprise de la terreur qu'inspire la concurrence de la langue anglaise ; par contre, cette concurrence est un aiguillon qui stimule la comparaison différentielle entre les fonctions respectives de l'une et l'autre langue et permet de mieux définir le rôle spécifique du français dans le monde.

Si l'on jugeait l'importance d'une langue au nombre de personnes qui l'utilisent comme langue maternelle, le français occuperait la onzième place après le chinois, le hindi, l'anglais, l'espagnol, le russe, l'arabe, le bengali, le portugais, le japonais et l'allemand. Mais de toutes les langues du monde, seuls, l'anglais et le français sont des langues internationales : elles sont en effet « les seules langues apprises partout dans le monde, les seules langues en expansion quantitative, les seules langues à constituer un lien majeur entre des hommes d'origine très différentes et à leur fournir une ouverture sur le monde »...

Mais il est clair que le français ne peut conserver ce privilège, et encore moins le développer, que si, dans les pays dont il n'est pas la langue maternelle, il est enseigné, non pas comme langue étrangère, mais comme langue seconde. Les intervenants préciseront tout à l'heure le concept de langue seconde et ses conditions de possibilité. En guise d'ouverture, je voudrais simplement souligner quelques caractéristiques générales du français langue seconde.

1. Le français comme l'anglais, est un instrument de communication et de diffusion du savoir. Mais tandis que l'anglais, délibérément enseigné comme langue étrangère ou, comme le disent les éducateurs d'obédience américaine, comme langue « neutre », est essentiellement un véhicule *d'information*, le français, enseigné comme langue seconde, se veut un moyen de *formation*.

2. En tant qu'instrument de formation, le français façonne la personnalité profonde de l'utilisateur, en l'initiant à l'esprit critique, au discernement des valeurs, au sens esthétique, à la puissance spéculative, et en l'aidant ainsi à structurer sa pensée et à discipliner sa sensibilité.

3. Là où il est acquis et vécu comme langue seconde, le français détermine en bilinguisme fondamental, porteur d'une synthèse culturelle originale qui diffère d'un pays à l'autre et, à l'intérieur même d'un pays, d'un groupe social à l'autre. Dans certaines

situations, il peut revêtir un rôle identitaire, c'est-à-dire devenir une composante essentielle à l'identité culturelle de la population ou groupe concernés.

4. Dans cette perspective, il est évident que la communauté francophone n'est pas et ne peut pas être seulement celle d'une « langue partagée », elle est aussi celle d'une « culture partagée », contribuant à la promotion des langues et des cultures locales, à travers des processus de synthèse diversifiés.

5. Il y a donc une différence profonde entre deux politiques linguistiques : l'anglosaxonne d'orientation pragmatique, la française d'orientation humaniste. La première tend à n'être que l'instrument de développement d'une société de consommateurs, la ; seconde contribue au développement intégré de la société, stimulant sa créativité dans les divers secteurs d'activité.

6. L'extension du français langue seconde exige une stratégie qui reste à élaborer en fonction de ces priorités absolues que sont l'éducation et la formation d'une part, le développement socio-économique d'autre part. « Dans l'espace francophone, a t-on récemment écrit, l'accès généralisé à la langue française est qu'on le veuille ou non, indispensable à l'éducation et à la formation, qui elles-mêmes sont les préalables essentiels à la solution des problèmes de développement (...) comme à la mise en place de la démocratie ».<sup>1</sup>

7. Ces priorités impliquent la révision des divers aspects de la politique de coopération scientifique, technique et culturelle dans les pays du Nord dont le français est la langue maternelle et qui sont au premier chef responsable du destin de la Francophonie, c'est-à-dire de l'aménagement d'un espace francophone structuré et cohérent.

Je n'en dirai pas plus. Je cède la parole aux intervenants, qui se proposent d'évoquer un certain nombre de problèmes relatifs au français de langue seconde : les critères de la définition du français langue seconde ; les implications pédagogiques du français langue seconde ; la situation du français langue seconde dans un environnement bilingue, dans un environnement multilingue, dans l'environnement médiatique ; le français langue seconde comme véhicule des sciences sociales ; et enfin le rapport entre le français langue seconde et l'identité culturelle individuelle ou groupale. Nous terminerons sur trois expériences d'enseignement du français langue seconde, en Asie du Sud-Est, en Ontario, en Roumanie.

<sup>1</sup> Hubert Joly et Robert Chaudenson, *Francophonie 94*, in *La Revue générale*, N°12, décembre 1993.

## Synthèse des travaux du forum « français langue seconde »

Recommandations formulées par les participants.

Le français, lien majeur entre les hommes d'origine différente, ne peut se prévaloir de ce rôle que s'il est enseigné comme langue seconde c'est-à-dire non seulement en tant que langue d'accès à l'information mais aussi comme langue participant à la formation, que si sa dimension culturelle n'est pas évacuée de l'enseignement mais participe en symbiose avec la langue et les cultures – maternelle (s) à la création d'une synthèse enrichissante. Avec la ou les autre langue (s) du système éducatif, le français doit viser à l'intégration sociale de l'apprenant ainsi qu'au développement du pays auquel ce dernier appartient.

La complexité et la diversité des situations de français langue seconde que les communications présentées ont permis de mesurer, incitent à préconiser un soutien accru à toutes les recherches sérieuses menées sur la typologie des situations linguistiques, les enquêtes comme celle qui a été réalisée au Liban sous l'égide de l'AUELF et l'ensemble des observations et analyses concernant ce domaine de recherche. Il faut également encourager les études théoriques qui découleront de cette recherche et permettront de mieux définir ce concept et d'affiner les critères sociologiques, culturels et linguistiques susceptibles d'aider à les cerner.

Il convient de dynamiser la recherche en didactique du français langue seconde en développant la prise en compte des réalités locales, linguistiques, culturelles, sociales et l'accélération de l'apprentissage que permet le tremplin de la langue maternelle.

Il faut développer la recherche dans le domaine de l'enseignement en français, qui demeure assez pauvre, en dépit des actions des centres spécialisés et de la coopération bilatérale et multilatérale.

Pour que l'enseignement du français puisse continuer à se développer, il convient de soutenir les initiatives d'enseignement du français dans des contextes moins traditionnellement francophones ou moins francophones aujourd'hui, en partant de l'idée

que la situation de déficit linguistique peut être modifiée, en renforçant les classes bilingues par exemple. Mais en même temps, il faut veiller à ne pas se détourner des lieux plus traditionnellement francophones, mais qui, faute d'un soutien convenable de l'ensemble de la Francophonie, risquent de l'être de moins en moins.

Il convient, par divers moyens (politiques, éducatifs, culturels) dont on citera la solidarité francophone même lorsqu'il ne s'agit pas de langue ou d'intérêt économiques, le développement des médias francophones et de la connaissance des cultures de la Francophonie, de conserver à la langue française une image positive et dynamique et non pas de donner d'elle l'image d'une langue difficile, peu performante et obsédée par l'expansion de l'anglo-américain.

Il faut, par une solidarité francophone agissante, œuvrer à une prise en charge effective et performante de l'enseignement du français en investissant dans la formation ou le perfectionnement des enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur, dans la confection, l'édition et la diffusion des manuels scolaires ou universitaires, peut-être en développant des pôles régionaux d'excellence, capables d'essaimer.

Il convient de trouver des moyens concrets de développer et de soutenir l'édition scientifique en français mais également l'édition tout court, qu'il s'agisse d'ouvrages, de revues ou même d'autres vecteurs culturels, disques, cassettes, etc.

Il importe de concilier une approche pragmatique, seule susceptible de répondre aux problèmes concrets que se posent les êtres humains et une approche culturelle ouverte et généreuse, l'avantage du français, par rapport à d'autres langues, se situant dans son fonds culturel.

Il convient de développer les médias francophones, susceptibles de remédier aux situations où l'offre scolaire est plus importante que le besoin social du français.

En tout état de cause, par une prise de compte réelle et sans arrière-pensée des cultures de la Francophonie, rompre définitivement avec le français « langue de bois », qui serait dispensateur, plus que les autres langues, de rationalité, de valeurs humanistes et d'intelligence. On peut reconnaître de telles vertus à la culture française, comme d'ailleurs à d'autres cultures, il est difficile de les attribuer à une langue, fût-ce le français.

Il est utile, pour préparer efficacement la programmation du sommet de Cotonou, de réunir un collège scientifique autour de la question du « français langue seconde ».

**Stélio Farandjis**

*Secrétaire Général  
du Haut Conseil de la Francophonie*

Les questions de langue et identité ont été souvent abordées. Pas suffisamment. Elles l'ont été notamment par le Haut Conseil de la Francophonie, lors de ses différents Rapports sur l' « **État de la Francophonie dans le monde** » et au cours de ses sessions. Je conseille à ceux que la question intéresse de se reporter notamment aux Actes de notre session qui portait sur « **La pluralité des langues en Francophonie** ». Et puis nous avons creusé ce sujet par des Cahiers spéciaux et notamment un Cahier qui s'appelle « **Langue et identité** » où nous avons fait dialoguer des psychologues, des linguistes, des sociologues et des psychanalystes.

Il y a un point que j'aurais aimé aborder avec vous, que je ne développerai pas mais qui me paraît un préalable absolu. C'est le sémanticien historien qui parle : il faut toujours revenir au sens des mots, pas seulement pour savoir de quoi on parle, mais pour savoir aussi que ce dont on parle est en train d'évoluer pendant qu'on en parle. La langue maternelle, par exemple, est-on certain de la validité de cette notion ? On donne toujours l'impression que la langue maternelle représente quelque chose de solide, de très précis alors que tout le reste serai flou. Est-ce si sûr que cela ? La langue maternelle garde-t-elle aujourd'hui, dans le contexte d'américanisation totale de la planète, le même statut ? Le gosse qui, dans une bonne famille française, a le français comme langue maternelle, qui ne voit que du cinéma américain, qui n'écoute que des disques américains à longueur de journée, a-t-il une image de sa langue maternelle équivalente à celle qu'il aurait pu avoir trente ou quarante ans auparavant ? Et en Afrique, et ailleurs, est-ce qu'il n'y a pas des enfants qui, dès la naissance, dès les premières années, baignent dans une atmosphère de plurilinguisme ? A ce sujet, je salue Marcel Degrève, le professeur de Gand qui est dans la salle ; je préfère toujours m'en tenir à sa célèbre distinction : la notion de plurilinguisme est appropriée dès qu'il s'agit de parler d'organisation et d'aménagement de plusieurs langues entre elles. Alors que le multilinguisme est un état de fait, sans volonté de coexistence, sans ambition d'organisation et d'aménagement.

Identité ! Est-ce que la France a une identité entre 1789, où elle fait sa grande Révolution, et 1871 où l'on pleure la perte de l'Alsace-Lorraine ? Sans doute ! Seulement, le problème est qu'entre 1789 et 1871, la majorité des Français n'ont pas le français comme langue majoritaire ! Donc l'identité n'est pas exclusivement ou forcément attachée à la notion de langue.

Qu'est-ce qui fait le lien entre Francophones ? Lorsqu'ils manifestent, d'une manière émotionnelle, un sentiment de proximité avec les autres Francophones ? Sans doute le sentiment commun d'une solidarité entre eux. En effet, il n'y a pas seulement une

mémoire, une histoire, mais une solidarité active. Si les Africains se rendent compte que les Belges et les Français n'ont pas seulement le souci de diffuser l'enseignement du français, mais ont une politique active de solidarité dans bien d'autres domaines, croyez-moi, il y aura une conscience d'appartenance à un espace familial. Donc, je préfère parler de langue d'imprégnation, langue familière, langue de proximité, langues de référence, langue partenaire. Voici toute une série de mots que j'aimerais mettre dans la corbeille de la langue seconde pour lui donner un éclairage particulier.

Aujourd'hui, nous vivons trois grandes tendances :

- la dissolution des identités,
- la fétichisation des identités, dans le sens opposé,
- et la troisième tendance qu'il ne faut pas oublier : le métissage général, chacun empruntant à différentes sources ou étant marqué par différentes influences.

Il faut s'entendre sur les mots. La Francophonie a un sens, et ce sens est nouveau. Non seulement le mot francophone est récent, mais le sens qui est en train de se répandre est nouveau. Il ne désigne pas simplement les pays qui ont le français en commun. Il désigne le pays ou l'ensemble des pays qui ont le français et d'autres langues en association, en partenariat. Il y a trois exemples particulièrement brillants de cette situation : le Luxembourg, le Liban et Maurice.

A Maurice, le problème n'est pas d'enseigner la langue seconde. La langue seconde est une langue sensible, familière, vécue. Pourquoi ? Parce qu'une langue n'est pas seulement un système phonétique, un système morpho-syntaxique, un système lexico-sémantique. C'est un système historico-référentiel, c'est-à-dire chargé de symboles. Une langue n'est pas un mécanisme purement cérébral. Une langue fait agir des mécanismes mentaux, émotionnels, psychiques et psychosomatiques. On a une langue étrangère, on est dans une langue maternelle ou seconde.

Ce qui compte en définitive, c'est l'impression d'intimité ; le sentiment de familiarité, la conscience de proximité. Ce qui compte, ce sont les valeurs symboliques que l'on accorde à telle ou telle langue. Ce que je crains, c'est que le français devienne une langue seconde, ou seconde arrivée en France, que le français devienne la langue de l'école, et que le sous-américain – je ne dis même pas l'américain – cette langue qui est un mélange de « langue flash », de « spots », de borborygmes, d'argot, de sigles, et d'américain (mais vraiment américain de base), déclasse la langue maternelle, et dévalorise la langue scolaire. Pourquoi ? Parce qu'elle n'est pas chargée de symboles forts, exprimant jeunesse, dynamisme, modernité.

Donc, ce qui me paraît important, la seule conclusion que je tire du rapprochement langue, identité, langue seconde, le seul enseignement que, pour le moment, je tirerais de cette réflexion que je mène déjà depuis un certain nombre d'années, est qu'il faut tout mettre en œuvre pour essayer de valoriser la langue française, langue seconde ; et, pour ce

faire, rien n'est mieux que de créer un climat de proximité par la solidarité. Il faut d'ailleurs commencer avec les jeunes enfants en dehors de l'école, parce qu'il faudra qu'un jour, quand même, on se dise bien qu'on apprend une langue en dehors de l'école, et qu'on étudie une langue à l'école.

Il faut par conséquent que l'enfant, même avant l'école, baigne dans un environnement de proximité chargé de symboles forts et positifs pour la langue qui ne deviendra seconde et non étrangère que si elle est ressentie comme chargée de valeurs, de symbolique fortes et positives : par la chanson, par l'image, par l'affiche, par les actions de solidarité manifestes qui sont menées avec les peuples dont les enfants font partie.

### **Président**

Je vous remercie. Monsieur Farandjis s'est retiré très vite mais il y a peut-être des questions à lui poser.

### **Question**

L'américain est-il devenu le principal obstacle au développement de la Francophonie ? Et qu'en est-il des autres langues ?

### **M. Farandjis**

Oui, c'est une question très importante que vous posez. Ce que je regrette, c'est que personne ne comprenne l'américain parmi les jeunes américanisés. Le problème est là. D'où vient le mal ? Je ne suis pas anti-américain. Il faut bien savoir que le drame aujourd'hui, est là. C'est une américanisation sans apprentissage de la langue anglaise ou américaine.

Et la deuxième chose que je voudrais vous dire est la suivante : je souhaite que d'autres langues soient davantage connues des Français. Que les langues africaines ne soient pas étudiées au compte-gouttes. Que l'arabe soit considéré comme la langue partenaire des Francophones. J'ai créé l'expression d'« Arabo-Francophonie », pour désigner ce qui se passe à Alger (où l'on saute du français à l'arabe) ou encore dans les pièces de théâtre qui sont jouées à Limoges et qui associent étroitement le français à l'arabe. Je suis très content que Monsieur Jacques Toubon ait réemployé cette expression dans un débat à l'Assemblée nationale. En fait, je souhaite tout simplement que soit reconnue une véritable Francopolyphonie. Il n'y aura de Francophonie que lorsque les Francophones de France se considéreront proches des autres langues de la Francophonie, les langues secondes deviendront alors les langues partenaires ou les langues sœurs.



## Critère de définition du français langue seconde

Le schéma binaire qui, jusqu'ici réduisait les situations du français au binôme langue maternelle/langue étrangère, s'il a le mérite de la simplicité, ne laisse aucune place à des situations différentes, parfois difficiles à répertorier et à classer. En outre, il fait encourir à la Francophonie un risque d'uniformisation, alors même qu'elle se définit comme le lieu de la diversité. Ainsi, lorsque nous réfléchissons à la situation du français au Liban ? nous n'arrivons à nous reconnaître ni dans le français langue maternelle, ni dans le français langue étrangère, et, de toute évidence, le cas du Liban n'est pas unique.

À cet égard donc, l'utilité du concept « français langue seconde » est évidente. Ce qui l'est moins, c'est les critères qui permettent de définir la situation « de français langue seconde », peut-être d'ailleurs faut-il mettre le mot « situation » au pluriel.

Ce que l'on peut d'emblée affirmer avec certitude, c'est que la langue seconde n'est ni maternelle, ni étrangère, c'est-à-dire, qu'elle n'est ni « langue de première socialisation de l'enfant » (J.P. Cuq, *Le français langue seconde*, Hachette, 1991), ni une langue apprise sur le tard et dont l'utilisation est réduite à des situations de communication artificielles ou extraordinaires (au sens étymologique du terme).

En somme tout l'éventail des situations qui s'échelonnent entre langue maternelle et langue étrangère constitue le français langue seconde, avec des zones optimales, proches de la langue maternelle, et minimales, proches de la langue étrangère.

Mais cette tentative de définition demeure négative, puisqu'elle consiste à définir la langue seconde par ce qu'elle n'est pas. Les critères positifs de définition pourraient être répartis en trois catégories : des critères sociologiques, des critères culturels et des critères proprement linguistiques.

1. Les critères sociologiques qui font du français une langue seconde à l'échelle d'un pays, d'une nation ou d'une ethnie portent d'abord sur l'usage socialement attesté du

français (voir J. P. Cuq, op. cit.). D'une certaine façon, ils recouvrent ce que Robert Chaudenson appelle le « corpus » dans ses *Propositions pour une grille d'analyse des situations linguistiques* (ACCT, 1988), c'est-à-dire la production langagière en français. Mais ils supposent aussi que l'enseignement du français soit institutionnalisé, qu'il ait lieu relativement tôt dans le cursus scolaire, et, idéalement, qu'il soit soutenu par l'enseignement de certaines matières, en particulier des matières scientifiques, en français. Pour que cette dernière condition puisse continuer à être réalisée il faut, bien entendu, que le français n'abdique pas face à l'anglais dans le domaine scientifique. Il arrive aussi, dans certains pays, que le français langue seconde, parce qu'il est langue seconde précisément, soit le support de revendications identitaires. Enfin, il convient d'ajouter à ces critères sociologiques un critère qu'on pourrait appeler d'historicité, portant sur la présence historique du français dans le pays considéré, indépendamment de la manière dont cette historicité est idéologiquement vécue, à une époque donnée.

2. Les critères culturels : si le français langue étrangère n'a pas de réelle portée culturelle, tel n'est pas le cas du français langue seconde. Quand nous évoquons la culture, c'est celle que Sélim Abou définit comme « l'ensemble des manières de penser et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme, à l'absolu » (*L'identité culturelle* Anthropos, 1981), celle aussi dont Claude Hagège charge toutes les langues en constatant que celles-ci « sont des modèles façonnés par la vie sociale, d'articulation du pensable, grâce auxquels se déploie une réflexion capable d'ordonner le monde » (*L'homme de paroles*, Arthème Fayard, 1985).

Ce critère culturel de la définition de la langue seconde a évidemment, des retombées pratiques. Il suppose en effet que la didactique de la langue l'assume et l'assure. Il suppose aussi que l'usager de la langue seconde pense, quand il la parle, dans cette langue, sans jamais recourir à l'opération secrète de traduction de la langue maternelle vers la langue seconde (ni vice versa non plus d'ailleurs).

3. Les critères proprement linguistiques portent quant à eux sur les réalisations langagières, à l'oral et à l'écrit, des usagers français de langue seconde.

Dans cette perspective, les variantes phonétiques, phonologiques, syntaxiques et lexicales ne doivent jamais entamer ce que Robert Chaudenson appelle le « noyau dur » de la langue (cf. *Le français dans l'espace francophone*, Champion, 1993), faute de quoi une trop grande vernacularisation abolirait le rôle véhiculaire du français langue seconde, rôle qui nous semble être incontournable.

La coexistence de ces trois catégories de critères, nous semble pouvoir permettre d'identifier le français langue seconde, mais bien évidemment, ils peuvent varier quantitativement d'une situation à l'autre. Ainsi, il peut arriver que le français soit langue

seconde pour un individu, sans l'être pour l'ensemble de la communauté ou du pays auxquels il appartient, les critères sociologiques sont alors pratiquement inexistantes ; la situation inverse est courante dans les pays du Maghreb et au Liban par exemple, où les critères sociologiques sont tous réalisés, mais où des groupes d'individus ne réalisent pas les critères linguistiques. Au Canada ou en Belgique, le français est langue seconde dans l'ensemble du pays, mais dans les faits, il : peut être langue étrangère pour les communautés anglophones, néerlandophones ou germanophones.

Quoi qu'il en soit, les critères que nous avons utilisés n'ont rien de définitif, nous souhaitons au contraire qu'ils constituent une simple contribution à une réflexion plus générale sur le problème.



## Implications pédagogiques du français seconde langue

Il m'a été demandé de traduire en quelques mots, en cinq minutes exactement les implications pédagogiques de la didactique du français, langue seconde. Alors de la définition qui a été donnée par Katia Haddad, on peut retenir l'idée principale, me semble-t-il, c'est que l'une des conditions essentielles pour la défense du français langue seconde, c'est le fait que c'est une langue qui est non maternelle, mais qui est une langue d'enseignement, c'est-à-dire une langue qui est utilisée dans les fonctions éminentes du point de vue de l'apprenant. Alors évidemment, s'il y a des implications pédagogiques à en tirer, je dirai que ce sera à au moins ces deux niveaux. C'est-à-dire quelles sont les implications pédagogiques ou la didactique du français en tant que matière ? Et ensuite quelles sont les implications pédagogiques de la didactique du français en tant que moyens d'acquisition d'autres savoirs ?

Et c'est cela la problématique essentielle qui fait la différence entre la didactique du français, langue seconde, et la didactique du français en tant que langue étrangère. C'est le fait que le français, langue seconde, est une langue qui est moyen d'acquisition d'autres savoirs. C'est-à-dire pas seulement la langue française, mais l'acquisition aussi des mathématiques, de la chimie, de la sociologie, de toutes autres disciplines au programme.

Alors je dirais simplement pour aller très vite que si je prends le premier niveau d'implication, à savoir les implications pour l'enseignement de la langue, je dirais que dans un premier moment je le baserai, si vous voulez, sur ce que les pédagogues ou les psychologues appellent *le triangle méthodologique*, à savoir tenir compte de trois éléments essentiels :

- que faut-il faire du point de vue de l'enseignement de la langue en tant que matière ?
- que faut-il faire du point de vue de l'apprenant en tant que sujet intéressé par la matière ?
- que faut-il faire du point de vue de l'enseignant en tant que diffuseur de la langue ?

Alors à tous ces niveaux là, évidemment, les conclusions apparaissent assez intéressantes, c'est que, bien sûr, du point de vue de l'apprenant, je dirais qu'il s'agit bien entendu de prendre en compte un certain nombre de facteurs, tenir compte de son identité d'abord socioculturelle, c'est-à-dire tenir compte en réalité de son environnement culturel. Les apprenants concernés par la didactique du français, langue seconde, sont en général des apprenants en situation, disons, de langue seconde, c'est-à-dire conditionnée elle-même par la pluralité des langues. C'est-à-dire la condition du multilinguisme dans le français, langue seconde, m'apparaît une condition tout à fait importante à prendre en compte.

De la même façon, le fait que le français soit langue seconde, il est acquis essentiellement par le canal de l'école, ce qui est une condition tout à fait différente de l'acquisition du français, langue étrangère, en tout cas dans sa conception initiale. L'enseignement du français, langue étrangère, était conçu d'abord pour les adultes et en situation non scolaire. Donc tenir compte du fait que le conditionnement essentiel, c'est l'acquisition par le canal scolaire.

Troisième chose : c'est, puisqu'il s'agit de canal scolaire, cela veut dire qu'on aura à faire à un public « contraint » comme on dit, c'est-à-dire dans ce cas là, nous n'avons pas toujours la possibilité de choisir la quantité de nos élèves. Nous pouvons donc avoir à faire à des effectifs extrêmement élevés. Et si on voit des terrains comme ceux de l'Afrique, il est évident que la pléthore des effectifs d'apprenants est une condition dont l'enseignement du français, langue seconde, ne peut pas ne pas tenir compte.

Autre chose, toujours du côté de l'apprenant, c'est la tradition de l'oralité dans certaines situations ; par exemple les situations africaines, tenir compte du fait que c'est des situations de langue orale.

Il faut se tourner vers un autre pôle du triangle, c'est la langue elle-même. Alors, s'agissant de la langue, je dirais tout simplement qu'il s'agit bien sûr de s'interroger sur la pertinence des usages à privilégier. Si l'on doit enseigner le français en tant que langue seconde, c'est-à-dire, langue qui devra prendre en compte d'autres disciplines, il faut se fixer une norme pédagogique : est-ce que l'on enseigne la norme standard, c'est-à-dire une norme qui, en général, se trouve être extérieure aux apprenants, ou est-ce qu'on tient compte de la norme, dite locale, c'est-à-dire une norme endogène, avec le risque que, puisqu'il s'agit d'une norme développée dans un milieu qui n'est pas à l'abri de l'insécurité linguistique, que l'on puisse véhiculer, éventuellement, des erreurs ou des fautes ? Mais, il faut, de toute façon, sur ce point prendre une position claire.

Et s'agissant – je passe très vite – de l'enseignant, je crois qu'il y a un aspect dont on ne peut pas ne pas tenir compte, c'est le fait qu'un enseignant qui serait appeler à gérer une didactique du français, langue seconde, a des obligations que n'a pas l'enseignant du français, langue étrangère. Notamment, il faut qu'il ait une formation adéquate à enseigner

une langue non maternelle, mais appelée à de hautes fonctions. Je crois que ce type de formation est une formation spécifique qui fait de l'enseignant, non pas simplement un diffuseur de savoir, un diffuseur de l'information scolaire, mais un animateur de la place. Et quand je parlais des effets pléthoriques, ne peut pas gérer des effectifs pléthoriques quelqu'un qui n'a jamais été formé à gérer des grands groupes.

Alors je crois que toutes ces questions montrent bien la spécificité d'un enseignement arrimé sur le fait que c'est une langue qui sera d'un usage absolument important.

Deux autres questions, me semble-t-il, auxquelles on ne peut pas répondre :

- premièrement, c'est la question de savoir à quel moment introduire l'enseignement *de* la langue ?

- deuxièmement à quel moment introduire l'enseignement *dans* la langue ?

En deux mots, je dirais, l'enseignement *de* la langue, à mon point de vue, doit intervenir le plus tôt possible, et je pense que l'on peut dans un système de français, langue seconde, introduire l'enseignement de la matière dès la première année de l'entrée à l'école primaire pour justement, préparer la langue à être acquise au mieux, pour ensuite être le véhicule d'autres savoirs.

Mais à quel moment introduire l'enseignement *dans* la langue, là je suis plus réservé. Je considère que l'enseignement en français, notamment dans les pays qui sont les nôtres, ne doit pas intervenir forcément au même moment que l'enseignement de la langue. Cet enseignement peut être légèrement décalé et je considère que, après un apprentissage dans la langue maternelle, et c'est une façon de prendre en compte la langue maternelle, un enseignement diffusé à partir d'au moins trois ans de formation, serait un enseignement de meilleure efficacité.



# Le français langue seconde dans un environnement bilingue : son articulation avec la langue maternelle

## **Introduction**

Les quelques réflexions présentées schématiquement ci-après sont avant tout destinées à animer un débat que je crois urgent et nécessaire au sein de la Francophonie. Elles concernent essentiellement l'Afrique francophone subsaharienne.

Elles partent d'un double constat d'échec ; d'une part échec de la scolarisation en langue étrangère, en termes de démotivation scolaire, – car il ne s'agit certes pas d'ignorer les réussites, souvent spectaculaires, mais relativement limitées en pourcentage de la population, – d'autre part, échec de la diffusion du français hors du milieu scolaire, comme l'a montré la récente enquête de la CONFEMEN (1991).

Elles plaident pour une révision en profondeur de notre stratégie en matière d'aménagement linguistique, dans le sens d'une meilleure articulation des langues en présence, plus respectueuse des langues endogènes.

La plupart des pays africains ont affirmé leur volonté à recourir à leur (s) langue (s) nationale (s) pour la scolarisation de base (au moins le préscolaire les deux premières années du primaire). En dépit des beaux discours sur le respect des identités, l'examen attentif des documents préparatoires aux derniers Sommets met en évidence une conception de l'enseignement et de la diffusion du français qui fait une impasse totale sur le problème des langues nationales. On en est resté à l'esprit de la loi du 2 Thermidor an II.

## **Relation langue/développement.**

La langue maternelle est cependant une condition essentielle de développement, comme le soulignent les spécialistes, dont on résumera ci-après les principaux arguments.

Point de vue des psychologues et des psycho-linguistes :

*a. Rôle capital de la langue maternelle*

Si l'on s'accorde généralement sur les avantages d'une maîtrise de plusieurs langues, on reconnaît tout autant l'importance de la langue maternelle dans le développement sensori-moteur, cognitif, psycho-affectif moral et culturel de l'enfant. La langue maternelle conditionne l'équilibre psychologique et il existe une corrélation entre langue maternelle, d'une part, et succès ou échec scolaire, d'autre part.

En effet, la fonction d'outil d'acquisition des premiers apprentissages scolaires ne peut, à l'évidence, être confiée à une langue étrangère dont le niveau d'acquisition est encore trop frustré dans les premiers temps de la scolarité. Elle revient tout naturellement à la langue maternelle ou tout au moins usuelle, qui offre en effet la seule possibilité de verbalisation active, indispensable pour l'appréhension des opérateurs de base, des constructions abstraites, opératoires ou logiques. Ne pas en tirer les conclusions sur le plan de la scolarité, c'est placer l'enfant en situation de régression, c'est l'empêcher de concrétiser et de maîtriser, tout en les formulant, ses observations et ses investigations sensorielles. Cette question importante du lien entre la langue et le développement cognitif mérite une brève explication.

Si toutes les cultures, à travers les langues qui les expriment, admettent les valeurs significatives du nombre, certaines diffèrent des autres dans les procédures de construction mentale qui organisent le système numéral. Pourquoi vouloir à tout prix enseigner en Afrique la numérotation, les notions de similitude, d'identité, d'égalité, les degrés de comparaison, Etc., d'après des cheminements intellectuels importés qui déforment ces notions telles qu'elles ont été conceptualisées dans le milieu culturel d'origine ?

Malgré le petit nombre de recherches menées à ce jour, tout porte à croire que l'enfant africain accède facilement aux concepts mathématiques de base à travers des itinéraires qui font appel aux structures logico-mathématiques sous-jacentes à la langue qu'il utilise familièrement.

La relation et la numération déterminent en effet des procédures de verbalisation liées à l'activité opératoire, et le recours à la langue maternelle permet d'éviter les ambiguïtés, les faux apparentements et les erreurs de compréhension qui sanctionnent fatalement l'utilisation d'une langue étrangère dont l'enfant ne sait pas encore tirer parti.

*b. Interdépendance développementale*

Un autre argument mérite d'être pris en considération : celui de l'*Interdépendance développementale* (Cummins, 1979 ; Holmstrand, 1979). Il s'agit d'une des tentatives les plus sérieuses de conciliation entre les partisans et les adversaires d'un bilinguisme précoce. Selon cette théorie, en effet, le développement de la compétence en langue seconde serait lié à la compétence en langue maternelle.

Si un seuil n'est pas atteint dans la maîtrise de la langue maternelle, la bilinguïté peut entraîner un handicap cognitif que certains appellent « semi-linguïse », caractérisé par un bas niveau de compétence dans les deux langues. En revanche, si ce seuil est atteint, les effets de la bilinguïté sur le fonctionnement cognitif s'avèrent positifs, après que soit franchi un nouveau seuil. La détermination des « seuils » est d'autant plus malaisée qu'elle ne dépend pas uniquement de la recherche linguistique : elle doit prendre en compte les paramètres psychologiques et sociologiques personnalisés.

En d'autres termes, le bilinguïse précoce peut être la pire des meilleures choses, comme les langues... d'Ésope ! Plus prosaïquement dit : on ne prête qu'au riche.

Une première conclusion s'impose donc aux décideurs : ils devraient s'imprégner que l'idée de la mise en place d'un bilinguïse fonctionnel implique une grande prudence dans la définition même des fonctions à attribuer à chacune des langues, surtout en début de scolarité.

#### *Le point de vue des sociologues : facteur d'intégration sociale*

La langue est un facteur d'intégration sociale, dans la mesure où elle permet d'adapter l'éducation et l'enseignement à la société, à l'enfant d'assurer le lien nécessaire avec la production.

#### *Conséquence :*

Chaque langue s'est construite au fil du temps pour rendre compte de la réalité socioculturelle de ceux qui la parlent. Et s'il est vrai que les langues européennes sont aujourd'hui mieux armées pour transmettre les connaissances scientifiques et notre technologie, il est tout aussi vrai qu'elles ne sont pas capables de prendre en compte, en profondeur et dans toute sa diversité, l'environnement socioculturel de la plupart des sociétés africaines. (On trouvera des exemples dans Renard, 1992).

C'est sans doute faute de n'avoir pas compris la nécessité d'intégrer les objectifs de l'école à ceux du développement socio-économique que l'on a engendré ces calamités dont le cortège empêche plus d'un pays d'Afrique à décoller, et qui s'appellent le déracinement et l'exode rural, l'absence de rendement du système scolaire, avec ses échecs, ses retards, son inadaptation aux besoins et aux réalités (avec, pour conséquence, le chômage des jeunes diplômés), l'absence de communication entre éducateurs et éduqués, entre école et environnement, entre école et famille, sans parler de l'échec de la scolarisation. Qu'il suffise de penser à l'impact en matière d'exclusion sociale ou le handicap socioculturel reconnu à la famille dans notre propre société, pourtant scolairement développée (Cf. le soutien parental aux jeunes [et moins jeunes] enfants ; le rôle des grands-parents pour lesquels des formations sont organisées).

Si donc on ne respecte pas le droit élémentaire de tout enfant de se développer dans la langue de sa mère, de sa famille, de son milieu, si on refuse d'admettre que l'enfant est heureux dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère ; si on le maintient dans un état chronique de frustration affective en le plaçant « dans l'impossibilité matérielle d'extérioriser ses sentiments et ses intérêts » (Poth, in Renard, Peraya, 1986, 76), on lui impose un choix douloureux entre deux mondes sans communication et on le condamne à n'être sa vie durant qu'un inadapté socioculturel.

## Conclusions

Démontrer et développer l'aptitude qu'a la langue française de servir efficacement d'outil de communication scientifique est un chose. Faire en sorte qu'en aval une élite de plus en plus large puisse y accéder en est une autre.

Il est donc urgent de s'engager sur la voie d'un bilinguisme fonctionnel axé sur la recherche d'une articulation entre la langue du milieu – seule capable de remplir certaines fonctions pédagogiques fondamentales – et le français – capable de permettre l'accès à la culture universelle et à la technologie moderne.

Le rôle des scientifiques est ici fondamental.

En matière de recherche il faudrait :

- déterminer avec soin les fonctions dévolues aux langues en présence (quelles fonctions ? à quel moment ?) ;
- assurer un renouvellement méthodologique intégrant les transferts de la L1 vers la L2, notamment en matière de choix des situations et de recours à des procédures d'éveil de la créativité ;
- élaborer des outils didactiques mieux adaptés au milieu non seulement pour l'enseignement du français lui-même en tant que matière, mais pour celui des autres matières véhiculées en français ;
- identifier et mettre en relation les différents paramètres de la problématique d'aménagement linguistique propre à chaque État, de telle sorte que les décideurs puissent élaborer leur politique en connaissance de cause.

L'introduction des langues nationales à l'école de base pose en effet d'énormes problèmes, entre autres :

- la définition de la langue maternelle ;
- l'évaluation du coefficient didactique ;
- le statut du maître face à ces langues ;
- les possibilités et les modalités d'expérimentation ;
- la recherche du consensus entre décideurs, agents de la réforme et population ;
- la réglementation juridique, administrative, financière, technique ;

- la formation des enseignants et futurs enseignants ;
- l'élaboration des outils didactiques appropriés.

L'objectif n'est évidemment pas de trouver la solution à toutes ces questions – d'autant qu'elles diffèrent sensiblement selon les lieux -, ni d'imposer une politique linguistique, celle-ci relevant de la souveraineté des États, mais d'aider les décideurs à repérer les contraintes, identifier les leviers fiables d'une réforme intégrée, formaliser des outils de simulation, déceler les potentialités d'amélioration du système éducatif, identifier les modalités les plus efficaces d'organisation et de gestion scolaire, en un mot, de contribuer à la formation des agents de la réforme, quelle qu'elle soit. Joseph Poth (in Renard, Peraya, 1986 73sv) a mis au point et expérimenté pour l'UNESCO une méthodologie efficace, réaliste et modulable selon le contexte de chaque pays. Cette approche réinsère toute réforme linguistique de l'enseignement primaire dans le cadre plus général du développement national. A ma connaissance, aucun programme cohérent n'a été mis en place pour assurer cette formation dans les meilleures conditions, sauf peut-être à un niveau expérimental.

La Francophonie continuerait à faire fausse route et à accroître la masse de ceux que Chaudenson (1994) appelle les « franco-phones » si elle méconnaissait :

- a. le droit de tout enfant de recevoir son 1er apprentissage dans la langue de son milieu ;
- b. le rôle essentiel de cette langue dans le processus de développement économique et social des pays concernés ;
- c. les incidences positives d'une articulation harmonieuse des langues en présence sur la diffusion du français et l'accès à la modernité.

## Références bibliographiques

- Baetens-Beardsmore, R., *Bilingualism : Basic principles*, Clevedon, Multilingual, Matters, 1986.
- Chaudenson, R., Typologie des situations de Francophonie, Finalités et applications, in S. Abou et K. Haddad (sous la dir. de), *Une Francophonie différentielle*, L'Harmattan, Paris, 1994, 19-37.
- Confemen, *Promotion et intégration des langues nationales dans le système éducatif*, Bilan et inventaire, Champion, Paris, 1986.
- Confemen, ACCT, *Études comparatives des besoins langagiers et des centre d'intérêt en français et en langues nationales chez les élèves de l'école primaire* (Burkina-Faso, Congo, Guinée, Mali, RCA, Sénégal, Togo, Tchad, Zaïre). Rapport final, Secrétariat technique permanent, Dakar, s.d. [1991].
- Harmegnies, B., Renard, R., La phonologie comme modèle de l'acquisition de la parole, in J.P. Angenot, G.L. Istre, A.T. Nicolacopoulos, D. Pagel, (ed.) *Miscellaneous Phonology 2*, U.F.S.C. Working papers Linguistics N° 4, Florianopolis, Brazil, 1985, 73-87.
- Poth, J., *Langues nationales et formation des maîtres en Afrique*, Guide méthodologique à l'usage des instituts de formation, Doc. N°8, UNESCO, 1979.
- Poth, J., *Langues nationales et formation des maîtres en Afrique*, Guide méthodologique N° 2, dossiers pour l'information des cadres dans l'enseignement, UNESCO, 1984.
- Poth, J., Pour une politique linguistique centrée sur l'enfant : le point de vue du pédagogue, *Recherches, pédagogie et culture*, Supplément aux numéros 57 et 58, AUDECAM, 1986.
- Poth, J., *Langues nationales et formation des maîtres en Afrique*, Guide méthodologique N° 3, dossiers pour la

Raymond Renard

formation pratique des agents de la réforme linguistique, UNESCO 1987.

Poth, J., L'aménagement linguistique et les langues minoritaires..., l'Europe à l'école de l'Afrique ? *Revue de phonétique appliquée*, 107, 1993, 137-145

Renard, R., Peraya, D., éd. *Langues africaines et langues d'enseignement. Problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire en Afrique*, Didier Erudition, Paris, CIPA, Mons, 1986.

Renard, R., Éléments d'une problématique de l'aménagement linguistique en Afrique, *Les langues en Afrique à l'horizon 2 000*, symposium, Bruxelles, 7-9 décembre 1989, Actes publiés sous la direction de J-J Symoens et J. Vanderlinden, Institut Africain et Académie royale des sciences d'Outremer, Bruxelles 1991, 43-50.

Renard, R., Considérations sur les problèmes d'aménagement linguistique en Afrique, *Séance publique*, (Mons, avril 1992) de l'Académie royale des Sciences d'Outremer, Bruxelles, 1992, 51-54.

# La problématique du français langue seconde dans un milieu multilingue

La tenue des présents États généraux de la Francophonie scientifique est l'occasion pour les enseignants-chercheurs, universitaires et didacticiens d'engager une réflexion approfondie sur l'objet de leur constante recherche. Ces assises permettent des interrogations pertinentes sur les stratégies épistémologiques mises en œuvre par les opérationnels francophones (institutionnels ou non) afin de valider les divers domaines de la recherche partagée.

Notre interrogation porte sur le concept de français langue seconde dans un milieu multilingue. Notre approche de la problématique concerne la validation scientifique de la notion de français langue seconde, l'émergence d'une didactique adaptée à la spécificité de cet objet de recherche et enfin des relations entre le français langue seconde et l'évolution de la norme standardisée du français. L'évolution du français dans un milieu multilingue sans langue véhiculaire véritable révèle des mécanismes d'appropriation de la langue qui bouleversent sa nomenclature et touchent profondément les paradigmes syntaxiques et lexicaux. La perception de ces phénomènes commande l'urgence d'une recherche qui rende intelligibles les conditions linguistiques de ces transformations en même temps qu'elle éclaire sur les modalités de dispersion sociale du français.

## **I. Le français langue seconde est-il un concept opératoire ?**

La première question qui s'impose, de toute évidence, concerne la validation du concept de français langue seconde et la détermination formelle de son « domaine épistémologique » (J.P. CUQ 1992). Cette notion est relativement récente, bien que son utilisation soit effectivement large du fait de son affichage politique. Cette visibilité politique antérieure à toute élaboration formelle de la notion rend difficile, en théorie, l'éclosion de notre objet de recherche, et par conséquent, la définition claire de son

champ épistémologique. Les linguistes et les didacticiens sérieux répugnent franchement à l'utilisation de l'expression français langue seconde. Ils lui préfèrent une foule de tournures synonymiques du genre « français langue étrangère privilégiée, langue de travail, langue d'enseignement, langue de communication nationale et internationale, langue de culture, langue de développement, langue de l'unification nationale, de la science et de la technologie » (cf. NGALASSO, 1992). La multiplicité des formules définitoires témoignent d'un profond malaise. Ainsi, le français langue seconde serait un concept flou. Son signifié est flottant alors même que l'on s'accommode volontiers de son signifiant politique. D'où le constant de J.P. CUQ.

« Certains concepts pourtant opératoires mettent un temps assez long pour entrer dans la panoplie intellectuelle des chercheurs. On ne sait donc pas très bien s'il y a lieu de se désoler ou de se réjouir du temps infiniment long que met le français langue seconde à tenir enfin sa place en didactique du français ».

Cette lente et difficile parturition notionnelle s'explique par l'incertitude qui entoure son champ épistémologique. C'est ce qui fait dire à J.P. Voisin que :

« l'expression langue seconde est employée arbitrairement, par simple commodité ; pour qualifier une situation où le français n'est ni langue maternelle, ni, à cause de la place qu'elle tient ou des objectifs qu'on lui assigne, langue étrangère ».

En fait, de façon globale et plus précisément en Afrique noire francophone, en dépit des situations socio-linguistiques, c'est le critère politique qui justifie l'appellation de français langue seconde.

Cependant, on note que c'est dans les années 1980 que, grâce à la ténacité, au travail persévérant des inspecteurs régionaux, J.P. Voisin et G. Vigner, aux programmes de formation de l'EIB, aux stages effectués au CREDIF, au CIEP et au BELC la notion de français langue seconde se dégage passablement et progressivement du concept de français langue étrangère. Aujourd'hui, la principale difficulté demeure. Il s'agit de la définition formelle et univoque du français langue seconde. Deux approches sont envisagées à cet égard ; l'une institutionnelle et l'autre technique reposant sur un critère chronologique.

Sur le plan institutionnel, le français est langue seconde partout où, bien que langue étrangère, il est fondamentalement langue officielle et utilisé de façon privilégiée dans l'administration, la justice, au parlement, dans l'éducation et les communications. L'approche institutionnelle réfère à la situation des pays africains francophones où le français, dans la plupart des Constitutions, est langue officielle. Dans certains États, il jouit seul de ce statut ; mais dans d'autres, il le partage avec l'anglais comme au Cameroun, avec le sango en RCA et l'arabe en Mauritanie.

L'approche institutionnelle est commode, parce que simple. C'est à cause de ce caractère que NGALASSO l'accuse de simplisme (1992). Cette définition est réductrice. Car elle exclut les situations où le français exerce des fonctions sociales et culturelles

importantes sans pour autant être constitutionnellement langue officielle. C'est le cas des pays du Maghreb et de tous ceux qui constituent l'ensemble dénommé « Francophonie d'appel » : le Cambodge, le Laos, le Liban et le Viêt-nam.

La situation réelle du français dans les pays de la Francophonie d'appel, différente fonctionnellement de celle du français en Afrique, suffit-elle pour intégrer ces pays dans le corpus de français langue seconde ? Le français n'y est-il pas une langue étrangère privilégiée ? La définition institutionnelle du français langue seconde est conceptuellement approximative. Ce qui explique la trop grande extension de ce corpus.

Par ailleurs, le français langue seconde et institutionnelle n'a pas véritablement une existence sociale dans un milieu multilingue. Sa seule légitimité est juridique, alors que tous les autres échanges se font, socialement, en langues nationales. L'usage courant du français en milieu multilingue ne saurait être réglé durablement par le seul acte législatif et l'autorité des textes administratifs.

Cette approche institutionnelle fait du français langue seconde une langue juridiquement dominante, mais socialement dominée.

La définition technique du français langue seconde repose sur le critère chronologique et prend en charge le degré de maîtrise de la langue. En effet, la langue seconde est une langue étrangère par rapport à la langue maternelle. Celle-ci est acquise dès le plus jeune âge par interaction avec la mère et l'environnement familial. En se définissant par rapport à l'apprenant, la langue étrangère s'oppose à la langue maternelle. En se définissant par rapport à une communauté nationale, la langue étrangère s'oppose aux langues nationales.

L'expression langue seconde dénote, en référence à l'ordre d'acquisition et de maîtrise de la langue, une langue qui se positionne immédiatement après la langue maternelle.

Il est donc clair, conclut NGALASSO, que, dans le cas du français en Afrique, le statut de langue seconde est un but recherché plutôt qu'une donnée de fait. Son domaine épistémologique n'est pas suffisamment et formellement déterminé. Théoriquement, le français langue seconde, en recherche, est appréhendé comme une modalité particulière du français langue étrangère.

## **II. La didactique du français langue seconde**

Si le français langue seconde est, en concevabilité, une des activités spécifiques en français langue étrangère, on comprend que ses méthodes pédagogiques relèvent des différents domaines de la didactique des langues.

La didactique du français langue seconde ressortit à la didactique du français langue étrangère. En effet, les principes qui y sont évoqués sont généralement ceux de la didactique en langue étrangère. La pédagogie est strictement centrée sur les attentes et les besoins des apprenants ; on encourage le développement de la compétence communicative

afin d'encoder et de décoder des messages ; la priorité est ainsi accordée à l'oral, etc.

Manifestement, la didactique du français langue seconde, tout comme son objet, et à construire conceptuellement. NGALASSO (1992) le confirme amplement :

« Il n'existe pas, à l'heure actuelle, de didactique du français langue seconde dont on puisse prétendre qu'elle soit fondamentalement autre chose qu'une didactique du français langue étrangère ».

La méthodologie d'enseignement du français langue seconde en milieu multilingue africain devrait pouvoir s'appuyer solidement sur les langues nationales véhiculaires afin d'assurer l'unité psychologique de l'élève et de lui faciliter linguistiquement les transferts de la langue maternelle vers la langue véritablement seconde. L'avantage d'une pédagogie proprement comparée ou convergente et qu'elle permet d'évoluer graduellement du connu vers l'inconnu à travers un dévoilement progressif de la nomenclature générale de la langue seconde.

### **III Le français langue seconde et l'émergence des normes endogènes**

Bien que le français soit en Afrique francophone une langue socialement dominée, on note cependant une évolution qui transformera certains pas de sa nomenclature. Cette mutation perceptible presque exclusivement dans les villes, témoigne des efforts d'appropriation du français par certains locuteurs africains francophones. Ce qui justifie l'expression « Français langue africaine » proposée par P. Dumont.

Le paradigme lexical, du fait de son emprise directe sur la réalité socioculturelle, est pour l'instant, le plus concerné par cette évolution. Par ailleurs, le développement rapide des registres du français oral n'épargne pas les composantes syntaxiques et phonologiques.

De sorte que l'on se trouve face à des visages variés et différents du français. Les linguistes et socio-linguistes constatent formellement un immense décalage entre le français littéraire, mais figé dans ses structures, enseigné dans les salles de classe et celui, vivant et dynamique, pratiqué hors des salles de classe par une large majorité de locuteurs.

Ce français, majoritairement partagé et qui pourrait constituer substantiellement le français langue seconde force les portes d'entrée de la forteresse scolaire. Alors, la question se pose : comment tenir compte de ce français spécifique dans l'espace scolaire ? Ce français est révélateur d'une nouvelle norme sociale, endogène, conviviale qui, forcément dans l'usage, entre en conflit avec la norme scolaire classique. Ce français véhiculaire africain n'a pas structurellement partie liée avec ce que l'on nomme le « français de Moussa » qui représente finalement l'ultime développement basilectal du français d'Afrique. Il s'agit d'un français mésolectal, correct syntaxiquement et couramment utilisé par les couches sociales instruites et moyennement cultivées.

Il serait donc commode d'étudier, dès à présent, les stratégies qui feraient de ce français véhiculaire africain l'un des leviers importants du renouvellement de la pédagogie du français en Afrique. L'objectif est d'éviter la distorsion actuelle entre le français qui est enseigné aux élèves en classe et celui qu'ils entendent et perçoivent autour d'eux dans la société. Il faut prendre acte de l'existence de cette norme endogène et en faire le point de départ obligé d'une forte avancée pédagogique.

C'est probablement là la voie de la validation du concept de français langue seconde et la définition de son champ épistémologique.

### **Données bibliographiques**

Agence de coopération culturelle et technique. Paris – Cours panafricain d'apprentissage du français langue seconde : collège et premier cycle des lycées. Manuel d'exercices (pour l'élève). – Paris : ACCT : Nathan, 1994. – 191 p.

Agence de coopération culturelle et technique. Paris. – Cours panafricain d'apprentissage du français langue seconde : collège et premier cycle des lycées. Guide pédagogique (pour l'enseignant). – Paris : ACCT : Nathan, 1994. – 125 p.

Agence de coopération culturelle et technique. Paris. Direction générale de l'éducation et de la formation – École internationale de Bordeaux. – Didactique du français langue seconde et du texte littéraire : dossier documentaire pour la session de perfectionnement tenue à Yaoundé (Cameroun), 5-30 septembre 1994/Réalisé par le Centre international francophone de documentation et d'information. – Talence : DGEF-EIB, 1994. – 171 p.

Agence de coopération culturelle et technique. Paris. Direction générale de l'éducation et de la formation – École internationale de Bordeaux ; Centre international audiovisuel d'études et de recherches. Saint-Ghislain (Belgique). – L'Enseignement du français langue seconde en milieu multilingue : synthèse de la session tenue à Bamako, Mali, du 21 octobre au 8 novembre 1991. – Talence : DGEF-EIB, 1992. – 237 p. – (Notes et documents. Série Synthèse de sessions ; 27.)

Besse François langue seconde/coord. par Henri Besse, Mwatha Musanji Ngalasso, Gérard Vigner. – Études de linguistique appliquée, 88, oct. – déc. 1992. – p. 3-144.

Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage du français. Dakar. – Étude comparative des besoins langagiers et des centres d'intérêt en langues nationales et en français langue seconde chez les élèves du primaire : rapport de la réunion des experts et rapport de la réunion des décideurs. – Dakar ; CONFEMEN, 1991. – 127 p.

Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage du français. Dakar. – Étude comparative des méthodologies de l'enseignement ; des langues nationales, du français, langue seconde à l'école primaire. – Dakar : Secrétariat technique permanent, 1985. – 34 p.

Coste Daniel (Coord.). – Démarches en histoire du français langue étrangère ou seconde. – Études de linguistique appliquée, 78, avril-juin 1990. – p. 3-128.

Cuq Jean-Pierre. – Le Français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques. – Paris : Hachette, 1991. – 224 p. (Références).

Duquette Lise. – L'étude de l'apprentissage du vocabulaire en contexte par l'écoute d'un dialogue scénarisé en français langue seconde. – Québec : Centre international de recherche en aménagement linguistique, 1993. – 188 p. – (Publication B-187).

Huot Tremblay Diane – Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale : contribution à la didactique analytique de l'enseignement du français langue seconde ou étrangère. – Québec : Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1974. – 223 p. – (CIRB Publication B-50).

Niang Gilberte. – Français langue seconde... cherche méthode adéquate. – Le Français dans le monde. Revue de l'enseignement du français, n° spécial, janvier 1995. – p. 153-165.

Services documentaires multimédia. Montréal. – L'apprentissage du français langue seconde : matériel didactique. – 2<sup>e</sup> éd. – Montréal : SDM, 1991. – 85 p. – (Diffusion sélective de l'information ; 117).

Vigner Gérard. – Français langue seconde : une discipline spécifique. – Diagonales, 4, décembre 1987. – p. 42-45.



## Français seconde langue et environnement médiatique

La réalité du français langue seconde est aussi diverse que les pays où le français a ce statut de langue seconde, c'est-à-dire une forte présence dans le système scolaire.

Schématiquement, on peut distinguer deux grandes catégories : d'une part les pays où – au delà et hors de l'école – existe une pratique sociale et intellectuelle importante en langue française, d'autre part les pays où les échanges sociaux et intellectuels se font exclusivement, ou presque dans une autre langue, régionale ou nationale.

Mon propos se rapporte à cette deuxième catégorie de pays, parce que c'est dans ces derniers que se pose avec acuité la contradiction entre une école entièrement ou largement francophone et l'absence cruelle du français hors des murs de la classe.

Pourquoi « cruelle » ? Parce que dans cette situation les élèves ne trouvent pas aisément – hors l'école – les stimulations et les motivations pour leurs efforts linguistiques. Il en résulte une perception tronquée du français : une perception scolaire académique, figée. Surtout quand on pense qu'ils seront évalués dans plusieurs disciplines selon – avant tout – leur maîtrise de la langue française. Et ce, tout au long de leurs études. Perception déséquilibrée, donc faussée et pleine de risque pour une motivation durable.

Si, pourtant, on peut trouver la parade dans ce type de situation, dans lequel l'école seule ou presque doit porter sur les épaules le projet bilingue ou francophone dans une société qui ne l'est pas, alors on sera à même d'améliorer l'acquisition du français dans toutes les autres situations dites de langue seconde.

Je voudrais rapporter ici l'expérience professionnelle vécue en Vallée d'Aoste, Région autonome d'Italie et au passé francophone ? Le français y a été éradiqué d'abord graduellement après la coupure de la Savoie, puis de façon radicale sous Mussolini. Aujourd'hui, cette région autonome est exactement en voie de réappropriation de son patrimoine francophone et ce, par le biais d'une école qui est bilingue italien-français à 50/50 %, depuis la maternelle jusqu'au collège et dans toutes les disciplines. Mais quelle

est la présence sociale du français en Vallée d'Aoste ? De l'autre côté du Mont-Blanc, seuls les toponymes sont en français, seuls les métiers du tourisme recourent régulièrement au français. Autrement dit, les enfants ne retrouvent pas le français dans leur environnement quotidien, même si près de 50 % des familles sont dialectophones en franco-provençal.

Le problème se posait donc en ces termes : comment revaloriser aux yeux des scolaires une langue – le français – qui se dévalue dès qu'ils quittent l'école, le soir après la classe, et replongent dans une vie sociale et un environnement médiatique à 95 % italophones ?

Quand on n'a – bien évidemment – aucun moyen d'actions sur la pratique sociale, on ne peut chercher la parade que dans deux directions : les échanges interscolaires et l'utilisation des médias.

Je me contenterai de développer cette dernière piste, puisque c'est en développant depuis 3 ans une télévision éducative en français que nous pensons être en voie de résoudre la contradiction évoquée.

En quoi consiste cette télévision éducative ?

1. Elle n'est pas didactique : c'est-à-dire, qu'elle ne diffuse pas des cours et ne remplace pas l'enseignant ;
2. Ce n'est pas une diffusion de cassettes vidéo, mais un événement médiatique en direct à l'antenne sur la RAI 3 ? qui met tous les enfants au primaire valdôtain en situation d'échange et d'émulation le même jour à la même heure ;
3. C'est une télévision interactive qui incite les enfants à produire des textes, des dessins, du son de l'image et à les envoyer en rédaction qui montrera les meilleures productions, 15 jours après, à l'antenne.
4. c'est une fenêtre ouverte sur des réalités sociales francophones, sur des savoirs francophones dans toutes les disciplines, sur une découverte du monde et une construction de connaissances en langue française.

Ainsi utilisée, la télévision décroïssonne l'école et apporte une perception nouvelle du français. En paraphrasant Pierre Bourdieu, on pourrait dire qu'elle est le français d'une situation d'inflation où l'offre scolaire est plus importante que la demande sociale.

Elle rend à la langue toute sa valeur d'échange – social et intellectuel – et tout le prestige qui s'attache à un moyen linguistique efficace.

## Que retenir de la triade langue maternelle, langue seconde, langue étrangère sur le plan de la pédagogie pour l'essor de la Francophonie ?

Dans le texte de son allocution dispensée à Beyrouth en 1993, Michel Guillou nous rappelait que :

« C'est dans la jeunesse, cela va de soi qu réside l'avenir du français, comme d'ailleurs l'avenir de la Francophonie. Si nous n'y prenons pas garde, si nous ne nous occupons pas sérieusement – en y mettant les moyens nécessaires – de l'éducation en français de l'immense jeunesse des pays francophones, c'est la Francophonie, le lien francophone, l'avenir de notre langue qui seront menacés » (Guillou 1994 : 14)

Dans la même lancée, il formulait un certain nombre de souhaits relativement à l'enseignement du français dans l'espace francophone et parmi ceux-ci :

« Dès le primaire, l'enseignement du français doit être développé non pas comme un simple outil de communication, comme une langue étrangère dénuée de sens et de message mais au contraire comme la langue de tous, porteuse d'une pensée, d'une culture francophone, de valeurs propres qui ont noms liberté, laïcité, démocratie, solidarité, droit, recherche, développement, partenariat ». (Guillou 1994 :14)

Une relecture de ces propos a su nous rappeler que le défi pédagogique est de taille et que pour parvenir à le relever, il faudrait savoir tirer profit de l'ensemble de la réflexion pédagogique diffusée dans les nombreux écrits de la didactique des langues. Mais les limites de temps imposées dans le cadre de ce forum ne nous permettent pas d'aborder l'ensemble des thèmes de la didactique, et pour cette raison nous avons donc choisi de proposer une réflexion autour d'une pédagogie susceptible de relever le défi lancé par Monsieur Guillou. Nous nous demandons donc comment interpréter la triade langue maternelle (LM), langue seconde (L2) et langue étrangère (LE) pour la salle de classe.

## **Langue maternelle : un objectif, une conscience**

Examinons le sens de la notion langue maternelle. Dans une discussion des deux ensembles de termes L1 et L2, Stern (1983) fait ressortir que ces derniers impliquent une relation subjective entre une langue et un individu ou une langue et un groupe de personnes. Nous incitant à réfléchir sur la portée du terme LM, Stern nous amène à prendre conscience de l'aspect qualitatif évoqué par celui-ci, à savoir qu'il y a un degré de maîtrise de la langue qui est propre des locuteurs natifs, ce que les anglophones qualifient de *native-like*.

Dans cette optique, le LM, en tant qu'objet de connaissance, est à prendre en considération dans la relation enseignant/enseigné. Pour l'enseignant comme pour l'enseigné, elle devient une sorte de phare, d'objectif à atteindre. Mais si cet aspect de la langue est d'une grande importance, il y a une autre dimension qui à notre avis n'est pas du tout négligeable et c'est celle de l'acquisition. Pouvons nous comprendre comment s'accomplit l'acquisition d'une langue seconde tout en ignorant comment s'accomplit celle de la langue maternelle ? Pouvons-nous fermer les yeux sur la socialisation à la prise de parole ou à celle de l'écrit dans une communauté donnée pour prétendre que la socialisation à ces activités langagières en langue seconde n'en sera nullement affectée ? Pouvons-nous ignorer les résultats des travaux portant sur le rôle de la « narrativité » (Danesi, 1991) en langue maternelle sur l'acquisition des connaissances en L2 ? N'avons nous pas constamment besoin de nous rappeler le caractère longitudinal de l'acquisition de la langue maternelle pour ne pas nous méprendre à souhaiter l'instantané chez des apprenants de L2 ?

## **La langue seconde : un défi cognitif**

Lorsque nous parlons de langue seconde, nous souhaitons ici attribuer à ce terme le sens que lui donne Ngalasso (1992 : 28), en se référant aux travaux de Cuq (1991), « (...) le champ couvert par le *français langue seconde* correspond à celui de l'enseignement/apprentissage *du français* dans de nombreux pays africains, où le *français langue seconde* correspond au *français langue de scolarisation*. Nous souhaitons apporter cette précision car au Québec, sur le plan pédagogique, langue seconde correspondrait davantage à la sphère d'enseignement/apprentissage touchée par le terme *français langue étrangère*, utilisé dans les travaux francophones européens, dont les objectifs visent davantage l'apprentissage d'une langue de communication pour les échanges langagiers les plus courants de la vie quotidienne. Pour désigner l'enseignement de la langue de la scolarisation, nous utilisons de plus en plus le terme de *langue première* qui sous-entend que la langue de scolarisation devient la langue première de l'individu.

Mais comment exprimer la véritable distinction entre L2 et LE. Il semble que les écrits sur l'éducation bilingue et le bilinguisme parviennent à cerner celle-ci de façon opérationnelle. Tel que le signale Baker (1993), pour certains auteurs, la compétence du bilingue ne se résume pas aux habiletés de compréhension et d'expression telles l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture, mais suppose l'existence d'une autre dimension qui permettrait de décrire l'activité langagière de l'individu dans des instants où il ne fait ni écouter, ni parler, ni écrire. Ainsi Skutnabb-Kangas (1981) parle d'une cinquième dimension pour décrire la langue utilisée pour penser, le discours intérieur de l'individu. Cummins (1984) exprime cette notion en faisant allusion à la compétence cognitive dans une langue, c'est-à-dire la capacité d'utiliser une langue ou les deux pour raisonner et réfléchir.

Mais comment atteindre ce usage de la langue ? Si l'on s'entend pour dire le plus souvent que la pédagogie de LÉ ne peut contribuer qu'à développer la langue comme outil de communication, il est donc du ressort de la pédagogie du LS de contribuer au développement de cette cinquième dimension de l'utilisation de la langue, la dimension cognitive dans la fonction du langage par opposition à la dimension sociale pour reprendre les distinctions faites par Vigner (1992). Devons-nous donc les considérer comme des positions pédagogiques extrêmes ou pouvons nous penser que la pédagogie de la LÉ peut contribuer à la pédagogie de la LS ?

Une approche qui nous semble suffisamment documentée dans la littérature scientifique du monde anglo-saxon et qui a eu des retombées sur l'enseignement du français dans les écoles québécoise, plus spécifiquement dans les classes multilingues telles que nous les connaissons, c'est une approche de langue seconde qui vise à tenir compte de l'exigence cognitive des tâches langagières qui sont proposées aux élèves. Lorsque nous parlons d'exigence cognitive, nous nous référons aux travaux de Cummins (1982) qui classe les activités en tant qu'*activités non académiques et peu exigeantes s'appuyant sur un contexte immédiat, en activités qualifiées de non académiques et peu exigeantes s'appuyant sur un contexte restreint, en activités académiques exigeantes s'appuyant sur un contexte restreint*. Cette façon de concevoir les activités d'apprentissage a des retombées pédagogiques puisqu'elle suppose une progression dans la façon d'aborder les contenus qui n'est dictée ni par des objectifs linguistiques, ni par des objectifs disciplinaires pris isolément mais bien par une intégration de ces deux dimensions (voir à cet effet Mohan, 1986).

À partir de ces distinctions établies par Cummins (1982), Chamot et O'Malley (1987) ont proposé une nouvelle approche destinée à répondre aux besoins des apprenants qui doivent apprendre une langue à des fins de scolarisation et ils qualifient cette approche langagière de « cognitive académique ». S'appuyant d'abord sur les travaux d'Anderson (1981, 1983, 1985), cette dernière repose d'une part sur la prise en compte de la spécificité des connaissances déclaratives et procédurales et des contraintes respectives qui

interviennent dans leur acquisition et d'autre part, sur les effets qui découlent de leur interaction sur le raffinement de l'habileté langagière. Enfin, à ces deux composantes de l'approche, visant respectivement l'acquisition de connaissances déclaratives, et procédurales, s'ajoute une composante axée sur le développement des stratégies d'apprentissage favorisant le développement de l'autonomie de l'élève.

### **Langue étrangère : sa contribution**

Mais où la pédagogie de la LÉ a-t-elle sa place ? D'après la lecture que nous faisons de ce modèle, la pédagogie de la LÉ a sa place dans les activités que l'on peut qualifier d'activités académiques exigeantes s'appuyant sur un contexte immédiat. Cependant permettez-nous ici de préciser à quel aspect de la pédagogie de LÉ nous souhaitons nous référer. Il semble que depuis très longtemps, la pédagogie de langue étrangère ait tenté de fournir à l'apprenant des supports visuels et auditifs pour soutenir les activités de compréhension et d'expression. Cette fois, il a suggéré d'avoir recours à de tels supports pour soutenir les activités d'exploration, de manipulation, de discussion dans les matières scolaires issues des sciences humaines ou des sciences de la nature. C'est donc la dimension que l'on pourrait qualifier de « réaliste » de la LÉ qui peut jouer un rôle dans la transition entre une pédagogie de LÉ et une pédagogie de LS, langue de scolarisation, qui aurait trop souvent tendance à se profiler sur la pédagogie de la LM qui repose essentiellement sur le recours à la langue décontextualisée pour la transmission et l'acquisition des connaissances.

### **Conclusion**

Ainsi, il nous semble que pour que l'enseignement du français langue seconde donne de meilleurs résultats, il faille, entre autres choses, reconnaître la contribution de chaque composante de la triade. Une connaissance plus approfondie des exigences de la langue scolaire et des cheminements variés et nécessaires pour en atteindre la maîtrise devrait en quelque sorte guider nos choix pédagogiques.

## Références

- Anderson, J.R. (Éd.). (1981). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of acquisition*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1981). *Cognitive psychology and its implications* (2<sup>nd</sup> ed.). New York : W.H. Freeman.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J.M. (1987). The cognitive academic language learning approach : A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.
- Cummins, J. (1984). Wanted : A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Riviera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1982). Tests, achievement, and bilingual students (*Focus*, n°9). Wheaton, MD : National Clearing House for Bilingual Education.
- Cuq, J.P. (1991). *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Danesi, M. (1991). Revisiting the research findings on heritage language learning : Three interpretative frames. *Canadian Modern Language Review*, 47, 4, 650-659.
- Guillou, M. (1994). Progrès ou déclin de la Francophonie : Les enjeux de la langue seconde. In S. Abou et K. Haddad, *Une Francophonie différentielle*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Mohan, B. (1986). *Language and content*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Ngalasso, M. M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Études de linguistique appliquée*, 88, 27-38.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not : The education of minorities*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Stern, H.H. (1983). Talking about language teaching. *Fundamental concepts of language teaching* (pp. 9-22). Oxford : Oxford University press.
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Études de linguistique appliquée*, 88, 39-54.



# Les classes bilingues en Asie du Sud-Est

## **Préambule**

Mon intervention sera centrée sur l'expérience du Viêt-nam.

Après une période d'expérimentation, localisée à Ho Chi Minh Ville et qui a débuté en 1992, l'AUPELF-UREF a signé le 3 mai 1994, un accord cadre d'implantation expérimentale d'un enseignement intensif du français et en français dans des écoles générales vietnamiennes. Accord signé avec le Ministère de l'Éducation et de la Formation pour une durée de 12 ans.

## **Fondement du Projet**

« Un examen sérieux par les vietnamiens de l'état de l'enseignement de langues, a fait ressortir qu'il reste beaucoup de problème à résoudre. L'enseignement et l'apprentissage des Langues Étrangères dans les écoles générales n'aboutissent pas aux résultats escomptés. La quasi-totalité des élèves ayant appris une langue étrangère, à l'issue de leur scolarité, ne sont pas capables de s'en servir comme un outil de communication dans leurs études ultérieures et dans leurs futures activités professionnelles. La situation de l'enseignement des langues étrangères au niveau universitaire n'est pas meilleure.

Le Ministère de l'Éducation et de la formation se doit de :

- redéfinir une politique cohérente de l'enseignement des langues étrangères à travers tous les cycles d'enseignement ;
- définir une stratégie de formation d'enseignants de langues ;
- procéder à la recherche de nouvelles modalités d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères dans les écoles générales (création d'écoles à option de langues, classes de doués, introduction des langues étrangères dans l'enseignement primaire...) pour améliorer la qualité de cet enseignement.

Une de ces modalités est l'enseignement intensif du français et en français.

L'enseignement intensif est un enseignement où :

- le français est introduit dès la première classe de primaire avec une masse horaire importante (10 heures de cours hebdomadaires);
- à un certain niveau, des disciplines scientifiques sont enseignées en français.

Cet enseignement aura pour but de former une cohorte d'élèves qui, à l'issue des études secondaires, maîtriseront parfaitement le français pour s'en servir dans les études ultérieures dans le cursus vietnamien, ou à l'étranger. En même temps, ces jeunes gens seront formés aux finalités et objectifs fixés par le programme vietnamien global de formation.

### **Objectifs à long terme**

a. Mettre en place un réseau d'établissements scolaires dispensant l'enseignement intensif du français et en français à partir du niveau primaire dans le but de former des ressources humaines pour des filières de traduction, d'interprétariat ou d'autres spécialités (gestion, économie, médecine, sciences de l'ingénieur...).

Les élèves à qui sera destiné cet enseignement devront nécessairement acquérir tous les programmes vietnamiens imposés institutionnellement et maîtriser en même temps le français comme moyen de communication oral et écrit, ce qui leur permettra de s'intégrer au cursus universitaire vietnamien ou à un cursus universitaire francophone (IFI, CFG...) implanté au pays ou à l'étranger.

b. Organiser et/ou accueillir des filières universitaires francophones en vue d'une intégration de la formation universitaire vietnamienne à celle des autres pays de la communauté francophone et du monde et de la reconnaissance internationale des diplômes vietnamiens.

L'accord-cadre signé par l'AUPELF-UREF et le gouvernement vietnamien précise les conditions de mise en place d'un programme établi sur 12 ans et qui permettra, à l'horizon 2 006, de voir effectivement fonctionner 570 classes dans 60 établissements et qui accueilleront environ 15 000 élèves.

### **Programme 1994-1995**

70 classes bilingues réparties sur les deux villes principales et 12 provinces dans 38 écoles, dont 41 classes primaires et 29 classes secondaires financées par l'AUPELF-UREF, plus 18 classes ACCT suivies pédagogiquement par l'AUPELF. Il faut compter également les 25 classes ouvertes par l'Ambassade.

Nous intervenons financièrement sur plusieurs points :

- formation au Viêt-nam et en France des enseignants vietnamiens,
- complément de salaire des enseignants pour les heures de français,
- dotation en livres de tous les élèves et équipement des classes bilingues,
- élaboration avec le Ministère de l'Éducation et les Services Culturels Français de nouveaux manuels scolaires pour permettre sur une année l'enseignement des matières scientifiques (collèges, lycées) en français,
- suivi du programme grâce à l'équipe opérationnelle de l'Agence qui est sur place et supervisée par la Direction du Bureau Asie du Sud-Est à Hanoï et qui est composée à ce jour de 3 français, de 6 belges (détachés par la Communauté Française de Belgique) et 1 vietnamienne, répartis sur tout le territoire de la République Socialiste du Viêt-nam,
- un comité de pilotage national relayé par des comités régionaux suit le déroulement de ce plan en coordination avec les services culturels français, l'ACCT (Agence de Coopération Culturelle et Technique) et les autorités vietnamiennes,
- mise en place avec les éditeurs français et des partenaires vietnamiens de moyens techniques pour éditer et distribuer les manuels scolaires au Viêt-nam, création avec l'aide de l'AUPELF d'un quotidien en français « Le Courrier du Viêt-nam » et d'une émission quotidienne de 20 minutes sur le programme 2 vietnamien pour l'enseignement du français à distance,
- installation d'une salle francophone (livres, matériel audiovisuel...) dans chaque établissement.

Après 4 ans d'activités professionnelles au Viêt-nam et 6 mois de travail à Hanoï, je confirme la forte motivation et l'engagement des vietnamiens dans ce programme et suis confiant dans la capacité des élèves à intégrer ce cursus.

Juste avant de venir, je suis allé acheter quelques maillots brodés Tintin au Viêt-nam. Le petit garçon qui tenait la boutique en l'absence de ses parents a commencé à négocier en anglais. J'aurais pu réagir comme beaucoup de français de passage, à savoir lui répondre sur le même mode. Un réflexe habituel : « non, c'est cher ! » « Oh ! vous parlez le français, Monsieur ! » et il a poursuivi toute la discussion en français. Il s'avère que 6 mois de fréquentation de la classe bilingue au Collège Ngô Sĩ Liêm a produit ce résultat extrêmement prometteur et enthousiasmant.



## (Ré) enseigner le français aux francophones en milieux minoritaires : une réalité Nord-américaine

Que l'on parle de cours de français langue seconde ou de classes dites « d'immersion », innovation pédagogique purement canadienne, il s'agit dans les deux cas de l'enseignement du français à des non-francophones. Il existe cependant une autre réalité en Amérique du Nord : celle de l'apprentissage (ou le réapprentissage) du français par les groupes de souche franco-ontarienne, certains aspects de cette réalité peuvent aussi se retrouver chez les Franco-Albertains, les Franco-Colombiens, les Fransaskois, les Franco-Manitobains ainsi que chez les Franco-Américains du Nord-Est des États-Unis et les Cajuns de la Louisiane. J'expliquerai d'abord cette réalité franco-ontarienne et enchaînerai ensuite en décrivant brièvement un modèle pédagogique, mis sur pied à la Laurentienne, qui diffère quelque peu des modèles de l'enseignement du français que nous connaissons tous. Je terminerai, pour lancer le débat, en posant quelques jalons de réflexion sur le défi que posent, à la Francophonie internationale, les enjeux du statut minoritaire des jeunes franco-ontariens.

### **La réalité franco-ontarienne**

Une recherche très intéressante menée par trois chercheurs de l'Université d'Ottawa (Clément, Gauthier et Noëls, 1993) semble suggérer qu'un lien étroit existe entre la langue d'usage habituel des sujets et leur identification prédominante à un groupe culturel. Les jeunes franco-ontariens pour qui l'anglais est la langue d'usage semblent s'identifier davantage à la culture anglaise, tandis que ceux dont le français est la langue d'usage s'identifient davantage aux francophones. Pour Lorne Laforge (1994, pp. 820-821), le problème est plus complexe :

*Pour certains francophones minoritaires, il semble de plus en plus difficile de définir leur identité. Leur milieu de vie, leurs activités quotidiennes leur présentent au moins trois modèles culturels :*

a. le modèle (réel) de francophone minoritaire,

b. le modèle (construit) de francophone majoritaire véhiculé surtout par les écoles francophones,

c. le modèle anglo-américain dans lequel il [sic] constamment submergé [sic].

Pour leur part, Chaudenson, Mongeon et Beniak (1993), en tenant compte de la localité de résidence de leurs informateurs, de leur difficulté à parler français ou anglais, de l'exogamie linguistique et de l'exposition au français au foyer, ont décelé trois types de bilinguisme chez des adolescents franco-ontarien soit le franco-dominant, le bilingue équilibré et l'anglo-dominant.

Ayant en grande partie adopté la culture anglaise nord-américaine et étant pour certains plus à l'aise en anglais qu'en français, les jeunes adolescents franco-ontariens sont néanmoins de souche française, et une bonne majorité s'affiche comme francophone. Ils ont la culture sans pour autant posséder entièrement la langue. Ils sont « francos » sans pour autant être complètement Français. Lorsque l'on compare la facilité qu'ont certains jeunes anglo-dominants à s'exprimer en français à la facilité que peuvent avoir des Québécois unilingues, par exemple, il ne s'agit vraiment pas de langue maternelle. Il ne s'agit pas non plus de langue seconde. Ne se considérant pas tout à fait Canadiens anglais à cause de leurs traditions et coutumes françaises, ils ne sont pas plus Français – même s'ils adoptent la culture française, que le foyer est français et qu'ils fréquentent des écoles françaises – et cela, à cause de leur langue maternelle qu'ils n'arrivent pas à maîtriser pleinement et adéquatement.

On peut facilement comprendre que leur langue et leur culture ne soient pas valorisées par la communauté anglophone. Là où sont le plus blessés dans leur francité, c'est dans le fait de ne pas être acceptés comme membre à part entière au sein de la Francophonie à cause de leur handicap langagier. Leur expression orale et écrite frise parfois le vernaculaire. Or, vous le savez plus que moi, tout Français digne du nom devient le chien de garde de sa langue. Tout écart, toute erreur, toute maladresse sont vite signalés à l'émetteur qui, à la longue, se décourage et abandonne. Peut-on vraiment être francophone, si le parler s'éloigne de la norme ? Peut-on vraiment se considérer francophone si, à cause d'un manque de scolarisation en français, on a de la difficulté à exprimer une pensée logique et cohérente au niveau universitaire ? Voilà des questions que se posent les francophones minoritaires.

### **(Ré) enseigner le français : une approche innovatrice**

Soucieux de venir en aide à ses étudiants francophones et pour pallier les conséquences d'une scolarisation en français jusqu'alors incomplète, l'Université Laurentienne a mis sur pied en 1990 un programme intitulé, *Langue intégrée aux programmes (LIP)*, qui intègre

(ré) apprentissage du français aux différentes disciplines. Les cours LIP sont des cours réguliers en ce qui a trait au contenu, mais spéciaux en ce qui a trait à l'attention portée à la langue. En effet, dans un cours LIP, que ce soit un cours d'histoire, d'anthropologie, de jurisprudence, de philosophie, de folklore, de cinéma, d'études canadiennes, etc., l'accent est mis sur la langue – la langue comme outil d'apprentissage. Lorsqu'il s'agit de l'écrit, par exemple, plus d'attention est portée au processus qu'au produit. Les étudiants sont donc appelés à beaucoup écrire, mais cette écriture ne se fait pas sans appuis connexes. Le contexte de l'écrit est assez vaste et regroupe plusieurs aspects de la langue : la recherche de documents, la lecture, les dialogues entre étudiants, la réflexion, l'observation, le développement du vocabulaire propre à la matière enseignée, les présentations orales, la prise de notes, l'écriture exploratoire, etc. Ce projet permet ainsi aux étudiants francophones d'apprendre le français pour mieux apprendre une matière et pour mieux transmettre leurs connaissances de cette matière. En se servant du français comme outil d'apprentissage, les étudiants perfectionnent et améliorent leur langue maternelle ; certains même la réapprennent. Le programme LIP loin d'être uniquement un programme pour (ré) apprendre le français, donne à la langue son plein potentiel comme outil pour développer la pensée et comme véhicule pour exprimer une quelconque pensée. Ce qui est innovateur dans le programme LIP – ce qui est même révolutionnaire – c'est qu'en utilisant la langue – et surtout l'écrit – pour arriver à comprendre, pour réagir au matériel substantiel des cours, et pour penser (plutôt que seulement présenter des idées), l'apprentissage est facilité et l'étudiant acquiert les connaissances d'une matière autant que les rudiments de la langue et les techniques de la rédaction.

Les buts du programme LIP sont assez simples, mais la mise en pratique du programme est un peu plus difficile au niveau universitaire ; car il s'agit, de la part des professeurs, d'une prise de conscience vis-à-vis de leur enseignement et de la meilleure façon d'assurer un apprentissage chez les étudiants. Le programme LIP oblige les professeurs à se remettre en question et à repenser le rôle de la langue dans leur enseignement. Bien que certains professeurs voient les cours LIP comme des cours de rattrapage dans lesquels il faut AJOUTER l'enseignement du français à leurs disciplines, d'autres les voient comme une nécessité pour nos franco-dominants autant que pour nos bilingues équilibrés qui n'auraient pas d'autres façons de perfectionner leur langue maternelle, si ce n'est qu'en INTÉGRANT le français à la matière enseignée.

## **Conclusion**

Il est à espérer, chers cousins Français, qu'en diffusant votre culture française par le biais de votre langue à d'autres groupes ethniques, vous n'oublierez pas de diffuser votre langue – aux francophones minoritaires qui embrassent déjà la culture française. Nous

aussi avons choisi le français comme langue de communication et de pensée. Contrairement aux francophones majoritaires qui peuvent parfois prendre pour acquis leur langue et leur culture, nous, les francophones minoritaires, ne les prenons jamais pour acquis. C'est avec peine et misère que nous revendiquons chaque jour ce choix et ce droit ; car avouons-le, parler français à l'extérieur du Québec au Canada est devenu un geste politique. Notre lutte pour sauvegarder notre langue et notre culture est continue ; nous sommes trop souvent tentés d'abdiquer et de s'assimiler à la majorité anglaise, ce que font bon nombre de francophones minoritaires.

Ceux qui s'acharnent à vivre leur francité et leur Francophonie méritent plus que les miettes qui tombent de la table du Canada anglais ou du Québec. Ayant fait la preuve que nous sommes francophones et que nous voulons continuer à vivre notre francité *librement*, dans la *fraternité* et sur un même pied d'égalité avec la majorité anglophone (Ne sont-ce pas les idéaux qui rallient tous les francophones ?), il est grand temps que les Français et la Francophonie internationale reconnaissent que nous avons gagné nos galons. Il est temps que les francophones minoritaires revendiquent aussi aux Français et à la Francophonie internationale l'appui moral et financier qui nous aidera à maintenir des programmes de scolarisation comme le LIP.

En ce moment, dans la Francophonie canadienne, le Québec, à tort ou à raison, prend toute la place. Gardez, je vous supplie, un coin dans vos cœurs de francophones pour ceux et celles qui se battent chaque jour pour sauvegarder leur langue et leur culture au sein d'une majorité anglophone qui nous tolère à cause du Québec. Les quelques droits acquis jusqu'à ce jour ont été revendiqués avec beaucoup de peine et de misère ; et le Canada anglais nous les donne croyant plaire au Québec, alors que le seul lien que nous ayons avec le Québec est celui de langue et de culture. Nous ne sommes pas Québécois ; nous sommes Canadiens français. Bien que certains d'entre-nous croyions que le Québec ait droit à l'autodétermination, la question se pose toutefois : « Qu'advient-il de nous quand le Canada n'aura plus à plaire au Québec ? » La diaspora francophone sera-t-elle là pour nous ?

## Références

- Chaudenson R., Mongeon R. et Beniak E. (1993). *Vers une approche panlectale de la variation du français* (49-78). Paris : ACCT/Didier Érudition.
- Clément R., Gauthier R. et Noëls K. (1993). Choix langagier en milieu minoritaire : attitudes et identité concomitantes. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 25 (2), 149-164.
- Laforge, L. (1993). L'enseignement de la culture « maternelle » en milieu minoritaire. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49 (4), 815-829.

# Les besoins langagiers et des centres d’intérêt en français chez les élèves de l’École primaire en Afrique francophone

## **Introduction**

En raison de l’importance de la langue française dans les pays francophones, la qualité de son enseignement a toujours constitué une préoccupation pour les responsables de l’éducation.

En vue d’améliorer les méthodes de cet enseignement, les pays membres de la CONFEMEN ont décidé en 1986 d’entreprendre une vaste enquête visant à identifier les besoins langagiers et les centres d’intérêts en français et en langues nationales des élèves du primaire.

Il a semblé utile de recourir à des analyses de besoins auprès des populations concernées (élèves – parents – maîtres) afin d’asseoir les objectifs des programmes d’étude sur des bases réalisées, axées sur l’élève.

L’amélioration des méthodes d’enseignement, qui est l’objectif principal du projet, doit se traduire par la réforme des programmes et l’élaboration des matières didactiques plus adéquats et la formation des maîtres.

## **Dimension de l’enquête**

Cette enquête a été menée dans 10 pays : Bénin, Burkina-Faso, Congo, Guinée, Mali, République Centre Africaine, Sénégal, Tchad, Togo et Zaïre.

Elle a touché 10 500 élèves,

2300 formateurs,

2 200 parents d’élèves.

Les principaux instruments utilisés dans ce projet, ont été,

- les questionnaires (élèves, formateurs, parents),
- les jeux de rôles et entretiens.

Je ne m'étendrai pas sur la méthodologie utilisée pour pouvoir mettre l'accent sur les résultats de cette enquête.

Tout d'abord, une définition des concepts.

*Les besoins langagiers* ont été définis comme étant l'ensemble des éléments linguistiques et paralinguistiques nécessaires à un individu pour comprendre et se faire comprendre dans une situation réelle de communication et pour assurer son développement intellectuel et affectif.

*Les centres d'intérêt* réfèrent à des situations socio-culturelles motivantes autour desquelles sont organisées les différents apprentissages linguistiques pour une période donnée.

Les résultats seront analysés selon les quelques angles suivants :

Les situations de communications :

- utilisation du français selon les élèves,
- utilisation du français selon les parents,
- situations où l'enfant a besoin de s'exprimer en français d'après les formateurs.

Degré de satisfaction relatif aux programmes de français.

Lacune des programmes de français.

Habitudes d'écoute de la radio et de la télévision.

Habitudes de lecture et d'écriture en français chez les élèves.

Centres d'intérêt des élèves :

- selon les enfants,
- selon les formateurs,
- selon les parents.

Améliorations souhaitées dans l'enseignement du Français selon les formateurs.

Attentes des parents par rapport à l'école.

En fonction du temps, je donnerai les résultats de l'enquête selon les angles les plus significatifs pour l'enseignement du Français Langue seconde.

## **1. Situation de communication**

### **1.1 Utilisation du français selon les élèves**

Le maître est de loin la personne avec laquelle l'enfant utilise le plus fréquemment le Français :

95,95 % en classe,

47,8 % avec le maître en dehors de la classe,

48,76 % avec les camarades dans le cours,

29,18 % avec les camarades hors de l'école,

10,73 % avec les frères et sœurs,

3,00 % avec les grands-parents,

20,33 % avec le père,

10,49 % avec la mère.

Il apparaît donc clairement que le Français est une langue seconde

*Implications pédagogiques* : propositions de situations de communications vraisemblables et motivantes pour les méthodes d'apprentissage du français.

### 1.2 Utilisation du français selon les parents

6,15 % des parents ont déclaré se parler toujours français entre eux,

20,63 % en moyenne le font de temps en temps,

(38,26 % au Congo)

(40,63 % en Guinée)

(7,40 % au Sénégal)

(1,47 % au Mali)

### Utilisation du français avec leurs enfants

6,53 % toujours

22,69 % de temps en temps

*Conclusion* : Le français occupe une place minoritaire dans le milieu familial.

### 1.3 Situation où l'enfant a besoin de s'exprimer en français selon les formateurs :

- avec le maître en classe 71 %
- avec le maître dans la cour 35,9 %
- avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue 33,7 %
- avec les camarades en classe 33,26 %
- dans les services publics 25,46 %
- en voyage à l'étranger 24,8 %
- pour la correspondance 20,44 %

Ces chiffres confirment le statut du français comme langue de scolarisation, langue officielle, langue de communication internationale, langue de communication écrite. À partir de ces informations (71,02 % d'enseignants estiment que les enfants ont besoin de parler français avec le maître dans la classe, 33,26 % pensent que les enfants ont besoin du français pour communiquer entre eux en classe), on peut tirer des leçons conséquentes pour les applications pédagogiques notamment pour les développements interactions entre élèves dans la classe.

## **2. Degré de satisfaction relatif au programme de français selon les formateurs**

90,57 % des formateurs ne se sont pas prononcés.

- Taux moyen de satisfaction partielle 59,97 %
- Taux d'insatisfaction totale 4,53 %

*Commentaire* : Ce constat de satisfaction entière ou partielle devrait inciter à partir de l'existant pour envisager les améliorations à apporter et les possibilités de troncs communs entre les pays.

## **3. Lacunes des programmes de français selon les formateurs**

Globalement elles proviennent de :

- leur inadéquation aux réalités socio-culturelles (31,5 %),
- leurs contenus linguistiques insatisfaisant (20,13 %),
- leur lourdeur et ambition (15,6 %).

Il est important de noter que les réponses abordent également des questions portant sur l'organisation pédagogique de la classe, sur les horaires, sur le matériel didactique.

Cela montre que les maîtres perçoivent de plus en plus les programmes comme une globalité liée aux finalités éducatives.

## **4. Habitudes d'écoute de la radio et de la télévision**

En moyenne 73,04 % des enfants déclarent écouter la radio et la télévision est regardée par 57,25 % des élèves. Les types d'émission ayant la faveur des enfants sont :

*Pour la radio*

dans l'ordre

Les émissions de divertissement et de loisirs,  
les informations,  
les émissions éducatives et culturelles.

*Pour la télévision*

dans l'ordre

Les émissions de divertissement et de loisirs,  
les émissions éducatives et culturelles,  
les informations.

*Commentaire* : Ces chiffres confirment l'impact des médias sur les élèves de tous âges. Il convient d'en tenir compte pour l'ouverture de l'école sur les réalités socio-culturelles et pour envisager le rôle éducatif complémentaire que pourraient jouer les médias (surtout la radio) par rapport à l'école. La spécificité de certains messages radiodiffusés (communiqués, météo, publicités) pourrait être prise en compte pour l'enseignement du français.

## **5. Habitudes de lecture et d'écriture en français chez les élèves**

Dans l'ensemble des pays, selon l'enquête, les élèves lisent et écrivent peu en français. Ils lisent généralement des livres de fiction (22,47 %) et des journaux, magazines et bandes dessinées.

Les habitudes d'écriture se limitent à la correspondance et aux écrits scolaires.

*Commentaire* : Il est donc important de développer une politique globale de la lecture qui passe aussi par des opérations extra-scolaires : promotion de bandes dessinées, de magazines. Développement des lieux publics de lecture, renforcement des réseaux de distribution du livre. Ces commentaires valent aussi pour l'écriture : amélioration et diversification des compétences d'écriture : écrits scolaires, correspondance, expression personnelle (liaison lecture/écriture).

## **6. Centres d'intérêt des élèves (selon ces derniers)**

Deux classes de centres d'intérêts se dégagent nettement.

- Les sports et les jeux,
- les activités artistiques (chants, fêtes, cérémonies).

Viennent ensuite :

- films, cinémas,
- voyages, transports, loisirs,
- contes, romans, bandes dessinées, théâtres,
- ex-aequo émissions culturelles et éducatives et variétés d'une part et informations, publicité et communiqués d'autre part.

## **7. Améliorations souhaitées dans l'enseignement du français langue seconde selon les formateurs**

La question posée concernait les améliorations à apporter aux programmes d'études, mais les enseignants ont fait état de plusieurs aspects de l'enseignement français qu'ils souhaiteraient améliorer.

L'adaptation du programme d'étude aux réalités locales (29 %),  
l'allègement du programme (3 pays : Burkina-Faso, Congo, Mali, l'ont placé comme première amélioration à apporter),  
l'amélioration de la formation des maîtres (Togo 57,9 %),  
adaptation du matériel didactique (République Centre Africaine 36,87 %),  
augmentation de ce matériel didactique (Congo 17,8 %, RCA 17,9 %).

*Commentaire* : Le grand nombre de réponses allant au delà des simples contenus de programmes (est relatif aux méthodes, matériels didactiques, formations des maîtres, situation de communication) implique la nécessité de privilégier l'approche curriculaire qui prenne en compte la globalité de l'acte éducatif.

## **8. Attentes des parents par rapport à l'école**

Selon l'enquête, les parents attendent de l'école :

1. qu'elle forme leurs enfants sur le plan professionnel et technique, en d'autres termes qu'elle les prépare à un métier ;
2. qu'elle dispense à leurs enfants une formation générale, civique et morale qui leur permettra d'acquérir les savoir-faire fondamentaux en plus du développement de leur personnalité.

*Commentaire* : Ces représentations de parents par rapport à l'école sont significatives de la défiance actuelle vis à vis du système scolaire dans de nombreux pays.

Un savoir encyclopédique, trop livresque, pas assez pratique et remis en question.

Il serait également dangereux de concevoir l'école primaire comme une école professionnelle ou pré-professionnelle.

Une double réflexion doit être menée :

1. comment mener les apprentissages de base à l'école primaire sans les couper des réalités socio-culturelles et socio-économiques du pays.
2. Comment redonner confiance aux parents.

Cette double réflexion conduit à s'interroger sur :

- la formation des enseignants,
- l'élaboration des programmes voire des curricula,
- l'information des parents et la liaison famille/école.

## **Perspectives d'exploitation de l'étude sur les besoins langagiers et des centres d'intérêt des élèves du primaire (Afrique francophone)**

a. L'analyse des besoins comme stratégie d'innovation dans les systèmes éducatifs

À travers cette étude, de nombreux intervenants (parents, enseignants, conseillers

pédagogiques, inspecteurs, didacticiens, élèves) ont été impliqués dans le processus de définition d'objectifs éducatifs liés à l'enseignement du français langue seconde. Le rapprochement de ces divers partenaires ne peut être que bénéfique pour l'amélioration du système. Le recours à ce type de système pédagogique permet une transformation profonde des mentalités au niveau des administrations centrales et des différents acteurs et bénéficiaires du système éducatif.

b. Vers un tronc commun

Plusieurs points de convergence permettent d'envisager l'élaboration d'un tronc commun pour l'enseignement du français langue seconde dans l'ensemble des pays où s'est déroulé l'enquête.

Ce sont :

- le degré de satisfaction relatif des formateurs par rapport aux programmes existants et l'inadéquation de ces programmes aux réalités socio-culturelles ;
- le statut de français langue seconde ;
- la place du français comme langue de scolarisation, langue officielle, langue de communication internationale et langue de communication écrite ;
- le nombre de centres d'intérêt commun ;
- le besoin commun de développement de la lecture et de l'écriture.

Comme suite logique à cette étude, un programme minimum commun pour l'enseignement du français langue seconde à l'école élémentaire a été élaboré par la CONFEMEN et diffusé depuis fin 1994 dans tous les pays membres et aux niveaux de toutes les organisations internationales.

c. Incidence des résultats de l'enquête sur la définition d'objectif pour l'enseignement des langues dans un contexte de bilinguisme.

- L'un des constats principaux qui peut être tiré de l'enquête est qu'un programme scolaire ne suffit pas à assurer un enseignement efficace des langues.
- Un tel constat milite pour une approche curriculaire de l'enseignement des langues.
- Les curricula, en effet, définissent aussi clairement que possible, pour les différents niveaux, les compétences attendues chez les élèves facilitant ainsi le cheminement des apprenants vers les objectifs visés.
- Ils correspondent donc, véritablement, à la mise en œuvre d'une pédagogie centrée sur l'apprenant.

d. Analyse des besoins langagiers et formation des enseignants

La mise en œuvre de programmes fondés sur une analyse des besoins langagiers exigent que les enseignants reçoivent une information adaptée. Il importe que ces derniers

s'approprient les analyses des méthodes langagiers pour bien en comprendre les objectifs pédagogiques.

Réalisation d'enquêtes et d'analyses menées par les enseignants ou les futurs enseignants dans un cadre pluridisciplinaire en vue d'une connaissance plus objective du milieu de l'élève.

e. Approche méthodologique transposable

La méthodologie, en recherchant les sources véritables de motivation des apprenants, en impliquant de manière profonde les partenaires éducatifs, en prenant en compte leurs attentes respectives, se présente comme un modèle transférable à l'élaboration des autres programmes d'enseignement et à la résolution de problèmes en microsituation.

Elle peut également être transférée à d'autres pays confrontés à la réforme de tout ou partie de leur système éducatif.

La méthodologie en permettant de dégager un consensus de tous les partenaires autour des missions et du rôle de l'école lui assure toutes les garanties de succès.