RECHERCHE LINGUISTIQUE ET FORMATION DES FORMATEURS: BILAN, ÉVALUATION DES MATÉRIELS DIDACTIQUES

Actes de la VIIe Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire

Kigali, 14-22 janvier 1987

AUPELF

RECHERCHE LINGUISTIQUE ET FORMATION DES FORMATEURS: BILAN, ÉVALUATION DES MATÉRIELS DIDACTIQUES

Actes de la VIIe Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire organisée par l'AUPELF et l'Université Nationale du Rwanda, avec le concours du CIRELFA (A.C.C.T.), du Gouvernement français et de l'UNESCO.

Kigali, 14-22 janvier 1987

Toute représentation ou reproduction, intégrale ou partielle, faite sans le consentement des auteurs, ou de leurs ayants-droit ou ayants-cause, est illicite. Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait une contrefaçon. Ne sont autorisées, que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective d'une part, et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration.

© AUPELF
ISBN 2-9800835-2-6
Dépôt légal - 2e trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec,
Bibliothèque nationale du Canada.

AVANT-PROPOS

Voici la publication des Actes de la VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire organisée conjointement par l'AUPELF et l'Université Nationale du Rwanda avec le concours du CIRELFA (A.C.C.T.), de l'UNESCO et du Gouvernement français.

Rappelons au lecteur, et non sans intérêt, que cette importante manifestation scientifique dont le thème était «Recherche linguistique et formation des formateurs: bilan, évaluation des matériels didctiques», a eu lieu à Kigali au Rwanda du 14 au 22 janvier 1987. Nous osons espérer que l'expérience rwandaise en la matière a pu profiter et qu'elle profitera, via la présente publication, aux autres pays représentés ou non à cette rencontre. En tout cas, l'Université Nationale du Rwanda se réjouit, une fois de plus, du bénéfice que notre pays a tiré de cette Table ronde en prenant pertinemment connaissance de l'expérience africaine et internationale pour enrichir sa propre expérience dans le domaine de la recherche linguistique, de la formation des formateurs, de l'élaboration et de l'évaluation des matériels didactiques.

Le lecteur appréciera, j'en suis convaincu, le souci d'échange d'expériences, d'enrichissement mutuel et de dialogue des cultures qui a constamment caractérisé les travaux de la Table ronde de Kigali.

Nous nous en voudrions de ne pas adresser nos sincères remerciements au Secrétariat général de l'AUPELF basé à Montréal et à son Bureau africain de Dakar en particulier pour avoir organisé avec une franche et dynamique collaboration la tenue de la VIIème Table ronde au Rwanda.

Dr Venant Ntabomvura
Recteur de l'Université Nationale du Rwanda

INTRODUCTION

Le présent volume rassemble les travaux de la VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire, tenus à Kigali, du 14 au 22 janvier 1987.

Organisée conjointement par l'AUPELF et l'Université Nationale du Rwanda, avec le concours du CIRELFA (A.C.C.T.), du Gouvernement français et de l'UNESCO, cette rencontre scientifique s'inscrivait dans le cadre de l'action de concertation permanente que l'AUPELF s'efforce de mener auprès des institutions de linguistique appliquée et de linguistique française et africaine en Afrique noire francophone depuis une douzaine d'années.

La Table ronde est en effet d'abord et avant tout un lieu de réflexion et d'échanges sur la recherche actuelle et ses applications sur le terrain de l'Afrique dans un esprit de coopération interuniversitaire.

Le thème de cette rencontre avait en conséquence été choisi dans un souci de continuité avec les préoccupations de la VIème Table ronde, tenue à Cotonou dans le cadre de l'Université Nationale du Bénin, en mars 1984, où s'était défini un programme d'action pour l'enseignement des langues en Afrique, le PELA.

«Recherche linguistique et formation des formateurs: bilan, évaluation des matériels didactiques»: ce thème général place au coeur du débat la question de la recherche appliquée, en fonction de deux orientations distinctes et complémentaires: les objectifs de formation d'une part, l'adéquation des matériels didactiques d'autre part, en passant par la prise en considération obligée des méthodologies.

Les premiers sous-thèmes sont focalisés davantage sur les matériels et les seconds sur les méthodes, mais dans l'un et l'autre cas, le souci

était présent de mettre l'accent sur la question importante du choix - de la conception et de la configuration - des ouvrages de référence.

Poser judicieusement le problème de l'adéquation des matériels didactiques aux diverses situations pédagogiques, que ce soit en contexte de langues nationales ou en français, faire le recensement des travaux et des expériences en cours, dégager les priorités stratégiques pour l'approfondissement de cette question et voir quelles formes de programmation doivent être retenues de façon à mieux asseoir la corrélation entre didactique et formation: telles peuvent être rapidement résumées les principales visées de ces travaux.

On notera que ceux-ci avaient déjà pour la plupart fait l'objet d'une réflexion préalable, justifiant ainsi, sinon la perspective du bilan, du moins celle de l'évaluation.

Ainsi en est-il de l'inventaire typologique des méthodes d'élaboration des matériels didactiques en langues africaines dont le projet, déjà conçu dans le cadre du PELA, attendait de trouver une plus nette assiette et une programmation.

Le débat sur les grammaires scientifiques et les grammaires pédagogiques était quant à lui préparé par un dossier scientifique réalisé par l'équipe de la Faculté des Lettres de l'Université Nationale du Rwanda (départements de langues et littératures africaines, de langue et littérature françaises) réunie dans le Groupe d'Études et de Recherches en linguistique appliquée (GERLA). Ce dossier se trouve reproduit in extenso dans le corps du volume.

Enfin, la question de la méthodologie du francais en Afrique et de son application au problème de la norme reposait sur un certain nombre de consultations scientifique effectuées depuis la Table ronde de Cotonou à partir de la proposition formulée par le BELC de mettre en projet un dictionnaire pédagogique du français pour l'Afrique. Destinées à donner aux centres et départements l'occasion de prendre position sur ce projet, ces consultations visaient également à définir une matière adéquate d'exploiter pédagogiquement l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire, recherche collective réalisée dans le cadre des précédentes tables rondes sous la responsabilité de l'AUPELF.

Répondant à sa fonction de concertation, la présente Table ronde a concentré, autour de ces dossiers, études et documents dont on recueillera la teneur à la fois dans les rapports introductifs (regroupés dans le volume) et dans les communications thématiques, l'essentiel des

échanges et des discussions étant repris dans les rapports sectoriels des ateliers ainsi que dans le rapport de synthèse, suivi des recommandations.

Par ailleurs et indépendemment de l'intérêt que ces Actes peuvent présenter pour tous ceux qui, personnes ou organismes, sont concernés par les questions de coopération linguistique en Afrique, le lecteur trouvera dans cet ouvrage un certain nombre d'études spécialisées, notamment sur le kinyarwanda, sur la didactique des langues maternelles et nationales, sur la lexicographie du français ou encore sur la terminologie et l'aménagement pédagogique de telle ou telle langue africaine. Il pourra enfin prendre connaissance d'un certain état de la question sur les diverses expériences nationales en matière de conception ou de programmation des manuels et de formation des formateurs.

Fruit de la collaboration de l'Université nationale du Rwanda et de l'AUPELF, cette co-édition a été réalisée en deux temps.

Le comité d'organisation de la Table ronde a établi au Rwanda les premiers états de textes destinés à la publication. La réalisation matérielle de l'édition a été ensuite achevée au Québec.

Que l'Université Nationale du Rwanda, Monsieur le Recteur et Messieurs les Vice-Recteurs, les membres du Comité scientifique d'organisation de la Table ronde, et spécialement M. Anastase Gasana, son coordonnateur pour le Rwanda, trouvent ici l'expresssion réitérée de notre gratitude.

Nos remerciements vont aussi à M. André Dugas, Professeur à l'Université du Québec à Montréal, pour sa collaboration exceptionnelle à la réalisation de ces Actes.

Notre reconnaissance s'adresse enfin au Rwanda, terre de grand accueil et de chaleureuse hospitalité, aux institutions scientifiques et pédagogiques et aux Ministères qui ont appuyé l'Université Nationale du Rwanda dans son entreprise, aux instances de la Coopération et aux Ambassades qui lui ont apporté leur concours et leur sympathie, enfin aux hommes et aux femmes, organisateurs et participants qui en ont permis le succès.

Danièle Latin
Chargée de mission à l'AUPELF

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS par Monsieur NTABOMVURA, Venant, Recteur de l'Université Nationale du Rwanda..... iii

INTRODUCTION v

TABLE DES MATIÈRES ix

NOTE DE PRÉSENTATION DES TRAVAUX..... 1

ALLOCUTIONS D'OUVERTURE

- Allocution du Dr Venant NTABOMVURA, Recteur de l'Université Nationale du Rwanda..... 5
- Allocution de Mme Danièle LATIN, Représentant de M. le Secrétaire général de l'AUPELF..... 11
- Allocution de M. Simon NTIGASHIRA, Secrétaire général du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de la République rwandaise..... 17

RAPPORTS INTRODUCTIFS

THEME I - **Problèmes liés à la conception et à l'utilisation des matériels didactiques.**

I- Problèmes liés à la conception et à l'utilisation des matériels didactiques en Afrique. Kadima KAMULETA et Georges GUÉDOU..... 21

I.A - Typologie des méthodes d'élaboration des manuels en langues nationales et instances de formation des formateurs. Abdoulaye BALDE..... 39

I.A - Typologie des manuels didactiques. Marcel DIKI-KIDIRI..... 51

I.B - Grammaires scientifiques et grammaires pédagogiques en langues nationales et en français (modèles linguistiques, progression didactique, métalangage). Marcel DIKI-KIDIRI..... 57

I.B - Grammaires scientifiques et grammaires pédagogiques. Dossier scientifique présenté par l'équipe de l'Université Nationale du Rwanda, (département de langues et littératures africaines, département de langue et littérature françaises, groupe d'études et de recherches en linguistique appliquée (GERLA). Anastase GASANA, Laurent NKUSI, Alphonse MUREGO, Thomas KABEJA, Léopold MUNYAKAZI, Robin HAMLYN..... 61

THEME II - **Rénovation de la méthodologie de l'enseignement du français en Afrique**

II.A - Pour une rénovation de la méthodologie de l'enseignement du français en Afrique. Pierre DUMONT..... 115

II.B - Usage, norme et enseignement du français en Afrique. Mwatha Musanji NGALASSO 127

COMMUNICATIONS

THEME I - **Problèmes liés à la conception et à l'utilisation des matériels didactiques en Afrique et instances de formation des formateurs.**

THEME I.A - **Inventaire typologique des matériels didactiques en langues nationales et instances de formation des formateurs.**

I.A - Contribution à l'élaboration d'un projet d'évaluation des manuels de langue nationale en Afrique noire francophone. Germaine FORGES, Edouard DESMED et Marcel DIKI-KIDIRI..... 145

I.A - Proposition d'une grille d'évaluation des manuels de langue nationale. Germaine FORGES et Marcel DIKI-KIDIRI..... 159

I.A - Le point sur le matériel didactique en langues camerounaises et les instances de formation de formateurs. Maurice TADADJEU et Gabriel MBA..... 171

I.A - Du dictionnnaire fondamental aux dictionnaires fonctionnel et pédagogique. Charles NTAZINDA et Gaspard RWABUKUMBA..... 183

I.A - Pédagogie de la tonalité en rwandais. André COUPEZ..... 191

I.A - Élaboration des matériels en kinyarwanda, langue nationale au Rwanda: Butare et perspective. Jean-Bosco KARANI... 201

I.A - Les premiers apprentissages en langue maternelle: contribution à la didactique du kirundi. Christine BÉCHET, Germaine FORGES, Nicolas MAYUGI..... 213

I.A - Du français à l'écriture de la langue fon. A. Bienvenu AKOHA..... 229

I.A - Étude critique d'un instrument didactique en langue nationale, le premier manuel de lecture - écriture en sängö en R.C.A.: «ë manda tî dîköngö mbëti, bûku tî wamän dängö mbëtî». Désiré Faustin TEGUEDERE..... 239

I.A - Les langues dans les pays en développement et la formation des maîtres. Zefaniasy R. BEMANANJARA..... 251

THEME I.B - **Grammaires scientifiques et grammaires pédagogiques en langues nationales et en français (modèles linguistiques, progression didactique, métalangage).**

I.B - Grammaire scientifique et grammaire pédagogique. Étude de cas: l'accord de l'adjectif en kinyarwanda. Boniface NGULINZIRA..... 257

I.B - Problèmes théoriques de conversion d'une grammaire scientifique en une grammaire pédagogique. L'évaluation de *Grammaire et expression.* Jean TABI-MANGA..... 273

I.B - Bases nouvelles pour une meilleure recherche fondamentale et appliquée dans les langues africaines. Bakary COULIBALY..... 291

I.B - Grammaires et enseignement du wolof au Sénégal. Travaux de recherches et projets les plus récents. Amadou DIALO 299

I.B - Grammaire scientifique, grammaire pédagogique. Francis JOUANNET 311

I.B - Enseignement des langues africaines et métalangage. François LUMWAMU 331

I.B - Présentation d'un questionnaire structuré pour la description d'une langue. André DUGAS 337

THEME II - **Pour une rénovation de la méthodologie de l'enseignement du français en Afrique.**

THEME II.A - **Critique des méthodes en usage et nouvelles approches (motivation, besoins langagiers, référence à la langue maternelle, prise en compte de la pragmatique, langues de spécialité, expériences diverses).**

II.A - Présentation de la méthode *Textes et activités pour la classe de français.* Jean-Pierre ROOBROUCK 341

II.A - De la conception à l'utilisation d'un matériel didactique. Georges VAN GUCHT 349

II.A - Place du français dans le cursus primaire au Rwanda. Philippe VALLIES 353

II.A - La langue française au Burkina Faso. Issaka NACRO 359

II.A - De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives.Où en est l'enseignement des langues vivantes? Francis DEBYSER 371

II.A - Pour une articulation des contenus et des moyens de formation en langues nationales et en français. Philippe NTAHOMBAYE 379

II.A - Enseignement du français langue étrangère et formation de formateurs. Jacques BLONDÉ et Nicolas BUCABUSHAKA 383

II.A - Maîtriser le français pour maîtriser la science. Zakari TCHAGBALE 389

II.A - Proposition d'une nouvelle méthodologie d'enseignement du français. Mohamed Lamine SANO..... 397

II.A - L'enseignement du français par les contes: l'expérience du BASE. Zenga-Mukambo KIASONAMA..... 405

THEME II.B - **Usage, norme et enseignement du français en Afrique - Suite des travaux de l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire (IFA)* et exploitation pédagogique, guides, dictionnaires, encyclopédies.**

II.B - Normes et enseignement du français en Afrique: pour une pédagogie de l'écart. Jean-René BOURREL..... 417

II.B - Pour un enrichissement des données de l'*IFA* selon les perspectives diachronique et étymologique et proposition d'une liste des ethnies et populations d'Afrique noire à insérer dans un dictionnaire de français. Jean SCHMIDT..... 427

II.B - Le traitement des particularités lexicales du français d'Afrique noire dans un grand dictionnaire de langue: l'édition 1986 du *Grand Robert*. Ambroise QUEFFELEC..... 449

II.B - Le lexicographe face à la norme, Daniel PÉCHOUIN..... 459

RAPPORTS

-Rapport des ateliers..... 467

-Rapport de la réunion du comité de coordination du PELA..... 487

-Rapport de la réunion du bureau de l'AELIA..... 491

-Rapport de synthèse..... 493

-Recommandations..... 505

-Motion de remerciements..... 509

ALLOCUTIONS DE CLOTURE

- Allocution de M. Jean-Claude CORBEIL, Représentant du CIRELFA/A.C.C.T..... 511
- Allocution de Mme Danièle LATIN, Représentant de M. le Secrétaire général de l'AUPELF..... 513
- Allocution de clôture des travaux de la VIIème Table ronde du Dr Venant NTABOMVURA, Recteur de l'Université Nationale du Rwanda..... 519

LISTE DES PARTICIPANTS..... 525

NOTE DE PRÉSENTATION DES TRAVAUX

1. Ouverture solennelle

Le 14 janvier 1987 à 10h00, sous la présidence de Monsieur Simon Ntigashira, Secrétaire général au Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de la République rwandaise, Représentant de Monsieur le Ministre, a été ouverte officiellement au Centre d'échanges culturels franco-rwandais à Kigali, la VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire, sur le thème «*Recherche linguistique et formation des formateurs: bilan, évaluation des matériels didactiques*».

On trouvera ci-après les allocutions de:

- Dr Venant NTABOMVURA, Recteur de l'Université Nationale du Rwanda;
- Madame Danièle LATIN, Représentant de Monsieur le Secrétaire général de l'AUPELF;
- Monsieur Simon NTIGASHIRA, Représentant de Monsieur le Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique.

2. Élection du Bureau de la Table ronde

Le Bureau de la Table ronde a été établi comme suit:

Président	: Anastase GASANA (Université Nationale du Rwanda)
1er Vice-Président	: Abdoulaye BALDE (Université de Dakar-CLAD)
2ème Vice-Président	: Ntolé KAZADI (Université de Kinshasa-CELTA)
Rapporteur général	: Jean TABI-MANGA (Université de Yaoundé)
Rapporteurs adjoints	: Marcel DIKI-KIDIRI (C.N.R.S.-Paris) Laurent NKUSI (Université Nationale du Rwanda) Jean-René BOURREL (Université de Dakar).

3. Programme de déroulement des travaux

A. Le programme des travaux est présenté de la manière suivante:

Thème I:	*Problèmes liés à la conception et à l'utilisation des matériels didactiques.*
Sous-thème I.A:	*Inventaire typologique des matériels didactiques et instances de formation des formateurs.*
Sous-thème I.B:	*Grammaires scientifiques et grammaires pédagogiques en langues nationales et en français (modèles linguistiques, progression didactique, métalangage).*
Thème II:	*Pour une rénovation de la méthodologie de l'enseignement du français en Afrique.*
Sous-thème II.A:	*Critique des méthodes en usage et nouvelles approches (motivation, besoins langagiers, référence à la langue maternelle).*
Sous-thème II.B:	*Usage, norme et enseignement du français en Afrique.*

B. Calendrier

L'ordre du jour a été adopté selon le calendrier suivant:

	MATIN	APRES-MIDI
mercredi 14 janvier	-Séance d'ouverture -Présentation des travaux	-Rapports introductifs du thème I -Sous-thème I.A en plénière
jeudi 15 janvier	-Sous-thème I.A en plénière	-Sous-thème I.A en plénière
vendredi 16 janvier	-Sous-thème I.B en plénière	-Sous-thème I.B en plénière
samedi 17 janvier	-Sous-thème I.B en plénière	-Ateliers: -Sous-thème I.A -Sous-thème I.B
dimanche 18 janvier	Visite scientifique au Campus de Ruhengeri	
lundi 19 janvier	-Rapports introductifs du thème II -Sous-thème II.A en plénière	-Sous-thème II.A en plénière
mardi 20 janvier	-Sous-thème II.B en plénière	-Sous-thème II.B en plénière
mercredi 21 janvier	-Ateliers -Sous-thème II.A -Sous-thème II.B	-Ateliers -Sous-thème II.A -Sous-thème II.B
jeudi 22 janvier	-Réunion institutionnelle de la Table ronde	-Séance de clôture

C. Textes et documents

Les différents thèmes et sous-thèmes ont été introduits par des rapports présentés en plénière et ont fait l'objet d'un certain nombre de communications, dont les textes se trouvent reproduits, pour la plupart *in extenso,* dans le présent volume.

Les dossiers de la Table ronde comprenaient en outre:

- un document scientifique collectif de l'Université Nationale du Rwanda sur les grammaires scientifiques et pédagogiques;

- un recueil de résumés de communications;

- un fichier des traitements des particularismes lexicaux du français en Afrique dans le *Grand Robert* (nouvelle édition), aimablement mis à la disposition de la Table ronde par la Direction de la rédaction des Éditions Le Robert;

- des spécimens de manuels et d'instruments d'évaluation pédagogique.

Une exposition des principales productions pédagogiques des institutions participantes a été dressée durant toute la durée de la Table ronde.

Enfin, une présentation spéciale des publications scientifiques et pédagogiques rwandaises a été organisée au campus de la Faculté des Lettres et Sciences humaines à Ruhengeri. Y furent également exposés les tableaux de l'exposition scientifique sur le kinyarwanda réalisée par l'Institut national de la recherche scientifique de Butare (I.N.R.S.).

Le rapport des ateliers, le rapport de synthèse et les recommandations adoptés par la Table ronde sont reproduits ci-après.

Parallèlement aux travaux, se sont tenues deux réunions spécialisées sur le Programme pour l'Enseignement des Langues en Afrique (PELA) ainsi qu'une réunion du Bureau de l'Association des Études Linguistiques Interculturelles Africaines (AELIA).

Ces réunions ont fait l'objet de rapports distincts.

4. Séance de clôture

La séance officielle de clôture des travaux de la VIIème Table ronde s'est déroulée le jeudi 22 janvier 1987 à 17 heures en la salle du Centre d'échanges culturels franco-rwandais, sous la présidence de Monsieur le Recteur de l'Université Nationale du Rwanda.

Les participants ont successivement entendu les allocutions de:

- M. Jean-Claude CORBEIL, Représentant du Centre International en Recherche Linguistique Fondamentale et Appliquée (CIRELFA-A.C.C.T.);
- Mme Danièle LATIN, Représentant de Monsieur le Secrétaire général de l'AUPELF;
- Dr Venant NTABOMVURA, Recteur de l'Université Nationale du Rwanda, qui a clos les travaux de la VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire.

ALLOCUTION DU DR VENANT NTABOMVURA,

RECTEUR DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE DU RWANDA

Monsieur le Secrétaire général, Représentant de Monsieur le Ministre,
Madame l'Ambassadeur,
Mesdames, Messieurs les Représentants du corps diplomatique et consulaire,
Madame le Représentant de l'AUPELF,
Monsieur le Représentant du CIRELFA de l'A.C.C.T.,
Mesdames,
Mesdemoiselles,
Messieurs,
Militantes, militants du M.R.N.D.,
Distingués délégués et participants à la VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire,

C'est pour moi une réelle joie de vous adresser au nom de l'Université Nationale du Rwanda, mes meilleurs souhaits de bienvenue dans notre cher pays.

Ces chaleureuses salutations, je les adresse également à tous ceux qui vous ont mandatés, et vous prie de vous sentir ici pleinement chez vous.

En marge de vos fructueux travaux, vous aurez certainement l'occasion, non seulement de connaître profondément notre jeune Université, bien représentée ici dans ces assises scientifiques, essentiellement par sa Faculté des Lettres, mais aussi la population et le pays du Rwanda.

J'espère que malgré nos modestes moyens, vous jouirez d'une bonne hospitalité, bien africaine et typiquement rwandaise.

«Murakaza neza, murisanga»

(Soyez les bienvenus, vous êtes chez vous!)

Notre Université a eu l'insigne honneur d'être élue hôte de la VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique

appliquée d'Afrique noire. Après Abidjan en 1974, Lomé en 1975, Kinshasa en 1976, Dakar en 1979, Yaoundé en 1981 et Cotonou en 1984, c'est maintenant le tour de Kigali d'accueillir la VIIème Table ronde.

Nous sommes sensibles à l'honneur et à la confiance que les organisateurs nous font, et nous espérons ne pas les décevoir, pour ce qui regarde notre contribution au plein succès de cette grande manifestation scientifique. Que l'AUPELF, l'A.C.C.T. et l'UNESCO, qui ne ménagent aucun effort pour promouvoir la coopération culturelle, scientifique et technique, trouvent ici nos sincères remerciements et l'écho de notre indéfectible soutien.

Nous nous en voudrions de ne pas mentionner spécialement l'AUPELF - Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française - sponsor principal de cette VIIème Table ronde. Depuis sa création en 1961 à Montréal, elle n'a cessé de développer la coopération internationale entre plus de 150 établissements d'enseignement supérieur et de recherche, de langue française dans plus d'une trentaine de pays. Elle sert efficacement de trait d'union, canalisant l'information, la documentation, les services techniques, et ainsi contribue au développement et au progrès des institutions membres, surtout de celles qui par la fortune, sont dotées de faibles moyens.

La Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire s'inscrit dans cette ligne et vise la promotion des langues en Afrique noire et dans le monde.

Vous avez choisi pour la VIIème Table ronde un sujet d'intérêt actuel et brûlant: «Recherches linguistiques, bilan et évaluation des matériels didactiques et formation des formateurs.»

Les problèmes à discuter intéressent non seulement les chercheurs visant une recherche fondamentale - ce qui est leur droit légitime - mais aussi:

- les pédagogues-practiciens;
- les apprenants des langues maternelles et étrangères;
- les gouvernements, chargés d'élaborer des politiques linguistiques concrètes et adaptées aux nouvelles dimensions mondialistes de notre époque;
- et enfin, tous ceux qui s'intéressent aux problèmes de communication à tous les échelons.

L'accent est mis opportunément sur les problèmes pédagogiques et la formation des formateurs.

Ceci rejoint le souci de beaucoup de pays confrontés à la nécessité de rénover la pédagogie de plusieurs disciplines, et bien entendu de celle des langues nationales et étrangères.

Le Gouvernement rwandais a pris à bras-le-corps ce vaste problème de rénovation et de réforme de l'enseignement. La Deuxième République a déjà concrétisé dès 1979, une réforme importante de l'enseignement primaire et secondaire. Une réforme de même nature de l'enseignement supérieur verra le jour cette année.

Dans toutes ces réformes, le volet linguistique n'est jamais oublié. Des séances préparatoires, des séminaires sont régulièrement organisés à cet effet.

Juste il y a une semaine, se tenait dans notre Campus de Ruhengeri à Nyakinama, un séminaire regroupant les professeurs et chercheurs en linguistique du kinyarwanda sur le thème: «Recherches linguistiques et enseignement du kinyarwanda».

Les analyses et les recommandations faites dans ce séminaire sont d'une pertinence et d'une urgence qui accrocheront, nous en sommes sûr, la bonne attention des responsables et décideurs à tous les niveaux.

En fait, le Colloque de Kigali complète merveilleusement le Séminaire de Nyakinama, et par là, vient à point nommé.

Vous êtes bien conscients, en tant que spécialistes de l'enseignement des langues dans un contexte moderne libéré des mythes et des aliénations diverses, qu'on ne peut plus enseigner une langue étrangère empiriquement, sans tenir compte des langues nationales et de la politique culturelle de chaque nation. La rénovation de la méthodologie de l'enseignement du français en Afrique noire, passe par là.

Dans notre pays où le français est constitutionnellement avec la langue nationale, le kinyarwanda, une langue officielle, nous estimons aussi vivre une situation nouvelle qui demande l'élucidation du statut et de la fonction du français, ainsi que du renouvellement de sa pédagogie.

Ceci s'impose surtout au Rwanda, pays monolingue, à langue et culture homogènes depuis dix siècles, où donc la valorisation de la langue et de la culture nationales rencontre un consensus normal.

Cependant, nous pensons que la langue française nous est nécessaire, non comme pivot de l'impérialisme culturel, non comme moyen insidieux de glottophagie des langues nationales ou d'asphyxie

culturelle, mais comme instrument librement choisi et assumé d'ouverture au monde, d'échanges et de dialogue culturel, et de tremplin du développement intégral au sein de la famille francophone.

N'est-ce pas d'ailleurs cette conception qui ressort du dernier Sommet de la francophonie tenu l'an dernier à Paris?

Vous tous francophones, locuteurs natifs du français ou non, en tous cas tous, amis du français et de la francophonie en Afrique et au Rwanda, on pourra, on saura et on continuera à aimer, à valoriser, à utiliser à tous les niveaux d'expression, le français. Votre Colloque se doit aussi d'être un stimulant dans ce sens.

Bien entendu, l'encadrement pédagogique, la formation des formateurs, les recherches linguistiques et méthodologiques, la logistique, nous entendons les outils didactiques, posent souvent des problèmes insurmontables à des pays comme le nôtre, aux moyens humains et financiers limités.

Vous allez sûrement vous livrer à ce genre de diagnostic, mais que vos réflexions et discussions bien appronfondies débouchent vite sur des recommandations concrètes où la coopération et la solidarité inter-états francophones se renforceraient. Nous pensons que nul état, membre de la Communauté ne restera sourd à vos recommandations éclairées et responsables.

Nous vous souhaitons un excellent climat de travail qui permettra d'atteindre des résultats concrets, novateurs et réalistes, en matière d'enseignement et de recherche des langues.

L'Université Nationale du Rwanda et le pays ne ménageront rien pour vous faciliter le travail, dans les limites compréhensibles de ses faibles moyens.

Déjà, elle a fait ce qu'elle a pu, en collaboration bien entendu avec l'AUPELF, pour vous accueillir. Mais nous nous en voudrions de ne pas saisir cette occasion pour remercier les institutions nationales sur lesquelles elle a toujours compté, et qui encore aujourd'hui lui ont prêté main forte. Nous n'entrerons pas dans le détail de leur contribution, morale et matérielle. Nous vous demanderons seulement de nous aider à remercier spécialement:

- la Présidence de la République Rwandaise;
- notre Ministère de tutelle - le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique;
- le Ministère de la Jeunesse et du Mouvement coopératif;

- et bien d'autres organismes nationaux et internationaux, qui, ayant d'emblée compris l'intérêt de ce Colloque, lui ont spontanément apporté tout le concours demandé en vue de son succès.

Je voudrais clore cette allocution en vous réitérant mes meilleurs voeux de bienvenue et en vous souhaitant des discussions fructueuses dont le Rwanda, l'Afrique et tous les pays membres de l'AUPELF tireront grand fruit.

Je vous remercie.

ALLOCUTION DE MME DANIÈLE LATIN,

REPRÉSENTANT DE

M. LE SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE L'AUPELF

Monsieur le Secrétaire général, Représentant de Monsieur le Ministre,
Monsieur le Recteur,
Messieurs les Représentants du Corps diplomatique,
Messieurs les Représentants des organisations internationales,
Honorables invités,
Mesdames et Messieurs,

C'est toujours un honneur et une joie pour l'AUPELF de voir se confirmer l'événement d'une rencontre scientifique importante, une joie en même temps qu'un honneur: j'entends par là qu'au plaisir moral qu'elle éprouve à voir s'engager une entreprise, prévue, attendue, programmée, s'ajoute l'honneur d'être reçue, et de nouer de nouveaux liens de collaboration privilégiés avec l'Université et le pays qui l'accueillent et qui font de ce possible une réalité féconde et dynamique.

L'AUPELF est heureuse de retrouver ici, à Kigali, les représentants des centres et départements de linguistique appliquée d'Afrique noire francophone ainsi que les spécialistes venus de différents pays, et associés à l'action de cette Table ronde interafricaine. Elle se réjouit de pouvoir consolider à cette occasion ses liens d'association avec l'Université Nationale du Rwanda, et elle est en même temps honorée de l'intérêt particulier que le Gouvernement et le Peuple rwandais ont bien voulu lui réserver, intérêt dont témoigne votre présence ici, Monsieur le Secrétaire général, à la présidence de cette séance inaugurale.

Au nom de Monsieur Maurice-Étienne Beutler, Secrétaire général de l'AUPELF, je voudrais vous prier, Monsieur le Représentant de Monsieur le Ministre, de bien vouloir transmettre à son Excellence le Général-Major Habyarimana Juvénal, Président de la République rwandaise, Président fondateur du Mouvement révolutionnaire national pour le

développement, l'expression de notre vive gratitude pour cet accueil et pour les efforts consentis afin de permettre l'organisation de cette VIIème Table ronde au Rwanda.

Mes remerciements vont aussi à l'Université Nationale du Rwanda, co-organisatrice de la Table ronde, et spécialement à sa Faculté des Lettres, pour son accueil et sa collaboration.

Monsieur le Recteur, soyez convaincu que chacun des participants à cette Table ronde, qu'il soit venu d'Afrique, d'Europe ou du Canada, apprécie à sa juste valeur le privilège de votre hospitalité et qu'il saura retirer tout le fruit des échanges scientifiques et humains qu'il lui sera donné l'occasion de nouer avec ses collègues rwandais.

Qu'il me soit par ailleurs permis de souligner que cette rencontre bénéficie également, au niveau international, de la participation de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique, spécialement de son Conseil International de Recherche et d'Étude en Linguistique Fondamentale et Appliquée, le CIRELFA, - représenté ici par Mr Jean-Claude Corbeil -, ainsi que du concours du Gouvernement français et de l'UNESCO. L'AUPELF remercie vivement ces organismes et se félicite de leur participation qui illustre une fois encore la solidarité de la coopération bilatérale et multilatérale dans un souci d'efficacité accrue au service du développement polyculturel et de la formation en Afrique.

Mesdames et Messieurs,

La VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée a retenu pour ses travaux le thème suivant: *Recherche linguistique et formation des formateurs: bilan, évaluation des matériels didactiques.*

Ce thème prescrit et recommande un dialogue nécessaire entre linguistes et pédagogues, théoriciens et praticiens de la didactique des langues - en l'occurrence des langues nationales et du français -, en même temps qu'une réflexion concertée sur les procédures d'application, de corrélation, de programmation de l'enseignement de ces langues dans les contextes éducatifs africains. Ceci implique en d'autres termes une prise de conscience à la fois théorique et pragmatique des ressources humaines, des moyens techniques et matériels, aussi bien que des enjeux de la formation linguistique, que ce soit du point de vue des chercheurs, des formateurs ou des formés, c'est-à-dire du point de vue de tous les partenaires du procès éducatif.

Cette problématique générale trouvera à s'appuyer sur des travaux très techniques touchant à la typologie des matériels didactiques, aux modèles théoriques des grammaires scientifiques et des grammaires pédagogiques en langues nationales et en français; au renouveau des méthodes d'enseignement du français ainsi qu'au problème de la norme du français en Afrique.

Apporter à ces questions l'éclairage d'une concertation scientifique et institutionnelle en termes de *bilan* et d'*évaluation*, proposer des éléments concrets de réponse par le concours de la recherche en coopération; tels peuvent être les objectifs premiers de cette VIIème Table ronde.

Et, à cet égard, nous ne pouvons que nous féliciter de voir associées à cette entreprise les institutions rwandaises: l'Université, mais aussi l'Institut National de la Recherche Scientifique ainsi que les Directions des bureaux pédagogiques de l'enseignement primaire et secondaire du Rwanda. Nous ne sommes pas sans connaître les expériences menées par ces institutions tant en matière de recherche fondamentale que d'aménagement linguistique et pédagogique, et nous les remercions d'avance de leur participation.

Cet élargissement de la concertation à l'ensemble des institutions pédagogiques concernées par la didactique des langues correspond par ailleurs à une intention qui était inscrite dans les recommandations de la VIème Table ronde de Cotonou et dans les objectifs du Programme pour l'Enseignement des Langues en Afrique, le PELA.

Celui-ci, tel qu'il s'est défini à la Vème Table ronde de Yaoundé, et tel qu'il s'est concrétisé à Cotonou, imposait en effet dans le choix de ses actions prioritaires en matière de formation des formateurs et d'évaluation des matériels didactiques en langues africaines, la constitution de réseaux nouveaux assurant le relais de l'action linguistique interuniversitaire et son extension à une concertation plus directe de tous les partenaires de cette formation. De même, sur le volet du français, le projet de Cotonou d'engager l'étude des exploitations pédagogiques de l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique Noire*, et plus généralement, d'aborder la question du renouveau des méthodologies du français en Afrique noire, orientait nécessairement la Table ronde, jusqu'alors axée sur le terrain strict de la linguistique appliquée, vers des préoccupations plus largement didactiques et pédagogiques.

Nous voulons saluer ici l'action du comité de coordination scientifique du PELA, et tout particulièrement celle de son coordonnateur général,

Monsieur Georges Guédou, qui depuis la session de Cotonou, s'est efforcé d'assurer le bon aboutissement des mandats qui lui avaient été confiés par la VIème Table ronde.

Nous voudrions également souligner l'importance de cette nouvelle orientation didactique et ses implications sur la philosophie d'action de la Table ronde. Il convient en effet de se demander si la Table ronde doit conserver sa vocation originelle ou si elle doit, au contraire, se remettre en question, revoir sa conception en fonction des contextes nouveaux de coopération qu'elle a par ailleurs elle-même contribué à susciter. C'est là une question qui sera certainement inscrite en filigrane de ces travaux et que je n'hésite pas à soulever, consciente que toute forme de coopération, pour rester motivante et performante, doit pouvoir se repenser périodiquement à la lumière de sa propre évolution.

L'AUPELF dans le cadre de la célébration de son 25ème anniversaire, est occupée à effectuer un bilan et une évaluation prospective de son action de service auprès de la communauté universitaire de langue française en vue d'en accroître l'efficacité par la mobilité et l'excellence. Elle ne pourrait que se réjouir qu'un de ses plus anciens réseaux, le réseau linguistique interafricain, saisisse l'actuelle occasion pour affirmer sa propre relance au vu d'une expérience déjà longue de douze années.

Tenue successivement à Abidjan, Lomé, Kinshasa, Dakar, Yaoundé et Cotonou, avant de se situer à Kigali, la Table ronde s'est toujours vu associer un thème de réflexion précis, ces colloques débouchant eux-mêmes sur des actions qui ont pris dans tous les cas une destination propre. Ainsi les premières Tables rondes ont-elle donné lieu à la création du comité IFA, lui-même assurant la production de l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire.* La Table ronde de Dakar, à partir d'un thème de réflexion portant sur les contacts de langues, donna naissance à une association spécialisée de recherche, l'AELIA. Les Tables rondes de Yaoundé et de Cotonou enfin, en donnant l'impulsion au PELA, ont suscité une action, qui une fois prescrite, voire conceptualisée par elles doit par définition être gérée en dehors d'elles et être étayée par des structures de concertation qui impliquent directement d'autres partenaires de la formation.

C'est ainsi que dans le suivi des recommandations de Cotonou, en liaison avec le comité du PELA, l'AUPELF a défini avec l'A.C.C.T. et la collaboration de l'UNESCO, dans le cadre du programme DIDACT, un réseau régional de concertation permanente sur la didactique des langues pour les pays de l'Afrique centrale. Ce réseau, que concrétise

les ateliers nationaux de didactique des langues, également souhaités à la Table ronde de Cotonou et à la réunion de Niamey de l'A.C.C.T., regroupe, outre les linguistes universitaires intéressés pour ces régions, les représentants de l'enseignement formel et de l'éducation non formelle (séminaire de Bujumbura, novembre 1986).

C'est ainsi également que, toujours dans la ligne des recommandations de Cotonou, corroborées par la première Rencontre régionale des départements d'études françaises et africaines de Dakar, l'AUPELF envisage avec le concours du Gouvernement français, la convocation, en Afrique occidentale, des différents agents de la formation initiale et continue des professeurs de français de l'enseignement universitaire et secondaire dans quatre pays de la sous-région.

Ici comme là, ces formules nouvelles d'intervention sont suscitées par l'AUPELF afin de favoriser à un niveau opérationnel, de préférence sous-régional, un dialogue effectif entre l'Université et les autres instances de formation, dialogue que la Table ronde ne peut par elle-même entretenir.

Nous situerons donc plutôt son action en amont des réseaux de concertation pédagogique, comme une action d'analyse, d'évaluation et de prospection dans la ligne stricte de la recherche appliquée.

C'est à cette orientation de recherche appliquée que répond le choix des thèmes de l'actuelle Table ronde. Qu'il s'agisse des problèmes d'évaluation des manuels en général ou de l'étude des grammaires en particulier, qu'on aborde la question des méthodologies ou celle de la norme d'usage et de la norme pédagogique du français en Afrique, les différents thèmes retenus pour les travaux que vous allez entreprendre ici à Kigali invitent, je pense, dans tous les cas, à ne pas perdre de vue la vocation de la Table ronde à définir des modèles opératoires, à conceptualiser des projets et des programmes en les fondant sur des arguments théoriques et critiques précis, en un mot à être une instance scientifique, régulatrice de la politique de recherche et de formation en matière de langues en Afrique noire francophone.

D'un point de vue de politique générale enfin, la Table ronde devrait veiller à répondre également de façon explicite aux besoins actuels des départements d'études françaises et africaines, tels qu'ils ont été clairement exprimés lors de la première rencontre régionale de janvier dernier à Dakar.

Au vu des recommandations de cette rencontre régionale, il apparaît que l'essentiel de l'effort prospectif préconisé pour les années qui

viennent tant pour l'enseignement des langues et de la linguistique que pour celui des littératures, tend vers une redéfinition endogène des approches méthodologiques et des technologies éducatives à partir d'une prise en considération exacte des situations de référence et compte tenu des nouvelles orientations des politiques d'éducation nationales.

Ces exigences auxquelles doit faire face l'institution universitaire passent nécessairement par la définition d'une nouvelle didactique du français langue étrangère qui s'appuie sur les faits de société et de culture. Elles conditionnent la théorie sous-jacente à la formation des formateurs. Enfin, elles entraînent un réexamen structurel des profils pédagogiques des cursus.

Le thème de l'actuelle Table ronde interuniversitaire est donc d'emblée un thème en situation même s'il fait l'objet d'une réflexion technique en amont des instances concernées, ou plutôt parce qu'il fait l'objet d'une telle réflexion en amont.

Mais qui parle de politique «en amont» dit aussi capacité de donner l'aval... et, au pays des mille collines, la tâche ne sera peut-être pas aisée!

Mesdames et messieurs les participants, je vous invite cependant à tenter l'entreprise avec confiance et optimisme, car les collines rwandaises sont proches du ciel, et, comme le dit un proverbe malgache, «si la colline est longue, les idées peuvent faire leur chemin...».

Je vous remercie de votre attention.

ALLOCUTION DE MONSIEUR NTIGASHIRA SIMON, SECRÉTAIRE GÉNÉRAL AU MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Monsieur le Recteur de l'Université Nationale du Rwanda,
Madame le Représentant de l'AUPELF,
Honorables Délégués,
Militantes et militants du M.R.N.D.,
Mesdames,
Messieurs,

L'ouverture des travaux de la VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire m'offre l'occasion de souhaiter, au nom de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, retenu par des obligations très importantes, et en mon nom personnel, la bienvenue à l'ensemble des participants et spécialement à nos hôtes qui ont effectué un long déplacement pour venir prendre part, en terre rwandaise, à cette importante tribune de concertation interuniversitaire. Je voudrais vous assurer que nous ne ménagerons aucun effort afin de rendre votre séjour agréable et vous permettre un travail fructueux. Nous sollicitons votre indulgence au cas où une lacune viendrait à être relevée: elle serait imputable non à une négligence de notre part mais aux moyens limités qui sont les nôtres.

Distingués Délégués,
Mesdames,
Messieurs,

Accueillir à Kigali cette VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée est une source de joie et de fierté pour notre pays. Cependant au-delà de cette satisfaction, le choix

du Rwanda intéresse toute l'Afrique noire de plus en plus soucieuse d'éviter un divorce entre le développement économique et la nécessaire préservation de nos identités culturelles dont nos langues nationales sont le moyen d'expresssion naturel.

La spécificité rwandaise sur le plan sociolinguistique réside moins dans l'existence d'une langue nationale, le kinyarwanda, parlée par l'ensemble de la population, que dans la volonté politique affirmée de faire de cette langue le moyen de communication normal et usuel dans tous les secteurs de la vie moderne et de la doter à cette fin d'une terminologie technique appropriée, élaborée et normalisée suivant une approche théorique solide.

Depuis plus de soixante ans, le kinyarwanda sert comme moyen de transmission du savoir à l'école primaire qui s'étend actuellement sur huit ans. L'Enseignement Rural et Artisanal Intégré, un cycle post-primaire de trois ans, est lui aussi dispensé en kinyarwanda. Quelques cours sont actuellement donnés en kinyarwanda à l'école secondaire et à la Faculté des Lettres de l'Université Nationale du Rwanda au sein de laquelle trois mémoires de licence en lettres ont été à l'heure actuelle déjà rédigés et soutenus en kinyarwanda.

Le statut pédagogique du kinyarwanda est garanti par la Constitution et par la loi organique sur l'éducation nationale. Notre loi fondamentale a en effet précisé dès 1962 que le kinyarwanda est langue nationale et que les langues officielles sont le kinyarwanda et le français.

Notre pays fait ainsi l'expérience d'un bilinguisme officiel assez particulier du fait que les langues officielles ne sont pas réservées chacune à une partie du territoire national mais doivent coexister au sein des mêmes services dans les différents secteurs du pays.

Le Gouvernement a été amené à mettre en place une structure d'enrichissement lexical et terminologique de la langue nationale afin de promouvoir l'utilisation effective de cette langue au sein des divers secteurs de la vie nationale. Parallèlement, la recherche linguistique sur le kinyarwanda et son enseignement spécialisé sont développés à l'Institut National de la Recherche Scientifique et à l'Université Nationale du Rwanda.

Distingués Délégués,
Mesdames,
Messieurs,

La promotion de notre langue nationale s'accompagne d'une politique d'enseignement des langues étrangères, le swahili, l'anglais et surtout le français qui est l'une de nos langues officielles comme a tenu à le rappeler son Excellence le Général-Major Habyarimana Juvénal, Président de la République rwandaise, lors de son intervention à la Conférence des Chefs d'État et de Gouvernement ayant en commun l'usage du français, tenue à Paris l'an dernier. Le Chef de l'État qui ne cesse d'insister sur la nécessité d'articuler le développement culturel non seulement sur la préservation de nos valeurs mais aussi sur les échanges et les apports venant d'ailleurs, a poursuivi en affirmant que:

> «S'il en est ainsi, et nous sommes persuadés qu'il en est ainsi, le recours à une langue officielle autre que nationale est donc en soi un moyen privilégié pour garder ouverte une grande fenêtre sur le monde, en vue d'entretenir ce courant vivifiant permettant de nous définir et de nous affirmer, de nous situer, pour tirer de l'extérieur, et avec discernement ce qu'il y a de plus précieux, mais aussi pour renvoyer, en échange, ce que nous avons d'authentique, notre propre image, notre propre conscience, pour qu'à son tour l'extérieur, le voisin, l'étranger ami, puisse en tirer profit...
>
> Il est alors évident que la langue française est devenue une partie de la personnalité culturelle du Rwandais francophone, mais ce n'est pas pour autant que le Rwanda serait devenu une nation de francophones, puisque le français n'est parlé aujourd'hui, en tant que 2ème langue officielle, que par environ un cinquième de la population.»

Distingués Délégués,
Mesdames,
Messieurs,

Il me plaît de constater que le thème de la VIIème Table ronde, à savoir «Recherche linguistique et formation des formateurs: bilan, évaluation des matériels didactiques», va pendant neuf jours focaliser votre attention sur les problèmes linguistiques liés à une didactique des langues nationales et du français en Afrique, qui tienne compte des véritables enjeux africains dans les domaines économique, scientifique, technologique et culturel.

Je voudrais féliciter l'AUPELF qui, en organisant cette manifestation à Kigali, à la veille d'un double 25ème anniversaire, celui de l'indépendance nationale prévu le 1er juillet 1987 et celui de l'Université Nationale du Rwanda, attendu l'année prochaine, nous donne l'occasion de réaffirmer notre appartenance à un monde francophone dont l'objectif ne se limite pas et ne peut se limiter aux seuls aspects linguistiques mais au sein duquel l'utilisation d'une langue commune permet de s'unir afin de répondre de manière concertée aux défis de notre temps.

Je forme donc les voeux de plein succès à la présente VIIème Table ronde, succès d'ores et déjà assuré grâce aux compétences réunies ici et qui couvrent tous les domaines de la science du langage. C'est sur ces voeux que, au nom de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, je déclare ouverte la VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire.

Je vous remercie.

PROBLÈMES LIÉS À LA CONCEPTION ET À L'UTILISATION DES MATÉRIELS DIDACTIQUES EN AFRIQUE

Kadima KAMULETA, I.P.N. de Kinshasa
Georges GUÉDOU, Comité de coordination scientifique du PELA

0. Introduction

L'objet essentiel de ce rapport introductif est de dégager les problèmes liés à la conception et à l'utilisation des matériels didactiques afin de proposer quelques solutions théoriques et pratiques pouvant aider à la préparation de ces matériels. Par matériels didactiques, l'on ne devrait pas entendre seulement les manuels scolaires. Mais, pour des raisons d'ordre méthodologique et de pratique pédagogique, ce rapport se limitera aux manuels scolaires en langues africaines et en langues étrangères.

La valeur d'un enseignement donné en classe dépend surtout de la qualité des manuels scolaires utilisés. Les manuels, en effet, servent de guide aux enseignants (et notamment, à ceux encore inexpérimentés), en même temps que d'appuis pour leurs actions didactiques. Quant aux élèves, les manuels constituent pour eux la base même de leur acquisition systématique, de la consolidation et du développement de leurs connaissances. À propos du contenu des programmes de formation et des méthodes pédagogiques, la qualité des manuels scolaires est aussi d'une grande importance. Ces considérations préliminaires sont d'autant plus importantes dans les pays africains que la pénurie des manuels scolaires y constitue l'une des difficultés centrales de la mise en oeuvre des programmes scolaires, à cause surtout du coût de production du matériel et de la sous-qualification du personnel producteur.

Mais qu'entendons-nous par manuel? Un manuel est généralement considéré comme un livre de classe dans lequel on expose systématiquement et méthodiquement en vue de les faire assimiler un certain nombre d'éléments sur une matière donnée. Celle-ci se présente sous une forme écrite correspondant à une situation pédagogique déterminée. Notre problème ici sera donc précisément de faire connaître certains éléments de cette situation pédagogique afin que les auteurs, - que nous sommes déjà pour certains - connaissent suffisamment les données à inclure dans les manuels afin de permettre à l'élève d'assimiler le plus rapidement et le plus aisément possible les éléments programmés pour l'acquisition des matières visées.

Enfin, il nous paraît important d'indiquer ici la progression et l'articulation de notre exposé qui comprendra essentiellement trois niveaux d'approche. Le premier niveau sera consacré à l'étude des problèmes périphériques ou contraintes extérieures. Le deuxième niveau traitera des problèmes internes ou contraintes intrinsèques. Au fur et à mesure de l'identification et de l'exposition de ces problèmes, nous envisagerons quelques propositions et dispositions utiles, mais surtout possibles et réalistes.

Notons que c'est à dessein que nous avons choisi de situer notre exposé à un niveau réaliste et concret ouvrant ainsi le débat à tous ceux qui sont impliqués avec nous dans les programmes de conception, d'élaboration et d'utilisation des manuels scolaires, tels que les maîtres et les différents pédagogues de nos pays, conformément aux recommandations de la Table ronde de Cotonou.

1. Situation générale du livre scolaire en Afrique

A. Deux grandes catégories de problèmes

Il ne nous paraît pas utile de revenir ici sur l'importance et la fonction des manuels de l'enseignement. Le Séminaire régional de concertation et de perfectionnement sur la didactique des langues nationales (Bujumbura, 4-11 novembre 1986) insistait à juste titre sur «le cachet qu'un manuel peut imprimer à toute une génération». S'il est admis que le livre constitue un problème permanent dans tous les pays du monde, on doit cependant constater que ce problème prend une importance accrue et particulièrement préoccupante en Afrique noire et notamment en ce qui concerne les manuels scolaires. Les auteurs des manuels scolaires doivent tenir compte de plusieurs facteurs: économiques,

sociologiques et culturels, tels que le coût de production des livres, les réformes politiques et socio-économiques.

Ces facteurs, nous les appellerions volontiers «difficultés externes» ou «contraintes périphériques», qui doivent être identifiées et cernées tout comme les difficultés intrinsèques ou les contraintes centrales. Par difficultés périphériques ou externes, nous entendons l'ensemble des facteurs dont la maîtrise ne relève pas de la compétence du producteur mais qui sont en rapport avec la situation générale du pays dans lequel le manuel doit être produit. Il s'agit entre autres de l'environnement général en matériels auxiliaires et des mass media, du niveau général de l'économie du pays, des facteurs de stabilité politique et de politique de réformes éducatives. Par contre, les difficultés centrales ou intrinsèques relèvent de la compétence ou de la responsabilité technique du producteur ou des co-producteurs. Il s'agit notamment des problèmes de langue et de métalangue, de l'orthographe, de la formation scientifique et de l'expression pédagogique du producteur, de la qualité du plan du manuel et de la maîtrise des techniques d'élaboration du manuscrit. Nous évoquerons et analyserons certains de ces problèmes qui sont liés à la conception et à l'élaboration de ces matériels didactiques.

Partons d'un cas concret relevé en milieux scolaires zaïrois. Une enquête menée en 1986 au Zaïre sur les conditions d'utilisation des langues nationales dans l'enseignement primaire et secondaire a relevé une situation inquiétante de carence généralisée des manuels dans les écoles publiques. Les différents rapports permettaient d'établir une moyenne d'*un livre par classe.* En clair, d'une manière générale, le maître seul dispose d'un manuel lorsque celui-ci existe. Entre lui et les élèves, le seul intermédiaire est le tableau noir sur lequel il écrit et recopie toutes ses leçons, y compris celles de lecture. Les conséquences d'une telle situation sont évidentes. Non seulement les élèves ne jouissent pas des avantages que procure le manuel, mais ce qui est plus grave, ils risquent de ne pas être capables de lire un livre à la fin du cycle primaire, n'ayant jamais été entraînés à lire des textes imprimés. À quelques exceptions près, cette situation s'étend à tous les pays africains.

L'enquête menée au Zaïre était demandée par l'UNESCO et la Commission Nationale de Réforme (C.N.R.) de l'enseignement primaire et secondaire et avait pour objectif de faire le point sur la situation de l'enseignement «des» et «en» langues nationales depuis la réforme de

1976 (réintroduisant ces langues comme matière et véhicule de cette matière dans tout le cycle primaire et comme véhicule de toutes les matières dans les trois premières années, le relais étant pris par le français à partir de la quatrième année) avant la mise en application de la nouvelle réforme qui amplifie l'enseignement «des» et «en» langues nationales et l'étend au secondaire.

Cette enquête a effectivement révélé que l'enseignement «des» et «en» langues nationales était handicapé par plusieurs facteurs, le premier étant le problème des manuels et le second celui de la formation des formateurs. En l'absence des manuels de l'époque coloniale, inadaptés et introuvables, d'autres ont tout simplement renoncé à appliquer la réforme et sont revenus au programme d'après l'indépendance, celui-là même qui avait supprimé les langues nationales dans l'enseignement et proclamé le français comme l'unique langue de celui-ci.

Voici quelques éléments du questionnaire de l'enquête UNESCO. Pourquoi le livre n'est-il pas sur le terrain? À la lumière de l'enquête, les situations générales ci-après peuvent être dégagées:

1. Le livre n'a pas été élaboré sur la matière en question.
2. Le livre est élaboré mais son édition ne suit pas la programmation de l'enseignement (problème des séries incomplètes ne couvrant qu'une partie des niveaux).
3. Le livre a été élaboré et édité mais:
   1) n'a pas été produit en quantité suffisante de manière à couvrir tous les besoins;
   2) n'est plus réédité;
   3) est mal distribué et peu diffusé;
   4) est inutilisable;
   5) n'est pas accepté par une partie des utilisateurs visés;
   6) n'est pas acheté par les intéressés.

Plusieurs problèmes se trouvent à l'origine de ces différentes situations. Nous allons en évoquer quelques-uns.

B. L'environnement auxiliaire existant

Il n'est pas indifférent à un producteur de manuels scolaires de connaître, avant la conception et l'élaboration de son matériel, la capacité en matériels pédagogiques auxiliaires du milieu dans lequel seront utilisés ces outils.

Le livre, en tant qu'auxiliaire d'enseignement n'est pas seul, mais fait partie d'un réseau d'appuis et d'aides à l'acte pédagogique que sont les tableaux muraux, les cahiers d'exercices pour les élèves, les mass media, les magnétophones, les appareils de laboratoire, les disques, les films fixes, les dessins animés, les jeux pédagogiques traditionnels et/ou modernes, les albums pédagogiques, etc. Les matériels auxiliaires du manuel scolaire déterminent pour une part importante l'orientation pédagogique, les objectifs et même le contenu de l'ouvrage à produire. Ce sont les bases auxiliaires meublant l'environnement dans lequel évoluera le matériel produit. Son efficience, son acceptabilité, son échec et son rejet dépendront de l'adaptation du manuel aux bases de cet environnement.

Nombreux sont en effet les ouvrages dont l'utilisation dans nos pays est purement et simplement impossible parce que les auteurs n'ont pas du tout ou n'ont pas suffisamment tenu compte de ces éléments de l'environnement auxiliaire. La plupart des problèmes d'inadaptation des manuels existants aujourd'hui en Afrique proviennent de la méconnaissance de ces facteurs. À titre d'illustration de notre propos, il suffit d'évoquer ce cas bien connu de l'engouement renouvelé pour un type d'ouvrages de lecture comme *Mamadou et Bineta* ou le livre de calcul *C. Grill* des cours moyens des écoles africaines, naguère utilisés en Afrique occidentale et notamment au Bénin.

À notre avis, ce retour d'intérêt tient simplement au fait que ces livres - qui ont sans doute beaucoup de qualités pédagogiques - tiennent compte essentiellement de la situation réelle de l'élève africain d'alors pour qui le manuel *Mamadou et Bineta* constituait le seul et l'unique manuel pour l'apprentissage du français. Il était supposé être un outil sans auxiliaire pédagogique autre que le tableau noir et le cahier de l'élève. Il était réaliste et concret et s'adaptait à une situation donnée qui était celle d'une absence totale d'auxilaires audiovisuels.

L'auteur de *Mamadou et Bineta* savait aussi que la plupart du temps l'élève africain - d'alors - était incapable d'acheter plusieurs ouvrages complémentaires (grammaire, vocabulaire, clé de l'orthographe, répertoire des néologismes, etc). Il savait, et cela est fondamental, que cet outil unique devait tenir lieu de tous ces matériels auxiliaires. Le résultat était que dans le sac d'un écolier africain d'alors, il n'y avait que son manuel *Mamadou et Bineta*, son livre de calcul *C. Grill* et ses cahiers. C'était pénible, mais c'était au moins *réaliste*. Dieu merci, la situation a évolué dans beaucoup de pays, mais dans la plupart des pays africains,

force nous est de reconnaître que l'élève africain en est réellement encore au temps de *Mamadou et Bineta* alors que beaucoup de concepteurs de manuels font croire que la situation a énormément évolué au niveau économique. On inonde ainsi quelquefois le marché du livre scolaire d'une multitude de manuels conçus pour être complémentaires: livres de grammaire, livres d'orthographe, livres de lecture, livres d'explication de texte, etc. Malheureusement - réalité économique oblige - l'élève ne peut en acquérir qu'un seul, s'il le peut. Et la plupart du temps, il ne le peut pas.

Sans aucune intention de faire l'apologie de manuels scolaires traditionnels surannés et peut-être pédagogiquement dépassés, nous voudrions seulement recommander aux concepteurs de manuels d'être réalistes dans la conception et l'utilisation des manuels qu'ils proposent en tenant compte de la situation existant réellement dans chaque pays au niveau des auxiliaires pédagogiques.

C. Question de coût de production

Parmi les difficultés essentielles auxquelles sont confrontés les producteurs de manuels scolaires, celle du coût de production constitue l'une des plus éprouvantes. En effet, le niveau général de l'économie des pays africains impose des limites très strictes aux dépenses qui peuvent être engagées à chaque stade de la production du manuel. À titre d'exemple, notons la faible rémunération de l'auteur.

Beaucoup d'auteurs africains, par manque de structures économiques et financières qui puissent prendre en charge leurs acticvités et les libérer des contraintes financières et même alimentaires, sont tentés et même obligés de produire pour produire. Cela étant, la production des manuels scolaires devient une activité purement commerciale à laquelle se livrent beaucoup de personnes peu, ou pas du tout qualifiées pour le faire. Cette situation conduit aussi à une production désordonnée et inopportune dont le seul but est la recherche du gain et ce, au détriment de tout objectif pédagogique. À ces problèmes s'ajoutent généralement ceux de la qualité des matériaux utilisés.

De nombreux manuels, en dépit de leurs bons contenus, connaissent une mévente essentiellement due aux problèmes d'impression et d'illustration qui peuvent influer indirectement sur la qualité et l'efficacité didactique du manuel. Par ailleurs, les frais de reproduction sont particulièrement lourds dans nos pays où le taux d'analphabétisme est très élevé, car on y publie surtout des ouvrages à but éducatif de telle

sorte que c'est la production des manuels scolaires qui doit amortir l'essentiel des dépenses d'équipement et des frais généraux des maisons d'édition et des imprimeries. À défaut de cette solution, c'est aux États qu'il est demandé de consacrer à la préparation des manuels scolaires une fraction souvent considérable du budget de l'éducation qui peut être quelquefois même plus importante que celle que leur attribuent généralement les pays à économie développée.

Il s'ensuit que certains aspects pédagogiques majeurs ne sont pas perçus ou respectés dans la conception et la production de ces matériels, pour des raisons qui peuvent être d'ordre idéologique, ethnique, socio-économique ou politique. Il peut aussi arriver que pour ces diverses raisons, les ouvrages soient conçus et confectionnés non pas par des techniciens qualifiés, mais par des commissions interministérielles dont les membres désignés d'office sont, bien souvent, inefficaces à assurer qualité et intérêt aux manuels commandés.

Notons au passage que les questions de coût de production peuvent aussi influer sur la présentation matérielle de l'ouvrage telles que l'impression et l'illustration qui peuvent être des atouts pédagogiques d'importance selon le cas.

D. Problèmes politiques et socio-économiques

Il est un besoin de plus en plus grand de révision quasi cyclique des manuels scolaires dans les pays africains, phénomène lui-même lié à des transformations constitutionnelles ou politiques. On juge souvent inadaptés les programmes et partant les plans d'études antérieurs afin de les harmoniser avec les nouvelles aspirations de la Nation. Et c'est ce qui explique la naissance un peu partout des commissions ou états généraux des réformes éducatives dont les tâches finales sont la confection de programmes matérialisés dans de nouveaux manuels scolaires.

Du nombre de conséquences de cette situation, il en est une qui pourrait retenir notre attention: c'est celle de l'attitude des parents.

Devant la quantité souvent impressionnante de réformes déclenchées dans plusieurs pays africains, réformes qui entraînent à coup sûr un nombre considérable de modifications de programmes scolaires et d'outils pédagogiques, les parents d'élèves et les sujets apprenants ont développé une attitude de stabilité en retour en matière économique: puisqu'on n'est jamais sûr de la durée de la validité et de la qualité du manuel scolaire que proposent les autorités scolaires et politiques, il vaut

mieux n'en acquérir aucun et jongler avec les cahiers et le tableau noir. C'est ce que nous appelons *l'attitude de réaction en retour aux changements.*

L'enquête initiée par l'UNESCO au Zaïre a bien montré que les classes «fonctionnent» pratiquement sans manuels: un manuel par classe, avait-on relevé!

En République Populaire du Bénin, le même phénomène est observé mais avec cette particularité qu'il s'est développé chez l'élève béninois un goût pour la lecture «sauvage», qui pourrait compenser le manque de manuels si l'on était sûr de la qualité des documents lus. Le sac de l'écolier ou de l'élève contient des cahiers et un ensemble de lectures diverses représentant tout simplement les documents dactylographiés ou imprimés qui sont tombés sous la main de l'élève. «Tout se lit et tout tient lieu de manuels scolaires, l'essentiel étant de lire». À ce sujet, un universitaire libraire nous confiait à Cotonou que ses maisons vendaient dans les premiers mois de la rentrée scolaire une forte production de cahiers par rapport aux manuels scolaires. La plupart des parents d'élèves se sentent obligés d'acheter au début de l'année scolaire des «bics» et des cahiers mais peu nombreux sont ceux qui ressentent la nécessité et l'obligation d'acheter des livres scolaires pour leurs enfants. À cet effet, il faudrait mener une véritable étude sur l'attitude des parents et des élèves vis-à-vis des manuels scolaires en Afrique.

En conclusion, s'il est vrai que les prix des livres sont souvent inaccessibles pour la majorité des parents, il a été aussi constaté que même lorsque les livres existent et sont vendus à des prix très bas, ils ne sont pas pour autant achetés. Cela montre que les parents n'accordent pas beaucoup d'importance aux manuels scolaires. Il semble pour le moins qu'on puisse dire qu'ils ne sont pas conscients du rôle des matériels didactiques dans l'enseignement.

De leur côté, habitués à suivre les enseignements sans livres, les élèves n'en voient plus la nécessité et ne s'en soucient guère, et à partir de là, ils perdent l'habitude de la lecture.

Une vaste et longue campagne de sensibilisation devrait être entreprise en direction des élèves et des parents d'élèves pour situer le livre d'une manière générale et le manuel scolaire en particulier, dans ses vraies fonctions pédagogiques en Afrique.

La question du livre en Afrique n'est pas seulement liée à des difficultés d'ordre scientifique et pédagogique, elle est aussi une question

de mentalité progressivement acquise par nos populations contraintes à des attitudes dont la permanence aujourd'hui ne facilite guère nos tâches.

2. Les problèmes d'ordre interne ou difficultés intrinsèques

A. La langue et la métalangue

Choix de la langue à enseigner

L'un des problèmes auxquels on est confronté lorsqu'on élabore un manuel d'enseignement «des» et «en» langues africaines est celui du choix de la langue à enseigner. Il se pose de plusieurs manières. Ici nous allons uniquement aborder le problème de la forme de la langue à enseigner, en d'autres termes, poser le problème de la norme.

Ce problème se pose surtout à propos des grandes langues de communication, utilisées comme seconde langue par des locuteurs habitant surtout les villes, mais également les campagnes, et appartenant à des groupes linguistiques variés. Dans cette série, on peut citer, par exemple, le swahili, le lingala, le munukutuba, le sango, le yoruba, le hausa, etc. Ces langues de contact connaissent une évolution rapide caractérisée par:

1. une grande diversification découlant de l'introduction des mots et des structures locales;
2. un emprunt important, parfois massif, aux langues étrangères dominantes (ex. le français);
3. une grande simplification des structures, surtout dans les villes. Pour les langues bantu, la simplification affecte surtout le système des accords grammaticaux tandis que pour les langues non bantu comme le yoruba, la simplification affecte surtout les structures grammaticales et lexicales.

Pour une partie de ces langues (ex. le lingala, le swahili au Zaïre), on assiste à une opposition entre deux variantes extrêmes: d'une part, une langue dite «classique, littéraire, écrite ou standard» et, de l'autre, une langue dite «parlée courante ou de la rue». La première est employée par les mass media, particulièrement à la radio et à la télévision. On la trouve dans les anciens manuels. Elle se caractérise par des structures et un vocabulaire authentiques. Elle est peu employée en dehors des

usages officiels, et une partie des locuteurs ne la comprennent pas parfaitement. La deuxième se caractérise par une simplification extrême et un recours fréquent aux mots d'emprunt.

Devant cette situation et la diversification généralisée, on se demande quelle langue enseigner. Actuellement, deux positions sont régulièrement enregistrées. Il y a d'un côté ceux qui proposent l'abandon pur et simple de la langue «fossile» pour utiliser uniquement la langue courante. Il y a de l'autre, ceux qui font de la première la norme à enseigner et qui méprisent la langue «de la rue».

Il est évident qu'on ne doit pas enseigner n'importe quelle langue à l'enfant. L'enseignement étant normatif, c'est la «belle» langue, la langue «correcte» qui devrait être enseignée à l'école. Il n'est pas question d'enseigner des langues fossiles mais on ne doit pas non plus enseigner des langues vulgaires. En réalité, il existe des variantes intermédiaires entre les deux niveaux de langue évoqués ci-dessus. Il faut donc en arriver à déterminer une variante intermédiaire, ayant des structures proches du modèle général et un stock lexical vivant et pur (autant que possible). L'identification de cette langue-norme est une tâche urgente. Elle doit se faire en même temps que s'élabore la grammaire pédagogique de référence (voir Les outils de référence).

La constitution de la métalangue

L'un des principes généraux énoncés lors du Séminaire de Bujumbura au sujet de l'élaboration des matériels didactiques des et en langues nationales est que ceux-ci «doivent être, dans toute la mesure du possible, conçus et rédigés dans ces langues» (Kazadi Ntole, communication introductive, p. 4).

Ce principe se heurte évidemment au problème de la métalangue. Celui qui entreprend la conception d'un manuel des et en langues africaines ne dispose pas des terminologies appropriées. Il doit donc les mettre en place.

Ici il y a lieu de distinguer deux situations.

1. Pour les langues qui ont déjà joui du statut de langues d'enseignement et qui disposent d'un stock de termes spécialisés dans tous les domaines de l'enseignement (ponctuation, grammaire, calcul, géographie, histoire, agriculture, hygiène, etc.), la tâche de la constitution de la métalangue est assez aisée. Elle consistera seulement à collecter tous les termes existants, à corriger ceux qui

sont mal conçus, rejeter les mauvais et créer ceux qui n'existent pas. Cette tâche, urgente, pourrait être intégrée dans les différents projets sur les lexiques spécialisés.

2. Pour les langues qui n'ont jamais été utilisées dans l'enseignement et pour lesquelles tout est à faire, les termes seront créés en même temps qu'on élabore les manuels.

Nous pensons que ces différentes tâches peuvent être accomplies dans le cadre des ANADIL. Toutefois, il faudra éviter un décalage trop important entre cette métalangue et le niveau réel des maîtres chargés d'utiliser ces manuels.

Comme solution à ces problèmes, on pourrait suggérer une collaboration entre spécialistes des matières à enseigner, des linguistes didacticiens et lexicologues et des pégagogues, notamment pour la production de manuels de sciences sociales (histoire, géographie, civisme, philosophie, linguistique, etc.) et des sciences physiques et biologiques (physique, chimie, sciences naturelles, etc.). Il faudrait disposer de spécialistes qui puissent consacrer assez de temps à la recherche et à la synthèse des matières à traiter. Ces spécialistes impliqués dans des équipes chargées de rédiger des manuels doivent rassembler et étudier les problèmes qui se posent concrètement aux maîtres car, laissés à eux-mêmes, ils sont eux aussi incapables de rassembler et d'organiser de façon satisfaisante les données à inclure dans un manuel et surtout de constituer la métalangue nécessaire à la rédaction du manuel.

B. L'orthographe

L'orthographe continue de poser des problèmes en Afrique et il n'est pas possible de ne pas en parler lorsqu'on évoque les problèmes liés à la conception et à l'utilisation des manuels des langues et en langues africaines.

L'absence d'une conception orthographique acceptée par tous et/ou sanctionnée par un texte officiel bloque de façon générale le travail d'élaboration des manuels. Par ailleurs, on connaît des cas de manuels de langues rejetés par une partie des utilisateurs visés pour un simple problème d'orthographe, comme il existe des manuels édités et produits en grande quantité, mais qui sont complètement inutilisables à cause de l'orthographe, voulue originale par les auteurs, mais d'une complexité telle que tout le monde se trouverait obligé de retourner à l'école pour

l'assimiler. Quand on connaît les difficultés de l'édition en Afrique, de tels gaspillages ne sont pas à tolérer.

Les problèmes liés à l'orthographe sont de quatre ordres: l'actualisation, l'uniformisation, l'harmonisation et l'officialisation.

La plupart des langues concernées par l'enseignement possèdent déjà un système d'écriture, mis au point depuis l'époque coloniale par des amateurs, généralement des missionnaires. Ces systèmes ont l'avantage d'être simples. Ils comportent cependant des lacunes importantes qu'il importe de combler pour les rendre plus fonctionnels. Les innovations généralement proposées par les linguistes (du moins dans le domaine des grandes langues de communication) tiennent compte des habitudes et ne devraient pas normalement poser de problèmes, mise à part la notation de la tonalité. Celle-ci, par son caractère imprévisible et complexe, effraie. Mais, compte tenu de son importance, on ne peut pas l'ignorer. En réalité, elle effraie les adultes qui y voient deux opérations, la reconnaissance et la notation. Elle ne pose pas de problèmes particuliers au niveau de l'apprentissage par les enfants. Un effort devrait être fourni par les chercheurs pour mettre au point des systèmes de notation plus simples par rapport à ceux qui sont utilisés dans les travaux scientifiques (utiliser un seul signe pour l'ensemble des tonèmes, représentation partielle, etc.). D'une façon concrète, dans le cadre des langues ne comportant que deux tonèmes, une simplification généralement admise consiste à n'en marquer qu'un seul, celui qui est le moins productif dans le lexique et le système des combinaisons tonales de la langue considérée. D'aucun proposent par exemple, lorsqu'une langue n'a que trois tonèmes ponctuels dont le tonème moyen, de n'en noter que deux: le tonème haut et le tonème bas. En tout état de cause, il existe une multitude de conventions permettant d'établir un appareil linguistique pédagogiquement cohérent et utile à l'apprenant. Le plus grave est de bloquer la discussion en confondant les niveaux des recherches tonologiques et tonétiques, théoriques et d'applications pédagogiques. Autant il est inopérant de rejeter toutes notations de tonèmes, autant il est naivement illusoire de croire que toutes les populations africaines seront superlinguistes pouvant s'adonner à toutes nos curiosités phonétiques.

L'uniformisation de l'orthographe au niveau d'une langue utilisée dans un pays est une nécessité et une tâche urgente pour les langues déjà concernées par le problème de la conception et de l'élaboration des manuels. Il existe des situations en Afrique où une même langue

possède plusieurs conventions orthographiques selon les régimes, les sociétés missionnaires, etc., situations qui ont été à la base du rejet mutuel des manuels scolaires, déjà rares pour les uns et les autres.

Nous reconnaissons que l'uniformisation totale des systèmes orthographiques de langues différentes est impossible. Toutefois, elle doit être un idéal dont il faut s'approcher lorsqu'il s'agit de langues ayant une grande utilisation dans un même pays, et ceci pour plusieurs raisons, notamment pour faciliter leur enseignement à l'ensemble des populations concernées.

L'uniformisation des orthographes est *a fortiori* souhaitable pour des grandes langues communes à plusieurs pays. Ceci, afin de rendre les manuels produits par les uns et/ou par les autres plus utilisables et éventuellement encourager et faciliter la production en commun. À défaut d'uniformisation, il faut au moins viser l'harmonisation. Ici il convient de rendre hommage à l'UNESCO pour des actions déjà entreprises dans ce sens. D'autres réunions devraient être envisagées pour réaliser des opérations d'uniformisation et d'harmonisation tout au moins pour les langues africaines de grande communication.

Il est temps que les États sérieusement engagés dans le programme de l'enseignement des et en langues nationales cherchent à mettre fin à la diversité des orthographes qui handicape la conception, l'élaboration des manuels, par l'étude et la publication des textes officiels imposant un système commun.

Notons que si les problèmes orthographiques sont importants dans la conception, l'élaboration et l'utilisation des matériels pédagogiques, ils ne sont pas fondamentaux et ne doivent pas être des éléments de blocage. L'orthographe est surtout un ensemble de conventions cohérentes qui évoluent et s'améliorent au fur et à mesure que les fonctions, les vocations et les statuts de la langue concernée sont clairement perçus et déterminés par ses locuteurs dans leurs politiques de développement socioculturel et économique. Le débat orthographique couvre des siècles et des siècles et nous ne devons en aucun cas en faire un obstacle infranchissable dans notre politique d'aménagement linguistique.

C. Les outils de référence

Le Séminaire de Bujumbura a reconnu que le manque de matériels pédagogiques est dû, entre autres, à l'absence de guides méthodologiques, «susceptibles d'inspirer les bonnes volontés» et a recommandé

que les futurs ANADIL s'occupent aussi de cette tâche. Ce constat nous paraît pertinent et juste.

Lors de ce même Séminaire, l'attention a été attirée sur l'existence de deux types de grammaires pédagogiques: les grammaires pédagogiques programmées et les grammaires pédagogiques de référence.

Les premières sont des séries de manuels élaborés conformément aux programmes officiels dans un pays donné, programmes qui déterminent la matière par niveau et année d'enseignement, la progression, le volume horaire, les thèmes du discours, etc.

Les grammaires pédagogiques de référence sont des grammaires pratiques visant l'acquisition des structures et des mécanismes de fonctionnement de la langue et s'adressant à un large public composé des locuteurs natifs et non natifs, du secteur formel et non formel. Ainsi conçues, elles servent comme outils de référence à tous ceux qui voudraient avoir une information susceptible de les aider pour la conception et l'élaboration des matières didactiques. Cela étant, elles doivent répondre à une série d'exigences, notamment:

- être aussi complètes que possible;
- présenter plusieurs exemples sur les règles énoncées;
- comporter des textes illustratifs des différents chapitres;
- être rédigées en une langue simple, débarrassée autant que possible des termes techniques;
- tenir compte des progrès réalisés en linguistique générale et africaine.

En outre, ces grammaires s'attacheront à présenter une langue-norme, la langue-modèle choisie comme langue à enseigner aux élèves.

L'élaboration de ce type de grammaires est une tâche urgente pour les langues qui ont déjà été choisies et qui servent déjà comme langues d'enseignement. Elles seront l'occasion de fixer la forme de la langue à enseigner, laquelle constitue un problème pour la plupart des langues africaines. C'est à ce type de grammaires qu'on devrait songer dans les différents projets proposés par l'UNESCO ou l'A.C.C.T.

La Table ronde de Cotonou constatait: «Le contenu des grammaires pédagogiques, l'importance relative des domaines grammaticaux et l'ordre à suivre pour leur présentation (priorité à la morphologie ou à la syntaxe par exemple) dépendent à la fois de la langue traitée et des publics visés» (Rapport général de synthèse). Cependant, compte tenu de l'urgence qu'il y a à élaborer des grammaires pédagogiques de référence et de la nécessité de concertation pour les langues

communes à plusieurs pays, il ne serait peut-être pas inutile de discuter d'un schéma général à suivre, du moins pour les groupes de langues impliquées.

Ce schéma peut s'inspirer des principes généraux qui conseillent d'évoluer en allant:

- du plus simple au plus complexe;
- du plus fréquent au moins fréquent;
- du concret à l'abstrait.

Quant à l'élaboration du contenu, on est généralement d'accord sur le fait que la grammaire se subdivise en deux parties:

1. les éléments de la langue (sons et groupes de sons)
2. la structure grammaticale

C'est sur la deuxième partie que porte la constatation de Cotonou. Pour les langues bantu, qui sont très proches les unes des autres et dont plusieurs ont déjà été ou sont enseignées au niveau primaire et même secondaire, on assiste jusqu'à présent à deux méthodes de présentation.

La première, qui est utilisée dans la plupart des manuels existants (et dont beaucoup datent de la période coloniale) présente d'abord les classes nominales et ensuite les catégories de mots. Cette méthode accorde donc la priorité à la caractéristique principale de la structure grammaticale bantu.

La deuxième, qui s'inspire des travaux du Professeur Houis, signale les éléments d'après leur fonction dans l'énoncé. En réalité, cette méthode présente la morphologie par groupes de constituants (le nom, les accompagnateurs du nom, le verbe, les invariables qui ont la possibilité d'aller avec les trois premiers types de constituants), les classes nominales étant présentées dans le cadre du nom et indirectement reprises dans le cadre des mots qui s'accordent avec le nom.[1]

Lequel de deux modèles adopter? Y en a-t-il un meilleur?

Entre les deux modèles en présence, le deuxième est préférable dans la mesure où il considère les mots dans le cadre de l'énoncé et respecte le principe qui commande d'aller du concret vers l'abstrait.

Quoiqu'il en soit, tout modèle doit tenir compte de la nature profonde de la structure grammaticale bantu: richesse de la morphologie,

---

[1] Cette démarche a été récemment présentée par le CELTA dans la communication de Kazadi Ntole au Séminaire de Bujumbura.

imbrication morphologie-syntaxe, rôle du nom auquel se réfèrent tous les autres constituants de la phrase, pauvreté de la catégorie des invariables, etc.

Nous n'insisterons pas davantage sur ce point, étant donné le volume et la qualité du document de travail soumis à notre appréciation à propos des grammaires scientifiques et grammaires pédagogiques par les chercheurs de l'Université Nationale du Rwanda.

D. Contenu des manuels de langues

Il s'agit de s'interroger sur deux points:

1. S'agissant des éléments de la langue à enseigner, quelle répartition faire entre le primaire et le secondaire?

Dans la plupart des pays africains qui organisent l'enseignement des et en langues nationales, cet enseignemenet couvre seulement le cycle primaire. La tendance observée serait de présenter à ce niveau les éléments de l'ensemble de la structure, de la phonologie à la syntaxe. La question qui se pose est celle de savoir quelle est la matière qui serait donnée au niveau secondaire? S'agirait-il seulement d'un simple approfondissement de certains chapitres ou ne faudrait-il pas réserver certains chapitres (ex. la description de l'énoncé) pour ce niveau?

2. Eu égard à l'insuffisance des fonds pouvant permettre la production de plusieurs manuels et cela en nombre suffisant, serait-il préférable de réunir dans un même manuel les leçons de grammaire et des disciplines d'accompagnement (lecture expliquée, composition, conversation, récitation, etc.)? Cette formule est déjà appliquée dans certains manuels recensés. Il faudrait peut-être étudier ses avantages et ses inconvénients.

À ce sujet, Pascal Kokora et Georges Guédou avaient suggéré la méthode dite «textuelle» ou«globale» à la Table ronde de Cotonou.

S'opposant à la distinction devenue classique entre *grammaires pédagogiques* et *textes de lecture*, la méthode d'apprentissage globale est un itinéraire pédagogique essentiellement fondé sur une étude simultanée des structures de la langue des traditions et littératures de la culture donnée. Un tel manuel expose au fur et à mesure que progresse l'appropriation du texte choisi (conte, joute oratoire, épopée, récit historique, etc.), les différents problèmes de descriptions grammaticale, lexicale et sémantique de la langue en mettant en relief les points les plus pertinents et retenus par l'auteur comme des données à enseigner.

Ainsi, au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans la compréhension et l'appropriation du texte, il découvre et réorganise la structure de la langue telle qu'elle est et telle qu'elle se manifeste réellement dans les discours sociaux. Contrairement à la méthode classique de lecture commentée ou de grammaire pédagogique systématique, la méthode «globale» ou «textuelle» propose de partir d'un texte tiré des traditions vécues par les populations concernées pour concevoir et élaborer des matériels pédagogiques intégrant à la fois l'initiation aux structures linguistiques, lexicales, sémantiques et aux belles lettres africaines en langues africaines.

Nous appelons aussi cette méthode l'«apprentissage par parcours global».

TYPOLOGIE DES MÉTHODES D'ÉLABORATION DES MANUELS EN LANGUES NATIONALES ET INSTANCES DE FORMATION DES FORMATEURS

Abdoulaye BALDE, Université de Dakar

0. Introduction

Chargé de coordonner la réflexion sur «l'inventaire des manuels didactiques en langues nationales et instances de formation des formateurs» qui constitue le sous-thème A du thème I: «Problèmes liés à la conception et à l'utilisation des matériels didactiques», nous n'avons pas tardé à trouver que des problèmes de natures diverses se posent en même temps. Ils sont d'ordre théorique, politique, culturel et technique, sans parler des aspects matériels et financiers bien connus.

Cet exposé se limite à l'étude des seuls problèmes d'ordre linguistique et méthodologique.

1. Problématique de l'inventaire des typologies des ouvrages didactiques en langues africaines

L'élaboration de manuels didactiques est liée à l'existence de programmes officiels d'enseignement, et des programmes officiels s'appuient nécessairement sur une politique linguistique systématique.

Or force est de constater qu'au niveau de la plupart des pays d'Afrique noire, surtout d'Afrique occidentale, ou bien cette politique attend encore d'être définie, ou bien quand elle existe, elle ne concerne que quelques années (souvent les deux ou trois premières) du primaire, ou le domaine de l'alphabétisation.

La conséquence de toute cette situation qui prévaut dans la plupart des pays est que les manuels existant en langues nationales sont le plus souvent l'oeuvre de chercheurs, d'enseignants ou d'Instituts isolés. Aussi, la méthodologie de leur élaboration est-elle encore plus à établir qu'à inventorier typologiquement.

Il se pose, à ce sujet, l'importante question des *instances de formation des formateurs,* voire des méthodologues. Le sujet est d'intérêt crucial. Il importe de préciser ou de rappeler que la conception et l'élaboration de matériels didactiques constituent une grande partie de la méthodologie d'enseignement.

Et en tout état de cause, un inventaire typologique des manuels en langues nationales, comme de tout manuel, passe par une analyse critique prenant en compte un nombre important de recherches de base tant psychologiques que sociologiques ou linguistiques. Le point suivant tente de justifier la prise en compte de quelques-unes de ces disciplines.

2. Les principaux domaines sources d'enseignements pour l'élaboration de types de méthodes ou de techniques didactiques

Il s'agit ici des principales disciplines qui, par des apports scientifiques appropriés, aident à éclairer ou à faciliter la conception de matériels didactiques à la fois cohérents et solides sur leurs bases méthodologiques, pratiques dans leur application, et jugés efficaces au terme d'expérimentations contrôlables. Ces apports peuvent servir de références ou de paramètres scientifiques aussi bien pour un inventaire typologique que pour une évaluation de matériels scolaires.

Le domaine de la linguistique:

La langue étant à la fois discipline et médium d'enseignement, la linguistique, science du langage humain et des langues fournit, pour l'élaboration de manuels (de langage en tout cas), les méthodes de description et d'explication des structures et du fonctionnement de la langue enseignée.

Le domaine de la psycholinguistique:

Le méthodologue tire de ce domaine les procédés pouvant aider l'élève à la production, à la compréhension et à la mémorisation solide, ainsi qu'à la reconnaissance du matériau linguistique.

Dans tout domaine d'enseignement, et singulièrement en pédagogie des langues, une méthode adéquate est toujours conçue en rapport avec la psychologie de l'apprenant.

Le domaine de la sociolinguistique:

On cherche à tirer des études de sociolinguistique l'adéquation entre la structure présentée dans un manuel et les besoins d'expression de la société. Des éléments de cette discipline guident les méthodologues, par exemple, dans l'adaptation rigoureuse des lexiques et des thèmes qui doivent être utilisés dans un livre de langage ou de lecture. En effet,il ne faut pas perdre de vue l'étude du milieu qui est devenue un impératif dans les programmes scolaires.

Le domaine de la didactique des langues:

Il fournit la définition des objectifs et la programmation de la structure linguistique à enseigner dans un manuel déterminé.

Le recours à la didactique des langues garantit la nécessaire connaissance de l'auditoire et de la structure de l'enseignement pour lesquels un manuel est conçu.

Il aide à rationaliser la division du programme de langue à enseigner en niveaux et paliers.

Enfin ce domaine fournit, sur le plan pratique, des indications précieuses pour l'efficacité d'une méthode didactique, entre autres sur les éléments de motivation des élèves, à savoir l'usage et l'art des illustrations, la disposition des textes, la longueur et la complexité des unités d'étude, les exercices de différents types, etc.

3. Étude typologique de manuels

Une typologie des manuels didactiques repose nécessairement sur une expérience théorique et pratique de la conception, de l'élaboration et de l'évaluation de matériels scolaires. Et en guise de justification de notre propos sur cette question fondamentale, deux références méritent d'être mentionnées:

1. On sait que dans les anciens territoires devenus États «francophones» d'Afrique de l'Ouest - pour ne parler que de ceux-là que nous connaissons bien - la politique scolaire a été une politique d'assimilation. C'est la tendance à ne pas vouloir distinguer

l'enseignement en Afrique et l'enseignement correspondant en France (mêmes programmes - mêmes manuels - mêmes méthodes). C'est dire que les manuels scolaires dans cette Afrique-là ont toujours été élaborés sur le modèle de l'évolution de la pédagogie française, avec ce que cela comporte, et implique même, de continuité et de ruptures.

2. Par ailleurs, notre connaissance générale de l'histoire des tendances pédagogiques, des conceptions des types de manuels didactiques d'une part, notre expérience au Sénégal, notamment au CLAD, en matière d'élaboration, ou d'évaluation de matériels scolaires, nous autorisent à penser qu'il y a à distinguer trois types essentiels de manuels:

Les manuels du type traditionnel, ou classique

Ils sont élaborés selon les méthodes syllabique, globale ou mixte.

Ce genre de manuel se reconnaît par le fait que son usage ne donne guère de possibilité de créer «la classe active». La conception des leçons et exercices n'incite pas au recours à l'observation, au dialogue créateur, à la découverte du concret.

Ces manuels sont ceux dans lesquels la leçon de langage se borne simplement à donner à l'enfant un premier bagage de mots utiles aux autres connaissances. Cette leçon est ainsi, purement, une instruction de mots. Le maître parle, parle... les élèves écoutent, ou pensent à autre chose. Et pourtant dans toute la série des programmes pour les écoles primaires, «l'enseignement du langage constitue l'enseignement primordial, celui autour duquel tous les autres doivent graviter» (Instr. Min., 1913, reprises en 1918).

Il va sans dire que dans la pratique de l'enseignement avec ce type de manuels, «savoir», c'est d'abord «traduire» et ensuite «réciter».

Les ouvrages scolaires de cette conception sont ceux qui ont été en usage dans les écoles primaires jusqu'en 1945.

Il faut signaler ici comme ouvrages didactiques en langues sénégalaises écrits à cette époque, les ouvrages mémorables du grand pionnier Jean Dard, instituteur et directeur de la première école primaire ouverte au Sénégal, dans la ville de Saint-Louis plus précisément. Il s'agit d'une *grammaire du wolof* et d'un *vocabulaire wolof,* rédigés entre les années 1917 et 1922.

Les manuels du type «pédagogie moderne»

Ils sont les supports de la pédagogie dite «nouvelle». Ces manuels sont ceux dans lesquels on trouve un enrichissement apporté par des données scientifiques, principalement des résultats de la psychologie. La structure et les contenus des leçons sont de nature à créer des classes «actives». Le souci des méthodologues est que l'activité scolaire soit centrée sur l'enfant. Ce dernier n'est plus un individu passif. Il est invité à participer à la découverte de ce qui lui est enseigné. L'étude du milieu lui donne davantage de motivation et d'épanouissement. «Savoir» est devenu «découvrir». On peut dire que de tels manuels ont été produits surtout entre 1945 et 1965.

Les manuels du type «pédagogie expérimentale»

Ils sont marqués par l'introduction de méthodes scientifiques d'apprentissage et de contrôle, une rationalisation des objectifs, du contenu et des moyens en vue d'une «production». On y reconnaît les apports de la linguistique, et plus particulièrement de la linguistique appliquée avec toutes ses caractéristiques notamment le pragmatisme, la sélectivité et l'actualité. Les matériaux, les programmes et les contenus des leçons sont marqués du souci de sélectionner en ne retenant que ce qui est indispensable à une adaptation individuelle et sociale correcte. La tendance est nette de soulager l'enseignement, devenu enseignement de masse, en le rendant plus efficace en vue d'une participation plus active à l'effort de développement national. De tels manuels se signalent surtout par le fait qu'ils exploitent les possibilités nouvelles découlant de l'utilisation possible de techniques audio-visuelles dont la valeur s'était imposée.

En effet, l'emploi de techniques à départ globalisant (le dialogue) et à soutien visuel (les figurines) apparaît encore comme une révolution dans des milieux scolaires habitués à travailler sur un vaste vocabulaire rapidement dénommé par référence aux objets et aux actes que ce vocabulaire représente.

Avec ce troisième type de manuels, «savoir c'est réaliser» (c'est-à-dire, «parler», «communiquer»).

Il apparaît que c'est ce dernier type de manuels qui prévaut depuis 1965.

4. Fiches de grilles typologiques de manuels de langage et de lecture en langues nationales

Ces fiches correspondent aux différents grands types caractéristiques de manuels de langage et de lecture dont la description théorique et le contenu viennent d'être indiqués. Elles recensent et mettent en séries pour ces ouvrages les principaux traits tant psychologiques que sociologiques ou linguistiques. L'ordre de prise en compte de ces traits correspond aux diverses étapes de l'évolution de la méthodologie d'enseignement.

Ces fiches d'élaboration peuvent servir par ailleurs de grilles d'évaluation de manuels de langue et de lecture.

Profil du manuel du type traditionnel:

- Le programme suivi et le niveau de la classe sont indiqués au début du manuel.
- C'est un manuel conçu pour l'enseignement de la langue africaine.
- Les leçons contiennent peu de dialogues.
- Les leçons ne sont appuyées sur aucun auxiliaire concret pour aider les élèves à la production, à la compréhension et à la mémorisation correcte.
- Chaque leçon de langage se borne à donner son lot de mots pour constituer un bagage de vocables utiles aux autres connaissances.
- Les exercices sont de simples contrôles de connaissance des leçons.

Profil du manuel du type «pédagogie nouvelle»:

- Le programme suivi et le niveau de la classe sont indiqués au début du manuel.
- C'est un manuel conçu pour l'enseignement de la langue africaine.
- Les leçons contiennent beaucoup de dialogues.
- Les leçons favorisent le recours à l'observation, à la découverte du concret.
- Chaque leçon de langage comporte des points précis d'étude du milieu.
- Les exercices sont conçus de manière à permettre une large exploitation des connaissances acquises.

Profil du manuel du type «expérimental»:

- Le programme suivi est indiqué au début du manuel.

- C'est un manuel conçu pour l'enseignement en la langue africaine.
- Les leçons sont présentées sous forme de dialogues vivants.
- Les leçons sont fondées sur l'utilisation de techniques audio-visuelles.
- Chaque leçon, ou unité d'étude, crée des situations de communication libre qui favorisent la créativité.
- Les exercices prévus à la suite de chaque leçon sont de divers types. Ils aident à la création de nouvelles situations d'apprentissage pour développer des aptitudes de types supérieurs (créativité et raisonnement).

5. Conclusion

Ainsi donc, faute d'avoir pu disposer effectivement des manuels didactiques en langues nationales de différents pays d'Afrique pour en faire concrètement l'inventaire typologique, nous vous avons présenté les grilles théoriques et pratiques à travers lesquelles ces manuels pourraient être inventoriés. Nous avons indiqué les domaines de recherches sur lesquels se fondent ces grilles. Elles nous semblent susceptibles de servir de point de départ pour un inventaire typologique plus formalisé des manuels de langage et de lecture. D'un point de vue pratique, ces grilles pourraient guider les formateurs et les évaluateurs dans l'analyse et le classement du matériel didactique de langue dans tel ou tel type.

On imagine aisément que tous les manuels ne sont pas strictement conformes à l'actualité scientifique et pédagogique de leur époque de publication. Cela est d'autant plus vrai que dans la plupart des cas les manuels didactiques en langues africaines ne sont pas en usage dans les écoles et ne sont ainsi même pas évalués, officiellement. D'ailleurs ils sont pour la plupart l'oeuvre de personnes de bonne volonté souvent isolées, d'agents relevant du secteur privé, ou des missionnaires. C'est à ces pionniers que les chercheurs, les méthodologues et les formateurs officiels emboîtent le pas actuellement.

Ces grilles d'inventaire typologique de manuels didactiques trouvent leur prolongement dans la fiche-guide (donnée en annexe 1). Cette dernière est conçue de telle sorte qu'elle soit adaptable à différentes situations linguistiques et divers types possibles de manuels. Les centres de formation ou les cellules pédagogiques peuvent y trouver un

prélude ou un cadre de réflexion pour les constantes réformes auxquelles l'école primaire est souvent soumise.

Enfin, à la faveur des rencontres interculturelles toujours plus nombreuses, il n'est peut-être pas illégitime de penser que, dans un avenir pas trop lointain, la typologie des manuels didactiques puisse s'enrichir de nouveaux critères fondés sur les principes d'une pédagogie authentiquement africaine. Nul doute que cette pédagogie-là aussi existe. Elle reste seulement à exploiter et peut-être à normaliser. C'est là en tout cas une voie de recherche de plus, qui ne manquera sans doute pas d'être bénéfique dans la recherche des solutions adéquates à nos problèmes permanents d'enseignement aussi bien du français que de nos langues nationales en Afrique.

Enfin les espoirs que nous avons tous pour la dotation de nos établissements scolaires de matériels didactiques efficaces passent inéluctablement par une collaboration étroite et une coopération bilatérale dans le domaine de la formation du personnel comme dans celui des échanges des expériences et des publications.

Bibliographie

1. Ouvrages généraux:

Brooks, N., 1960. *Language and language learning,* New York, Harcourt Brace.

Collection «CRELANS»/CLAD, 1978. *Un aspect de l'enseignement en langue maternelle: la lecture - une nouvelle conception de son apprentissage,* CL N.3, Université de Dakar.

Dalgalian, G., S. Lieutand et F. Weiss, 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues,* Paris, Clé international.

Dalgalian, G., 1974. *Formation des maîtres et didactique des langues,* CLAD, Université de Dakar.

Dramé, M., 1984. «Linguistique moderne et théories de l'acquisition du langage» dans *Réalités africaines et langue française,* no18, CLAD, Université de Dakar.

Dumont, P., 1977. *Politique linguistique et enseignement au Sénégal,* CLAD, Université de Dakar.

Galisson, R., 1972. «Que devient la linguistique appliquée? Qu'est-ce que la méthodologie de l'enseignement des langues?» dans *Études de Linguistique Appliquée,* no7, pp. 5-12.

Morin, F., 1968. *L'Environnement psychologique de l'élève sénégalais à l'école primaire,* CLAD, Université de Dakar.

Noyau, C., 1980. «Étudier l'acquisition d'une langue maternelle en milieu naturel», *Langages,* no57.

2. Manuels présentés:

A. Wolof

Pour un C.I. en wolof, C.L.A.D., Université de Dakar, 1977, 256 pages.

Pour un enseignement élémentaire en wolof, C.L.A.D., Université de Dakar, 1985, 150 pages.

Syllabaire wolof: téeré liifantu wolof, Niveau 1, CLAD, Université de Dakar, 1977, 144 pages.

téeré liifantu wolof: xaaj bu jëkk, D.A., 1979, 55 pages.

téeré liifantu wolof: ñaareelu xaaj, D.A., 1980, 36 pages.

téeré fite: manuel d'orthographe, D.A., 198., (non daté), 62 pages.

téeré liifantu wolof, (Ndongo li) syllabaire wolof, D.A., 1986.

téeré liifantu wolof, (Sëriñbi) syllabaire wolof, D.A., 1986.

Livret d'exercices graphiques, D.A., 1985.

B. Sérère

Safe seereer, Syllabaire du sérère de Fadiouth, D.A., 1979,44 pages.

Aana fa Yoro, Vol.1, mission luthérienne du Sénégal, Mbour, 1976, 52 pages.

Aana fa Yoro, Vol.2, mission luthérienne du Sénégal, Mbour, 1977,64 pages.

A cang o daayoo, Vol. 1, mission luthérienne du Sénégal, Mbour, 1980, 74 pages.

A cang o daayoo, Vol. 2, mission luthérienne du Sénégal, Mbour, 1980, 79 pages.

Fat i njang a seereer, mission luthérienne du Sénégal, 1979, Mbour, 44 pages.

Agatoor a seereer, syllabaire Souleymane Faye, CLAD, Université de Dakar, 1986, 63 pages.

A cang nee faafaa, mission luthérienne, Sénégal, 1979, Mbour, 40 pages.

Guide Pratique du seereer écrit, Souleymane Faye, C.L.A.D., Université de Dakar, 1981.

Safe no caajangin, D.A., 1986, 37 pages.

C. Mandinka

Balde, A., 1981. *lexique mandenkakáŋ (dit mandinká)* du Sénégal, Publication CLAD dans la Collection «les langues nationales», N. Md. 1., 138 pages.

D. Poular

Njangen pulaar, syllabaire D.A., non daté, 40 pages.

Deftere tuddorde, Jaŋde pulaar (jaŋngoowe o), D.A., 1986.

E. Diola

Burokúm di amanj (emanjúm di burok), D.A.

ANNEXE 1

Fiche - guide d'inventaire/évaluation de manuels didactiques en langues nationales.
Cas De.....[pays]

1. Le problème de l'enseignement des langues nationales

1.1. La situation linguistique
1.2. La politique linguistique
1.2.1. Les options
choix des langues d'enseignement; nombre des langues à enseigner; niveaux.
1.3. Travaux linguistiques antérieurs
1.4. Bibliographie: liste des ouvrages didactiques réalisés
1.4.1. Public visé; types d'enseignements [les destinataires]: scolarisation; alphabétisation
1.4.2. Propos de l'ouvrage [manuel de langage, de lecture, de grammaire, de calcul, de disciplines d'éveil, de disciplines spécialisées (histoire, géographie, sciences d'observation)]

2. Contenu de l'enseignement en langue africaine

2.1. Principes généraux
méthodes: audio-visuelle;
méthdoes: audio-orale
méthodes: globale, syllabique, mixte, inductive, déductive.....
2.1.1. Problèmes de terminologie
2.1.2. Progressions: a. interne: dans l'ouvrage
b. externe: d'un ouvrage au suivant
c. dosage
2.1.3. Déroulement de la leçon
2.1.4. Illustration de l'ouvrage: a. qualité: pouvoir d'évocation
b. nombre
2.2. Pincipes spécifiques à chaque discipline
2.2.1. Langue: a. manuels de langage
b.manuels de lecture-écriture
c.manuels de grammaire
à partir du Cours Élémentaire: exercices grammaticaux;
à partir du Cours Moyen: grammaire systématique
2.2.2. Manuels de calcul: - arithmétique
- système métrique
- géométrie
2.2.3. Manuels de disciplines spécialisées: - histoire
- géographie
- sciences d'observation
2.2.4. Manuels de morale et d'éducation civique

ANNEXE 2

Une méthode d'élaboration d'ouvrages didactiques: Langage et Lecture (cette annexe est de: A. Balde, J.L. Diouf, S. Faye)

1. Problèmes articulatoires

Partant du principe que les enfants ne liront bien que s'ils n'ont pas de troubles articulatoires, le manuel de langage doit prévoir, parallèlement à l'acquisition de l'alphabet, des exercices d'orthophonie.

En wolof, par exemple, certaines corrections doivent être prévues quand on sait qu'un **r** pourrait devenir **y** chez certains enfants, comme dans: «reer» qui devient «yeey»,

ou encore:

l,x t,t
[sulxu sututu]
c t
[cuuj tuut]
t c
[taw caw]
l y
[bale baye]

2. Présentation des sons

Veiller à ce que les sons non encore étudiés n'apparaissent pas dans la leçon du jour. Cela est évidemment inévitable dans les mots-clés des toutes premières leçons.

La méthode d'approche

Elle ne saurait être imposée aux auteurs d'ouvrages. C'est un problème de compétence individuelle. Cependant, la méthode mixte concilie souvent les partisans de la méthode globale et ceux de la méthode syllabique.

Les voyelles

Elles seront présentées par couples d'éléments identiques en qualité et contrastants en quantité (cas fréquent dans les langues africaines).

Là aussi, il y a un ordre d'apparition à suivre.

Les illustrations

L'étude de chaque son partira d'une ou de plusieurs images assez familières aux enfants, et dont la première lecture doit amener l'élève à dire une phrase ou un mot contenant le son à découvrir. Plusieurs images pour le même son offriront l'occasion de rencontrer plusieurs fois le même son dans des positions différentes: initale, médiane et finale.

3. Progression

Lecture

L'apprentissage proprement dit de la lecture consistera à parvenir, dans un premier temps, à un automatisme tel que la lecture soit courante. Puis, dans un deuxième temps, à atteindre le stade de la lecture expressive. L'observation, par le lecteur, des groupes de souffle, des pauses traditionnellement indiquées par des virgules, des points et toutes les autres ponctuations, révélera le niveau de maîtrise qu'il a atteint dans son apprentissage de la lecture.

L'entraînement à la lecture expressive devrait pouvoir commencer dès la deuxième année, étant donné qu'on enseigne à l'enfant dans sa langue. Il va sans dire que les textes choisis doivent pouvoir être compris des enfants.

La lecture courante sera fondée essentiellement sur l'étude et la maîtrise des sons, c'est-à-dire les voyelles, les consonnes (valeur absolue) et les syllabes.

La découverte et la progression sont subordonnées à certains critères dont:

- la fréquence des sons dans le vocabulaire enfantin;
- les aptitudes psycho-motrices de l'enfant pour l'exécution des mouvements dans la représentation graphique des lettres.

Écriture

Ainsi, pour l'écriture de ces lettres, on partira naturellement des mouvements les plus simples. À ce sujet, les lettres seront seriées en fonction de leurs affinités graphiques. La progression dans l'écriture se pose en termes d'enchaînement des mouvements, de développement des formes: ainsi, à partir de la lettre **c**, on pourra présenter et faire écrire successivement: **o, d, 9, 9,** etc.

En somme, le nombre et la nature des familles de lettres (ou séries) dépendront de la langue étudiée, puisque chaque langue a son inventaire phonétique propre.

Une langue qui aurait un système vocalique simple présenterait sa progression comme suit:

i u o a e,

chacune de ces formes étant accompagnée de son répondant en longueur - **i/ii, u/uu, o/oo, a/aa,** etc.

TYPOLOGIE DES MANUELS DIDACTIQUES

Marcel DIKI-KIDIRI, CNRS (LACITO) - Paris

0. Introduction

Comme pour n'importe quelle langue, l'enseignement d'une langue africaine sera différemment considéré selon qu'il s'adresse au locuteur natif qui la parle déjà, ou bien à quelqu'un qui ne la parle pas du tout.

Le but de l'opération, dans le premier cas est d'aider l'apprenant à acquérir, d'une part, une connaissance réfléchie de la structure et du fonctionnement de sa langue, et d'autre part, une maîtrise plus grande du maniement de cette langue dans son milieu culturel naturel. Si l'apprenant est analphabète, il va de soi, cela introduit une autre dimension dans la méthode envisagée.

Dans le second cas, il s'agit d'aider l'apprenant à se construire une deuxième grammaire, en minimisant au maximum les interférences négatives éventuelles dues à la langue première déjà installée. En outre, l'apprenant doit pouvoir acquérir une aisance honorable dans le maniement de la langue.

Pour atteindre ces buts, il existe un large éventail de méthodes et procédés, qui sont périodiquement renouvelés à la suite des recherches linguistiques et pédagogiques en ce domaine. Heureusement, malgré la diversité des solutions concrètes, il est possible d'en faire une description typologique significative au moyen de quelques paramètres essentiels.

1. Paramètres typologiques des contraintes contextuelles.

Profil de l'apprenant:

Est-il natif ou non, enfant ou adulte, analphabète ou non?

Cadre de l'enseignement:

L'enseignement est-il prévu pour un cadre scolaire de type «classe», un cadre beaucoup moins formel, de type «stage», ou un apprentissage individuel, type «autodidacte»?

Niveau du cours:

Une échelle de six niveaux définis ci-après permet de situer la méthode.

1. Préliminaire: préparation des analphabètes à la reconnaissance des formes pertinentes des graphèmes, et à leur reproduction. Cas typiques: jardins d'enfants et cycle préliminaire dans l'alphabétisation des adultes.
2. Initiation: (ou grands débutants).
3. Débutants
4. Moyen (ou perfectionnement)
5. Avancé (ou supérieur)
6. Expert (ou professionnel).

2. Paramètres typologiques des solutions méthodologiques

Approche psycholinguistique:

Est-elle directe, globale, semi-globale, analytique?

Est-elle indirecte (la langue enseignée n'étant pas le véhicule de l'enseignement), contrastive?

Moyens techniques:

1. Visuels: livres, journaux, cartes postales, panneaux, illustrations, affiches, figurines, etc.
2. Audiovisuels: disques, cassettes, diapositives, films, laboratoire de langue, dramatisation, etc.

Progression:

La progression est-elle rigoureusement programmée, ou bien laisse-t-on une grande liberté à l'enseignant et/ou à l'apprenant?

Structuration:

Comment l'ensemble du cours est-il structuré? Par centres d'intérêts, cycles, phases, unités, niveaux, paliers? etc.

3. Le manuel

Le manuel n'est qu'un outil pédagogique parmi d'autres, à replacer au sein d'une stratégie globale d'apprentissage. Mais c'est un outil de choix, parce qu'il est le plus pratique de tous, capable de véhiculer un maximun d'informations dans un minimum de place, et sous une forme immédiatement accessible dans tous les contextes d'utilisation. D'où son importance et son intérêt.

Tous les paramètres présentés ci-dessus entrent en ligne de compte dans l'évaluation et le classement typologique des manuels. Ces paramètres sont complétés par d'autres critères spécifiques à la matérialité du livre, car, naturellement, les différents types de manuels ne peuvent s'accommoder d'une typographie uniforme, et encore moins d'un même style d'illustrations. Mais il y a un équilibre à maintenir quelque part entre la qualité de la présentation matérielle du livre et son coût pour l'utilisateur final, car l'un des plus gros handicaps de la publication de livres en langues africaines, et en particulier de celui des manuels pour apprendre ces langues, c'est l'inexistence d'un marché porteur.

La grille proposée en annexe est orientée vers la conception des manuels, et non vers l'évaluation des manuels existants. En effet, elle ne comporte aucune échelle de jugement de qualité, du genre «mauvais, passable, bon, excellent». Elle permet aux auteurs de manuels qui s'en serviraient de bien définir leurs projets, ou, le cas échéant, de pouvoir les comparer en se servant des mêmes critères.

Toutefois, cette grille peut servir de base à la réalisation d'un questionnaire d'évaluation du matériel existant en didactique des langues africaines. Nous souhaitons, quant à nous, que les travaux de la Table ronde approfondissent tous les aspects techniques de la conception des manuels, afin que les résultats servent à ceux qui, dans nos institutions respectives, ont la charge et/ou la vocation d'élaborer ces ouvrages.

ANNEXE

GRILLE DE CONCEPTION DES MANUELS DIDACTIQUES DES LANGUES

A. Profil de l'utilisateur:

1. Illettré ___, Alphabétisé ___, Lettré ___,
2. Enfant ___, Adolescent ___, Adulte ___,
3. Écolier ___, Élève ___, Étudiant ___,

   Stagiaire ___, Autodidacte ___

B. Cadre d'enseignement:

Classe ___, Stage ___, Informel ___

C. Niveau des cours:

1. Scolaire: Jardin ___, Primaire ___, Secondaire général ___,
   technique ___, 1er cycle ___, 2ème cycle ___
2. Non-scolaire: Initiation ___,Débutant ___,Avancé ___,Expert ___

D Moyens techniques:

1. Type d'ouvrage: principal ___, complémentaire ___
2. Livre du maître ___, de l'élève ___, sans distinction ___
3. Livre unique ___,
   Livre spécialisé (grammaire ___, textes ___, lecture ___,
   syllabaire ___, exercices ___, autre ___)
4. Si vous avez coché «autre» en 3, précisez ici le type du contenu: _____
   _ _____ _____
5. Le livre s'utilisera-t-il avec un support audiovisuel?
   non ___, oui:(nécessaire ___, facultatif ___)
6. Si oui, de quelle nature est ce support?
   cassettes ___, disques ___, diapositives,___, films ___

E. Forme du contenu:

1. Approche psychopédagogique:
   livre monolingue (Véhicule = Matière) ___,
   livre bilingue (Véhicule <> Matière) ___,
   livre bimonolingue (étude contrastive) ___
2. Structuration:

   a) Définir la structure des leçons sur une feuille à part en précisant toutes les articulations (ex. chapîtres, cycles, phases, parties, plans, niveaux, paliers, unités, etc).

   b) Définir les types d'exercices indispensables pour assurer l'acquisition, la consolidation, et l'utilisation créative (production) de la discipline enseignée.

c) Déterminer la durée tolérable d'une séance, en la répartissant entre les différentes activités à mener durant la séance (ex. Pour une leçon de 90 mn, vocabulaire 20 mn, écoute et répétition 25 mn, points de grammaire 15 mn, lecture 15 mn, compréhension 15 mn. Cet exemple est, bien sûr, tout-à-fait indicatif).

d) Quel est le rôle pédagogique des dessins et photos s'ils sont utilisés dans l'ouvrage? (détente et divertissement, documentation culturelle).

e) Les révisions se feront selon quel rythme et sous quelles formes?
Tous les _ _ _ (leçons, cycles, chapîtres, etc..., _ _ _ _ _ _)
Sous forme de: interrogation _ _ _, exercices _ _ _, texte ou leçon de synthèse _ _ _; autres formes _ _ _ _ _ _.

F. *Substance du contenu:*

1. Données linguistiques:
   a) Usage de la langue orale (langage, expression orale, compréhension).
   b) Usage de la langue écrite (lecture, écriture, expression écrite, étude de textes).
   c) Connaissance des structures de la langue suivant le(s) niveau(x) et le type du manuel: les signifiants fondamentaux sont-ils abordés?
   tons _ _ _, phonèmes _ _ _, graphèmes _ _ _,
   conventions orthographiques _ _ _, morphologie _ _ _, syntaxe _ _ _, vocabulaire _ _ _, terminologie _ _ _, stylistique _ _ _.

2. Données socioculturelles:

   Définir les principaux thèmes à traiter en fonction des réalités locales de la région où la langue est parlée, sans oublier celles dont la connaissance peut être utile ou indispensable à l'apprenant (centres d'intérêt).

3. Données de connaissance générale:

   Dans les ouvrages de niveaux avancés, il est souhaitable d'ouvrir la perspective de l'apprenant sur des données de connaissance générale, par exemple, en incorporant des textes traitant de vulgarisation scientifique, de réflexion philosophique, d'actualités internationales, ou de la culture d'autres peuples.

G. *Présentation typographique*

Pour assurer une bonne présentation, il faut veiller à respecter autant que possible quelques règles simples, lorsque les conditions de réalisation matérielle du manuel n'offrent pas la possibilité de recourir à un typographe professionnel.

Si le manuel est destiné à des enfants, à des adolescents, ou à des illettrés ou néo-alphabètes, il est important de choisir des caractères assez gros, sans fioriture, pour faciliter le repérage des traits pertinents des lettres. À des niveaux plus avancés, une sobre variété des jeux de caractère devrait permettre de contraster les sections importantes d'une leçon (ex. texte à lire, notes, exercices, etc).

La mise en page est un art qui ne se décrit pas en quelques lignes, mais dont l'effet psychologique sur le lecteur est incontestable, car elle peut rendre le livre rébarbatif ou

attrayant. Il en est de même des illustrations qu'il faut choisir avec soin, en fonction du profil de l'utilisateur.

Enfin, la qualité du papier et le mode d'impression. Chaque fois que cela est possible, il faut préférer une confection cartonnée, voire toilée à l'anglaise, plutôt que la formule pelure de couverture. De même, il vaut mieux un ouvrage imprimé, en couleurs, où tous les jeux typographiques et de couleur sont exploitables par la pédagogie plutôt qu'un tirage avec des stencils sur du papier journal recyclé. Tout ceci est particulièrement important pour les ouvrages destinés aux enfants et aux adolescents.

GRAMMAIRES SCIENTIFIQUES ET GRAMMAIRES PÉDAGOGIQUES EN LANGUES NATIONALES ET EN FRANÇAIS.

(Modèles linguistiques, progression didactique, métalangage)

Marcel DIKI-KIDIRI, C.N.R.S. - Paris

Le terme «grammaire», quelle que soit la définition qu'on lui donne, fait référence à une organisation systémique des éléments constitutifs d'une langue. Lorsque cette organisation est intériorisée de façon inconsciente par un locuteur natif, on parle de grammaire immanente. Lorsqu'elle est révélée par l'observation critique d'un linguiste ou d'un grammairien, à travers une de ces grilles de saisie qu'on appelle «théories linguistiques», alors, elle sera nommée «grammaire scientifique». Enfin, lorsqu'elle est conçue comme une norme à laquelle il faut se confronter pour accéder à une maîtrise langagière socialement prisée et souhaitée, alors il s'agit là d'une «grammaire prescriptive».

Pour l'observateur scientifique, la grammaire immanente est l'objet à découvrir au travers des faits de paroles. Tandis que pour le pédagogue, elle est, suivant les cas, une précieuse alliée, ou au contraire, une source de gêne, pour l'acquisition de la compétence et de la connaissance consciente des structures grammaticales enseignées.

Les objectifs des grammaires scientifiques ne sont, de toute évidence, pas les mêmes que ceux des grammaires pédagogiques. Les préalables, la démarche et les exigences ne sont pas non plus les mêmes, du moins lorsqu'on y regarde de près. Les descriptions scientifiques sont souvent envisagées comme une tentative de falsification d'une théorie linguistique, une prise de conscience de la

mesure de sa puissance. Et il s'établit entre chaque description et la théorie une dynamique dialectique d'adaptations successives n'ayant pour garde-fou que la résistance objective des faits langagiers aux traitements théoriques. De cette dialectique naissent et prolifèrent de nouvelles théories, souvent pointues, qui apportent leur contribution à l'éclairage de la difficulté.

Mais les théories linguistiques se succèdent à un rythme trop élevé pour que chacune puisse jamais servir à conduire une description complète - ou tout au moins, avancée - d'une langue. Ce sont les grandes écoles linguistiques qui ont pu susciter quelques travaux d'ensemble sur des langues particulières, notamment à l'occasion des thèses de doctorat. En principe, la démarche du descripteur n'est pas normative, et ses exigences s'appellent cohérence théorique, économie des règles, rigueur et clarté de l'analyse, visée exhaustive. S'adressant généralement à ses pairs de la communauté scientifique, il n'a aucun problème de réception à se poser.

Quant aux grammaires pédagogiques, elles sont souvent présentées comme une application pratique des grammaires scientifiques, mieux accessibles au grand public des non-linguistes. En fait, l'examen des ouvrages pédagogiques montre qu'on est loin d'une simple application des travaux de référence. Ici aussi, il y a le choix entre plusieurs théories psycholinguistiques et pédagogiques qui viennent se joindre aux théories linguistiques. Faut-il privilégier la mémorisation des règles avec des énoncés-types, ou l'analyse formelle avec représentation en arbres, ou encore faut-il proposer une approche directe, monolingue, ou bien une approche indirecte, bilingue? Tous ces choix et d'autres encore peuvent se faire de façon judicieuse en fonction de l'apprenant, de la situation interactive de l'enseignement et des objectifs recherchés.

La conception de grammaires pédagogiques devra donc définir son public-cible, et en fonction de lui, choisir une méthode psychopédagogique et des objectifs clairs à atteindre là où ces objectifs n'ont pas déjà été définis par un programme d'ensemble. Aussi, dans les classes débutantes où l'on met davantage l'accent sur l'acquisition d'une plus grande aisance dans le maniement de la langue au moyen de phrases relativement courtes, il est concevable - et même recommandable - de traiter l'enseignement de la grammaire sans utiliser de métalangue. Il n'y a pas besoin, en effet, de métalangue pour réaliser des exercices structuraux, ou des analyses en arbres montrant les relations

syntaxiques entre les constituants de l'énoncé. Les méthodes audio-visuelles sont fort bien adaptées à ce niveau d'initiation, mais il est démontré qu'elles sont aussi inefficaces que les méthodes traditionnelles lorsqu'il s'agit d'analyser, de mémoriser et de produire des énoncés longs allant jusqu'au texte d'une certaine longueur. L'image, ou la situation expérimentale dite naturelle, n'étant jamais tout à fait sans ambiguïté, n'est plus suffisante pour éclairer l'énoncé long. La sédimentation graduelle des énoncés courts appris jusque là rapproche les types d'énoncés et facilite la confusion du fait qu'ils n'ont pas été saisis de façon réflexive. Il y a une nécessité primordiale à développer une analyse réussie et une structuration consciente des données linguistiques au fur et à mesure qu'elle sont assimilées.

Ainsi, une grammaire pédagogique pour un niveau moyen ou avancé, ne peut éviter longtemps l'usage explicite d'une métalangue. Lorsque par nécessité, celle-ci doit être entièrement néologique, il se pose alors le problème de sa création terminologique, et de son implantation dans l'usage linguistique de la société. Cette dernière question se pose aussi dans tous les cas de référence terminologique.

La question de la métalangue ramène brutalement, au coeur de l'élaboration des grammaires pédagogiques, le problème de leurs relations avec les choix théoriques des grammaires scientifiques.

La plupart du temps, le choix est fait selon qu'il existe ou non une description scientifique dans telle ou telle perspective théorique, et compte tenu de la formation des auteurs de grammaire. Mais l'élaboration de la métalangue, elle, demande souvent une investigation de l'ensemble du champ terminologique grammatical et une recherche approfondie si l'on veut poser des bases durables. C'est en effet la seule façon que nous connaissons d'éviter la confusion avec la métalangue grammaticale requise pour la grammaire pédagogique. Il paraît tentant de recourir à un certain éclectisme dans la présentation pédagogique des faits grammaticaux analysés en micro-systèmes divers. Mais qu'advient-il alors de la cohérence de l'ensemble?

Une fois la métalangue établie et satisfaisante, il reste à l'utiliser à bon escient, c'est-à-dire, en tenant compte de la progression dans les difficultés de la langue. Tout le contenu pédagogique de la grammaire reste à agencer. Et ceci peut se concevoir dans les mêmes termes que pour l'élaboration de tous les manuels didactiques: à savoir un manuel de grammaire replacé au sein d'une stratégie globale de l'enseignement des langues, ainsi qu'il a été montré dans le thème I.A.

Enfin, une bonne grammaire pédagogique ne rendrait pas tous les services attendus sans le concours d'un enseignant bien formé. La formation des formateurs en linguistique appliquée à l'enseignement des langues et plus particulièrement à la terminologie grammaticale est une phase importante de la problématique qui nous réunit aujourd'hui.

GRAMMAIRES SCIENTIFIQUES ET GRAMMAIRES PÉDAGOGIQUES

DOSSIER SCIENTIFIQUE

présenté par:

- Anastase GASANA
- Laurent NKUSI
- Alphonse MUREGO
- Thomas KABEJA
- Léopold MUNYAKAZI
- Robin HAMLYN

UNIVERSITÉ NATIONALE DU RWANDA

- Faculté des Lettres
- Département de langues et littératures africaines
- Département de langue et littérature françaises
- Groupe d'Études et de Recherches en Linguistique Appliquée (GERLA)

GRAMMAIRES SCIENTIFIQUES ET GRAMMAIRES PÉDAGOGIQUES

Présentation du dossier scientifique

Anastase GASANA, Université Nationale du Rwanda

La VIème Table ronde des Centres et Instituts de linguistique appliquée qui s'est tenu à Cotonou, en mars 1984, a introduit un des thèmes de réflexion les plus importants de l'heure, à savoir «grammaires scientifiques et grammaires pédagogiques». Les assises de Cotonou n'ayant fait qu'effleurer la problématique sans l'approfondir faute de document de travail pouvant servir de base de discussions, l'AUPELF a décidé de revenir à la charge et a confié à l'Université Nationale du Rwanda, en mai 1986, la mission scientifique d'élaborer un document de base sur ce thème.

De multiples réunions de travail des membres des départements L.L.A., L.L.F. et du GERLA est sorti le présent document qui par ailleurs ne nourrit aucune prétention à l'exhaustivité, acceptant volontiers son modeste rôle de document de travail préalable aux travaux de la VIIème Table ronde.

Le présent document réunit donc, autour d'un même thème, six contributions différentes mais solidaires et complémentaires.

Sous la première rubrique qui s'intitule «grammaires scientifiques et grammaires pédagogiques: aspects généraux», Anastase Gasana apporte des considérations générales sur le sujet pour une meilleure connaissance de la problématique soulevée. Sa contribution tente de cadrer, de baliser, d'identifier, de définir la problématique dans son ensemble pour mieux l'appréhender, notamment pour ce qui a trait au problème délicat d'établir une connexion, une passerelle entre la grammaire scientifique et la grammaire pédagogique sans oublier son corollaire qu'est la formation des formateurs.

Dans le même ordre d'idées, Laurent Nkusi apporte des remarques générales assez pertinentes qui, s'appuyant sur quelques études de cas, démontrent que la grammaire scientifique et la grammaire pédagogique sont plutôt complémentaires que contradictoires.

La seconde rubrique comporte quelques applications concrètes des grammaires scientifiques et grammaires pédagogiques. Alphonse Murego se demande dans quelle mesure et avec quelle force on peut réellement et concrètement détruire la grammaire traditionnelle, d'autant plus que certaines écoles et théories linguistiques, sinon toutes, ne vont même pas au-delà de la simple critique de celle-ci, se présentant en quelque sorte comme des grammaires traditionnelles améliorées, sous un métalangage nouveau.

Le ton change avec Thomas Kabeja qui, dans son propos résolument générativiste, nous fait une démonstration pertinente de l'apport de la grammaire générative et transformationnelle à la grammaire de l'enseignement d'une langue.

Au niveau de la troisième partie se situe le problème de la grammaire pédagogique et de ses rapports étroits avec la formation des formateurs. Léopold Munyakazi, après avoir discuté des méthodes d'élaboration d'une grammaire pédagogique, insiste sur l'impérieuse nécessité d'avoir des maîtres suffisamment formés, aptes à se servir efficacement d'une grammaire pédagogique. Il conclut sur une étude de cas, celui du Rwanda, qui lui permet de préciser que chaque Etat africain, bien que dans un ensemble cohérent de méthodes et de procédés, a ses problèmes propres et ses objectifs spécifiques en matière de grammaire pédagogique et de formation des formateurs.

Robin Hamlyn, quant à lui, relève que la grammaire scientifique n'apporte pas uniquement une contribution à l'élaboration d'une grammaire pédagogique mais qu'elle peut aussi nuire à l'efficacité de celle-ci; car, en accordant trop d'importance aux règles, au formel, comme c'est souvent le cas, elle «tue» toute initiative en matière de maniement de la parole. D'où une nécessité d'élaborer non seulement des grammaires pédagogiques de la langue écrite, mais aussi et indépendamment des grammaires de la langue parlée.

GRAMMAIRES SCIENTIFIQUES ET GRAMMAIRES PEDAGOGIQUES

Aspects généraux

Anastase GASANA, Université Nationale du Rwanda

1. Objet d'étude

La problématique «grammaire scientifique, grammaire pédagogique» est assez complexe et délicate pour être abordée vraiment en profondeur et sous tous ses multiples aspects dans les quelques lignes qui vont suivre. Néanmoins, nous allons proposer au lecteur un ensemble de considérations générales sur le sujet.

Problématique complexe et délicate, disons-nous, parce qu'elle a pour objet la ou les langues avec tout ce que celles-ci comportent comme éléments dynamiques et changeants.

Ces langues peuvent être schématiquement subdivisées en deux grands ensembles:

- les langues à tradition écrite (exemple: les langues européennes dites occidentales, relevant d'une civilisation de l'écrit);
- les langues à tradition orale (exemple: les langues africaines, relevant d'une civilisation de l'oralité).

Bien que notre propos concerne les deux catégories de langues à la fois, il sera davantage centré sur les langues à tradition orale auxquelles il reste encore du chemin à parcourir et qui, par conséquent, sont beaucoup plus que d'autres concernées par la problématique «grammaire scientifique, grammaire pédagogique».

Il nous faut d'emblée préciser que même si nous utilisons le mot «grammaire» au singulier, nous ne perdons pas de vue qu'il n'existe pas

pour une langue donnée une seule grammaire scientifique, ni une seule grammaire pédagogique. Il n'existe que des grammaires, fussent-elles scientifiques ou pédagogiques, orales ou écrites.

Après avoir précisé l'objet de la présente étude, nous allons voir quelles sont les exigences fondamentales pour qu'il y ait grammaire scientifique, les difficultés de passage entre grammaire scientifique et grammaire pédagogique, les éléments théoriques et méthodologiques d'une grammaire pédagogique, et enfin la formation des formateurs qui constitue un corollaire à toute grammaire pédagogique.

Nous ne nourissons aucune prétention à l'exhaustivité, notre objectif étant de fournir quelques éléments de base à une discussion en profondeur lors de la tenue de la VIIème Table ronde que le présent document a la mission spécifique de préparer.

2. Grammaire scientifique

Il existe plusieurs définitions de la grammaire scientifique. On peut ici retenir celle de S. Pit Corder, non pas parce qu'elle est meilleure que d'autres mais parce qu'elle cadre peut-être mieux avec notre propos.

> «Les théories linguistiques sont élaborées pour accomplir deux missions: celle de fournir la théorie du langage et celle de faire des descriptions de langues. Il est à peine nécessaire de préciser que «nos grammaires [...] nos dictionnaires et nos livres de phonétique [...] sont tous des descriptions et non des données d'ordre théorique. Ils constituent le résultat de l'application d'une théorie linguistique en général à une description d'une langue particulière».[1]

On peut donc dire schématiquement et de façon complémentaire que pour qu'il y ait grammaire scientifique, il faut que celle-ci satisfasse à certains critères d'ordre général.

Ainsi et entre autres, la grammaire scientifique

- a pour objet une langue, un parler spécifique, un idiome ou un de ses dialectes;
- décrit systématiquement le dit parler suivant un modèle d'analyse, une théorie linguistique bien précise et non en fonction d'une autre langue quelconque;
- doit éviter le synchrétisme des méthodes et théories d'analyse linguistique;
- exige une description exhaustive de la langue et de ses dialectes;
- nécessite que l'auteur maîtrise au moins une théorie d'analyse et doit par conséquent être élaborée par un linguiste de formation;
- accepte la diversité des approches théoriques selon les différentes écoles et théories linguistiques;

[1] Corder 1973, p. 279.(traduit par nous)

- s'adresse souvent sinon toujours à un public spécialisé;
- laisse dans la formulation de ses règles, la porte ouverte à l'aspect dynamique et changeant de la langue.

3. Passage de la grammaire scientifique à la grammaire pédagogique.

Frédéric François nous précise que «de plus [en plus], une grande partie de l'acquisition des langues [...] ne se fait pas par simple contact mais consciemment par pédagogie.[2]»

Mais plusieurs interrogations surgissent au niveau de la passerelle entre la grammaire scientifique et la grammaire pédagogique. En effet, on peut affirmer sans risque de se tromper que la linguistique d'une part et la pédagogie d'autre part n'ont pas encore atteint un niveau d'élaboration théorique tel qu'elles puissent conduire vraiment sans faille à l'enseignement d'une langue; la preuve étant que les deux disciplines connaissent une évolution théorique parallèle. Dans ces deux conditions, est-il possible d'avoir une connaissance profonde des deux disciplines à la fois pour mieux appréhender leur interdépendance, leur complémentarité?

Toutefois, malgré ces difficultés, tous les linguistes et pédagogues avertis reconnaissent que dans le monde moderne, on conçoit difficilement l'enseignement d'une langue non écrite qui ne soit précédé de travaux de description de cette même langue. Ainsi, la grammaire scientifique

- est considérée comme une base solide de toute pédagogie de langue dans la mesure où il a été admis que la structure linguistique conditionne en quelque sorte l'ordre d'apprentissage d'une langue et la progression pédagogique de celle-ci;
- constitue le matériau de base à toute élaboration d'une grammaire pédagogique;
- aide l'auteur de la grammaire pédagogique et l'enseignant à trouver les faits de langue en structure profonde susceptibles d'en faciliter l'apprentissage et l'acquisition;
- permet à une langue jusque là sans alphabet ni orthographe de passer du stade de l'oral à celui de l'écrit;
- permet de comparer des systèmes et des règles de différentes langues et ainsi d'être à même de prévoir à l'avance les erreurs éventuelles (voir langues en contact, études contrastives, interférences linguistiques);

---

[2]François 1974a., p. 8.

- permet d'éviter d'établir de fausses comparaisons, des ressemblances fortuites entre une langue maternelle et une langue étrangère (ex.: absence totale de toute ressemblance entre le kinyarwanda, le kirundi et le japonais);
- extirpe tout complexe d'infériorité linguistique car, du point de vue d'une grammaire scientifique, toutes les langues s'équivalent.

Même si, au vu de ce qui précède, la contribution de la linguistique à la pédagogie des langues semble se passer de tout commentaire, nous ne pouvons passer sous silence que le métalangage des linguistes décourage souvent les pédagogues de bonne volonté. La grammaire scientifique devrait donc, de temps à autre, tenir un langage accessible afin que les professeurs de langues puissent avoir ce privilège, combien bénéfique, de puiser à la source.

Enfin, il nous faut noter que la linguistique, même si on peut la considérer comme la plus importante, n'est pas la seule discipline scientifique qui soit susceptible de contribuer à l'enseignement des langues. Il y a aussi la sociologie, la psychologie, la philosophie, l'anthropologie, l'ethnologie; ce qui, l'on n'en doutera pas un seul instant, complique encore davantage la voie de la connexion «grammaire scientifique, grammaire pédagogique».

Néanmoins, sur la voie de l'optimisme, nous pouvons conclure cette partie avec Sol Saporta en ces termes: «si la linguistique a une quelconque contribution à l'apprentissage d'une langue, c'est de rendre [plus] explicite, sur le plan général et sur le plan du détail, ce qui est à apprendre» [3], en l'occurrence, la langue.

4. Grammaire pédagogique

Plusieurs travaux de réflexion théorique ont été menés sur la didactique des langues et essentiellement des langues étrangères [4], mais très peu de réflexions existent sur la didactique des langues maternelles, notamment sur les langues africaines. Du coup, il devient difficile pour nous d'identifier une définition de la grammaire pédagogique qui puisse répondre à nos attentes.

Nonobstant, quelques définitions assez générales existent dont celle de Blanche-Noëlle Grunig:

«... une grammaire d'enseignement devrait être la présentation d'une langue dans

[3] Saporta 1973, p. 271. (traduit par nous)

[4] Voir Didactiques des langues étrangères, Collection dirigée par Robert Galisson, Professeur à l'Université de Paris III.

sa totalité et non la présentation d'une partie seulement de cette langue: aucun des éléments de la description linguistique ne devrait en être exclu» [5].

Tel que nous l'avons dit ci-dessus, une telle définition est assez générale et par conséquent incomplète. On peut donc la compléter et ainsi préciser que la grammaire pédagogique:

- doit être la présentation d'une langue dans sa totalité suivant une certaine progression pédagogique selon qu'il s'agit de la langue parlée ou de la langue écrite, de la langue maternelle ou de la langue étrangère;
- suppose un préalable: une description exhaustive de la langue en question;
- peut être élaborée à base de plusieurs grammaires scientifiques issues de divers modèles d'analyse linguistique d'un même parler;
- doit faire appel à l'interdisciplinarité: la linguistique, la sociologie, la psychologie, l'ethnologie, la philosophie;
- doit être conçue et élaborée de préférence par un linguiste pédagogue ou par un pédagogue linguiste ou alors en collaboration entre un linguiste et un pédagogue;
- nécessite une cohérence interne (découpage et hiérarchisation des unités, relation et interdépendance entre elles) et une cohérence externe suivant les orientations fixées par l'institution (exemple: le Ministère de l'Éducation nationale);
- doit être rédigée en une langue accessible au public-cible, au destinataire;
- prend toujours l'apprenant pour centre de ses préoccupations et fixe ses objectifs en fonction des besoins, de la compétence, du niveau et de la motivation de celui-ci;
- doit tenir compte du fonctionnement externe de la langue (facteurs psychologiques, sociologiques et culturels);
- offre non seulement un certain nombre de connaissances linguistiques mais aussi à travers elles toute une idéologie de la connaissance (ex.: existence d'attachement de la part d'un public à un manuel scolaire, à sa méthodologie et à son contenu);
- doit prendre conscience de tenir compte de son rôle, de son importance, de la marque et du cachet qu'elle imprime définitivement sur une ou plusieurs générations (formation intellectuelle, culturelle et idéologique des futurs citoyens d'un pays);
- doit éviter d'être trop normative et rester plutôt ouverte aux innovations, à l'évolution de l'objet et de la discipline.

Sans nulle prétention à l'exhaustivité de la précédente énumération qui n'est par ailleurs que définition, il y a lieu de conclure ce chapitre sur la «grammaire pédagogique» avec Adebisi Afolayan en ces termes:

«On sait fort bien que pour l'enseignement [d'une langue], les deux grandes sources de difficultés sont les enseignants et les manuels dont le nombre et la qualité sont généralement insuffisants. *Ce sont les enseignants qui, de loin,*

---

[5] Grunig 1974, p. 212.

posent le problème le plus important et le plus grave. Car des manuels imparfaits peuvent avoir leur utilité s'ils sont employés par des maîtres compétents, alors que les meilleurs livres entre des mains incompétentes sont à peu près inutiles»[6]

5. Grammaire pédagogique et formation des formateurs

«Le rôle de l'enseignement des langues est de permettre à l'apprenant de développer sa connaissance scientifique et pratique de la langue par l'intermédiaire de la connaissance scientifique et empirique du formateur.»[7]

En vue d'atteindre cet objectif d'apprentissage, la formation des formateurs doit s'acquitter des tâches bien précises dont celles qui suivent:

- élaborer de concert la planification de la formation des formateurs et celle de la production des grammaires pédagogiques;
- assurer aux enseignants une formation linguistique et pédagogique qui leur permette de dominer assez le sujet, d'avoir suffisamment de recul par rapport à la matière afin de mieux pouvoir l'inculquer aux autres;
- amener les formateurs à ne pas se contenter des connaissances empiriques de la langue à enseigner, si solides soient-elles, mais plutôt à les compléter utilement par des connaissances linguistiques indispensables à la réussite de l'apprentissage de cette langue;
- s'informer constamment des progrès de la didactique des langues et développer davantage la théorie de la didactique des langues maternelles;
- créer des cours de recyclage de linguistique appliqués aux enseignants des langues pour éviter les risques de sclérose, voire de stérilité intellectuelle;
- aider le formateur à avoir toujours présent à l'esprit qu'enseigner une langue n'équivaut pas uniquement à inculquer des règles mais aussi et surtout à apprendre aux autres à communiquer, à s'exprimer en société dans cette langue;
- rendre l'enseignant capable de tirer le plus grand profit des manuels existants, de s'en servir comme des «outils» et non comme d'une «bible» ou d'un «coran», c'est-à-dire avoir une compétence suffisante pour y faire des retouches nécessaires et y apporter des compléments ou explications jugés indispensables;
- rendre le professeur de langues capable de s'adapter à des situations nouvelles d'apprentissage d'une langue et à entretenir des rapports constants avec la culture de ses élèves pour mieux les connaître et les comprendre et donc pour mieux leur apprendre;
- produire des enseignants qui, pour les langues africaines, soient aptes à manipuler avec délicatesse l'esprit maléable des apprenants

---

[6] Afolayan 1976, p. 105 (les italiques sont de nous.)
[7] Corder 1973, p. 278 (traduit par nous).

au moment du passage de la civilisation de l'oralité qui est la leur à celle de l'écrit;
- déconditionner les professeurs de leur réflexe et de leur complexe d'enseignants pour leur permettre de se transformer en véritables formateurs;
- s'attaquer résolument à la culture des enseignants et changer ou modifier leur mentalité (ex: combattre l'esprit traditionnaliste selon lequel la façon dont ils ont appris est toujours la meilleure; connaître la nécessité d'une évolution des mentalités en faveur des langues africaines aussi bien de la part des étrangers que des Africains eux-mêmes).

Au terme d'un travail qui se veut quelque peu scientifique, une conclusion ne s'impose pas, la porte demeurant ouverte pour d'autres apports.

Néanmoins, s'il y avait lieu de conclure, on le ferait volontiers avec Allen et Corder lorsqu'ils écrivent que «dans des conditions normales, l'image réelle de l'apprentissage d'une langue consiste en une sorte d'interaction entre le titulaire du cours, l'auteur du matériel et l'apprenant»[8].

On peut donc dire que la véritable grammaire pédagogique, c'est l'enseignant avec tout ce qu'il possède comme connaissances valides en la matière, au moment où il prépare sa leçon, et surtout en situation quand il la donne.

Bibliographie

Afolayan, A., 1976. «Une expérience nigériane concernant l'enseignement primaire» dans Bamgbose, A. (réd.) *Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale*, Paris, UNESCO.

Allen, J.P.B. et S.P. Corder (réd.) 1973. *Readings for Applied Linguistics*, Vol. 1, Oxford University Press.

Bamgbose, A., (réd.), 1976. *Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale*, Paris, UNESCO.

Besse, H. et R. Gallison 1980. *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé international.

Chomsky, N., 1980. «The utility of linguistic theory to the language teacher», dans J.P.B. Allen et S. P. Corder (réd.) *Readings for Applied Linguistics*, Oxford University Press, pp. 234-240.

Clarac, P., 1972. *L'enseignement du français*, Paris, P.U.F.

Corder, S. P., 1980. «Linguistics and the language teaching syllabus» dans J.P.B. Allen et S. P. Corder (réd): *Readings for Applied Linguistics*, Oxford University Press, pp. 234-240.

François, F., 1974a. «Les caractéristiques généraux du langage: conséquences pédagogiques», dans Martinet, J. (réd.), *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Paris, P.U.F., pp. 9-27.

François, F., 1974b. «L'énoncé minimal dans l'enseignement du français», dans Martinet, J. (réd.), *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Paris, P.U.F., pp. 44-52.

[8] Allen et Corder, 1973, p. 232 (traduit par nous).

Galisson, R., 1980. *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères,* Paris, Clé international.

Grunig, N.-B., 1974. «Pour la définition d'une grammaire d'enseignement langue étrangère» dans Martinet, J. (réd.), *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue,* Paris, P.U.F., pp. 211-235.

Halte, J.F. et A. Petitjean (réd.), 1982. *Pour un nouvel enseignement du français,* A. de Boeck et Duculot, Gembloux (Bruxelles) et Paris.

Honoré, B. et J. Bricon (réd.), 1981. *Former des enseignants: approche psychologique et institutionnelle,* Toulouse, Privat.

Martinet, J., (réd.), 1974. *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue,* Paris, P.U.F.

Resenbaum, P.S., 1980. «The validity and utility of linguistic descriptions» dans J.P.B. Allen et S.P. Corder (réd.), *Readings for applied linguistics,* Oxford University Press, pp. 256-264.

Richaudeau, F., 1979. *Conception et production des manuels scolaires,* Paris, UNESCO.

Saporta, S., 1980. «Scientific grammars and pedagogical grammars» dans J.P.B. Allen et S.P. Corder (réd.), *Readings for applied linguistics,* Oxford University Press, pp. 256-264.

POUR UN DIALOGUE ENTRE GRAMMAIRE SCIENTIFIQUE ET GRAMMAIRE PÉDAGOGIQUE

Laurent NKUSI, Université Nationale du Rwanda

1. Qu'est-ce que la grammaire?

Parmi les nombreuses définitions de la grammaire, on en retiendra au moins trois [9]:

- *la grammaire immanente,* qui est l'ensemble des procédés utilisés par une langue pour exprimer l'expérience: ces procédés forment un système intériorisé par le locuteur-auditeur de cette langue qui lui permet de produire, de reproduire et de comprendre les messages émis en cette langue. En ce sens même les langues non décrites et non enseignées possèdent leurs grammaires inscrites en elles.
- la *grammaire descriptive,* qui est l'analyse et la description de la structure d'une langue donnée suivant un modèle théorique. Cette description peut concerner le fonctionnement général de la langue ou se limiter à une de ses parties, par exemple la morphologie ou la syntaxe. La méthodologie suivie par le chercheur est garante de la qualité de la description. Le linguiste peut décider de décrire des registres de langue non standards, des dialectes non enseignés et même d'étudier la grammaire des fautes. Guidé par la cohérence, l'exhaustivité et l'économie, il peut néanmoins construire des modèles théoriques diversifiés.
- la grammaire *prescriptive* définit un état de langue considéré comme référence en vertu de la norme socialement reconnue; c'est donc la grammaire du bon usage, telle qu'elle est enseignée dans les écoles qui doivent perpétuer l'ordre linguistique: comment il faut bien parler et bien écrire la langue. Pour employer les termes de Dessaintes, la grammaire normative relève des contraintes. C'est le domaine des automatismes qu'il s'agit d'appliquer [10].

---

[9] Voir également la note de présentation de Rigault, 1971.
[10] Dessaintes, 1971, le premier chapitre de la 3ème partie.

2. Grammaire et didactique

« A scientific grammar enumerates the grammatical sentences of a language and provides each with a structural description and a semantic interpretation. The pedagogical grammar ideally attempts to develop the native speaker's ability to recognize and produce sentences» [11].

Les grammaires que nous venons ainsi de définir n'intéressent pas toutes au même niveau le projet pédagogique:

- la grammaire «immanente» n'a pas à être enseignée puisqu'elle est comme inscrite dans la langue à un niveau latent;
- la grammaire «prescriptive» a sa place dans tous les enseignements, en particulier au primaire et au secondaire;
- la grammaire «descriptive» a sa place progressivement au primaire, puis surtout au secondaire et à l'Université, en particulier pour les sections de littérature et de linguistique car, parler correctement une langue est une chose, en saisir le fonctionnement par un effort de réflexion en est une autre.

D'autre part, les objectifs pédagogiques sont multiples et diversifiés:

- le professeur de grammaire est un linguiste qui s'adresse à de futurs linguistes (enseignement de la grammaire à l'Université); il s'agit alors d'illustrer une théorie particulière;
- le professeur de grammaire est un linguiste ou un grammairien qui s'adresse:
    - à des locuteurs natifs de la langue;
    - à des apprenants d'une langue étrangère;

Cette langue étrangère a ou n'a pas des affinités avec la langue maternelle, elle doit remplir telle ou telle fonction précise (langue de spécialité, langue de promotion sociale, langue de communication internationale, etc.).

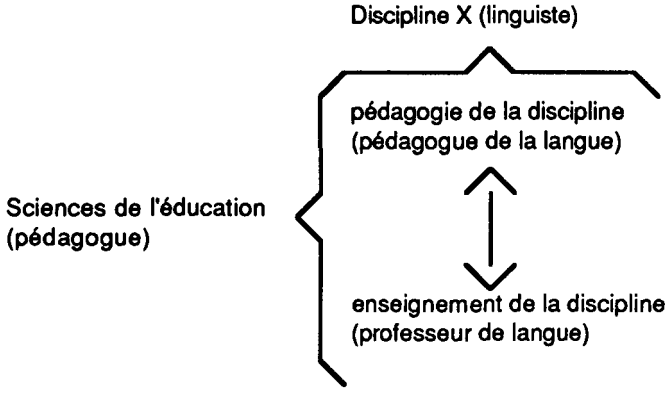
Notons que ces locuteurs peuvent chaque fois être débutants, moyens ou avancés, tant au niveau des connaissances linguistiques générales qu'à celles appliquées à la langue à apprendre.

Il s'agit chaque fois de systématiser dans une perspective pédagogique le savoir implicite ou explicite que l'apprenant doit acquérir de la langue en question. Il est en effet de plus en plus admis que la manière de dispenser une discipline est une des conditions de son acquisition, même à l'Université qui a cru trop longtemps faire fi de la pédagogie. Pour illustrer la relation entre linguistique et enseignement des langues, C. Germain et R. LeBlanc utilisent le schéma suivant [12]:

---

[11] Saporta, 1973, p. 266.

[12] Germain et Leblanc, 1985. p. 313-314.



D'après ces deux auteurs, la linguistique offre aux *pédagogues de la langue* les descriptions variées où ceux-ci «trouveront les ressources nécessaires à l'établissement de contenus d'enseignement susceptibles de faciliter l'atteinte des objectifs visés» (choix et application des théories) tandis que les *professeurs de langue* «évaluent, adaptent et transforment les données qui lui sont offertes par le pédagogue de la langue, en fonction des caractéristiques des élèves de sa classe».

C'est dire qu'il y a trois variables à prendre en considération:

- les exigences de la linguistique («grammaire scientifique»; exhaustivité de la description, diversité des approches théoriques, formalisation des modèles, etc.)
- les incidences des sciences de l'éducation sur le modèle du linguistique.
  (choix de la théorie, compétence de la communication, exigences méthodologiques et des moyens didactiques)
- l'application concrète de ces exigences en classe par le maître.

Ces instances pourraient s'élaborer, pour le Rwanda par exemple, à l'Université et à l'I.N.R.S., dans les différents bureaux pédagogiques, et enfin dans toutes les écoles du pays (primaire, secondaire et supérieur). Y a-t-il lieu d'opposer pourtant ces trois instances en terme de «grammaire scientifique» et de «grammaire pédagogique»? À mon avis, tout travail scientifique, et en particulier les grammaires descriptives, si elles sont bien faites, obéissent à des impératifs pédagogiques. Elles vont du simple au complexe, elles sont cohérentes, elles sont vérifiables à l'intérieur d'une théorie scientifiquement établie. André Martinet a pu ainsi parler de deux temps de l'analyse linguistique:

- le temps de la découverte et de l'analyse: segmentation de la chaîne, identification et classement des données;
- le temps de la présentation de la grammaire où les résultats obtenus sont présentés avec clarté et cohérence et, autant que faire se peut, avec exhaustivité.

Si d'ailleurs la linguistique a un rôle à jouer dans l'apprentissage des langues (les anciens grammairiens n'étaient-ils pas des linguistes en puissance), c'est de fonder en théorie ce qui est enseigné, c'est de dire comment telle description a été faite, sinon elle n'a pas de raison d'être en didactique.

3. Quelques éléments d'application concrète

A. La théorie ou le modèle à enseigner

L'enseignement de la grammaire a une longue tradition en Europe et il s'inscrit dans le modèle gréco-latin qui s'est transmis au Moyen-Âge, au XVIIe siècle avec la grammaire de Port-Royal, et qui, avec le développement des recherches linguistiques, a abouti au foisonnement de plusieurs théories. On aura ainsi

- les grammaires traditionnelles
- les grammaires structuralistes
- les modèles générativistes et transformationnels, et à l'intérieur de chaque modèle, il y a des variations possibles.

Dans un exposé fait lors du recyclage national de français (17 au 21 avril 1979) au Groupe scolaire de Butare (Rwanda), M. Besse du Crédif a cité trois modèles grammaticaux du fonctionnement des personnes et des temps du verbe français [13].

* Les grammaires traditionnelles
  - nous avons trois personnes du singulier et du pluriel;
  - nous avons des tableaux de conjugaison (modes et temps: simples, composés et surcomposés) qu'on essaie de remplir complètement, même si certains temps ne sont jamais employés.

* le modèle de Benveniste

  Chaque verbe a deux fonctionnements différents correspondant à deux places d'énonciation, celui de l'«histoire» et celui du «discours»:

[13] Cf. son Rapport du recyclage national de français, Kigali, janvier 1980, p. 17.

a) énonciation historique
- une personne: «il» seul utilisé (il peut être remplacé par un nom);
- temps: passé simple
  imparfait et formes en -rais
  plus-que-parfait
  futur prospectif: il devrait mourir en...

b) énonciation discursive
- toutes les personnes;
- temps: tous, sauf le passé simple;

* le modèle de Gross
  - pas de distinction entre temps et modes;
  - distinction entre les
    • temps élémentaires: présent et imparfait
    • temps simples: futur: infinitif + avoir au présent
      conditionnel: infinitif + avoir à l'imparfait;
    • temps composés.

Si nous prenons le cas du kinyarwanda, nous pouvons distinguer également le modèle traditionnel, calqué sur le français encore en vigueur il y a quelques années au primaire et au secondaire. Il est illustré par Eugène Hurel. L'analyse des temps et des modes est calquée sur le français.

Ainsi, A. Coupez écrit:

> « Dans le domaine de l'enseignement, c'est toujours la description de Hurel qui inspire les manuels, bien qu'elle y soit détériorée par de multiples fautes.
>
> L'élève rwandais apprend toujours sous le nom de grammaire rwandaise l'analyse de la traduction française.»[14]

Les exemples abondent. Ainsi, Hurel croit distinguer l'adjectif possessif umwâana wê: «son fils» qui en réalité s'analyse en «un enfant, celui de lui», soit un pronom connectif suivi d'un pronom substitutif.

B. Le modèle structuraliste illustré par les travaux d'A. Coupez et ceux qui s'en inspirent.

Ces travaux, tirant parti des progrès de la linguistique, ont fait ressortir la spécificité de la langue rwandaise. Ainsi, l'on aura pour le verbe rwandais, cinq caractéristiques permettant de ranger une forme verbale en tiroir: l'ordre, le mode, le degré, l'aspect et la jointure. Si j'ai pris l'exemple du verbe rwandais, langue à morphologie complexe, c'est qu'il intéresse au premier chef le pédagogue.

Les *Notes de grammaire Rwanda* (1975) présentaient 175 tiroirs de la conjugaison mais l'*Abrégé de grammaire rwanda* du même auteur en

---

[14] Coupez, 1977. p.3.

compte 223. La grammaire scientifique peut relever tous les cas de flexions verbales tandis que la grammaire pédagogique insistera sur celles qui sont les plus fréquentes et les présentera en situation. Ainsi, *Apprendre la langue rwanda* qui s'inspire d'A. Coupez est plus préoccupé de pédagogie que d'exhaustivité.

C. Les modèles générativistes, relationnels, etc.; le modèle psychomécanique

Actuellement, des mémoires ou des thèses de doctorat sur le kinyarwanda empruntent ces diverses voies. Ainsi, Y. Cadiou écrit dans une perspective psychomécanique:

> «Les solutions que le kinyarwanda apporte aux grands problèmes que toute langue se pose inévitablement semblent souvent définir l'analyse. C'est qu'il faut ici, avant tout, remettre en cause la terminologie et les catégories traditionnelles et ne pas être tenté de trouver dans la langue ce qui ne s'y trouve pas. Une fois ce principe élémentaire admis, il n'y a aucune raison pour que le kinyarwanda ne nous livre les secrets de sa systématique profonde que masque une sémiologie complexe tant dans le domaine de l'expression du temps que dans le domaine nominal.»[15]

C'est ainsi que les remarques de S. Moirand et R. Porquier gardent tout leur sens:

> «Enseigner la grammaire, c'est d'abord se demander quelle grammaire enseigner, c'est-à-dire à quelle théories linguistiques et à quels modèles de description se référer, aussi bien pour concevoir des matériaux d'enseignement que pour mettre en oeuvre des procédures pédagogiques dans la classe de langue.»[16]

On peut dire d'emblée que le modèle traditionnel est à rejeter car il mélange le point de vue morpho-syntaxique, le point de vue sémantico-référentiel et le point de vue énonciatif-hiérarchique pour reprendre les termes de Claude Hagège; on connaît, par exemple, les critères de discrimination du sujet, de l'objet, etc. Ce modèle, appliqué aux langues à description récente, est encore plus néfaste. Pour les autres modèles, mieux vaut avoir une bonne grammaire descriptive de référence, peu importe sa tendance, quitte à dire aux apprenants que d'autres approches sont possibles et à l'occasion les confronter en les complétant les unes par rapport aux autres mais sans jamais les confondre; on marquera les limites de chaque modèle car il ne s'agit pas de présenter des «bibles»; un équilibre est à chercher entre le besoin de sécurité de l'apprenant et un dogmatisme scolaire de mauvais aloi.

Nous donnerons quelques exemples précis:

- la présentation du kinyarwanda par le biais psychosystématique est pour moi mal venue au secondaire; à ce niveau, l'apprenant s'attachera à l'acquisition des structures sans en vérifier les

---

[15] Cadiou, 1985.
[16] Moirand et Porquier, 1977, p.5.

fondements psycholinguistiques. Les grammaires normatives sont encore nécessaires pour l'apprenant qui doit maîtriser les problèmes de langue;

- les grammaires tranformationnelles seraient les bienvenues, s'il s'agit d'une langue maternelle (voir les concepts de compétence et performance).

Ainsi, le Bureau pédagogique de français pour le secondaire (Kigali) écrit:

> «Mais la grammaire transformationnelle n'est pas toujours bien adaptée aux objectifs poursuivis dans un cours de langue étrangère:
>
> - elle se présente comme une explication logico-déductive du fonctionnement du langage alors que la méthode inductive (collectes des exemples, leur classement, le dégagement des règles) paraît la méthode normale d'apprentissage d'une langue étrangère.
>
> - elle étudie des structures, des transformations de structures, juge de la grammaticalité ou de l'agrammaticalité des phrases produites sans se soucier de la situation de communication qui justifie tel ou tel énoncé, ni même du sens de l'énoncé.»[17]

En résumé, il n'est pas bon de baser l'enseignement d'une langue sur un seul modèle grammatical, mais il est utile et conseillé de choisir un modèle de référence qui viendra compléter d'autres modèles; d'où la nécessité pour l'enseignant au moins de les connaître et de ne pas mélanger la terminologie et la métalangue utilisée.

Ainsi en est-il des exercices structuraux:

Je ferai insulter les enfants (les enfants sont insultés)
Je ferai travailler les enfants (les enfants travaillent)
Je ferai danser les enfants (les enfants dansent, avec ou sans moi)

L'approche structuraliste (faire + infinitif + groupe nominal) est complétée par le point de vue génératif pour l'explicitation du sens. On a encore cet exemple cité par Sol Saporta (1973).

I like amusing stories (I like the amusing stories)
I like raising the flowers (I like raising the flowers)
I like entertaining guests (I like the entertaining guests or I like entertaining the guests).

Notons pour terminer que l'enseignant peut tirer parti de l'existence de grammaires contrastives (cf. les différentes «stylistiques comparées») ou du moins de bonnes descriptions pour l'apprentissage d'une langue étrangère en relation avec la langue maternelle.

---

[17]Voir DPES, Instructions méthodologiques pour les professeurs de français, Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, Kigali, s.d., p. 71.

4. Bien définir les objectifs qui commanderont la méthodologie.

Les auteurs des grammaires pédagogiques doivent réfléchir sur les objectifs de l'enseignement des langues dans la société (fonctions qu'elles sont appelées à remplir) et rédiger ou du moins respecter les *curricula* proposés par année. Il y a donc collaboration entre ceux qui précisent les finalités (à moins que ce ne soit un enseignement privé), les constructeurs des programmes et ceux qui préparent les textes de cours et éventuellement dispensent ces cours.

La taxonomie par objectifs présente pour chaque matière un savoir-faire que les apprenants doivent acquérir.

Ces savoir-faire reposent sur des savoirs en vue d'un savoir-être. Le professeur doit, étape par étape, se fixer le contenu de chaque cours, la méthodologie qu'il doit suivre et les outils d'évaluation à mettre en place.

Je doute par exemple que ceux qui nous apprenaient le latin avaient un projet sur nous (parler comme Cicéron?). La liste des temps primitifs, le recours aux exceptions dans les versions et les thèmes, la mémorisation des paradigmes, ceux qui ont fait les humanités classiques le savent très bien. Mais que voulait-on de nous au fait? De quoi devrions-nous être capables après la seconde ou la rhétorique?

Ainsi, les objectifs généraux du cours de français au Rwanda ne peuvent être les mêmes qu'en France ou en Belgique. On sait en effet que la connaissance du code grammatical, si elle permet de construire des phrases correctes, ne dit pas comment il faut l'adapter à telle situation sociolinguistique (d'où une approche *communicative et pragmatique).*

Je connais certains Rwandais qui, après avoir appris le français pendant six ans au secondaire, sont incapables de bien s'exprimer en cette langue car ils ont appris une langue désincarnée, proche de celle de Corneille ou Racine, et ils sont incapables de saisir les vraies ressources du discours linguistique (invitation, réponse, ironie, etc.). Il faut donc déterminer avec précision les besoins langagiers pour l'apprenant d'une langue maternelle ou d'une langue seconde. Etudie-t-on la langue-outil ou la langue-objet? S'il s'agit d'une langue-objet, à la limite, on peut l'enseigner en une langue étrangère; par exemple, on peut enseigner les structures du mande, du kinyarwanda ou du lingala en français. En revanche, une langue-outil fait appel à une méthodologie active laissant l'approche traditionnelle (transmission

passive des connaissances linguistiques et d'une culture dite littéraire) pour une approche active centrée sur l'intérêt des apprenants.

Ainsi, d'après la section de français du Bureau pédagogique, l'enseignement du français au Rwanda doit répondre d'abord à une compétence de communication, et l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe (code écrit) et de la prononciation (code oral) sont soumis à cet objectif. Par contre, l'enseignement du kinyarwanda vise, à mon avis, par delà cette compétence, la maîtrise du code grammatical en tant que tel, du moins dans les écoles de lettres, et du code lexical dans les écoles professionnalisées (kinyarwanda technique). J. L. Rondreux (1978) a montré, l'inadaptation des *Matins d'Afrique,* par exemple, dans l'acquisition du lexique: comment résoudre la contradiction qui fait que les mots les plus usuels sont ceux qui ont les acceptions les plus nombreuses et comment faire acquérir le vocabulaire français de base à un enfant rwandais?

Comment choisir la norme à enseigner, le kinyarwanda ou le français moyen, lieu de tous les idiolectes et de tous les sociolectes? Comment adopter pédagogiquement s'il y a lieu, dans des pays comme la Côte d'Ivoire ou le Sénégal, ce français dit d'Afrique? L'exploitation pédagogique de ce français régional pose le problème de l'«attente de recevabilité» par l'émetteur et le récepteur francophone «moyen».

On remarquera en dernier lieu l'aspect en apparence contradictoire, holistique de la grammaire didactique qui doit présenter toutes les étapes de la description (phonologie, morphologie, syntaxe, etc.). Apprendre un mot, c'est apprendre à le prononcer, à en connaître la signification et à l'utiliser dans une phrase.

Or, on sait que la pédagogie moderne propose d'aller du simple au complexe, du fréquent au rare, du fondamental et du général à l'exceptionnel, de ne pas présenter des listes de mots mais des mots en situation, de ne pas faire de la mémorisation mais de l'imprégnation par une série d'automatismes, d'exercices structuraux et de réemploi.

Ce qu'on ne doit pas oublier, c'est que la maîtrise d'une langue (compte tenu des objectifs qu'on se fixe) ne peut être atteinte en une seule fois et par tous les apprenants. Ici aussi le conseil de Boileau s'applique parfaitement «Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage». Il faudra des répétitions et des approches complémentaires de tel point qui a dû nécessairement être laissé en suspens.

Le manuel du Bureau pédagogique déjà cité mentionne ces remarques à propos de la méthodologie des langues étrangères, qui peuvent s'appliquer à toutes les langues:

> « Une langue étrangère s'apprend par approches et approximations successives, par une suite d'erreurs et de corrections, par la maîtrise momentanée d'un mécanisme, son oubli, son rappel, sa fixation... Une méthode active d'apprentissage de la langue permet une révision continuelle de tous les acquis antérieurs en même temps qu'un approfondissement des connaissances linguistiques lié à l'élargissement des performances demandées aux élèves.»

Les problèmes pédagogiques de l'enseignement de la grammaire sont trop nombreux pour être tous évoqués ici (confection des outils de travail, de contrôle du rendement par les travaux et les exercices) mais les remarques qui précèdent n'avaient d'autre ambition que de jeter les jalons d'un dialogue entre ce que l'on oppose parfois à tort «grammaire scientifique» et «grammaire pédagogique».

Bibliographie

Actes du séminaire sur la pédagogie universitaire, Butare, U.N.R.

Actes du 10ème colloque de l'Association canadienne de linguistique appliquée, 1979, PUM.

Allen, J.P.B. et S.P. Corder, (réd.), 1973. *Readings for Applied Linguistics,* Oxford University Press.

Cadiou, Y. (réd.), 1985. *Le kinyarwanda, études de morpho-syntaxe,* Paris, B.I.G.

Corder, S.P., 1973. *Introducing applied linguistics,* Londres, Penguin.

Coupez, A., 1977. «La grammaire et la traduction française» dans *Études rwandaises,* L'Informateur, vol. X, no 2, Butare, U.N.R.

Dessaintes, M., 1971. *Recherche linguistique et enseignement,* Gembloux, Duculot.

Germain, C. et R. LeBlanc, 1985. «Linguistique et enseignement des langues», dans *La linguistique,* vol. 21, pp. 309-322.

Hagege, C., 1982. *La structure des langues,* PUF

Instructions méthodologiques pour les professeurs de français, s.d., Bureau pédagogique de l'enseignement secondaire, MINEPRISEC, Kigali,

Maniraho, B., 1986. *Problématique de l'enseignement de la grammaire du kinyarwanda à l'école secondaire: enseignement des lettres. Essai de didactique des langues,* Licence U.N.R., Ruhengeri.

Martinet, J., 1974. *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue,* PUF

Moirand, S. et R. Porquier, 1977. «Apprentissage et enseignement de la grammaire d'une langue non maternelle» dans *Études de linguistique appliquée,* no 25.

Mwumvaneza, Médard, 1982. *Le contenu linguistique et thématique des manuels scolaires du cours de kinyarwanda à l'Ecole Primaire (1972-1980): essai d'étude analytique,* Licence U.N.R., Ruhengeri.

Rigault, A. (réd.), 1971. *La grammaire de français parlé,* Paris, Hachette.

Rondreux, J.L., 1978. *La langue française du Rwanda,* GERLA.

Saporta, S., 1973. «Scientific grammars and pedagogical grammars» dans *Readings for applied linguistics,* J.P.B. Allen and S.P. Corder (réd.), Oxford University Press, vol. 1.

GRAMMAIRES SCIENTIFIQUES ET GRAMMAIRES PÉDAGOGIQUES

Quelques applications concrètes

Alphonse MUREGO, Université Nationale du Rwanda

1. Grammaire scientifique et grammaire pédagogique: deux missions complémentaires.

La grammaire scientifique et la grammaire pédagogique visent des objectifs différents; en effet, tandis que la grammaire scientifique se présente comme un outil de raisonnement sur la langue et dégage toutes les règles de fonctionnement de cette langue, la grammaire pédagogique vise une connaissance de la langue. Ainsi donc, pour des fins pédagogiques, le système que présente la grammaire scientifique -qui est première par rapport à la grammaire pédagogique - doit être modulé, adapté. Sinon, c'est à des considérations de nature purement linguistique que l'enseignement du système risque de mener.

Par ailleurs, aurons-nous dans la plupart des cas l'assurance que la réalisation concrète des virtualités du système coïncide avec la norme? En effet, il arrive très souvent dans le type actuel d'enseignement que les applications de la grammaire semblent concorder parfaitement avec les «règles» sans avoir de résonance dans la langue tout court.

La recherche sur le système est une question de niveau; elle s'effectue sur un corpus. Dans l'enseignement, ce qui compte est de posséder la langue et non de raisonner sur la langue; l'examen du système ne pourra se faire que plus tard quand l'élève aura acquis une certaine compétence de communication.

La grammaire scientifique a pendant longtemps été représentée par une grammaire qu'on appelle de nos jours *grammaire traditionnelle.* Cette grammaire a effectivement existé (et elle existe encore); mais à quand la grammaire «moderne»?

Aujourd'hui, il devient de plus en plus difficile de parler d'une grammaire moderne, à cause notamment de l'impossibilité manifeste de détruire, d'effacer une tradition, et de la diversité des courants et écoles linguistiques dont certains ne vont pas au-delà d'une simple critique de la grammaire traditionnelle. Un problème se pose: quelle sera la référence ou le représentant de la grammaire scientifique? La grammaire traditionnelle peut-elle continuer à jouer ce rôle? Le problème est donc celui du choix d'une théorie linguistique qui serait plus fiable que les autres sur les deux plans, scientifique et pédagogique.

2. L'expérience de la grammaire traditionnelle: quelques traits saillants

La définition et la règle

L'un des traits marquants de la grammaire traditionnelle est l'importance accordée aux définitions - donc à la nature des mots - et aux règles (normatives).

Concernant les définitions, on constate que vouloir enfermer la grammaire dans des définitions revient à conduire les usagers à savoir si tel ou tel point ou fait de langue entre ou non dans la définition apprise; ce qui donne incontestablement lieu à des éternelles exceptions et à la pratique d'une gymnastique intellectuelle spectaculaire et vaine.

Par ailleurs, on constate que ces définitions accusent une tendance à mettre en évidence les rapports de la langue avec la raison et la logique, ce qui ne peut se faire aisément.

Quelques exemples en français: le *verbe* est défini comme exprimant l'action ou l'état, le *sujet* comme celui qui fait l'action, la subit ou se trouve dans l'état exprimé par le verbe, le *complément d'objet* comme ce sur quoi se déroule l'action du verbe ou encore, comme l'être ou la chose qui subit l'action.

Or, dans la phrase «Pierre aime la bière»,

1) Quelle est l'action accomplie par Pierre?
2) Dans quel état se trouve Pierre?
3) Que subit Pierre?

On est donc en face de définitions non seulement redoutables par l'effort d'abstraction qu'elles imposent à l'élève, - ce qui comporte un risque d'inintelligibilité, - mais aussi fausses sinon contestables.

Par ailleurs, ces catégories conceptuelles ou notionnelles, si elles ne sont pas erronées, ne peuvent pas être appliquées pédagogiquement.

Un autre trait de la grammaire traditionnelle est la place de choix réservée aux règles. Tel est néanmoins dans un sens général, l'objectif de toute grammaire, même moderne. Cependant, la grammaire traditionnelle a ceci de particulier: elle présente et privilégie des règles normatives.

Il a été question plus haut des exceptions; nous n'y revenons pas. Face à ces règles, quelle sera l'attitude de l'enseignement dans un cours de langue? L'élève doit-il encore apprendre par coeur toute la litanie de règles pour connaître la langue? Est-ce que la règle apprend à parler?

Non seulement la règle n'apprend pas à parler, mais de plus, le recours à la règle est souvent le plus gros obstacle à l'expression spontanée. En conséquence, mieux vaut ne pas connaître le système et se contenter de répétitions et de réflexes, et ce faisant, mettre la pratique avant la théorie. C'est sur ce principe que sont basés les exercices structuraux.

Néanmoins, en milieu d'apprentissage, du moins jusqu'à un certain niveau, il n'est pas déconseillé de garder quelques notions de grammaire théorique. Parfois, les élèves ont besoin de quelques règles normatives pour résoudre certains problèmes de langue et par la même occasion répondre aux exigences de formation de l'esprit.

De plus, s'il est prouvé que la grammaire n'apprend pas à parler, il n'est pas prouvé non plus qu'elle ne soit absolument d'aucune utilité.

Mais il ne reste pas moins vrai que les définitions et les règles sont d'un esprit contraire à celui de la méthode inductive qui paraît la méthode normale d'apprentissage d'une langue étrangère.

La terminologie

Notre grammaire vit sur un acquis datant des siècles passés (XVIIème - XVIIIème); on voit une volonté de ramener la langue aux modèles anciens (le modèle latin pour le cas du français). On ajoutera à ceci cette influence de la logique et de la raison dont il a été question plus haut.

Ainsi, d'une façon générale, la terminologie en grammaire repose sur ces bases, ainsi que sur d'autres critères mal définis. On ne s'étonnera donc pas qu'elle soit inadaptée.

Exemple: En français, les appellations «préposition», «conjonction», se fondent sur un critère de forme, celle de «substantif» sur

un critère de sens; une distinction est faite entre les fonctions «épithète» et «apposition».

Faut-il rappeler qu'«épithète» signifie en grec ce que veut dire «apposition» en français?

Peut-on dire que dans la phrase:

«Il a manqué son train», «son» est possessif au même titre que «son» dans la phrase:

«Il a perdu son chapeau»?

On pourrait multiplier les exemples. C'est donc dans l'ensemble une terminologie incohérente et fausse qui place le pédagogue dans une situation difficile.

Une grammaire de l'écrit

Une langue est d'abord parlée avant d'être écrite. L'écrit n'est en fait qu'une tentative de symboliser aux moyens de signes graphiques les sons de la langue parlée. La langue parlée est donc première par rapport à la langue écrite.

Or, on constate que la plupart des règles de la grammaire traditionnelle trouvent leur application essentiellement dans le code écrit. En français, on pourrait parler en guise d'exemples de la règle de la formation du pluriel, celle de la formation du féminin et celle de l'accord du participe passé. Un exemple supplémentaire: le choix d'un verbe du premier groupe (chanter) comme paradigme de la conjugaison du présent de l'indicatif, verbe très peu marqué à l'oral.

Il est donc évident qu'une telle grammaire est contraire à l'esprit des méthodes et des techniques d'apprentissage d'une langue seconde: avant d'exiger d'un élève qu'il enregistre des graphies et qu'il réfléchisse sur des problèmes grammaticaux déterminés, il faut d'abord s'assurer que sa pratique empirique de la langue orale est suffisamment solide.

Le problème de la norme

La norme de la grammaire traditionnelle trahit une conception puriste de la langue; son modèle reste la langue dont se sont servi nos plus grands écrivains. Ainsi donc, c'est nier l'histoire de la langue que d'illustrer l'usage d'un mot ou d'une notion dans la langue contemporaine par une exemple tiré d'un auteur classique.

En effet, on remarque que dès les classes primaires, on exige des exemples grammaticaux extraits des textes littéraires, exemples souvent difficiles et ambigus par manque de contexte, parfois même écrits dans une langue devenue pour nous archaïque.

La grammaire en tant que science normative doit se limiter à codifier l'usage actuel pour une période déterminée sans avoir la prétention de tout cataloguer et de tout définir. C'est, comme cela s'entend, une entreprise qui laisse la porte ouverte à de nombreuses exceptions. Un problème alors: comment définir, cerner la norme?

En effet, on sait que la langue se constitue diachroniquement, même si elle fonctionne synchroniquement. La difficulté est alors de codifier le phénomène dynamique, car ce qui serait aujourd'hui admis comme norme ne le serait peut-être pas demain.

En synchronie, la norme est encore aussi difficile à saisir car les utilisateurs d'une langue n'en font pas un même usage. Autrement dit, synchroniquement, une langue peut présenter des aspects différents (cf. les registres).

Tous ces problèmes mettent l'enseignement de la grammaire dans une situation inconfortable: comment présenter, enseigner un instrument qui au départ révèle lui-même des limites?

Le professeur devra éviter de présenter comme «modèles» des réalisations linguistiques trop individualisées, non reconnues par la communauté ou encore très marquées historiquement.

Tout mouvement diachronique qui se manifeste ne pourra être pris comme «modèle», car on ne doit enseigner que la partie de la langue qui donne toutes les garanties de stabilité, et ceci sur tous les plans: phonétique, syntaxique, stylistique, etc. La grammaire se doit d'établir les normes qui correspondent au fonctionnement réel de la langue, examinée dans sa structure profonde, dans son évolution dynamique, non plus emprisonnée dans des catégories de pensée qui ne sont pas liées à une formulation unique.

La langue, réalité dynamique, doit être saisie dans son dynamisme, elle doit être le reflet de l'usage socialement prédominant en un moment historique donné, non pas se construire avec des normes qui sont étrangères à la langue vivante ou qui se rapportent à des modèles du passé.

3. Exigences nouvelles

L'une des critiques que l'on peut faire à la grammaire traditionnelle est d'avoir mélangé les niveaux et les théories d'analyse, tout en privilégiant les critères mentalistes.

Il est nécessaire que la grammaire s'inspire des résultats de la linguistique moderne et cesse de refléter les textes du passé, sinon le fossé persistera entre ce que la grammaire propose - comme norme notamment - et la réalité vivante de la langue.

En effet, le linguiste opère sur un terrain «réel», sur une réalité linguistique observable, une langue réelle. Ce qui fait que la description de la langue qui en résultera aura un lexique, un système structuré, un certain type d'expression actuels.

L'apport de la linguistique à la grammaire sera bénéfique sur le plan pédagogique car la grammaire qui sera enseignée sera une description de la langue d'aujourd'hui et non la projection de considérations traditionnelles sur des états de langue anciens. Ce sera aussi une grammaire qui, à l'école, prendra différents niveaux et aspects dans la mesure où les finalités de l'école, les intérêts, les réalités propres au milieu, le niveau des élèves sont variés.

Bibliographie

Peytard, I. et E. Genouvrier, 1970. *Linguistique et enseignement du français,* Paris, Larousse.

Arcaini, E., 1970. *Principes de linguistique appliquée,* Paris, Payot.

Marchand, F., 1975. *Manuel de linguistique appliquée: la norme linguistique,* Paris, Delagrave.

Besse, H. et R. Galisson, 1980. *Polémique en didactique: du renouveau en question,* Paris, Clé International.

Galisson, R., 1980. *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme,* Paris, Clé International.

Martinet, J. (réd.), 1974. *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue.,* Paris, PUF.

LA GRAMMAIRE GÉNÉRATIVE ET TRANFORMATIONNELLE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.

Thomas KABEJA, Université Nationale du Rwanda

0. Introduction

Notre hypothèse de travail peut être formulée de la manière suivante: «Une meilleure description scientifique d'une langue donnée offre de meilleures bases pour un enseignement de cette langue. À supposer que la «grammaire générative et transformationnelle» (GGT) de Chomsky soit à l'heure actuelle, la plus scientifiques des grammaires, donne-t-elle ou peut-elle donner lieu à une meilleure exploitation pédagogique?»

Nous nous proposons de discuter cette hypothèse en nous interrogeant d'abord sur la scientificité de la grammaire générative et transformationnelle, nous verrons ensuite les contraintes et les libertés d'une grammaire pédagogique; en dernier lieu, nous confronterons ces prémisses pour chercher concrètement l'horizon des voies et limites qu'offre la GGT à l'exploitation pédagogique. La réflexion sera essentiellement théorique et générale et les quelques illustrations seront axées sur la langue française.

1. La scientificité de la GGT

Dès les années 50, Noam Chomsky, Morris Halle et leurs collaborateurs commencèrent à réfléchir sur une autre approche linguistique au sein du Massachussets Institute of Technology, approche qui devrait

être plus scientifique, allant plus loin que les courants structuralistes et distributionnalistes ambiants.

Ils critiquent Saussure, Bloomfield, Harris... dont la conception scientifique, quoique meilleure que celle des grammairiens traditionnalistes, paraissait malgré tout limitée. En effet, leur méthodologie n'est que taxinomique, c'est-à-dire qu'elle consiste en l'observation des faits et à la collecte des données, ainsi qu'au groupement et au classement de ces faits de manière à en dégager une certaine organisation. Éventuellement, ces faits seront expliqués et interprétés.

Chomsky prétend que cela n'est pas suffisant pour bâtir une science du langage au sens fort de ce mot. Pour lui, la science ne doit pas se limiter à la collection et au classement des faits, mais elle doit être essentiellement hypothético-déductive, c'est-à-dire qu'à partir d'un certain nombre limité d'observations ou d'expériences, elle construira des lois générales et des modèles hypothétiques destinés à expliquer ces faits et à en prévoir de nouveaux.

La force d'une science est donc dans sa théorie qui doit être globale, universelle, explicative, prédicative.

En 1957, Chomsky publie *Syntactic Structures.* Il restreint d'ores et déjà son étude à la syntaxe, pièce maîtresse dans la théorie générative. Il cherche à bâtir une théorie des structures linguistiques en général, sans référence à une langue particulière. C'est ce qu'il appelle la grammaire, entendue au sens large, explicite et non prescriptif; comme une description complète des règles d'une langue (phonologiques, syntaxiques, lexicales). Le but de la grammaire sera de rendre compte, d'expliciter, d'engendrer toutes les phrases grammaticales possibles d'une langue, et rien que celles-ci. C'est donc un modèle théorique qui se veut adéquat, capable de décrire et d'expliquer, non seulement des phrases observées dans un corpus fini, comme il en était des modèles distributionnels de Bloomfield à Harris, mais plutôt un mécanisme formel des lois finies pour engendrer un nombre infini de phrases. La GGT doit donc rendre compte du fait que le sujet parlant peut produire et comprendre un nombre indéfini de phrases grammaticalement correctes, quoique non observées. Et surtout, elle doit rendre compte des jugements de grammaticalité que le sujet parlant d'une langue porte sur les productions verbales.

Ainsi, parler, ce n'est pas reproduire des schémas de phrases entendues, mais c'est créer de nouvelles phrases à partir de quelques règles

intériorisées. Le mécanisme du langage est un mécanisme essentiellement créateur, grâce notamment au principe de la récursivité.

En outre, il faut que la grammaire rende compte des relations entre les structures phrastiques, lève les ambiguïtés éventuelles, donne une interprétation sémantique des phrases. Par ces postulats, ces contraintes et bien d'autres règles (telles que l'établissement du modèle de compétence et de performance, des structures profondes opposées aux structures superficielles, des règles de transformation, d'insertion lexicale, etc.), Chomsky a élaboré une grammaire dite «générative et tranformationnelle» (GGT) qui se veut scientifique au sens défini plus haut. Cette grammaire s'est construite par étapes. En gros, elle comporte une partie générative (description syntaxique des phrases de base de la structure profonde; c'est le modèle syntagmatique qui domine *Syntactic Structures*) et une partie tranformationnelle qui couronne «la théorie standard» de 1965 élaborée dans l'ouvrage principal de référence: *Aspects of the Theory of Syntax.* Ici, la notion de transformation est à l'avant-scène. Elle est abondamment développée, reformulée et critiquée, notamment par la série des contraintes dont elle se voit infligée.

Au stade de la théorie standard, on peut schématiquement saisir les articulations suivantes qui gouvernent la GGT:

1) des règles de réécriture qui permettent d'engendrer des suites sous-tendues chacune par un indicateur syntagmatique;
2) des règles de sous-catégorisation qui développent les catégories des suites engendrées par les règles de réécriture ci-dessus en symboles complexes formés d'une série de traits inhérents et contextuels;
3) des règles d'insertion lexicale ou de substitution lexicale permettant de remplacer tout symbole complexe par son équivalent lexical. La suite obtenue de cette composante de base porte le nom de structure profonde et contient tous les éléments nécessaires au sens de la phrase;
4) des transformations convertissent les structures profondes en structures de surface, prêtes à recevoir une interprétation phonologique.

Il faut noter que les transformations sont des procédés purement formels et ne doivent pas altérer le sens des phrases au niveau des

structures profondes. En outre, c'est uniquement à ce dernier niveau que s'appliquent des règles d'interprétation sémantique;

5) enfin, des règles phonologiques opèrent sur des structures de surface pour en développer l'interprétation phonologique.

En résumé, la grammaire est formée de trois composantes: la syntaxe, la sémantique et la phonologie. Ces deux dernières sont uniquement interprétatives. C'est la composante syntaxique qui reste, comme on l'a dit, la clé de voûte de tout l'édifice de la GGT, engendrant des structures sur lesquelles les deux autres s'appliquent, et indiquant la façon dont elles sont liées.

Tels sont les gros traits de la GGT à l'époque de sa maturité (1965). Certes, elle a continué à subir, et subit encore des reformulations et autres développements, tout en suscitant diverses controverses. Mais elle apparaît aujourd'hui comme la théorie linguistique la plus élaborée et la plus dynamique. Des recherches continuent leur chemin, notamment dans le domaine de la sémantique et de la phonologie; de même que des applications, dont les applications pédagogiques. Elle contribue à enrichir aussi la psycholinguistique, la didactique des langues, la traduction automatique. On lui demande maintes applications, alors qu'elle n'a qu'un quart de siècle et qu'elle se critique et se renouvelle sans cesse. En tous cas, elle laisse peu de gens avertis indifférents comme le note judicieusement John Lyons:

> «Qu'elle soit juste ou qu'elle soit fausse, la théorie de la grammaire de Chomsky est sans aucun doute la plus dynamique et celle qui exerce le plus d'influence. Tout linguiste qui veut se tenir au courant de l'évolution de sa discipline ne peut se permettre d'ignorer les prises de position théoriques de Chomsky.»[18]

Dans ces conditions épistémologiques, il est normal que le pédagogue praticien interroge aussi la GGT, espérant recevoir de cette théorie linguistique à la mode, quelques lumières pouvant éclairer son propre champ. Mais cette quête qui en droit d'être satisfaite, l'est-elle dans les faits? C'est ce que nous allons brièvement examiner dans la suite.

2. Autonomie d'une grammaire pédagogique: contraintes et liberté

Il reste entendu que les objectifs d'une grammaire pédagogique ne coïncident pas avec ceux d'une grammaire scientifique. Une grammaire pédagogique ne vise pas la description d'une langue pour elle-même, ni encore moins la présentation des modèles théoriques, abstraits ou

[18] Lyons (1970).

universels. Son objectif est de développer la compétence linguistique du locuteur, sa capacité de reconnaître et de produire des phrases.

Le pédagogue n'est pas forcément un linguiste, il n'est pas obligé de l'être pour enseigner concrètement une langue vivante. On peut enseigner efficacement une langue sans connaître la linguistique, uniquement par le conditionnement du milieu, la simple imitation et toutes les procédures empiriques par lesquelles par exemple un enfant apprend à parler.

Le professeur de langue n'est lié à aucune théorie particulière. Il est éclectique et pratique. Il est par contre déterminé par les impératifs pragmatiques, psychologiques et autres conditions d'apprentissage. Une mauvaise théorie linguistique peut être exploitée et appliquée par un excellent psychopédagogue qui la reformule, la réarrange et la présente de la manière la plus efficace. Ces réflexions, si elles sont fondées, nous inciteraient à ignorer les théories linguistiques, notamment celles qui - comme la GGT - se présentent comme les plus «scientifiques» dans la mesure où elles offriraient peu d'intérêt pour le pédagogue-praticien.

Une telle vue mérite cependant d'être nuancée, car, si on peut faire de la prose sans le savoir,comme monsieur Jourdain, une meilleure connaissance des codes et du cadre inspirateur peut fort bien appuyer le talent inné!

3. L'horizon d'une grammaire pédagogique

Ceux qui se confineraient dans les voies négatives explorées plus haut, et refuseraient l'apport linguistique au nom de la spontanéité, de l'empirisme ou de tout autre réflexe réactionnaire de défense, commettraient une lourde erreur. Aujourd'hui, il est hors de doute que la linguistique est devenue aussi sinon plus nécessaire à la pédagogie des langues que la psychologie et la méthodologie (mais quelle méthodologie?). Prétendre faire acquérir les quatre compétences linguistiques (expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite) sans méthodes ni théories linguistiques sous-jacentes, procédant uniquement par essais et erreurs, développant empiriquement les automatismes langagiers par répétitions, imitations, manipulations, serait se crisper dans une pratique «sauvage», naïve, inopérante, et à la limite, inefficace.

Il est vrai que toutes les grammaires, même les plus traditionnelles, ont été élaborées sous l'impulsion d'une certaine théorie de la langue. Les réflexions des grammairiens latins sont à l'origine des premières grammaires françaises et de bien d'autres grammaires des langues indo-européennes.

Mais nous connaissons les défauts et les limites des grammaires traditionnelles qui ont servi longtemps, et servent encore ici et là de référence à la confection de nombre de grammaires pédagogiques, rendant ces dernières peu efficaces. Ces défauts sont entre autres:

- l'ignorance ou la confusion entre synchronie et diachronie;
- la référence normative, dogmatique et quasi exclusive à la langue écrite et plus précisément à la langue littéraire de niveau soutenu;
- la projection - du moins dans la tradition occidentale - sur les langues classiques, notamment sur le latin;
- la place primordiale faite à la morphologie au détriment de la syntaxe;
- la mémorisation des règles, etc.

La correction de ces défauts, de même que l'amélioration des grammaires pédagogiques va ainsi de pair avec la meilleure reconnaissance de la langue, de son fonctionnement, de ses contraintes et complexités, grâce à des théories linguistiques de plus en plus performantes. La linguistique peut aider au renouvellement de l'enseignement de la grammaire. Les théories grammaticales permettent une meilleure reconnaissance des règles, une discrimination intelligente des fautes, une économie de moyens, des synthèses utiles.

L'apprenant s'habitue à faire des analyses fines et systématiques d'une langue, et pourtant, développe en même temps qu'une meilleure connaissance des systèmes linguistiques, une compréhension plus profonde de la langue, de sa richesse et de sa complexité.

Une grammaire scientifique est donc plus nécessaire à l'enseignement de la langue, et plus elle est adéquate, plus elle offre de meilleures ressources à la pédagogie des langues. Nous pensons que la GGT qui obéit à ces conditions de scientificité peut offrir, si elle est judicieusement exploitée, des bases scientifiques solides et universelles à la confection des grammaires pédagogiques.

4. Intérêt de la GGT

La GGT offre incontestablement des bases solides à l'élaboration d'une grammaire pédagogique, comme l'expérimentent certains grammairiens dits modernes.

Le premier apport de la GGT, fruit de la force de la théorie, est de rendre explicite, en général et en particulier, ce qu'il faudrait enseigner. C'est ce que dit bien Saporta:

> «If linguistics has any contribution to make to language learning, it is this: to make explicit in general and in particular what is learned. To the extent that transformational grammar provides the best description, it by definition also provides the best basis for application.»[19]

Le pédagogue va insister légitimement sur la pratique de la langue, mais une pratique qui ne serait pas basée sur des modèles de description adéquats, explicites, n'accoucherait que d'une souris. La GGT se veut en principe descriptive et explicite.

Par les notions distinctes de compétence et de performance, la GGT donne une approche plus claire des capacités de l'apprenant ou du locuteur natif, par exemple, de la capacité de distinguer des phrases grammaticales et agrammaticales, de les comprendre et de les interpréter. Elle reconnaît à la performance, la priorité dans les manifestations linguistiques concrètes; mais du fait que la performance intègre les diverses situations extralinguistiques, et tous les actes de parole, le pédagogue ne pourrait les maîtriser et bien les valoriser chez l'apprenant s'il s'interdit de partir d'une théorie explicite sous-jacente de la compétence. En effet, jusqu'où peut-on aller dans la mémorisation des phrases ou des paradigmes phrastiques dont l'arsenal fait «l'originalité» des fameux exercices structuraux? Il semble que le modèle génératif de règles limitées pour la production illimitée des phrases est meilleure pédagogiquement. Apprendre une langue serait dans ce cas intérioriser les règles; cela libère la performance du sujet parlant devenant pour ainsi dire un jeu automatique de créativité linguistique. Tous les modèles d'apprentissage basés exclusivement sur l'imitation et les répétitions ne favorisent pas la production des nouvelles phrases. Les phrases apprises ne sont pas nécessairement un échantillon à partir duquel on pourrait produire une infinité de nouvelles phrases. C'est ce que souligne Saporta:

> «Specifically, the view that merely presenting sentences like:
> «I eat meat» and «I eat fresh meat»
> «I eat fish»
> will automatically lead a learner to produce «I eat fresh fish» is an empty oversimplification.»[20]

Le modèle génératif éclaire donc les voies par lesquelles les règles sont établies, les phrases produites, économisant ainsi les voies inutiles closes ou décourageantes d'apprentissage.

---

19 Saporta, 1973, p. 271.
20 Saporta, 1973, p. 270.

Les grammaires pédagogiques issues de la linguistique tranformationnelle exploitent dans divers sens la notion de «transformation». Cette exploitation est en fait fort ancienne, et même les grammaires traditionnelles y recourent plus ou moins implicitement. Les exercices de transformation affleurent empiriquement et naïvement dans bien des grammaires traditionnelles, tels que:

- transformez les verbes en italique de la voix active à la voix passive en indiquant ce que devient le sujet du verbe actif;
- à partir de chaque groupe de deux phrases simples données ci-dessous, vous construirez une phrase complexe comportant une relative déterminative.

Mais les théories transformationnelles les plus explicites et les plus élaborées sont récentes. Elles remontent à Harris, puis ont été généralisées par son disciple Chomsky, encore que d'autres linguistes contemporains (Šaumjan, par exemple) ont construit des théories transformationnelles fort pertinentes.

Nous nous limitons ici à Chomsky 1965, au moment où il formule sa «théorie standard», où la notion de transformation occupe une place centrale et sert de point de mire à certaines grammaires pédagogiques à la pointe du modernisme.[21]

Notre question de départ rebondit ici pour la dernière fois: en quoi cette notion majeure de la GGT enrichit-elle toutes ces grammaires du point de vue pédagogique?

Ici le pédagogue part du même postulat théorique que Chomsky: on ne peut expliquer complètement une phrase que si on la met en relation avec d'autres phrases avec lesquelles elle entretient des relations significatives. Ces relations sont définies par une série d'opérations projetant une phrase sur une autre (permutation, addition, effacement, relativisation, etc.); on les appelle «transformations».

La règle de transformation permet de passer d'une structure à l'autre. Il importe de préciser la condition structurale de la règle et les transformations élémentaires qui définissent le changement structural.

Plus que dans les exercices transformationnels des grammaires traditionnelles , les grammaires issues du chomskysme s'efforcent de:

---

[21] Le transformationnalisme de Harris, quoique très rigoureux s'avère trop technique pour donner lieu à une exploitation pédagogique maniable, mais la définition et le classement non sémantique des morphèmes peut bien, dans beaucoup de grammaires pédagogiques, gagner en clarté et en rigueur en recourant au modèle distributionnaliste de Harris...

- bien faire saisir à l'élève les opérations syntaxiques qui permettent de passer d'une phrase à l'autre, ainsi que les contraintes inhérentes à tel type de tranformation;
- distinguer les trois niveaux de l'analyse grammaticale (syntaxique, phonologique et sémantique). La confusion des niveaux qu'on voit souvent dans les grammaires traditionnelles devra être évitée pour bien éclairer le niveau essentiellement syntaxique où s'effectuent les transformations. Ainsi, par exemple, la nominalisation et la relativisation donnent souvent lieu chez les transformationnalistes non avertis à ces confusions entre syntaxe et sémantique, à cause du lien intuitif existant entre ces deux niveaux. La notion de transformation est délicate et demande une manipulation judicieuse, pour qu'elle enrichisse comme il faut, la pédagogie d'une langue.

Ainsi, il ne faudrait pas que la transformation reste la vérification et l'application d'une théorie, et partant, ne laisse pas beaucoup de place à la créativité centrée sur l'apprenant (cf. le reproche déjà fait aux exercices structuraux!). Il faudra par exemple moduler les exercices de transformation en termes de quantité et de temps, selon qu'il s'agit d'une grammaire visant l'apprenant d'une langue étrangère ou d'une langue maternelle. Dans le premier cas, les exercices peuvent être plus nombreux et durer plus longtemps pour éduquer les automatismes langagiers. Dans le deuxième cas, il faudra limiter pour ne pas démotiver l'apprenant.

Dans tous les cas, il importe de faire en sorte qu'un maximum de liberté soit laissé à la créativité de l'apprenant, qui avec ses essais et erreurs, ses sauts et gambades, ses recherches et émerveillements, pourra produire, à partir de quelques règles syntagmatiques et transformationnelles, une infinité de phrases.

De même, le maître prendra aussi quelques libertés vis-à-vis de la théorie transformationnelle. Il a le loisir d'y faire des coupes, des choix, de la modifier - mais sans trop la trahir, ce qui suppose au préalable une maîtrise de ladite théorie - pour l'adapter aux objectifs de l'enseignement, de même qu'au profil de l'apprenant et aux techniques d'apprentissage adoptées.

Ainsi par exemple, il est évident que le maître, soucieux d'enseigner d'abord le maniement oral et écrit d'une langue donnée, privilégiera les structures de surface qui sont déjà le résultat des transformations implicites (transformations passive, négative, interrogative, emphatique, etc.) et ne fera voir incidemment la relation théorique entre la structure de

surface et la structure profonde qu'aux apprenants avancés, notamment pour éduquer leurs capacités réflexives sur le fonctionnement de la langue.

Néanmoins, bien des règles de transformations peuvent faire réfléchir efficacement et visuellement (par le recours à l'indicateur syntagmatique dit «arbre») les apprenants sur le fonctionnement d'une langue. Il en va ainsi de la transformation généralisée de la relativisation où l'apprenant pourra bien s'apercevoir de l'analyse et du changement structural effectué. Soit les deux phrases suivantes:

1. Le professeur est grand
2. Le professeur passe.

Leurs suites terminales sont:

1. sing + le + professeur + présent + 3e pers. sing. + être + grand;
2. sing. + le + professeur + présent + 3e pers. sing + passer.

Ces deux suites ont en commun le même SN. Or, lorsque deux suites terminales ont en commun le même SN, il est possible d'enchâsser la seconde dans la première, grâce à un marqueur d'enchâssement - l'élément Qu <i/e>- et d'obtenir ainsi une seule suite terminale enchâssée, après quelques autres opérations (effacement du SN identique de l'enchâssée et remplacement de ce SN par l'élément (i) si celui-ci est sujet ou par (e) s'il est objet; adjonction de cet élément au marqueur d'enchâssement «Qu». Nous obtiendrons alors enfin de compte la structure de surface suivante pour le cas de «Qui» sujet:

3. sing + le + professeur + qui + pass-er + présent 3e pers. + être + présent 3e pers. + grand.

Et après l'application de quelques règles morphophonologiques, on a la phrase relative suivante:

4. «Le professeur qui passe est grand».

Par le mécanisme de récursivité, cet enchâssement peut se reproduire plusieurs fois, ce qui permet de faire effectuer aux apprenants maints exercices de transformation, mettant en jeu leur libre créativité. Les mêmes types d'exercices peuvent exploiter d'autres théories transformationnelles (passive, nominalisation, pronominalisation, interrogative, etc.) pour la meilleure efficacité pédagogique.

La notion de transformation peut donc rendre de réels services à la pédagogie de la grammaire dans la mesure surtout où elle aide l'apprenant à prendre conscience de façon rigoureuse du fonctionnement des

langues naturelles. Elle permet de faire varier des constructions grammaticales, mettant ainsi en jeu la créativité de l'apprenant. Elle aide à lever les ambiguïtés syntaxiques et à rectifier les erreurs de construction. Enfin, elle permet de mesurer les contraintes liées à tel type de construction, et partant à mieux maîtriser la langue.

Certes, cette notion comme bien d'autres de la GGT ne sont pas des panacées. Il est même recommandé de les manier prudemmant et de se limiter à quelques repères pédagogiques plus adaptés à tels objectifs et aux profils d'entrée et de sortie des apprenants. Il serait illusoire en effet de demander à la seule GGT, dans l'état actuel de sa théorisation, de résoudre tous les problèmes des grammaires pédagogiques, mais nous pensons qu'elle offre une grille méthodologique intéressante et riche pour la confection des grammaires pédagogiques pertinentes. Certes, la GGT est une théorie qui vit actuellement le destin de tout processus scientifique novateur. Elle n'est pas figée dans des certitudes closes et absolues, elle est constamment renouvelée et remise en question pour faire progresser la problématique et atteindre ainsi des horizons de mieux en mieux éclaircis de compréhension, d'explication et d'action. Les critiques qu'elle suscite, notamment de quelques linguistes européens-fonctionnalistes, psycholinguistes, pédagogues, etc., au lieu de l'atteindre sur le fonds ou en émousser l'intérêt, contribuent au contraire à son renouvellement; car comme le dit si bien E. Bach: «où souffle la controverse vit la science.»[22]

C'est pour cela que les grammairiens pédagogiques ont tout intérêt à s'inspirer et à se renouveler sans cesse grâce à une telle grammaire véritablement scientifique.

---

[22] Cité par G. Court (1971).

Bibliographie

Bach, E., 1973. *Introduction aux grammaires transformationnelles*, Paris, Collin.

Chomsky, N., 1975. *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil.

Corder, S.P., 1973. *Introducing applied linguistics*, Londres, Penguin.

Court, G., 1971. *La grammaire nouvelle à l'école*, Paris, PUF.

Dessaintes, M., 1971. *Recherche linguistique et enseignement*, Gembloux, Duculot.

Dubois, J., 1969. *Grammaire structurale du français: la phrase et les transformations*, Paris, Larousse.

Dubois, J. 1970. *Éléments de linguistique française: syntaxe*, Paris, Larousse.

Girard, D., 1972. *Linguistique appliqué et didactique des langues*, Paris, Collin.

Huot, H., 1974. «Théorie et pratique de la notion de transformation» dans *Langue française*, no 22, pp. 16-44.

Lyons, J., 1970. *Linguistique générale, introduction à la linguistique théorique*, Paris, Larousse.

Langue française, no 14, février 1979.

Marchand, F., A. Schulte et C. Fabre, 1974. *Comment apprendre la grammaire, Niveau I, II, III*, Paris, Larousse.

Martinet, J. (réd.), 1974. *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Paris, PUF.

Martinet, A. (réd.), 1979. *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Didier.

Nique, C., 1974. *Initiation méthodique à la grammaire générative*, Paris, Collin.

Nique, C., 1978. *Grammaire générative: hypothèses et argumentations*, Paris, Collin.

Saporta, S., 1983. «Scientific grammars and pedagogical grammars» dans J.P.B. Allen and S. Pit Corder (réd.), *Readings for Applied Linguistics*, Oxford, University Press.

GRAMMAIRE PÉDAGOGIQUE ET FORMATION DES FORMATEURS

Quelques exigences

Léopold MUNYAKAZI, Université Nationale du Rwanda

1. Grammaire pédagogique et formation des formateurs

Noam Chomsky définit l'objet d'une grammaire et fait une distinction entre grammaire scientifique et grammaire pédagogique en ces termes:

> «Une grammaire décrit et tente d'expliquer l'aptitude du locuteur à comprendre une phrase quelconque de sa langue et à produire une phrase appropriée à une situation donnée. Alors qu'une grammaire pédagogique essaie de procurer à l'apprenant cette aptitude, une grammaire scientifique vise à découvrir et expliciter les mécanismes qui rendent possible et gouvernent cette aptitude.[23]»

Une grammaire pédagogique adéquate et un enseignant bien préparé à sa tâche constituent les deux facteurs essentiels qui interviennent dans l'acquisition de la compétence de communication par l'apprenant. On peut admettre qu'en général les langues européennes de statut international disposent d'atouts et d'expériences considérables en ces domaines. Par contre, depuis que les Etats africains ont envisagés une politique de promotion des langues nationales et qu'on s'est penché sur la problématique de leur utilisation comme moyens de communication et de transmission d'informations de toute nature, on en est resté au constat négatif de la pénurie des matériels pédagogiques et de la quasi inexistence des personnels qualifiés pour l'enseignement des langues africaines.

---

23 Cité par Candlin, 1983 (traduit par nous).

Les institutions mises en place ne possèdent pas encore une expérience suffisante dans le domaine de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Les quelques matériaux didactiques qu'on dénombre dans les pays qui ont opté pour l'introduction des langues africaines dans l'enseignement formel et non formel (à titre expérimental ou opérationnel) se réduisent à des manuels d'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul élémentaire.

On trouve rarement des grammaires pédagogiques destinées à faire acquérir les structures de base des langues africaines.

Ce constat révèle l'existence d'une situation anormale à laquelle il est urgent de remédier si l'on veut faire des langues africaines de véritables instruments d'intégration, de communication et de création. C'est dans ce cadre que se placent les quelques réflexions suivantes que nous consacrons aux processus d'élaboration de grammaires pédagogiques adaptées aux divers publics d'apprenants et au profil de formation du futur enseignant des langues et en langues africaines. Un bilan synthétique de l'expérience d'un pays qui s'est résolument engagé dans la promotion de sa langue nationale permettra d'évaluer les efforts qui sont encore à fournir. L'aspect énumératif de la présentation vise à mieux mettre en relief les points qui pourraient faire l'objet d'échanges de points de vue.

2. Processus d'élaboration de grammaires pédagogiques pour les langues africaines

En contexte africain, l'existence de grammaires pédagogiques est subordonnée à un certain nombre de conditions qu'il faudrait préalablement satisfaire. Nous en signalons quelques-unes.

1. L'identification et le choix des langues à promouvoir comme moyens de communication à l'échelle du pays constituent la première étape obligée. Pour un certain nombre de pays, le problème est sans doute délicat, mais il existe des études d'ordre linguistique et sociolinguistique qui pourraient dédramatiser la situation et éclairer les choix. Ceux-ci tiendraient compte des motivations d'ordre politique, économique et socio culturel.
2. L'élaboration d'ouvrages de référence portent sur la description la plus exhaustive possible des structures fondamentales des langues retenues (grammaires, dictionnaires, anthologies). Les travaux existants sont généralement incomplets (ils n'approfondissent que

quelques aspects limités du système de la langue: phonologie, morphologie) et se présentent le plus souvent sous forme de thèses universitaires ou de communications spécialisées qui ne se soucient pas du réinvestissement pédagogique possible..

3. La définition des divers publics d'apprenants et de leurs besoins langagiers. Les Etats africains modernes sont caractérisés par des situations de bilinguismes africains et africano-européens. Il s'agirait alors d'établir une typologie des situations linguistiques des publics concernés par l'usage des langues retenues. La détermination du bilinguisme africano-européen ne pose généralement pas de problème. En ce qui concerne les bilinguismes africains, on pourrait exploiter utilement la typologie proposée par M. Houis (1971) qui répartit les situations linguistiques africaines des milieux scolaires en cinq catégories principales:

a) lg 0: les langues d'enseignement ne sont pas connues des apprenants. Ceux-ci n'utilisent que leurs langues maternelles;

b) lg 1 < lg 2: les apprenants ont un contact très faible avec les langues d'enseignement. Ils utilisent principalement leurs langues maternelles;

c) lg 1 > lg 2: les langues d'enseignement et les langues maternelles sont également maîtrisées;

d) lg 1 = lg 2: la relation des apprenants avec les langues d'enseignement est plus forte que celle entretenue avec les langues maternelles;

e) — lg 0: ls langues d'enseignement sont devenues langues principales et les langues maternelles ne sont utilisées que de manière secondaire.

L'établissement d'une pareille typologie (nécessairement schématique) permettrait de prévoir le profil linguistique du futur enseignant des langues, de déterminer ses propres besoins langagiers et d'adapter les outils pédagogiques en conséquence.

4. La détermination des besoins langagiers respectifs reposerait sur les quatre variables suivantes qui sont autant d'étapes vers la définition du contenu d'un cours de langue.

a) L'inventaire systématique des situations linguistiques courantes dans la société à l'aide de la notion de domaine. J.A. Fishman définit le domaine comme «une construction socioculturelle déduite des thèmes de la communication, des relations entre les interlocuteurs et des lieux de communication, en conformité avec les institutions d'une société et les sphères d'activité d'une

communauté linguistique, de telle façon que le comportement individuel et les modèles sociaux puissent être clairement distingués tout en entretenant une relation entre eux.»[24]

b) L'inventaire des situations linguistiques (communication quotidienne, commerce, diplomatie, enseignement, administration... appelle une analyse de leurs composantes linguistiques essentielles (structures syntaxiques, lexicales et phonologiques) et extra-linguistiques (contexte socioculturel).

c) Une telle analyse permettrait de déterminer la nature et le degré des connaissances linguistiques requises (compréhension et expression) pour maîtriser telle ou telle situation de communication.

d) La détermination des connaissances requises conduirait à une définition des objectifs d'apprentissage et des contenus du cours de langues devant constituer une grammaire pédagogique.

5. D'après H. Contreras, «l'organisation particulière de la matière dans une grammaire pédagogique relève probablement d'une théorie de l'apprentissage d'une langue.»[25] Cela implique qu'il convient de compléter l'analyse des profils linguistiques des apprenants et des situations linguistiques de la société par une étude des stratégies de l'apprentissage qui comprendrait les quatre étapes suivantes que propose E. Roulet:

a) Une connaissance des mécanismes de l'acquisition du langage
- selon la langue à acquérir (1ère, 2ème, etc.);
- selon le milieu où se fait l'acquisition;
- selon le degré de capacité intellectuelle, l'âge, le niveau culturel des individus ou des groupes;
- selon les différentes habilités à acquérir à plus ou moins long terme.

b) Une définition de l'économie et de la présentation des données linguistiques propres à assurer le développement rapide et harmonieux de ces mécanismes, chez un individu ou un groupe, dans un milieu donné, en vue de la maîtrise de situations linguistiques données.

c) Un choix des techniques pédagogiques (types de dialogues: maître-élève, élève-élève, machine-élève; types d'exercices et des media (manuels, bande magnétique, ordinateur, radio scolaire, T.V., etc.) les plus aptes à transmettre ces données à l'individu ou au groupe au moment adéquat de l'apprentissage d'une langue.

---

[24] Fishman, 1972, p. 20 (traduit par nous).
[25] Cité par Roulet, 1978.

d) Une pédagogie de l'apprentissage centrée sur l'apprenant. Elle doit tenir compte des motivations et des besoins des individus et des groupes tels qu'ils se développent spontanément dans le cadre de leur vie en société. Ainsi, au lieu d'imposer à tous les apprenants un contenu et une méthode d'apprentissage uniques, il vaudrait mieux les orienter vers la maîtrise de telles ou telles situations linguistiques avec la stratégie de l'apprentissage et les media qui leur conviennent mieux.

6. Tout cela présuppose la création d'un matériel pédagogique considérable que les instituts de linguistique appliquée et les organismes de même nature ne sont pas en mesure d'élaborer selon des normes qualitatives et quantitatives satisfaisantes. Une formation appropriée des enseignants des langues devrait être parallèlement menée avec la production des différents outils pédagogiques.

3. La formation des formateurs

Les conditions d'élaboration des grammaires pédagogiques en milieux africains sont encore nombreuses et difficiles à remplir. Encore faut-il que les quelques grammaires qui existent et celles qui seront élaborées puissent être placées entre les mains des personnes qui sachent les exploiter à bon escient. Dès la formation initiale, le profil d'un enseignant des langues devrait répondre à certaines exigences susceptibles de l'aider à mieux s'acquitter de sa tâche. On pourrait en citer une dizaine, à titre indicatif.

1. Le formateur en langues doit nécessairement posséder une bonne connaissance (compréhension, expression orales et écrites) de la langue à enseigner.
2. Il doit disposer d'un minimum de connaissances théoriques des traits caractéristiques de la langue à enseigner (phonologie, lexicologie, tonologie et morphosyntaxe).
3. Il est indispensable qu'il soit initié à la linguistique générale et aux diverses théories linguistiques, car elles fournissent des informations sur la structure et le fonctionnement du système de la langue qui peuvent être utilement exploitées pour la définition des objectifs et des contenus de cours. Cette diversité dans l'information permettrait au formateur de choisir parmi plusieurs descriptions émanant d'un seul modèle théorique ou d'opérer un choix éclectique parmi plusieurs descriptions selon les objectifs visés. En effet, comme le souligne S. Moirand et R. Porquier

> «enseigner la grammaire, c'est d'abord se demander quelle grammaire enseigner, c'est-à-dire à quelles théories linguistiques et à quels modèles de descritpion se référer, aussi bien pour concevoir des matériaux d'enseignement que pour mettre en oeuvre des procédures pédagogiques dans la classe de langue.»[26]

4. Le formateur en langues doit être initié à la psychopédagogie, aux problèmes théoriques et pratiques de l'enseignement, aux méthodes et techniques de l'enseignement des langues maternelles et étrangères, ainsi qu'a l'utilisation des auxiliaires audio-visuels.
5. L'enseignement des langues doit suivre un entraînement à la définition des objectifs opérationnels de l'apprentissage en termes de comportements observables. Cela revient à pouvoir établir une relation entre les objets de l'apprentissage (éléments, classes, relations, opérations, structures) et les activités d'apprentissage (reproduction, conceptualisation, application de règles, mobilisation et association, solutions de problèmes) en conformité avec les comportements observables qui leur correspondent.
6. Une initiation pratique à l'élaboration de contenus linguistiques centrés sur les actes de parole est indispensable. Cette élaboration doit se baser sur l'exploitation des discours des apprenants et des documents authentiques. En effet, le discours des apprenants se construit par essais et approximations successifs à partir des apports de la classe et par d'éventuelles analogies avec la langue maternelle. Le document authentique permet d'entrer en contact avec une langue réellement située dans un lieu, un moment, un groupe social, une action en cours. Il permet à l'apprenant de faire un repérage des éléments linguistiques et sociolinguistiques, condition préalable à une expression personnalisée et à l'édification progressive d'une compétence de communication.
7. Le formateur en langues doit suivre un entraînement à l'acquisition des procédures et techniques de classe tels que le travail de groupe, les exercices de créativité, de simulation et les méthodes actives. Le travail de groupe entraîne le brassage des participants dans différents rôles et activités en rapport avec différents thèmes. Il favorise la flexibilité, l'autonomie de l'apprentissage et l'invention en donnant à chacun, dans le cadre d'une communication réelle, un tremplin où rebondit l'imagination et où se crée un véritable pouvoir d'invention collective encouragée par la variété des consignes fournies par l'animateur.

---

[26] Moirand et Porquier, 1977.

Les exercices de créativité donnent à l'apprenant l'occasion de parler pour exprimer certains aspects de sa personnalité et de communiquer pour le plaisir. Les exercices de simulation lui permettent de sortir de son identité pour jouer une infinité de rôles et vivre une infinité de situations qu'il ne lui est pas donné d'assumer et de vivre en son propre nom. Les méthodes actives permettent la réalisation d'une tâche partiellement extra-linguistique dans laquelle la production langagière est un moyen et où l'apprentissage des formes linguistiques nécessaires à l'accomplissement de la tâche est un sous-produit. L'apprenant est mis en situation de communiquer parce que la tâche l'exige. Les types d'activités facilement réalisables pourraient se rapporter au recueil d'informations (enquête, interview), à l'établissement de contacts (préparation d'un voyage de groupe, correspondance variée) et à différentes activités d'ordre culturel (spectacles, travaux interdisciplinaires).

8. Le formateur doit être initié à l'exploitation des différents outils pédagogiques adaptés aux niveaux de compétence des apprenants (photos, radio, journaux, figurines, tableaux de feutre, etc.).
9. L'enseignant des langues doit pouvoir acquérir une formation personnelle en rapport avec les différents aspects de la vie nationale et internationale.
10. Toute cette formation initiale doit être renforcée et remise à jour par des recyclages réguliers qui permettent de raffermir les acquis méthodologiques et de s'adonner à la production de matériels pédagogiques nouveaux.

Ce profil du formateur enseignant des langues comporte assurément un grand nombre d'exigences qui ne peuvent pas être immédiatement satisfaites en milieux africains. La formation des formateurs en langues se présente alors comme une entreprise de longue haleine qui devrait figurer parmi les priorités nationales des États. Les instituts de formation des maîtres en place ou à créer seraient dotés de ressources humaines et matérielles susceptibles de leur permettre de réaliser des grammaires pédagogiques adaptées aux différents publics et de préparer un plus grand nombre de nationaux à prendre en charge les tâches qu'impliquent l'utilisation et la promotion des langues nationales comme moyens de large communication et facteurs de développement culturel et socio-économique. Que pouvons-nous apprendre de l'expérience du Rwanda en cette matière?

4. Le cas du Rwanda

Le Rwanda est l'un des rares pays africains dans lesquels l'enseignement est dispensé en langue nationale dans le primaire, le secondaire et le supérieur. Le pays est favorisé par l'usage d'une seule et même langue (le kinyarwanda) sur l'ensemble du territoire. Le problème du choix des langues ne se pose pas. Il existe un bon nombre de travaux de recherche fondamentale portant sur la descritpion de la langue nationale sous ses différents aspects. Que peut-on retenir d'une rapide évaluation des efforts du Rwanda en ce qui concerne les grammaires pédagogiques et la formation des formateurs en langues?

Au niveau institutionnel, la recherche appliquée à l'enseignement de la langue nationale est confiée au Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. Celui-ci dispose de deux Directions des Programmes (l'une pour le primaire et post-primaire, l'autre pour le secondaire) qui ont pour tâche d'élaborer les curricula et les manuels d'enseignement du et en kinyarwanda. Pour les niveaux primaire et post-primaire, il existe des manuels de lecture, d'écriture et d'introduction à la littérature rwandaise. À l'école secondaire, l'enseignement du kinyarwanda se fait en cette langue. Des documents pédagogiques sont régulièrement produits pour permettre aux élèves de découvrir de manière réflexive leur langue maternelle. À la faculté des Lettres de l'Université Nationale du Rwanda, des cours de linguistique et de littérature africaines font partie du programme régulier des diverses filières du premier cycle (baccalauréat), tandis que la formation du second cycle permet une spécialisation en langues et littératures africaines, avec un acccent particulier sur le domaine rwandais. Dans ces cours, on fait de plus en plus usage du kinyarwanda dans la mesure où grâce aux efforts de la Commission nationale du lexique (créée en 1979), l'essentiel de la terminologie grammaticale est déjà disponible en kinyarwanda.

Des organismes privés participent aussi à la promotion du kinyarwanda dans le cadre de l'éducation non-formelle. Il existe des méthodes et des manuels d'alphabétisation pour adultes. Des grammaires simplifiées et des guides de conversation ont été rédigés par des chercheurs indépendants. Ils s'adressent à des étrangers francophones (des missionnaires surtout) désireux d'apprendre le kinyarwanda pour les besoins de leurs activités auprès des populations rurales.

Tous ces efforts sont louables, mais ils sont encore insuffisants. Les bases théoriques des travaux réalisés en dehors du système

d'éducation formelle ne sont pas toujours solides. Sous la pression de la demande et faute de personnel qualifié en nombre suffisant, les documents pédagogiques mis à la disposition des différents apprenants sont souvent lacunaires, car certains aspects de la description linguistique sont présentés sous forme d'esquisses sans profondeur ni exhaustivité. Les matériels didactiques conformes aux méthodes et techniques actuelles d'enseignement des langues ne sont pas encore disponibles. Un certain nombre (±30%) d'enseignants de la cinquantaine d'écoles normales et d'écoles des Lettres n'ont pas reçu une formation pédagogique initiale les préparant à l'enseignement de la langue maternelle. L'insuffisance des moyens matériels et financiers ne permet pas que des journées pédagogiques, des séminaires et des recyclages soient régulièrement organisés à l'intention des enseignants.

Même pour les cas les plus favorables comme celui du Rwanda, les problèmes liés à l'élaboration des grammaires pédagogiques pour divers apprenants et à la formation des enseignants des et en langues nationales gardent toute leur acuité. Si on considère l'Afrique noire dans son ensemble, on se rend compte que «la diversité des conditions linguistiques, socio-économiques, culturelles, historiques et politiques ne permet pas de définir une démarche identique pour toutes les situations». Pour chacun des États concernés, la solution ne proviendra que de «la mise en oeuvre de principes scientifiques clairs émanant de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie et utilisant des techniques appropriées à l'élaboration de méthodes et de manuels exploitables dans l'enseignement «des» et «en» langues nationales». Il s'agira aussi de mettre sur pied ou de renforcer les structures nécessaires à «la formation des personnels adéquats pour une intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs formel et non-formel». C'est dans cette perspective programmatique que l'Agence de Coopération Culturelle et Technique nous a invités à nous placer lorsqu'elle lançait son important projet de coopération linguistique (Didactique des langues nationales) dont la réalisation favorisera une utilisation réelle des langues dans la vie administrative, économique, socioculturelle et politique des États concernés.

Bibliographie

Allen, J.P.B., 1979. «Pedagogic grammars» dans J.P.B. ALLEN et S.P. Corder (réd.), *Techniques in Applied Linguistics, The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 3, Oxford University Press, pp. 59-92.

Bouton, C.P., 1974. *L'acquisition d'une langue étrangère: aspects théoriques et pratiques.*

Conséquences pédagogiques essentielles, Paris, Klincksieck.

Candlin, C.N., 1983. «The Statuts of Pedagogical Grammars» dans C.J. Brumfit et K. Johnson (éd.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, pp. 72-81.

Confemen, 1986. *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire*, Paris, H. Champion.

Contreras, H., Cité par ROULET, E., *Théories grammaticales. Description et enseignement des langues*, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor, 1978, p. 100.

Corder, S.P., 1973. *Introducing Applied Linguistics*, Londres, Penguin.

Dalgalian, G. et al., 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, Clé International.

De Greve et Van Passel, 1968. *Linguistique et enseignement des langues étrangères*, Paris, F. Nathan.

Fishman, J.A., 1972. «The Relationship between Micro and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When» dans J.B. Pride et J. Holmes (réd.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, Londres, Harmondsworth.

Galisson, R. et D. Coste, 1981. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, A. Colin.

Girard, D., 1981. *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, A. Colin.

Houis, M., 1971. *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, Paris, PUF.

Ingram, E., 1980. «Psychology and Language Learning» dans J.P.B. Allen et S.P. Corder (éd), *Papers in Applied Linguistics, The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 2, Oxford university Press.

Lanchec, J.Y., 1976. *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Paris, PUF.

La recherche linguistique, l'emploi et l'enseignement des langues en Afrique: les moyens de renforcer la coopération entre les États. 1983. Actes de la conférence internationale, 26-30 avril 1983, Yaoundé (Cameroun), A.C.C.T./CERDOTOLA.

Martinet, J., 1974. *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Paris, PUF.

Mineprisec, s.d *Instructions méthodologiques pour les professeurs de français*, Kigali.

Moirand S. et R. Porquier, 1977. «Apprentissage et enseignement de la grammaire d'une langue non maternelle», dans *Études de linguistique appliquée*, no 25.

Peytard, J. et E. Genouvrier, 1970. *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.

Poth, J., 1979. «Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique à l'usage des instituts de formation» dans *Études et documents d'éducation*, no 32, UNESCO.

Repusseau, J., 1974. *Pédagogie de la langue maternelle*, Paris, PUF.

Réunion technique des coordonnateurs chargés des projets de coopération linguistique, 1984. Compte-rendu et descriptifs des programmes de coopération linguistique, A.C.C.T./CELTO/OUA.

Roulet, E., 1978. *Théories grammaticales. Descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor.

Saporta, S., 1978. «Scientific Grammars and Pedagogical Grammars» dans J.P.B. Allen et S.P. Corder (éd.), *Readings for Applied Linguistics, The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 1, Oxford University Press.

Vigner, G., 1980. *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette.

GRAMMAIRES SCIENTIFIQUES ET GRAMMAIRES PÉDAGOGIQUES

Le comportement du professeur face à l'écart grammatical

Robin HAMLYN, Université Nationale du Rwanda

Cette communication traite de l'influence que certaines idées issues de la recherche linguistique contemporaine pourraient avoir sur la disposition du professeur de langues à l'égard des grammaires pédagogiques (y compris les manuels scolaires) et des efforts de leurs étudiants à utiliser la langue.

Après un bref aperçu des trois approches du langage, nous examinerons quelles leçons les professeurs pourraient tirer de six postulats que la recherche récente semble confirmer, réhabiliter et découvrir ou redécouvrir.

Au cours de ce siècle, plusieurs écoles linguistiques ont enrichi nos connaissances par des contributions importantes. Au risque d'une simplification excessive, je proposerais qu'il y a aujourd'hui trois tendances dont chacune reflète l'un des trois aspects principaux du langage. Le tableau ci-dessous est une tentative plutôt grossière de résumer les traits les plus saillants de chaque filon. Je ne prétends pas être exhaustif: le but de cette présentation n'est que de nous rappeller les différences entre les trois approches.

microlinguistique	psycholinguistique	sociolinguistique
langage = entité langage = système ce que nous apprenons ex.grammaire traditionnelle	langage = connaissance acquise langage et individu comment nous apprenons ex. grammaire générative et transformationnelle	langage = événement social langage et société pourquoi nous apprenons ex. grammaire systémique

Bien qu'incomplète, cette image nous rappelle que le langage est une création très complexe, liant étroitement l'individu à la société. Tenant compte du tableau ci-dessus, nous allons nous attacher à expliciter six postulats et leurs influences possibles sur les professeurs.

1. Si nous comparons des grammaires différentes, nous trouvons qu'elles sont plus complémentaires que contradictoires, On crée des grammaires différentes à des fins différentes et avec des accentuations différentes.

Bien que, à certains égards, les méthodes modernes de recherche grammaticale soient supérieures à celles qui sont plus traditionnelles, il se peut que celles-ci soient préférables dans l'apprentissage d'une langue (même si ce n'est qu'elles sont plus familières aux professeurs et aux étudiants). D'un autre côté, nous pourrions supposer qu'un professeur connaissant plusieurs grammaires soit mieux informé à ce sujet et, donc, mieux équipé pour son travail.

2. Les grammaires doivent être basées sur la recherche empirique reflétant plutôt la réalité linguistique et non l'état idéal (c'est-à-dire qu'elles seront descriptives plutôt que prescriptives). De plus, elles devraient se porter sur les généralisations significatives plutôt que sur les exceptions.

Ceci ne veut pas dire que les professeurs ne devraient pas être prescriptifs mais que le modèle qu'ils prescrivent devrait être descriptif. Aussi, quand ils prescrivent, ils devraient toujours se rappeler les trois points suivants.

- Il est plus facile de dire «c'est juste» que de dire «c'est faux». Par exemple, un professeur sait que «continuer à» est correct parce qu'il s'en sert toujours mais, précisément parce qu'il s'en sert toujours, il suppose que la forme, «continuer de», est incorrecte.
- Beaucoup de règles de la grammaire traditionnelle sont discutables; par exemple, il n'est pas toujours facile de déterminer à

quelle partie du discours appartient un mot donné, à partir des définitions traditionnelles.

- En présentant une règle à une classe, les professeurs devraient toujours indiquer dans quelle mesure elle est généralisable parce que, sans cette indication, leurs étudiants vont croire qu'elle est universelle. Pareillement, si un étudiant surgénéralise, le professeur ne devrait pas oublier de le féliciter pour sa connaissance de la règle quand bien même il corrigerait la faute. Par exemple, tout en remplaçant «il venit» par «il vint», on doit reconnaître la valeur de ceci.

3. La grammaire de la langue parlée diffère, en bien des cas, de celle de la langue écrite. En langue parlée, la facilité de la parole est un facteur important.

Pour des causes que nous n'abordons pas ici, nous n'avons pas encore des grammaires utilisables de la langue parlée; néanmoins, la recherche est suffisante pour démontrer qu'enseigner à quelqu'un à parler comme un livre non seulement empêche la facilité mais encore rend plus difficile la tâche de l'auditeur parce que l'information tend à arriver trop vite. Il semble que l'auditeur a besoin des faux départs, des pauses, etc. pour aller de pair avec ce qu'il entend. Ce ne serait donc pas déraisonnable de proposer la nécessité d'un compromis entre l'aisance linguistique d'un côté et la précision grammaticale de l'autre: c'est-à-dire que, quand un professeur enseigne la langue parlée, il devrait quelquefois ignorer les fautes grammaticales et lexicales au profit de l'aisance linguistique.

4. La dynamique linguistique nécessite la participation d'au moins deux personnes. Dans la communication réelle, les valeurs connotatives et la convivance sociale sont souvent aussi importantes (et parfois plus importantes) que la précision lexicale et grammaticale.

L'enseignement a tendance à se porter sur l'envoi du message dans un style plus formel, impersonnel et écrit. Cependant, la recherche démontre que le rapport entre l'émetteur et le récepteur est souvent plus fondamental que le message même; donc, les étudiants doivent être conscients de la convivance sociale et, en tant que récepteurs, doivent savoir interpréter les valeurs connotatives les plus courantes. En termes grammaticaux, ça veut dire que, par exemple, à un certain point, les étudiants doivent apprendre les ressemblances et les différences entre «disons», «veuillez sortir, Monsieur»; «sortez, s'il vous plaît»; «fous le camp...»

5. Pour user couramment d'une langue, l'utilisateur doit avoir intériorisé la grammaire de manière suffisante.

Les mécanismes d'acquisition d'une langue restent encore sans réponse mais nous pouvons affirmer que cette question est du ressort du psychologue et non du grammairien. C'est probablement le professeur lui-même qui, face à sa propre classe, est le mieux placé pour décider, par exemple, s'il faut une méthode inductive, déductive ou une combinaison des deux.

6. L'unité la plus petite de la communication est la phrase tandis que la grammaire se porte essentiellement sur des problèmes au-dessous de ce niveau.

Bien que nous n'ayons pas encore une «grammaire» du discours, nous sommes bien conscients que nous ne pouvons pas ignorer le langage au-delà de la phrase. Nous pouvons concevoir une grammaire comprise entre la phonologie et le discours et, comme nous pouvons, dans une certaine mesure, apprendre la grammaire et la phonologie en parallèle, nous pouvons également, dans une certaine mesure, apprendre le discours et la grammaire en parallèle. Ce n'est pas logique de prétendre que les étudiants doivent être capables de produire des phrases d'une précision grammaticale très élevée avant de commencer la pratique du discours.

En conclusion, je crois que l'on peut dire que la recherche moderne a tendance à indiquer que les professeurs donnent trop d'importance à la construction des phrases dans un style formel, impersonnel, écrit. Ceci handicape les capacités réceptives du sujet parlant ainsi que le maniement aisé de la parole orale et de la convivance sociale. Si notre objectif est de voir nos étudiants capables de se servir de la langue, que nous devons donner à ces aspects leur propre importance, c'est-à-dire que nous devons être plus tolérants vis-à-vis des écarts grammaticaux et lexicaux. Le juste équilibre est certainement difficile à trouver mais reconnaissons que nous donnons indûment trop d'importance à la précision grammaticale et lexicale.

Bibliographie

Allen, J.P.B., 1974. «Pedagogic Grammar» dans J.P.B. ALLEN et P.S. Corder (réd) 1974. *Techniques in Applied Linguistics,* Oxford University Press.

Allen, J.P.B. et P.S. Corder (réd) 1973. *Readings for Applied Linguistics,* Oxford University Press. (la section 7 contient six textes pertinents.)

Halliday, M.A.K., A. Mc Intosh et P. D. Strevens, 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching,* London: Longman.

Wilkins, D.A., 1972. *Linguistics and Language Teaching,* Londres, Arnold.

POUR UNE RÉNOVATION DE LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN AFRIQUE

Pierre DUMONT, Université Paul Valéry (Montpellier III)

Tous les observateurs s'accordent à dénoncer avec force la baisse du niveau en français des élèves d'Afrique et certains vont même jusqu'à parler du recul de la langue française dans la partie francophone de ce continent. Ce phénomène est très lourd de conséquences puisque dans de nombreux États la langue française demeure le seul véhicule d'enseignement. À quoi faut-il l'attribuer?

Il faut dire tout d'abord que nous nous trouvons devant une crise structurelle de tous les systèmes éducatifs qui touche le monde entier et pas seulement l'Afrique. Je n'en veux pour illustration que l'état de réforme permanent dans lequel se trouve l'école de mon pays depuis plus de 20 ans. L'école, comme dit Jean-Claude Milner, est une institution contradictoire et instable par structure toujours en position critique «puisque toujours en situation d'articuler en langage institutionnel ce qui ne se laisse pas dire intégralement dans ce langage».

Cette inappropriation de l'école au milieu est sans doute encore plus aiguë en Afrique où se pose un double problème institutionnel lié au choix d'un système éducatif et à celui de la langue d'enseignement. Il ne faudra jamais oublier, tout au long de cette VIIe Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire, et plus particulièrement dans le thème II *Pour une rénovation de la méthodologie de l'enseignement du français en Afrique* que notre réflexion s'inscrit dans la problématique beaucoup plus large des questions de société auxquelles nous sommes tous confrontés en cette fin de XXe siècle.

Parler d'école, dit encore Jean-Claude Milner, c'est parler de quatre choses: des savoirs, des savoirs transmissibles, des spécialistes chargés de transmettre des savoirs, d'une institution reconnue ayant pour

fonction de mettre en présence, d'une manière réglée, les spécialistes qui transmettent et les sujets à qui l'on transmet. J'ajouterai, pour ma part, qu'en Afrique se pose également la question du véhicule de transmission du savoir et des modalités de transmission de celui-ci.

L'Afrique a connu depuis un quart de siècle et connaît encore une prolifération de méthodes (naturelle, grammaire-traduction, lecture-traduction, directe, audio-orale, audio-visuelle, télévisuelle et bientôt, ici ou là communicative ou cognitive) toutes plus ou moins adaptées au contexte africain et c'est à cette pluralité, révélatrice d'une profonde inadaptation des modes d'apprentissage proposés, que certains attribuent l'émiettement présent de la langue française souligné, par exemple, par un représentant de la Côte d'Ivoire à cette Table ronde. Le problème implicitement posé ici par presque tous les auteurs de communication est celui de la dimension nécessairement interculturelle de tout enseignement/apprentissage du FLE. Une de nos ambitions pourrait être de nous pencher sur les problèmes posés par l'aspect culturel de tout enseignement de langue pour mieux faire connaître et souvent mieux exploiter la notion de crible, due à Troubetzkoy, en l'appliquant à toutes les composantes verbales et non verbales de la communication. Ainsi, à côté des cribles phonologique, morpho-syntaxique et lexical, révélés et peut-être même surévalués par l'analyse contrastive surtout dans la pratique massive que celle-ci a connue en Afrique, doit-on, comme le propose Henri Besse dans un numéro récent du *Français dans le Monde,* distinguer des cribles discursifs ou conversationnels et des cribles interactionnels liés à l'organisation familiale, socio-économique, politique et culturelle des sociétés dans lesquelles le français est pratiqué. La lecture des communications qui m'ont été adressées et l'étude des réponses apportées au questionnaire de l'AUPELF m'ont fait entrevoir qu'un large consensus semble se dégager quant aux rapports qui doivent exister entre le statut d'une langue, c'est-à-dire un fait d'ordre politique, et son enseignement. Personnellement, je ne suis pas sûr qu'il faille, comme le souhaite une grande majorité d'entre vous, adopter des méthodologies distinctes mais je pense, à la suite d'Eddy Roulet, qu'il est toujours possible de faire intervenir dans l'exploration de la langue seconde (ou étrangère) les instruments qui ont été mis en oeuvre et acquis par l'élève lors de l'étude de la langue maternelle. Nos discussions devront porter sur cet aspect là de la DFLE en Afrique et je ne suis pas sûr, pour ma part, de bien distinguer les contenus linguistiques ou culturels des processus d'acquisition nécessairement en jeu dans deux systèmes en situation de contamination.

Je me garderai bien, ici, de proposer une définition du concept de culture mais l'idée que toute culture peut s'interpréter comme un système sémiotique me paraît ouvrir la voie à des réflexions d'ordre méthodologique auxquelles nous sommes tous ici familiarisés et qui devraient nous conduire à former nos élèves pour les réalités qui sont les leurs, conformément à un souci exprimé par nombre d'entre vous.

De façon a priori surprenante mais en réalité très logique, l'interpellation du méthodologue suscitée par les contenus socio-culturels de son enseignement trouve sa source dans le troisième facteur responsable de la baisse du niveau en français. Il s'agit des effectifs pléthoriques signalés dans presque tous les pays par les méthodologues de terrain que j'opposerai pour l'occasion, comme on l'a fait jadis des linguistes, aux méthodologues de cabinet. L'énorme masse des apprenants rend quasiment impossible la définition précise d'une cible et l'on se contente trop souvent d'objectifs généraux, culturels et/ou linguistiques en totale inadéquation avec la situation réelle de l'usager de la langue française. J'aimerais signaler à ce propos que le flou des objectifs incriminé, à juste titre, par tous les observateurs, n'est pas l'apanage de l'enseignement du français en Afrique. C'est aussi le privilège de la plupart des campagnes d'alphabétisation qu'il m'a été donné de connaître: alphabétisation fonctionnelle? générale? en français ou en langues nationales?

Plusieurs auteurs de communication ont également fait remarquer que la baisse de niveau à laquelle nous assistons n'est, en réalité, qu'une dégradation du rôle et de la place du français standard normatif en Afrique.

La prééminence perdurable accordée à cette variété de français a certainement aggravé de façon considérable l'aspect diglossique de la plupart des situations linguistiques africaines au point que la question essentielle, et j'aurais envie de vous dire la seule question, à laquelle nous devons aujourd'hui répondre est la suivante: quel français enseigner en Afrique? Même quand on convient de la non-adéquation d'une norme qui continue d'être imposée de l'extérieur par le biais du caractère institutionnel de l'école, qu'on appelle encore parfois l'école française, on ne sait quel autre français choisir tant est extrême la variabilité de cette langue en Afrique. Il y a chez tous ses locuteurs, et les méthodologues ne font pas exception à la règle, un sentiment d'insécurité linguistique les poussant à imiter impérativement la norme dominante qu'en réalité ils ne possèdent pas. Et plus les locuteurs, même parmi les lettrés,

s'éloignent, par l'âge ou par la pratique, du modèle scolaire académique, plus ils ressentent ce sentiment d'insécurité linguistique qui est à la source de deux attitudes largement répandues en Afrique. La première est celle que Gabriel Manessy et Paul Wald nomment le purisme défensif, responsable de la langue à la fois solennelle et stéréotypée dont usent de nombreux locuteurs en guise de langue soutenue. La seconde est constituée par l'imitation servile, sorte de glorification de la norme classique qui est le fait de certains intellectuels pour qui, comme le rappelait Jean-Pierre Makouta-Mboukou, le français est une manifestation du beau, une oeuvre d'art, une sagesse.

Il existe donc, en Afrique, une dichotomie entre français scolaire et extra-scolaire. Le point d'ancrage de cette dichotomie qui permet de rendre compte des phénomènes de variabilité est la référence à la norme scolaire externe même de la part de locuteurs n'ayant pas ou peu «fréquenté les bancs». Où se situe cette norme? Elle est, pour l'instant, extérieure à la performance effective; elle est située dans l'institution scolaire qui est devenue une des composantes essentielles de l'organisation socio-politique et socio-économique des États africains contemporains. Les fonctions essentielles du français se définissent dans le cadre de ces institutions: administration, scolarisation, production écrite, etc. Parler ou écrire français, c'est s'exposer à être jugé sur la base de critères issus d'une norme externe, institutionnalisée, et juger la performance d'autrui, s'il s'agit du français, comporte l'appréciation de son rapport à l'institution et à la norme. Si l'on veut parvenir à améliorer la situation en faisant en sorte que la norme scolaire ne soit plus totalement étrangère à l'Afrique, il faut envisager l'avènement d'un système éducatif qui tienne réellement compte des réalités socio-culturelles et linguistiques africaines.

Ceci me ramène tout naturellement à la constatation initiale que j'avais faite, celle d'une crise structurelle que j'exprimerai une nouvelle fois sous forme d'interrogation: quel est le rôle de l'institution scolaire dans la société africaine?

Ce questionnement n'interroge pas uniquement le professeur de français en Afrique mais bien tous les enseignants, y compris et même d'abord ceux des langues nationales. Introduire le wolof, le swahili, le bambara ou toute autre langue nationale dans un système scolaire n'entraîne pas seulement des modifications d'emploi du temps ou de répartition horaire. Enseigner les langues africaines, ce n'est pas traduire en wolof, en swahili ou en bambara des livres d'histoire, de sciences

physiques ou de mathématiques jusque là écrits en français. C'est tout autre chose. C'est accepter l'idée de créer un autre système d'éducation qui ne soit pas le simple calque du système français et au sein duquel l'enseignement du français trouvera sa place tout naturellement. Si j'avais un voeu à formuler, je souhaiterais que cette VIIe Table ronde puisse contribuer à faire progresser la réflexion dans ce domaine.

Quelle que soit la manière d'aborder le thème II, le problème posé est celui du renouveau pédagogique et notre collègue et ancien étudiant Yé Vinou, du Burkina Faso, l'a bien compris sans toutefois proposer de solution précise. Le temps n'était peut-être pas encore venu d'en proposer et c'est à cette VIIe Table ronde de le faire, mais un certain nombre de tâches urgentes sont à définir en commun.

Les différentes réunions internationales et nationales auxquelles il m'a été donné de participer depuis que j'ai quitté le CLAD, de même que les données fournies par les questionnaires qu'il m'a été donné de dépouiller me permettent de rappeler les trois grands principes suivants:

- priorité de l'oral;
- importance du vécu de l'apprenant;
- nécessité d'une grande souplesse méthodologique interdisant l'imposition d'un carcan annihilant tout esprit d'initiative mais rendant, en revanche, très aigu le problème de la formation des enseignants.

Chacun de ces points mérite d'être repris.

La priorité, sinon la primauté, accordée à l'oral constitue, de facto, l'affirmation d'une politique linguistique. C'est parce que le français, dans la plupart des États africains, demeure une langue véhiculaire que s'impose cette priorité de l'oralité. Ceci suppose, au plan méthodologique, un enseignement rénové de la prononciation. Contrairement à ce qui s'est produit dans toutes les méthodes de FLE de la dernière génération, la phonétique ne doit pas disparaître de l'enseignement mais elle ne doit plus être sentie comme un carcan. Chaque enseignant de français devrait maîtriser la méthode verbo-tonale et faire siens ses trois principes fondamentaux: toujours partir de l'intonation, faire appel à la prononciation nuancée et à la phonétique combinatoire. Dans un ouvrage publié en 1981 et consacré à la *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation,* Monique Callamand fournit les clés d'un enseignement aisé de la phonétique dont pourraient s'inspirer nos futurs travaux. Adoptant une triple approche (articulatoire, acoustique et physiologique), cet ouvrage permet d'accéder facilement aux principales caractéristiques du phonétisme français au moyen de tableaux

distributionnels (phénomène d'assimilation, principalement vocalique) ou de tableaux étudiant les relations vocaliques et consonantiques soulignant la parenté des sons et la notion des traits distinctifs, permettant de diagnostiquer les fautes inhérentes au système français proprement dit et d'utiliser les points d'appui nécessaires à leur traitement. La seconde partie de l'ouvrage de Monique Callamand ouvre la voie à des applications fondées sur la facilitation et la systématisation, le travail de phonétique corrective devant permettre à l'apprenant de s'exprimer spontanément et d'associer aisément graphie et son. Cette méthodologie n'exclut pas le recours à l'analyse contrastive et aux études interéférentielles qui viendront préciser les données fournies sur le phonétisme français en fonction de la langue maternelle de l'apprenant.

Pas plus aujourd'hui qu'hier, la correction phonétique ne doit, ni ne peut, prétendre tranformer l'apprenant en un locuteur natif mais elle doit viser à éliminer les erreurs les plus caratéristiques d'un groupe linguistique donné afin de ne pas faire obstacle à la communication.

Rien n'empêche non plus de considérer l'enseignement de la phonétique comme un jeu, à la manière de M. Kaneman-Ponatch dans *Les phonèmes, j'aime,* un article paru en 1986 dans le no 198 du *Français dans le Monde.*

Cette attention particulière accordée à la langue orale, et particulièrement aux phonèmes d'intonation, point de départ d'un enseignement rénové de la prononciation, suppose une description adéquate du français parlé sous tous ses aspects, y compris syntaxiques, comme celle que propose le département de linguistique française de l'Université de Provence. L'originalité de cette analyse consiste à faire le lien entre la tradition des grammairiens français et celle des structuralistes américains. Les premiers placent au centre de leur approche la découverte du système grammatical des langues à partir d'une analyse détaillée de la morphologie flexionnelle, ce qui permet, comme le souligne Claire Blanche Benveniste, de poser le problème de la variation dialectale et du changement linguistique et les seconds fournissent une méthodologie apte à décrire les systèmes particuliers des langues. Cette double filiation devrait permettre de mieux pénétrer dans l'étude de la langue française par le biais d'une sémantique grammaticale, ce que Blanche Benveniste appelle une sémiotique de la langue, accordant la priorité à l'étude des procédures systématiques et par celui d'une sémantique lexicale, pragmatique, axée sur l'étude des traits sémantiques qui entrent

en jeu dans les constructions grammaticales et qui sont, on le sait bien, l'un des points d'achoppement de l'enseignement du FLE en Afrique comme ailleurs.

Ceci m'amène à poser la nécessité d'élaborer une véritable grammaire du FLE prenant en compte les besoins linguistiques des apprenants qui ne sont pas, évidemment, propres à la situation africaine. Maîtriser une langue, c'est d'abord être capable de maîtriser des relations structurales (relations de solidarité, de sélection ou de combinaison entre les différents constituants de l'énoncé; relations hiérarchiques entre ces mêmes composants; relations distributionnelles des classes de constituants de l'énoncé; marques grammaticales; transformation). Maîtriser une langue c'est ensuite maîtriser les traits sémantiques de ces classes, ce qui exclut un travail purement formel et nous amène tout naturellement vers une approche pragmatique de l'acquisition linguistique.

On entend par vécu de l'apprenant, le deuxième point sur lequel je me suis proposé d'intervenir, tout ce qui constitue l'expression de ses besoins langagiers, des centres d'intérêt qui le préoccupent, des situations de communication auxquelles il se trouve confronté. Pour mettre fin à l'état d'apesanteur sociale de nos méthodes de français, il faut que nous menions à bien des études sociolinguistiques, comme celles qui sont en projet au Burkina Faso et qui nous seront présentées au cours de cette Table ronde, portant sur les représentations normatives des locuteurs et leur stratégie discursive dans une situation donnée. Ceci devrait aboutir, pour chaque pays concerné, à l'analyse du continuum français/langue(s) africaine(s), à la manière de Gabriel Manessy et Paul Wald dans *Le français en Afrique noire,* cette notion de continuum étant la réponse aux questions posées jadis par l'IDERIC, dans le cadre d'un projet de recherche du CNRS que certains d'entre vous n'ont peut-être pas oublié, relatives à une typologie provisoire des variétés de français parlé en Afrique noire. Dans ce domaine, je me dois de vous signaler que le CLAD n'a pas attendu la VIIe Table ronde de Kigali pour saisir la nécessité de telles études sociolinguistiques puisqu'une première enquête *Résultats d'un sondage sociolinguistique effectué en milieu analphabète,* accompagnée des *Résultats d'une série de tests linguistiques administrés au niveau du 2e cycle de l'enseignement secondaire* a été publiée par Jacques Blondé en 1975. Les vraies questions étaient déjà posées: qui parle français? pourquoi? quand? où? quelle est la dynamique du français?

En Afrique, aucune méthode de français, fût-ce de FLE, ne parviendra jamais à combler le fossé qui sépare l'école de la vie parce que le seul moyen de réconcilier l'élève africain avec son environnement social, ce n'est pas de lui apprendre une langue étrangère mais bien de lui enseigner à lire et à écrire dans sa langue maternelle. Cette vérité première et fondamentale ne devra jamais être perdue de vue, quelles que soient les tentatives pédagogiques menées dans le dessein de résoudre le problème de la scolarisation sur ce continent, particulièrement dans sa partie francophone. Ceci étant dit, toute méthode de français devra fournir à l'apprenant les moyens nécessaires à la communication et je donne à ce mot l'acception la plus large, celle que lui confèrent linguistes et sociolinguistes depuis Jakobson en passant par Hymes, Flahault, Martinet, Kerbrat-Orecchioni. Les principales caractéristiques de la méthodologie nouvelle à mettre en place feront l'objet de mon troisième et dernier point.

Il règne en Afrique un sentiment d'échec partagé par la plupart des responsables de l'Éducation qui ont cru trop tard, puis trop longtemps ou trop aveuglément, aux possibilités d'exploitation pédagogique offertes par les travaux de recherche menées en lexicologie, en linguistique et en grammaire. La preuve a été faite aujourd'hui que l'approche exclusivement formelle des problèmes pédagogiques propres aux linguistes, et les africanistes ne font pas exception à la règle, n'est pas satisfaisante. La tentation a donc été grande, et certains y ont succombé, de retourner à des pratiques méthodologiques et pédagogiques anciennes, pour ne pas dire antiques. C'est pour éviter ce retour à la préhistoire de l'enseignement des langues qu'il nous faut jeter les bases d'une méthodologie souple et porteuse, permettant de répondre à toutes les attentes, à toutes les questions posées et même à celles qui ne le sont pas assez, je pense en particulier à la formation des maîtres.

La remise en question des méthodes utilisées depuis les années soixante est due principalement à l'incapacité des apprenants, constatée par tous les observateurs, à participer de façon naturelle à une situation authentique de communication en français. Les enquêtes sociolinguistiques dont j'ai déjà souligné la nécessité, devraient aboutir à l'établissement d'une typologie des situations d'allocution qui tienne compte du nombre et du statut des partenaires de l'échange verbal. Permettre à l'appprenant de communiquer, c'est le familiariser au maniement d'un certain nombre d'actes de parole qui doivent être présentés dans de véritables dialogues et non dans ce que Robert Galisson appelle des

pseudo-dialogues, trop souvent simples prétextes à un échange de type question/réponse qui permet toujours aux auteurs de méthode d'introduire le lexique fondamental selon une progression phonétique fondée sur la comparaison des systèmes phonologiques en présence.

Mais l'analyse des situations de communication et des actes de parole à laquelle j'ai pu me livrer moi-même, par exemple, à partir de la méthode *Pour parler français (PPF),* démontre que le cadre spatio-temporel et l'environnement physique africains ne peuvent réellement déterminer les productions langagières adéquates en français. Il se peut, à cet égard, que les situations africaines diffèrent entre elles en fonction du rôle que jouent les langues nationales dans tel ou tel pays. À partir de l'étude de cas concrets, je proposerais que soit établie en commun une liste des situations de communication et des actes de parole pouvant être abordés en français de façon à fournir à l'apprenant les moyens de pénétrer de plain-pied dans le schéma de la communication tel qu'il faut le concevoir, c'est-à-dire comme un véritable échange entre émetteur et récepteur.

Un autre point faible des méthodes actuellement en usage est ce que je serais tenté d'appeler une carence énonciative. J'entends par énonciation tout ce qui contribue dans l'acte de communication à révéler ou à exprimer les intentions du locuteur-encodeur, soumises à des conditions de satisfaction du récepteur-encodeur, les deux points de vue étant nécessairement complémentaires. Une analyse de l'énonciation doit donc être double et concerner, comme le dit Robert Galisson, une étude du fonctionnement externe du code verbal et une étude de son fonctionnement interne, ces deux facteurs constituant en définitive la production de l'énoncé.

Les auteurs de méthode ont accordé, jusqu'à présent, une importance trop grande à l'aspect mécanique du langage en favorisant l'acquisition de comportements sélectionnés en fonction d'une approche linguistique particulière, celle du structuralisme, désignée sous le terme de microlinguistique. À cette linguistique de l'énoncé doit s'ajouter une linguistique de l'énonciation, une macrolinguistique ouvrant la didactique des langues à la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pragmalinguistique, chacune de ces disciplines tentant de rendre compte du procès d'énonciation dans sa diversité ou sa totalité. Il serait souhaitable qu'on procède, sous la responsabilité des centres de linguistique appliquée, à une analyse des méthodes actuellement en usage de façon à inventorier tous les procédés aptes à permettre

l'implication du sujet dans son discours, c'est-à-dire contribuant à sa libération. Il existe plusieurs grilles d'analyse méthodologique rendant possible ce type d'étude. Le *Français dans le Monde* en a publié une dans son numéro 184 sous la signature de Maria Cecilia Bertoletti et de Patrick Dahlet et il serait utile que l'atelier II sous-thème A se penche sur son contenu. Faute d'une prise en compte du sujet africain par une attention particulière accordée à son énonciation et à sa libération, la langue française restera toujours en Afrique un instrument d'aliénation.

Il ne faudrait pas que l'on se méprenne sur les intentions profondes de l'auteur de ce rapport introductif. Il ne prône pas la destruction des méthodes même si leur univers clos, leurs personnages souvent caricaturaux, leur atmosphère trop feutrée, leur contexte aseptisé donnent parfois de l'Afrique une image édulcorée dans laquelle bien peu doivent se reconnaître. Il faut, si l'on veut progresser, reconnaître les acquis antérieurs, relatifs aux aspects les plus linguistiques de l'apprentissage du FLE en Afrique francophone et se doter des atouts les plus favorables de la nouvelle didactique.

Parmi ceux-ci, il est encore un instrument dont l'Afrique manque cruellement: c'est un dictionnaire de langue française. Il nous faut imaginer un enseignement renouvelé du lexique dans la perspective méthodologique que j'ai essayé de définir précédemment. Deux questions se posent au méthodologue: celle du contenu lexical de son enseignement (quoi enseigner?), celle de la manière de faire passer son enseignement (comment enseigner?). Le recours aux documents authentiques, avec toutes les précautions d'usage qu'il faut prendre quand on utilise cette expression, renvoie dos à dos les approches structuraliste (la lexicologie descriptive et statistique a fait son temps) et fonctionnaliste (qui accorde peu d'importance aux vocabulaires pour privilégier l'approche globale des textes) mais pose, dans le contexte africain, le problème de l'émergence du français d'Afrique, réalité désormais incontournable. Le second problème posé est celui de la place et du rôle de ce français dans la nouvelle méthodologie en gestation. On ne peut l'aborder sans traiter également de l'utilisation des dictionnaires dans l'apprentissage du vocabulaire étranger. Avec l'institutionnalisation des documents authentiques, la globalisation de leur approche et la prééminence du modèle d'apprentissage cognitiviste, on a créé les conditions d'un renforcement du prestige des dictionnaires.

Un dictionnaire de langue française doit tenir compte des besoins réels des usagers de cette langue, c'est-à-dire être conforme à la norme locale africaine, celle à laquelle est confronté le locuteur mais aussi le lecteur du français en Afrique. Personne n'est en droit de contester cela mais les avis divergents que l'on recueille ça et là quant au bien-fondé d'une telle entreprise lexicographique proviennent du pouvoir de légitimation d'un tel ouvrage, que tout le monde perçoit. Ne risque-t-on pas d'ouvrir trop largement les vannes de l'écluse et de voir la langue française noyée sous un flux d'emprunts sauvages, de néologismes barbares? Le projet présenté par les membres de l'équipe IFA achoppe principalement sur le problème de la sélection des entrées et ce sera à cette Table ronde de le régler définitivement. Sans un consensus de toutes les parties concernées, ce dictionnaire ne peut voir le jour ou alors il ne sera qu'une entreprise commerciale laissée à l'initiative de quelques-uns et pour ma part, je refuserai d'y prendre part. En revanche, si le problème de la sélection, autrement dit de la norme de référence, se pose en termes politiques et institutionnels jusqu'à bloquer la machine, je proposerai alors une autre conception de l'ouvrage, beaucoup plus didactique et qui aurait l'avantage de contourner le problème tel qu'il est posé aujourd'hui par la plupart des États africains comme le montre le récent rapport établi par mon ami Jean Tabi-Manga après la mission exploratoire que lui a confiée l'AUPELF.

Elle consisterait à publier pour chaque pays ou pour chaque grande zone (Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, etc.) un relevé d'africanismes explicitant, pour chaque cas, l'écart entre l'africanisme et le mot qui lui correspond en français central. Une telle entreprise a déjà été tentée au Sénégal il y a quelques années et pourrait être généralisée. Si, par exemple, le mot *charbon* semble mériter d'être retenu parmi les africanismes sénégalais, il faudrait l'entrer dans le dictionnaire des africanismes avec son sens régional, à savoir «charbon de bois» et préciser par ailleurs qu'il s'agit là d'une restriction de sens par rapport au français central. Un tel type d'ouvrage n'aurait donc pas un aussi grand pouvoir de légitimation qu'un véritable dictionnaire mais il permettrait à ses utilisateurs (le maître d'abord et ses élèves ensuite) de prendre conscience de la particularité lexicale sans imposer une solution en regard d'une norme établie. Celle-ci doit néanmoins être trouvée mais elle est du ressort des autorités de l'Éducation dans chacun des pays concernés.

Avec la complémentarité nécessaire du français et des langues nationales dans le développement et l'affirmation de la personnalité africaine, la reconnaissance du français d'Afrique et l'instauration d'un enseignement bilingue dans tous les États africains francophones, la définition d'une nouvelle méthodologie de l'enseignement du français en Afrique est la quatrième condition du renouveau francophone sur ce continent. Enfin enseigné comme une langue étrangère privilégiée, répondant en cela à des besoins et à des objectifs très précisément définis, le français ne serait plus ressenti comme un instrument d'aliénation mais comme une ouverture, un lien, un moyen de développement. De toute façon, l'enjeu est colossal et les cartes sont entre nos mains.

USAGE, NORME ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN AFRIQUE

Mwatha Musanji NGALASSO, Université de Bordeaux III

0. Introduction

Les travaux de recherche qui ont abouti à *l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* ont été entrepris dès le début des années '70 à partir d'une double préoccupation à la fois scientifique et pédagogique. La première partait du constat que le français pratiqué en Afrique présentait des différences notables avec le français dit «standard» et qu'une étude des écarts observés, qu'ils soient à mettre au compte de la «faute» ou non, offrait un intérêt scientifique incontestable. La préoccupation pédagogique, devenue stratégiquement secondaire, du moins dans une première étape de l'entreprise, tenait à la volonté des auteurs, tous linguistes et enseignants de français, de contribuer, à partir d'une meilleure connaissance des usages locaux, à l'amélioration de l'enseignement du français en Afrique, enseignement dont tout le monde déplorait la baisse inexorable depuis quelques années.

Les particularités lexicales ont alors fait l'objet d'un inventaire systématique dans plusieurs pays africains francophones, dans une perspective essentiellement descriptive, donc non normative. Il s'agissait de relever tous les mots et toutes les expressions employés en Afrique par des locuteurs africains et qui ne sont pas attestés dans le français central avec la même forme ou le même sens. Cette opération d'inventaire s'est effectuée sans se préoccuper de la conformité de ces mots et expressions à la langue standard. Les unités relevées vont de la particularité proprement dite (par exemple, des termes désignant des <u>realia</u> typiquement africaines: dans le monde de la faune, de la flore, des coutumes, de la religion, de l'organisation sociale, etc.) à l'écart répandu mais

«fautif». On ne s'est pas préoccupé non plus du problème de l'intercompréhension avec les autres locuteurs francophones.

Le travail réalisé dans le cadre de l'*IFA* est immense. Comment ne pas admirer la quantité et la qualité de l'information rassemblée? Comment ne pas reconnaître aussi la richesse de la réflexion théorique que rend possible un si bel exemple de recherche coopérative à l'échelle de tout un continent, même si l'enquête n'a pas porté sur l'ensemble des pays francophones concernés.

On peut seulement regretter que des chercheurs africains, très nombreux à s'intéresser à la problématique linguistique et à l'enseignement du français n'aient pas été davantage associés à cette recherche dont on s'aperçoit aujourd'hui qu'elle avait aussi une valeur formative évidente. Un travail d'une aussi grande envergure n'avait pas à se faire en vase clos car il n'intéresse pas que les francophones natifs, même si ceux-ci sont à l'origine du projet; il intéresse aussi et peut-être d'abord les Africains dont les enfants reçoivent la quasi totalité de l'enseignement en langue française.

Il demeure que l'*IFA* a fortement contribué à une prise de conscience plus nette de la dynamique propre à une situation linguistique complexe et de la créativité dont sont capables les locuteurs d'une langue, que celle-ci soit maternelle ou apprise. Qu'elles soient bien ou mal formées, les nombreuses innovations observées surtout au niveau lexical et sémantique sont un témoignage éloquent de la vitalité du français en Afrique. Même sans le résoudre, l'*IFA* a permis de poser dans toute son acuité le délicat problème du rapport entre l'usage et la norme. En présentant toute la diversité du français en Afrique, il a permis de relativiser voire de remettre en question le très discutable concept de «français d'Afrique»; dans le même temps il a ouvert la voie à une réflexion sérieuse conduisant à une véritable rénovation des méthodes d'enseignement du français dans les pays d'Afrique.

Quels sont les usages du français en Afrique et quelle est la norme de référence? Quelle exploitation enfin peut-on faire de l'inventaire des particularités lexicales dans la perspective d'une pédagogie rénovée de la langue française? Telles sont les questions essentielles qu'il est permis à tout enseignant de se poser maintenant que l'étape de recherche est terminée.

1. Une norme ou des normes[1]?

Si l'on définit la francophonie comme la communauté de tous ceux qui, à travers le monde, ont en commun l'usage de la langue française[2], on doit bien reconnaître que cet usage ne se caractérise ni par l'homogénéité (la francophonie étant constituée de gens d'origines, de conditions sociales et de cultures diverses, pratiquant le français avec des compétences et des performances inégales) ni par l'uniformité (les locuteurs francophones étant loin d'utiliser partout et toujours la même langue - il y a des parlers régionaux et des dialectes sociaux, il y a des niveaux et des registres de langage différents).

Ce qui saute aux yeux de tout observateur, même distrait, ce n'est donc pas l'invariance mais l'extrême variation des formes et des normes à travers l'espace francophone. C'est qu'une communauté linguistique n'est pas, comme on le concevait naguère à partir du *Cours* de Ferdinand de Saussure, une «masse parlante» au sein de laquelle dominerait une norme unique mais un lieu de rassemblement et d'expression d'identités diverses (géographiques, sociales ou individuelles), un point d'éclatement de l'unité linguistique en une pluralité de paroles.

Sans doute est-il plus exact de dire que dans toute langue il y a et de l'invariant et du variable. L'invariant, c'est le système de base de la langue, c'est la «norme» entendue comme une sorte de force centripète (ce que F. de Saussure appelle la «force d'intercourse») qui constitue le principe d'unité et de permanence de la langue. Le variable, c'est l'ensemble de tout ce qui dans le système de base peut changer en surface, en fonction des contingences de temps, de lieu et de situation de la communication. La variation, c'est toute la gamme des «usages» locaux (géolectes), sociaux (sociolectes) ou individuels (idiolectes). Les usages, dans leur diversité, traduisent la dynamique propre à toute langue vivante. Ils fonctionnent, par rapport à la «norme centrale», comme une force centrifuge (ce que F. de Saussure appelle «l'esprit de clocher») et disposent de leurs propres formes de permanence que l'on peut appeler des «normes locales».

La norme est essentielle à la constitution de la communauté linguistique; sans elle, il n'y a pas de langue commune. En réalité, il y a lieu de distinguer deux types de normes: une norme linguistique et une norme

---

[1] Sur la notion de norme lire Coseriu (1952), Lagane et Pinchon (1972), Labov (1976), Bédard et Maurais (1983). Pour une discussion de la norme du français en Afrique voir N'Diaye-Corréard et Schmidt (1983).

[2] L'expression a été consacrée par le premier sommet des chefs d'État et de Gouvernement francophones. Cf. *Actes de la conférence des chefs d'État et de Gouvernement des pays ayant en commun l'usage du français*, Paris, La documentation française, 1986.

sociale. La norme linguistique, qui peut être dite objective, est fondée sur l'acceptation commune d'un ensemble de règles régissant les structures fondamentales de la langue. Il s'agit de règles abstraites mais catégoriques, stables et invariantes en synchronie parce qu'indépendantes des facteurs géographiques, sociaux ou stylistiques. C'est la norme linguistique qui assure le succès de la communication entre les membres d'une même communauté linguistique et crée chez eux le sentiment de parler la même langue. À côté de cette norme objective, qui est un attribut de toute langue naturelle et qui peut ne pas être formellement prescrite par une institution normalisatrice, existe une autre norme, subjective. Elle est d'ordre social, politique voire idéologique. Elle relève de l'attitude que le sujet parlant adopte vis-à-vis de la langue et du jugement qu'il formule au sujet du langage d'autrui et du sien propre. C'est une norme évaluative qui implique un certain nombre de jugements de valeur sur des faits de parole. Cette norme porte moins sur la compétence que sur la performance des différents locuteurs natifs ou non d'une même langue. Elle se définit essentiellement par la ou les variantes de prestige parlées par la classe dominante. Elle est généralement liée à un certain nombre de facteurs tout-à-fait extérieurs à la matière linguistique: existence d'un système d'écriture (codification, production littéraire); puissance (militaire, économique ou politique) du groupe social ayant cette variante comme moyen de communication maternel.

Si la norme linguistique est un fait de langue, la norme sociale est un fait de pouvoir qu'impose à tous les usagers d'une langue la volonté des détenteurs du pouvoir légitime. Cette imposition aboutit souvent à la normalisation, c'est-à-dire un effort conscient et délibéré en vue de donner la variété dominante, donc prestigieuse, comme la norme de référence, ce qui fait de celle-ci un objet d'imitation systématique de la part des locuteurs des groupes dominés qui éprouvent alors vis-à-vis de leur propre variété un sentiment d'insécurité linguistique que William Labov (1976) a fort bien mis en lumière.

Dans le domaine de la langue française, la norme linguistique est fondée sur une phonologie, une syntaxe et un lexique de base communs à tous les francophones à travers toute la diversité des situations géographiques et sociales, ce qui rend possible l'intercompréhension parmi tous les usagers du français langue maternelle ou étrangère. Quant à la norme de référence d'ordre social, que l'on identifie généralement à tort au français de France, précisément au parler parisien, elle est en réalité celle de la langue classique des XVIIème et XVIIIème siècles

que perpétuent l'école, l'académie et la littérature (une certaine forme de littérature). Ce qui s'en rapproche le plus c'est ce qu'on dénomme la «langue soutenue», académique, distinguée. Or, du fait de sa non adéquation à la langue courante de notre temps, cette norme de référence subjective demeure elle-même une sorte de fiction attrayante, un niveau de correction idéale quoique surannée, vers laquelle tend toute production langagière élaborée, à l'écrit davantage qu'à l'oral.

Mais la variation dialectale n'est pas moins essentielle à la constitution de la communauté linguistique voire au fonctionnement même du langage humain. Il suffit de comparer celui-ci au «langage des animaux» invariablement le même depuis des millénaires. C'est pourquoi il est légitime de considérer, comme le font les théoriciens de la sociolinguistique moderne, que la variation fait partie du «système» même de la langue en tant que fait social («social» suppose différenciation, opposition, inter-relation, interaction), qu'elle trouve normalement sa place dans la «linguistique interne»[3] telle que la définit le *Cours* (Saussure, 1962, p.43):«Est interne tout ce qui concerne le système et les règles (...), est interne tout ce qui *change* le système à un degré quelconque.»

Concluons sur ce point en disant qu'il n'y a pas dans la langue une seule norme (la norme centrale, linguistique ou sociale, structurelle ou conjoncturelle) mais plusieurs normes, les normes locales caractéristiques des usages dialectaux (régionaux ou sociaux) divergeant entre eux par des traits de phonie, de morphosyntaxe ou de lexique et coexistant avec un usage normalisé. Ceci, appliqué à la langue française, nous amène à reconnaître qu'à côté de la norme centrale de la langue commune dite «standard» existent plusieurs variétés de français en France comme en Belgique, en Suisse, au Québec et en Afrique.

Du point de vue descriptif, il peut être intéressant de distinguer encore du français normalisé (parfois appelé français normé) un français fondamental (ne contenant que les éléments essentiels retenus en fonction de leur fréquence dans la langue), un français authentique (une sorte d'aménagement substantiel du français fondamental reflétant toute la diversité des situations de parole), un français instrumental (forme plus ou moins spécialisée visant l'acquisition d'une bonne compétence de compréhension plutôt qu'une compétence d'expression) et un français fonctionnel (fondé sur des besoins langagiers spécifiques et visant la

---

[3]William Labov (1976: 257) trouve le terme *sociolinguistique* «trompeur et bizarrement redondant», car il ne contient rien qui ne soit déjà contenu dans la linguistique en tant que science sociale.

communication dans des situations variables et selon certains rôles à jouer). Nous verrons que ces distinctions, commodes pour le descripteur, en l'occurrence le linguiste, posent quelques problèmes méthodologiques au pédagogue de la langue.

Mais arrêtons-nous un instant sur le français pratiqué en Afrique et que l'on appelle quelquefois le «français d'Afrique», pour faire quelques remarques.

2. Le mythe du français d'Afrique

Que le français pratiqué en Afrique présente des spécificités, c'est l'évidence même. Des différences importantes existent avec les usages du français en France, au Québec, en Belgique ou en Suisse.

Alors que dans les pays du nord le français est la langue maternelle, c'est-à-dire la première dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise, apte à la communication en toutes circonstances et à l'expression du vécu le plus intime, il est en Afrique une langue étrangère d'importation coloniale et d'un emploi limité à quelques situations de communication très formalisée. Menacé voire dominé dans les pays du nord (notamment par l'anglophonie), il est au sud en position juridique largement dominante: il est partout, sauf dans les pays du Maghreb qui pratiquent une opiniâtre politique d'arabisation (Grandguillaume, 1983), langue officielle, seule ou en concurrence avec une autre langue, européenne (le cas du Cameroun) ou africaine (le cas du Rwanda et du Burundi). Le français en Afrique est couvert de prestige mais assis sur d'étroites bases sociales: sa situation paraît à la fois forte et précaire. Acquis essentiellement par la voie scolaire dans un environnement socioculturel où dominent les langues maternelles africaines, il exhibe un visage à la fois uni et contrasté, de sorte qu'on s'interroge sur son identité en tant qu'objet d'analyse. Si les locuteurs du français langue maternelle ont affaire à une langue naturelle dont la norme est largement intériorisée, les usagers du français en Afrique sont totalement étrangers à la norme d'une langue dont l'acquisition ne peut se faire que par la «greffe» plus ou moins réussie sur des structures déjà établies d'une, deux ou trois langues africaines. Cette extériorité du locuteur non natif est une des raisons qui expliquent à la fois l'attachement servile à la norme centrale érigée en dogme, l'insécurité linguistique et, avec elle, les hypercorrections, les contreperformances, les échecs. Ces faits doivent être tenus présents à l'esprit chaque fois que l'on parle de la réalité du français en terre

africaine, qu'il s'agisse de le décrire ou de l'enseigner,et le fait de le désigner dans les pays francophones comme une langue seconde plutôt que comme une langue étrangère ne change rien au fond du problème.

Quelle peut être la pertinence de l'expression «français d'Afrique»? En réalité aucune: la dénomination est tout à fait impropre à désigner l'usage multiple et divers de la langue française à l'échelle de l'Afrique entière. De plus elle est idéologiquement mal connotée en ce qu'elle pourrait faire croire, comme l'ont craint à juste titre les chercheurs réunis autour du projet *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* , qu'il s'agit d'une «spécificité de la nature africaine du français envisagé», ce qui n'est pas le cas. En effet, «...si une bonne part de la nomenclature recueillie renvoie bel et bien à un usage spécifique africain, il en est d'autres, des particularités lexicales retenues pour être largement attestées en Afrique, qui ne présentent pas cette valeur exclusive et qui peuvent se retrouver, avec ou sans modification, dans d'autres variétés du français». [4]

Le français pratiqué en Afrique n'est pas une langue à part, car il ne possède ni l'autonomie ni l'autochtonie suffisante pour le distinguer ou le séparer du français général. Il n'est pas non plus, en bloc, un dialecte ou une variété régionale[5]; car l'Afrique n'est ni une région ni même un pays mais un continent, vaste et contrasté. Le français d'Afrique est donc un mythe car il est dépourvu d'individualité telle qu'elle permette la description de cette langue ou variété de langue comme un objet scientifique aux contours clairement délimités, sauf à désigner par là la seule forme pidginisée, manifestement corrompue, utilisée en Afrique occidentale exclusivement par des non-lettrés et appelée «petit-nègre», «petit-français» ou «français tirailleur»[6] dont le développement se fait en marge de la norme du français central. Mais justement s'agit-il encore de la langue française? Il est permis d'en douter et de penser que le rapport unissant cette forme de parler à la langue française est du même type que celui qui existe entre n'importe quel pidgin ou créole et la langue-base.

---

[4] Introduction, par Danielle Racelle-Latin.

[5] Comme l'écrit J.-C. Corbeil (1984 : 34) «La notion de français régional est conçue par opposition au français standard, dans un rapport de subordination, de sorte que la légitimité de l'usage régional se trouve en dehors d'elle-même, c'est-à-dire dans l'usage légitime français.»

[6] L'expression désigne, au départ, la langue rudimentaire en usage chez les tirailleurs de l'armée coloniale. Sur le rapprochement avec le «français d'Afrique» voir Manessy (1984).

Concluons donc: il n'y a pas un mais plusieurs français en Afrique ou, plus exactement, il n'y a pas de «français africain», il y a la langue française tout court et ses multiples variétés africaines (tout comme il y a les variétés belges, suisses, québécoises ou hexagonales) dont l'identité est à définir en fonction des conditions historiques en ayant permis l'implantation, de la situation géographique et du contexte sociolinguistique dans lequel elles évoluent, de la diversité des lieux et des moments de l'énonciation par les locuteurs individuels.

3. Les usages du français en Afrique: essai de typologie

À ce jour, aucune typologie satisfaisante n'a été proposée des usages africains du français, même si plusieurs tentatives ont été entreprises.

Si l'on veut dégager une typologie sérieuse des différentes variétés du français en Afrique, il est évident, comme le fait remarquer Pierre Dumont (1985,.p.21), que les seuls critères linguistiques (phonie, morphosyntaxe ou sémantique) s'avèrent insuffisants. Seule la référence à l'histoire, à la géographie et à l'étude sociale nous semble véritablement opérationnelle (Ngalasso, 1986a.). Celle-ci se dégage d'ailleurs clairement de la lecture de l'*IFA*.

Du point de vue historique c'est la diversité du mode d'implantation du français dans diverses régions africaines qu'il s'agit d'observer, selon que cette implantation est ancienne (le cas du Sénégal, avec la création en 1641 de la ville de Saint-Louis) ou récente (le cas du reste de l'Afrique avec la généralisation de l'occupation coloniale au XIXème siècle). Willy Bal pense que cette implantation a emprunté plusieurs voies: l'importation et la superposition durant la période coloniale (Bal, 1975,.p.340); le rayonnement culturel et l'implantation *stricto sensu* depuis les indépendances (Bal, 1983,.p.58).

Sur le plan géographique, la première distinction à faire est celle qui s'impose entre l'aire des anciennes colonies françaises et celle des anciennes «possessions» belges d'Afrique centrale (les actuels Rwanda, Burundi et Zaïre). À l'intérieur de ces grandes aires, il est ensuite possible de reconnaître d'une part des spécificités nationales (sénégalaises, camerounaises, zaïroises, rwandaises, burkinabe, que sais-je encore?) ou régionales (sahéliennes, équatoriales, etc.) et d'autres part des spécificités ethniques (wolof, ewe, bambara, peul, ewondo, kongo, kinyarwanda, etc.). Ces distinctions n'empêchent

évidemment pas l'existence de formes ou expressions supralocales voire panafricaines observables non seulement au niveau lexical mais aussi au niveau de la matière phonique ou grammaticale. L'analyse de ce phénomène conduirait probablement à la découverte des universaux en matière d'altérations des formes dans le processus d'acquisition de n'importe quelle langue étrangère par des sujets alloglottes de toutes origines (Bouton, 1974).

Au niveau sociologique, on distinguera grossièrement au moins trois catégories de locuteurs du français: une élite, une couche moyenne et une couche populaire. Ces catégogies sont définissables essentiellement par le degré de scolarisation des sujets et de l'intensité de leur fréquentation des locuteurs de langue maternelle française. Il s'agit de catégories du savoir qui ne coïncident pas obligatoirement avec les catégories du pouvoir; il n'est d'ailleurs pas rare que celles-ci et celles-là se trouvent dans un rapport d'antagonisme et de conflit.

Par élite[7] il faut entendre la catégorie des locuteurs ayant bénéficié d'une scolarisation très poussée (enseignement supérieur ou universitaire). Ici le contact plus long avec la langue, dans un milieu scolaire de plus en plus diversifié, rend la maîtrise du français quasiment parfaite. De nombreux sujets appartenant à cette catégorie ont eu l'occasion de séjourner, parfois très longtemps, à l'étranger et en milieu de langue maternelle française. La plupart d'entre eux résident et travaillent, en Afrique, dans les grandes villes; leur contact avec la langue française, langue officielle de travail et de relation interrégionale et internationale, est pratiquement permanent. Il est vrai que le français pratiqué par cette catégorie de locuteurs est souvent fort truffé d'interférences surtout des langues véhiculaires locales, ce qui engendre le phénomène maintenant bien connu de «métissage linguistique» auquel Sesep N'sial (1978) a consacré une intéressante thèse de doctorat. Mais ces interférences, qu'elles touchent seulement le vocabulaire ou des pans entiers de l'énoncé, ne sont jamais de nature à empêcher le sujet parlant de produire si nécessaire, par exemple dans une conversation avec un interlocuteur (étranger ou national) ignorant la langue locale, des énoncés parfaitement cohérents et corrects en langue française. Il est vrai aussi que ce français appartient généralement au registre littéraire et académique. Ceci est explicable par le type même d'enseignement de la langue tel qu'il est dispensé en Afrique: il s'agit d'un enseignement

[7] Ma définition de l'élite est volontairement plus restrictive que celle que propose W. Bal (1979 : 231) : «ensemble des personnes qui, par leur position sociale, leur formation, leurs capacités d'expression sont susceptibles d'exercer une influence sur l'opinion publique».

conçu comme une histoire et une description de la langue plutôt que comme une didactique destinée à faire acquérir aux apprenants les mécanismes profonds du fonctionnement du code en tant que moyen de communication, préoccupé qu'il est de transmettre une compétence linguistique plutôt qu'une compétence communicative. Il faut se souvenir que la tradition scolaire toujours en vigueur dans la plupart des pays africains remonte à l'époque coloniale où le souci était moins de dispenser un bon enseignement de masse que de former une mince couche d'«évolués» destinés à servir d'auxiliaires au colonisateur. Je l'écrivais récemment (Ngalasso, 1986b., p.17):

> «Les Belges en Afrique, pas plus que les Français malgré leur réputation assimilationniste, n'ont jamais vraiment favorisé l'acquisition de la langue française par les autochtones. De ce point de vue-là, la francophonie, dans ce qu'elle aujourd'hui de plus conquérant, est bien une invention post-coloniale. (...) Cette attitude qui a fait longtemps du français une langue ésotérique, une langue interdite au grand nombre, n'est pas étrangère à la double fonction d'occultation et d'ostentation que joue encore cette langue en Afrique.»

Il y a ensuite une couche moyenne des locuteurs du français. Celle-ci est constituée de personnes ayant suivi une scolarité secondaire courte ou moyenne (deux à quatre ans post-primaires). Il s'agit principalement d'instituteurs, de fonctionnaires subalternes de l'administration (greffiers, dactylos, etc.), d'ouvriers spécialisés, etc. Cette catégorie, de loin la plus nombreuse, fait, en raison de ses obligations professionnelles, un usage assez fréquent de la langue française mais en possède une maîtrise fort variable. Le français de ces locuteurs est une langue strictement scolaire et souvent faite de stéréotypes. La variété «plate, rigide, chargée de formules, souvent entachée d'hypercorrection» dont parle Gabriel Manessy (1978, p.96) est proprement caractéristique de cette catégorie de francophones. C'est également cette variété que Barbara Kempf et Vumbi Yoka Mudimbe (1976) caractérisent par «prononciation approximative, syntaxe réprimée, vocabulaire boursouflé ou supplicié, intonation, rythme et accent englués à l'écoulement de la langue originelle du locuteur africain». En fait, les traits relevés et manifestement sentis comme des «fautes» par les locuteurs de la première catégorie tiennent certes de l'influence des langues africaines mais aussi des méthodes d'enseignement employées et des variétés de français propres aux enseignants notamment «métropolitains»: le fait que l'enseignant de langue maternelle française fasse lui-même usage de la variété belge, suisse, québécoise, parisienne, bordelaise ou marseillaise n'est pas, comme trop souvent on le pense, indifférent à la phonologie (prononciation, intonation, rythme et accent), à la morphosyntaxe et au

lexique de l'apprenant africain. L'*IFA* a d'ailleurs révélé une bonne part de ce «vocabulaire d'affiliation».

La dernière catégorie des locuteurs francophones d'Afrique, qu'on peut appeler la couche populaire, est constituée de gens simples, généralement analphabètes ou n'ayant suivi qu'une scolarisation minimale, de niveau primaire. Il s'agit de manoeuvres, d'artisans ou de chômeurs résidant en ville. Leur connaissance du français, acquise sur le tas et nécessitée par leur contact avec les milieux professionnels ou administratifs urbains, se limite pratiquement à quelques expressions ou bribes de phrases utilitaires. L'ignorance des règles morphologiques et syntaxiques engendre un langage mixte, ni français ni langue africaine, appelé «petit-nègre» ou «petit-français», peuplé d'erreurs de toutes sortes et jugé comme tel par les catégories précédentes, en somme une sorte de français pidginisé où prédomine l'usage des verbes à l'infinitif, la suppression des marques de genre et de nombre, des constructions analytiques, etc. On a parlé d'un «français populaire» qui serait le symbole de la démocratisation de la langue française en Afrique; il s'agit plutôt d'un pidgin à base lexicale hybride (française et africaine) et à syntaxe africaine se développant parallèlement à la langue littéraire véhiculée par l'école, et d'ailleurs dépourvu de prestige social. La structure même de ce pidgin franco-africain est explicable indubitablement par la fonctionnalisation de la variété dite populaire; elle est due également à la profonde influence de la langue africaine, en l'occurrence la langue maternelle du locuteur francophone. N'oublions pas que l'aire francophone considérée, du Sénégal au Rwanda, de la côte ouest-africaine à l'Équateur, est couverte par des langues certes nombreuses et différenciées mais ayant en commun bien des traits de morphologie et de syntaxe (classe unique de verbes, absence d'articles et de genres, existence de classes nominales productives, constructions syntaxiques comparables).

Au sujet des divers usages du français en Afrique, on a parlé de continuum (Manessy et Wald, 1984) entre un pôle supérieur (l'élite) et un pôle inférieur (les non-lettrés). Ceci ne peut être légitimement affirmé que s'il est possible de montrer qu'entre les deux extrêmes il n'existe pas de solution de continuité dans la communication. Dans cette perspective, certaines formes du français populaire comme le français populaire ivoirien bien connu maintenant grâce aux travaux de Suzanne Lafage (1979), Laurent Duponchel (1979), Jean-Louis Hattiger (1981) ou encore le «français d'identification ethnique» dont parle Patrick Renaud (1976), posent problème. En effet ces langages se développent sur un

mode propre aux parlers «pidgins» et font appel à une phonie, à une syntaxe et à un lexique si différents des répertoires du français général que le risque est grand de voir l'intercompréhension totalement compromise entre des locuteurs francophones. La question est alors la suivante: le processus de pidginisation ne va-t-il pas évoluer vers la créolisation, c'est-à-dire vers le développement de quelques créoles africains à base française, en fait des langues à part entière, autonomes et autochtones?

Plusieurs facteurs expliquent l'émergence et le développement de ces formes parallèles du français en Afrique. Il semble bien qu'il faille compter au nombre de ces facteurs la carence des infrastructures scolaires, mais aussi l'insuffisance d'une réflexion méthodologique cohérente et efficace, en rapport avec les conditions réelles d'utilisation de la langue française en Afrique.

4. L'enseignement du français en Afrique

Tout le monde est unanime à constater que la langue française est de moins en moins bien maîtrisée. Ce n'est pas une situation propre à l'Afrique où le français est une langue étrangère; la même observation est faite en France, en Belgique et ailleurs où le français est une langue maternelle. Ceci n'a rien à voir avec la qualité des apprenants actuels qui ne sont ni meilleurs ni pires que ceux des générations précédentes et ce n'est pas seulement une affaire de méthodes. On s'aperçoit peu à peu que cela concerne à la fois la qualité de la langue enseignée, la qualité des enseignants et l'adéquation entre la méthodologie et l'environnement socioculturel des apprenants. On ne pourrait pas résoudre valablement le problème de l'enseignement du français en Afrique sans s'interroger sérieusement sur l'ensemble de toutes ces questions.

A. Quel français enseigner?

Il y a, à l'heure actuelle, une inadéquation flagrante entre la langue littéraire et académique enseignée à l'école et la langue vivante et dynamique pratiquée par l'immense majorité des locuteurs[8]. Alors que cette dernière est partout dénigrée, traquée, exclue de l'espace scolaire sous prétexte qu'elle véhicule incorrections, trivialités et impuretés de toutes sortes, la langue classique, couverte de prestige mais mal

[8] Cf. Ngalasso (1985 : 14)

intériorisée, demeure gravement coupée du vécu quotidien, quel que soit l'espace considéré: elle est la langue d'une autre époque, le repaire des nostalgiques et des pédants.

Enseigner aujourd'hui la langue du XVIIème siècle est, du point de vue méthodologique, une pure aberration. Celle-ci prend une dimension doublement préjudiciable lorsqu'elle est transmise à des apprenants étrangers car ils apprennent alors une langue doublement étrangère: une langue d'ailleurs et une langue d'autrefois, ce qui ne peut que compromettre de façon inexorable leurs possibilités d'expression et de communication. Ce qui est malheureusement largement le cas en Afrique.

Le français d'aujourd'hui connait un grand nombre de variétés. Faut-il les enseigner toutes? La réponse est évidemment négative. D'abord parce qu'aucun enseignant, quelles que soient sa compétence et l'étendue de son répertoire personnel, ne peut prétendre les connaître toutes. Ensuite parce qu'il y a les limites et les contraintes qu'imposent les horaires et les programmes. Il est donc indispensable d'opérer des choix et de fixer des étapes de progression.

Le choix de la langue à enseigner dépend de plusieurs facteurs dont les suivants: statut et fonction réels du français, objectifs assignés à l'enseignement des langues en présence, publics visés.

S'agissant du statut du français, il faut bien voir que celui-ci n'est pas uniquement juridique, qu'il est également sociologique. Si juridiquement le français est une langue dominante étant partout langue officielle, il demeure, sociologiquement, une langue dominée étant dans toutes les situations une langue minoritaire parlée par un pourcentage minime de citoyens; dans tous les cas il est une langue étrangère, pas toujours une langue seconde même dans les États dits précisément «francophones». À partir de cette réalité, l'objectif de l'enseignement du français devient évident. Il s'agit, tant que le français est langue officielle, de fournir à tout citoyen une compétence suffisante en vue de comprendre les affaires de son pays et de s'exprimer aussi bien à l'écrit qu'à l'oral dans diverses situations de la communication au niveau national. Il ne peut évidemment pas s'agir de faire en sorte que les Africains parlent le français comme les Français; cela n'est ni possible ni souhaitable et, comme le constate Pierre Dumont (1984 :58), cela ne correspond pas du tout aux besoins réels des apprenants africains. Il s'agit de leur donner les moyens de s'exprimer le mieux possible et à bon escient dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle mais qui est

appelée à devenir rapidement leur langue de travail dans de nombreux secteurs de la vie nationale,et cela, non pas, comme c'est encore largement le cas aujourd'hui, au détriment de leurs propres langues maternelles mais concurremment à celles-ci, dans un esprit de juste équilibre et de complémentarité. Il s'agit aussi de leur apprendre à communiquer en une langue étrangère librement choisie par leurs pays comme moyen d'ouverture au monde extérieur. Il s'agit enfin de leur faire acquérir un moyen d'accès au savoir moderne (et au pouvoir qu'il confère), à la culture d'autres hommes et d'autres peuples, à une part importante de l'information internationale véhiculée par la langue française.

Dans les États francophones, le public-cible c'est en théorie tous les citoyens; c'est en pratique les enfants en âge de scolarisation selon les règles directives établies par les responsables de l'éducation nationale, et secondairement les adultes dans le cadre des campagnes d'alphabétisation[9]. Ailleurs, dans les États non-francophones, c'est un public plus diversifié en fonction des intérêts personnels ou professionnels des demandeurs.

Pour un public scolaire, le français fondamental apparaît comme la base linguistique la plus acceptable dans une première étape d'apprentissage, à condition toutefois d'être adapté à l'environnement africain. Si l'enseignement du français normé, qui s'est imposé jusque naguère comme la seule «langue pédagogique», est également souhaitable surtout en début d'apprentissage, il est indispensable, pour faire acquérir une véritable compétence de communication, d'aller rapidement vers une langue authentique, utilisée dans des situations réelles ou vraisemblables. Il s'agit d'offrir aux apprenants non natifs une langue qui soit la plus proche possible du modèle pratiqué par les francophones natifs, sans que cela consiste à véhiculer à tout prix un modèle de culture étrangère. Pour un public non scolaire, c'est incontestablement le français fonctionnel qui est la forme la plus appropriée pour l'acquisition d'une langue de la communication la plus efficace. Il s'agit avant tout d'enseigner une langue correcte, pas nécessairement académique mais vivante et susceptible d'être réellement utile dans de multiples situations de la communication en milieu africain.

---

[9]Ceci a été surtout le cas au début des campagnes d'alphabétisation. À l'heure actuelle, celles-ci se font partout exclusivement en langues nationales.

Une telle langue ne peut pas ne pas tenir compte de l'environnement socioculturel des apprenants africains par une prise en compte légitime de ce que l'on appelle communément les «africanismes».

B. À propos de l'exploitation pédagogique de l'IFA

Nous avons vu que l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* avait été entrepris dans une optique strictement descriptive. Si l'on veut maintenant insérer un certain nombre d'«africanismes» dans le dictionnaire, c'est-à-dire un instrument pédagogique, par définition normatif, on est obligé de procéder à une sélection sévère des items à intégrer. Car l'introduction d'un mot ou d'une expression dans un dictionnaire, instrument de référence et d'autorité scientifique, revient, à légitimer l'usage de ce mot ou de cette expression.

Le choix doit être fait en fonction de quelques critères simples qui permettent de mesurer le degré de stabilité des particularités lexicales considérées et de consacrer leur acceptabilité aussi bien linguistique que sociale. Ces critères de sélection ont été magistralement exposés par Willy Bal (1984). Résumons-les, dans le désordre:

- conformation aux structures phonologiques, morphologiques et lexicales de la langue francaise;
- utilité référentielle (expression des realia typiquement africaines) et expressive (référence à un imaginaire collectif, donc culturel spécifique);
- vitalité (fréquence d'emploi et productivité morphologique et/ou sémantique);
- dispersion horizontale ou géographique (attestation dans plusieurs pays francophones, éventuellement dans plusieurs aires);
- dispersion verticale ou sociologique (utilisation dans toutes les couches sociales ou au moins dans la classe supérieure de l'élite);
- diversité des circonstances de l'énonciation (chez les individus en situation d'oralité et d'écriture);
- actualité (attestation dans la langue d'aujourd'hui) et permanence.

C'est à partir de ces critères rigoureux que, après avoir déterminé les seuils nécessaires d'appréciation, une commission ad hoc pourra, en tout objectivité, décider des items à intégrer ou à refuser. Une telle commission devra être ouverte à un travail interdisciplinaire comprenant non seulement les chercheurs ayant oeuvré dans le cadre de l'*IFA* mais aussi d'autres linguistes et pédagogues, parmi lesquels un grand nombre d'Africains.

Il conviendra que cette commission entre rapidement en fonction, car les acquis de l'*IFA* étant entrés dans le domaine public, des initiatives

sauvages peuvent librement surgir d'ailleurs pour en faire une exploitation pédagogique que tout le monde appelle de ses voeux. Après consultation des responsables pédagogiques des divers pays francophones intéressés, il sera décidé du type de dictionnaires à réaliser de toute urgence, en fonction des divers niveaux scolaires (primaire, secondaire, universitaire) et des besoins d'autres types d'usagers.

Faut-il un dictionnaire spécifique à l'Afrique ou se contenter de l'insertion de quelques items seulement dans un dictionnaire général du francais? On comprend bien les réticences des responsables africains, et que le récent rapport de Jean Tabi-Manga (1986) a fort bien notées, craignant que la matière d'un dictionnaire spécifique soit un français au rabais. C'est une donnée dont il convient de tenir compte dans la manière de présenter le projet et de conduire son élaboration. Cela n'empêche pas qu'un dictionnaire adapté aux besoins spécifiques des apprenants s'avère nécessaire étant données les insuffisances, même après intégration d'items africains, des dictionnaires généraux et, ce qui n'est pas un argument négligeable, leur prix hors de portée de la majorité des bourses des familles africaines. On conçoit bien que la Belgique, le Québec ou la Suisse puissent avoir leurs dictionnaires spécifiques; on conçoit également que des grammaires ou autres manuels scolaires puissent être rédigés à l'intention particulière des écoles africaines. Pourquoi n'en serait-il pas ainsi des dictionnaires, à condition qu'ils véhiculent une langue authentique et correcte traduisant l'univers culturel africain?

Les notions de norme d'usage et de faute seront désormais envisagées sous un nouveau jour. Il est maintenant largement admis que cette dernière notion doit être non pas supprimée mais relativisée au nom même du dynamisme et de la vitalité de la langue (Ngalasso, 1985.19). La notion de faute doit être cependant distinguée de celle d'erreur. Si la première peut être définie, par rapport à la norme, comme un écart de performence dû à l'inattention ou à toutes sortes de raisons extérieures au sujet parlant, la seconde doit être définie comme un écart de compétence dû à l'ignorance ou à tout autre facteur attribuable aux limites du sujet parlant lui-même. L'erreur doit être reconnue comme telle et, au nom même de l'unité de la langue, combattue sans complaisance. Néanmoins la prise en compte de la faute comme de l'erreur peut permettre la mise au point d'une méthodologie mieux adaptée à l'apprenant.

Une rénovation méthodologique est aujourd'hui nécessaire; mais elle ne consistera pas nécessairement à ajouter des méthodes aux

méthodes sans profit réel pour les apprenants. Sa principale vertu sera de créer la cohérence et la stabilité qui manquent cruellement à la méthodologie actuelle. Il faut rénover avec le souci d'atteindre une plus grande efficacité; il faut apporter du neuf sans nier ce qu'il y a de meilleur dans les anciennes méthodes, et sans esprit de chapelle.

La didactique du français en Afrique aura certainement quelque chose à gagner de la méthodologie propre à l'enseignement des langues étrangères. En tous cas, elle ne pourrait plus se concevoir dans l'abstraction et l'ignorance des langues maternelles des apprenants: elle sera donc contrastive et comparative. Mais cette pédagogie comparée ne pourra donner tous ses fruits que si les langues africaines sont elles-mêmes admises comme matières d'enseignement. La didactique du français a tout à gagner d'une méthodologie mieux ajustée aux besoins d'expression de ses usagers d'Afrique. Ceci suppose que dans le même temps un effort soit fait pour améliorer la formation des enseignants destinés à mettre en oeuvre la rénovation méthodologique ainsi engagée.

Bibliographie

Bal, W., 1975. «Particularités actuelles du français d'Afrique Centrale», *Le Français hors de France*, Dakar-Abidjan, Les Nouvelles Éditions Africaines, pp. 340-349.

Bal, W., 1979. «Contribution à l'étude des opinion exprimées par l'élite africaine au sujet des rapports entre les langues nationales et le français.» dans Manessy et Wald, pp. 231-254.

Bal, W., 1983. «Langue française: unité et diversité», *Une langue française ou des langues françaises?*, Dakar-Abidjan, Les Nouvelles Éditions Africaines, pp. 55-68.

Bal, W., 1984. *Réflexions sur l'acceptabilité de particularités lexicales du français en Afrique noire, dans la perspective d'une exploitation pédagogique de l'IFA*, Communication à la VIème Table ronde des centres, départements et instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire, Cotonou (24-31 mars 1984).

Bédard, E. et J. Maurais, 1983. *La norme linguistique*, Paris, Le Robert et Montréal, Conseil de la langue française.

Bouton, C.P., 1974. *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Klincksieck.

Corbeil, J.C., 1984. «Le français régional en question», *Langues et cultures. Mélanges offerts à Willy Bal, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 9, 3-4: 31-44.

Coseriu, E., 1952. *Systema, Norma y Habla*, Montevideo.

Dumont, P., 1984. «Pour une nouvelle politique linguistique en Afrique noire francophone.», *Langues et cultures. Mélanges offerts à Willy Bal, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 9, 3-4: 57-65.

Dumont, P., 1985. «Norme et français d'Afrique», *Présence francophone*, 27 : 21-30.

Duponchel, L., 1979. «Le français en Côte d'Ivoire et au Togo», dans A. Valdman (réd.), *Le français hors de France*, Paris, Champion, pp. 385-418.

Grandguillaume, G., 1983. *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose.

Hattiger, J.L., 1981. *Morphosyntaxe du groupe nominal dans un corpus de français populaire d'Abidjan*, thèse de 3ème cycle, Strasbourg.

IFA, 1980. *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire (A-B)*, Paris, AUPELF-ACCT.

Kempf et V.Y. Mudimbe, 1976. «Langue et développement», *Les relations entre les langues négro-africaines et la langue française*, Paris, CILF.

Labov, W., 1976. *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.

Lafage, S., 1979. «Rôle et importance du français populaire dans le continuum langues africaines/français en Côte d'Ivoire», *Le francais moderne*, juin.

Lagane, R et J. Pinchon, 1972. *Langue française*, 6 «La norme», Paris, Larousse.

Manessy, G., 1978. «Le français d'Afrique noire, français créole ou créole français?», *Langue française*, 37 «Les parlers créoles», Paris, Larousse, pp. 91-105.

Manessy, G. et P. Wald (éds), 1979. *Plurilinguisme. Normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan.

Manessy, G., 1984. «Français-tirailleur et français d'Afrique», *Langues et cultures. Mélanges offerts à Willy Bal, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 9, 3-4: 113-126.

Manessy, G. et P. Wald, 1984. *Le français en Afrique noire tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*, Paris, L'Harmattan.

N'Diaye-Correard, G. et J. Schimdt, 1983. «Quelques remarques sur le français d'Afrique», *Bulletin de l'AELIA*, 6 : 315-358.

Ngalasso, M.M., 1985. «Vivre le français en Afrique. Mais quel français?», *Dialogues et cultures*, 27 «Pratiques interculturelles et enseignement du français», Paris-Montréal, FIPF, pp. 11-19.

Ngalasso, M.M., 1986a. *La polyfrancophonie africaine*, Communication au XVIIIème Congrès international de linguistique et philologie romanes, Trèves (RFA), 19-24 mai.

Ngalasso, M.M., 1986b. «État des langues et langues de l'État au Zaïre», *Politique africaine*, 23 «Des langues et des États», Paris, Karthala, pp. 7-27.

Renaud, P., 1976. «Le français du Cameroun: fonction (et connotations) d'identité et d'identification d'ethnique des français régionaux et camerounais», *Bulletin du Centre d'Études des Plurilinguismes*, 3: pp. 3-7.

Saussure, F. de, 1962. *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

Sesep, N., 1978. *Le métissage français-lingala au Zaïre. Essai d'analyse différentielle et sociolinguistique de la communication bilingue*, thèse de 3ème cycle, Nice.

CONTRIBUTION À L'ÉLABORATION D'UN PROJET D'ÉVALUATION DES MANUELS DE LANGUE NATIONALE EN AFRIQUE NOIRE FRANCOPHONE

Edouard DESMED, École Normale de Morlanwelz (Belgique)
Marcel DIKI-KIDIRI, C.N.R.S., Paris (France)
Germaine FORGES, Université de l'État, Mons (Belgique)

1. Évaluation des manuels scolaires: état du problème et option choisie

A. Un paradoxe

De Corte et ses collaborateurs (1979) évoquaient un paradoxe majeur des sciences pédagogiques: «le livre reste la source principale de l'apprentissage et cela dans toutes les formes d'enseignement», «malgré la grande dépendance de l'enseignement vis-à-vis des manuels scolaires, il existe si peu de recherches valables, concernant les documents imprimés».

L'intimité et la permanence des couples manuel scolaire-apprentissage et manuel scolaire-enseignement auraient donc très médiocrement inspiré le questionnement et l'investigation scientifiques. De Corte en tire des conséquences très fâcheuses pour la pédagogie pratique: «À cause de l'absence de données évaluatives valables, le choix du manuel scolaire le plus approprié est rendu très difficile», car «il manque des outils valables.»

L'essentiel du problème réside vraisemblablement dans notre difficulté à définir ce qu'il faut exiger et attendre du livre scolaire. Matériel d'illustration? Inventaire de contenu? Recueil d'exercices? Matériel de stimulation à l'activité? Instrument d'assimilation? Source d'information? La faiblesse du livre scolaire, son mérite aussi sans doute, tient dans sa

vocation d'être un tout et d'ambitionner une grande diversité de fonctions dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Comme si saisir le multiple, catégoriser le divers, dégager les multiples possibles représentaient une épreuve trop rude pour l'intelligence pédagogique.

B. Dessiner un profil valide

«Le manuel le plus répandu dans les classes, n'est pas nécessairement le plus approprié», constatent encore avec pertinence De Corte et son équipe.

Nous sommes convaincus qu'une réflexion consistante sur le livre scolaire ne peut faire l'économie d'un certain nombre d'enjeux qui dépassent le cadre strictement pédagogique de nos préoccupations. Le livre scolaire est aussi à la fois un produit culturel et un instrument de formation idéologique, une valeur pour l'industrie et un objet de commerce. La contrainte de ces réalités ne dispense pas la pédagogie de formuler ses exigences et de tenter de dessiner un profil valide du moyen, le plus répandu et le mieux accepté, par lequel elle s'efforce d'agir sur les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Que pouvons-nous attendre d'un manuel scolaire? Le livre, s'il est utilisé d'une manière significative, comme tout événement, toute personne ou tout matériel, ne s'additionne pas simplement à la réalité de la classe mais contribue à l'émergence d'un ensemble didactique nouveau, né de l'interaction dynamique avec les autres variables, l'apprenant et l'enseignant. Ce n'est donc plus le moyen didactique en soi qu'une analyse doit viser mais, plus largement, les processus et les événements qu'il sera capable de conditionner et de générer en totalité ou partie. C'est, croyons-nous, dans cette direction qu'il devrait s'avérer éclairant de cerner la problématique du livre scolaire pour arriver, comme le dit Yanouchka Oppel (1976), à une «connaissance plus objective qui mette en lumière ce qui, de façon intersubjective, peut être considéré, comme constituants essentiels de l'objet, du point de vue matériel et du point de vue de sa finalité, de son utilisation possible».

L'acquisition de connaissance, la formation et le développement d'aptitudes et d'attitudes d'apprentissage sont-ils stimulés et renforcés d'une manière efficace par le manuel?

Dans quelle mesure le manuel remplit-il une fonction en rapport cohérent avec la réalisation d'objectifs d'enseignement et d'apprentissage?

En quoi contribue-t-il à intensifier les motivations?

S'ouvre-t-il à l'initiative personnelle, aux activités de groupe?

Quels rapports entretient-il avec les réalités culturelles, sociales et psychologiques accessibles aux apprenants?

Voilà un ensemble de questions qui renvoient au livre scolaire dans ses rapports avec les actes d'apprentissage et les fonctions de l'action didactique.

C. L'option choisie

L'option, décrire le manuel scolaire dans la relation à provoquer et entretenir entre l'apprenant et son apprentissage, nous expose à ne pas distinguer entre la description de l'objet et son évaluation. L'objection, rigoureuse dans son principe théorique, nous paraît toutefois écartable:

- il ne nous paraît pas possible d'éviter toute sélection dans la mise en place d'un système de critères descriptifs;
- quelle que soit la théorie pédagogique ou didactique à laquelle on adhère, un certain nombre d'éléments significatifs communs sont identifiables;
- le manuel scolaire ne prend de valeur pratique que dans la dynamique de l'apprentissage;
- il importe d'élaborer des instruments d'action pédagogique.

Nous parlerons donc d'une grille d'évaluation des composantes du manuel scolaire et de ses diverses réalisations dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue nationale.

D. Les rubliques sélectionnées

1. Consolidation des acquis
   - 1.0. Entrée dans l'apprentissage
   - 1.1. Progression dans l'apprentissage
2. Motivation pour l'apprentissage
   - 2.0. Contenu motivationnel
   - 2.1. Valeur didactique
   - 2.2. Aspect typographique
3. Développement de la maîtrise de la langue
   - 3.0. Contenu disciplinaire
   - 3.1. Activités d'acquisition
   - 3.2. Activités de consolidation
   - 3.3. Activités de créativité

4. Personnalisation de l'apprentissage
   4.0. Prise en compte des processus d'apprentissage pratiqués par l'apprenant
   4.1. Prise en compte des rythmes individuels d'acquisition
   4.2. Possibilité d'auto-évaluation
   4.3. Proposition des activités pouvant se réaliser en sous-groupes
5. Perception selon différentes voies sensorielles
   5.0. Proposition d'activités d'écoute
   5.1. Proposition d'activités de décodage visuel
   5.2. Proposition d'activités motrices

Les rubriques veulent cerner la diversité et la complexité des variables d'un apprentissage linguistique fécond selon les dimensions:

- pédagogique, les actes didactiques et les actes d'apprentissage pour assurer l'accès à la connaissance;
- psychologique, les facteurs d'intérêt et les besoins de réalisation personnelle dans l'apprentissage;
- culturelle, la sensibilité aux contextes de vie de l'apprenant;
- sociale, l'échange et les rôles dans des activités interactives.

Les critères peuvent sembler exigeants, mais ils tentent de décrire les conditions idéales de l'apprentissage.

2. Caractères d'un instrument d'évaluation des manuels scolaires

Un tel instrument se doit d'être:

1. suffisamment analytique pour prétendre à une description exhaustive;
2. applicable à une grande diversité de manuels - quels que soit le caractère de l'ouvrage, les options didactiques, le degré scolaire;
3. complet et viser à l'objectivité pour permettre une opinion fondée des caractéristiques et des possibilités d'emploi;
4. rapidement et facilement applicable;
5. facilement consultable pour en tirer les informations significatives;
6. commenté et guidé pour réduire les jugements trop subjectifs.

En outre, il doit:

7. permettre la comparaison des produits de l'évaluation;

8. fournir une évaluation sensible des aspects et caractères principaux du manuel.

3. Portée de la grille d'évaluation

La grille porte sur le livre dont l'objectif est d'animer et de structurer l'apprentissage de la langue nationale (maternelle ou seconde). Dans la conception traditionnelle de l'édition scolaire, ce livre est désigné comme livre de l'élève.

Outre ce livre, il serait souhaitable que le maître puisse disposer d'un livret complémentaire comportant:

- des considérations méthodologiques générales;
- des recommandations spécifiques à l'enseignement de la langue nationale, maternelle, d'une part, seconde, d'autre part;
- des explications et clarifications des options et consignes;
- des corrigés d'exercices;
- des normes d'évaluation;
- des propositions d'activités complémentaires;
- des conseils d'animation de la classe dans des cas particuliers (groupes multilingues, par exemple);
- etc...

Si cet ouvrage du maître, tout à fait nécessaire et indispensable dans bien des cas, n'est pas directement visé par la grille d'évaluation, sa conception nous semble toutefois très dépendante de la rigueur didactique avec laquelle le livre de l'élève a été réalisé.

4. Commentaires et guide d'utilisation de la grille d'évaluation

A. Consolidation des acquis

La progression s'appuie-t-elle sur la consolidation des acquis scolaires, extra et pré-scolaires?

Entrée dans l'apprentissage

La part de l'oral

L'apprentissage oral est à la fois *premier* dans le développement génétique et *prioritaire* dans la formation de la compétence linguistique.

Le manuel soutient-il la pratique orale de la langue?

À tous les âges, la *primauté de l'oral* doit se traduire par des exercices spécifiques d'expression orale.

Le manuel propose-t-il par exemple:

- des exercices de langage fondés sur la mémoire;
- des exercices de langage fondés sur l'observation;
- des exercices de langage fondés sur l'imagination;
- des exercices de langage fondés sur la discussion;
- des exercices de langage fondés sur l'action;
- des exercices de structuration;
- des jeux de langage?

La priorité accordée à ce type d'activité vaut aussi pour l'initiation au traitement réflexif de la langue.

Les cas traités sont-ils extraits de situation de communication orale?

Confronte-t-on les productions orales et leurs réalisations graphiques?

Rend-on assez compte de l'autonomie des codes oraux et écrits?

La part de l'écrit

L'écrit s'organise dans des formes graphiques dont l'identification compréhensive résulte de l'apprentissage.

Dans les apprentissages de base, l'entraînement porte-t-il sur les rapports et les orientations dans l'espace des signes (avant-arrière, gauche-droite, haut-bas, petit-grand, en dessous-au dessus, sous-sur, ...)? Dans les apprentissages de maîtrise initiale, entraîne-t-on à enregistrer:

- au point de vue graphique, par exemple, les permanences de valeur des signes indépendamment des dimensions, des espaces entre les mots et les lignes, du caractère utilisé;
- au point de vue sémantique, les différences significatives qu'introduit l'utilisation de certains signes? Dans les apprentissages de maîtrise en voie d'accomplissement, la diversité des ressources graphiques est-elle mise au service de la diversité des nuances sémantiques de l'expression écrite?

La prise de conscience de l'importance des stratégies d'entretien de l'information en mémoire par la récapitulation et l'organisation des concepts en catégories significatives conditionnent l'intériorisation du langage et son utilisation.

Y a-t-il prise en compte des critères facilitant la rétention?

Tente-t-on de former à la mise en oeuvre de stratégies de mémorisation à départ auditif ou à départ écrit?

Pratique-t-on des techniques actives pour mémoriser autres que la récitation (ex. association de concepts, exercices lacunaires, ...?)

Distribue-t-on l'information dans les apprentissages initiaux en tenant compte de facteurs tels que la longueur des mots et des phrases et de leur valeur significative pour l'apprenant?

Progression dans l'apprentissage

Renforcement de l'acquis d'unité en unité sur base de plusieurs activités

Notions, structures, mots nouveaux sont-ils répétés sous d'autres formes ou d'autres contextes dans les pages qui suivent leur première apparition?

Apports nouveaux sur base de l'acquis

Le dosage de notions, structures, mots nouveaux est-il distribué avec mesure (pas trop d'éléments nouveaux dans un même texte ou exercice) et adapté à l'âge de l'enfant?

S'assure-t-on des pré-requis nécessaires à l'accès aux éléments nouveaux?

Progression systématique quant au contenu

Le manuel est-il organisé et divisé en chapitres, leçons, paragraphes,...?

Y-a-t-il cohérence dans l'ordre et le découpage en unités, équilibre des exercices, des éléments nouveaux, des outils d'évaluation?

Les exercices (ou activités) ont-ils un lien direct avec le texte de base présenté?

Les divisions didactiques ne comportent-elles essentiellement que des mots, phrases, notions utiles à servir ce qui va suivre, à renforcer la mémorisation des éléments nouveaux vus précédemment?

Préparation progressive d'acquisitions nouvelles

Les textes nouveaux, notions nouvelles sont-ils précédés d'activités de sensibilisation visant à préparer l'élève à la découverte des éléments nouveaux?

Diversité des activités

Les activités sont-elles variées et diversifiées et ont-elles un lien cohérent entre elles, favorisant ainsi la progression de l'apprentissage?

B. Motivation pour l'apprentissage

La conception du manuel doit viser à provoquer et entretenir l'intérêt de l'apprenant pour son apprentissage.

Contenu motivationnel

Reflet du milieu culturel

Les textes et les activités (exercices) sont-ils le reflet de l'environnement socioculturel, ethnique et national?

Diversité des modèles culturels proposés

La diversité des modèles socioculturels d'un même pays (ou d'autres pays) est-elle apparente?

Adéquation textes et illustrations

Les illustrations sont-elles intégrées dans le texte?

Les illustrations semblent-elles utiles?

Les liens entre le texte et l'image sont-ils évidents?

Diversité des contenus

Les documents de base sont-ils présentés de diverses façons (récits, poèmes, documents publicitaires, ...)?

Les activités visant à faire acquérir des éléments nouveaux sont-elles diversifiées (chansons, jeux, exercices lacunaires, exercices de reconstruction de textes, etc...)?

Valeur didactique

Prise en compte des besoins langagiers présents et à venir

Le manuel s'efforce-t-il de présenter des situations et des énoncés actualisant les principales fonctions où l'enfant devra utiliser la langue nationale (écrire une demande d'emploi, remplir des documents administratifs, etc...)?

Prise en compte des centres d'intérêt

L'identification des centres d'intérêt des élèves devraient idéalement faire l'objet d'enquêtes à nuancer selon les lieux, les milieux, les âges. On pourrait trouver dans le manuel soit une prévision de ces centres d'intérêt, soit des occasions pour en provoquer les manifestations.

Le manuel évoque-t-il des centres d'intérêt significatifs selon les âges, lieux ou milieux (urbain et rural)?

Met-il en valeur des activités, des faits, des événements, des personnes rattachables à l'expérience des apprenants?

Puise-t-il dans les centres d'intérêt des élèves les faits traités dans les textes ou les exercices?

Diversité des documents proposés

La richesse des stimulations garantit la richesse et la diversité des actes d'apprentissage, et le maintien en éveil de l'attention.

Aide à la compréhension

La compréhension est un facteur positif de motivation pour apprendre. Le désir et la volonté de poursuivre un apprentissage sont liés au plaisir éprouvé à comprendre.

Chaque élément nouveau est-il adapté à l'âge de l'élève?

Chaque élément nouveau est-il explicité par le contexte, les illustrations, les références évoquées?

Les notions abstraites sont-elles illustrées par des exemples concrets?

Les mots nouveaux sont-ils entourés par des mots connus et sont-ils conformes aux critères de lisibilité?

Des activités de vérification de la compréhension sont-elles prévues?

Diversité de la forme de présentation des exercices

L'apprenant est-il formé à ne pas réagir d'une manière stéréotypée?

La gamme de formes de présentation des exercices est-elle suffisamment large pour initier l'apprenant à un comportement flexible?

Aspect typographique

Mettre en évidence la qualité de conception d'un manuel, ce n'est pas valoriser un critère d'artifice périphérique aux objectifs de formation d'un livre scolaire. C'est, croyons-nous, souligner l'argument d'attrait que peut exercer un beau livre, un livre bien fait, judicieusement organisé, sur celui qui entreprend l'apprentissage. Les qualités de présentation et de conception d'un manuel scolaire valorisent l'apprentissage autant que les contenus proposés.

En ce qui concerne cet aspect, il nous a semblé que les critères d'évaluation de la grille étaient suffisamment explicites.

C. Développement de la maîtrise de la langue

Les critères réunis sous ce titre veulent cerner les aspects cognitifs de l'apprentissage linguistique.

Contenu disciplinaire

Valeur scientifique du contenu

Cela concerne l'exactitude de la langue et des notions développées dans le manuel.

Objectifs définis

Les objectfis sont-ils évoqués avec une précision suffisante pour prêter à l'évaluation?

Sont-ils adaptés aux âges?

Sont-ils ajustés correctement aux contenus linguistiques développés?

Stratégie en fonction des objectifs

Les démarches méthodologiques sont-elles explicitées?

Sont-elles cohérentes tout au long du manuel?

Évaluation du processus d'acquisition

L'évaluation de la réalisation des objectifs est-elle prévue?

Analytique, organisée en fonction d'objectifs définis avec précision, elle est destinée à informer l'élève tout au long de ses processus d'apprentissage (évaluation formative).

Globale, elle vise à sommer l'acquisition d'un ensemble de comportements au terme d'un certain nombre de séquences d'apprentissage (évaluation sommative).

Activités d'acquisition

Elles rendent compte de la succession des actes de structuration et d'intégration d'une notion.

Appréhension

Sans aboutir ni à la formulation d'une règle ni à une procédure de résolution formelle, la notion se présente dans un contexte qui en souligne la nouveauté (une situation, une expression, une phrase avec des mots nouveaux, une difficulté grammaticale à résoudre, ...).

Initiation

La notion est-elle traitée de telle sorte que, dans un certain nombre d'activités, l'apprenant puisse s'exercer à une maîtrise implicite, ou explicitée d'une manière peu formalisée, de la notion? C'est notamment ici que la grammaire implicite trouve sa place.

L'élève est-il exposé à un nombre suffisant de cas nouveaux en liaison avec la première apparition de l'élément?

Acquisition formelle

L'élève est conduit à esquisser l'élaboration formelle de la règle ou de l'algorithme de résolution du problème auquel est attachée la notion à acquérir.

L'élève pratique des actes de pensée. Il est conduit à organiser sa connaissance en observant, comparant, classant pour faire apparaître des hiérarchies de valeur et fixer l'élément notionnel nouveau.

Activités de consolidation

Pour chaque élément nouveau à fixer, a-t-on conçu plusieurs activités, telles que: reconnaître l'élément dans des contextes variés; reproduire l'élément dans des situations proches de l'appréhension et de l'initiation; appliquer l'élément dans des contextes variés proches des contextes initiaux d'apprentissage?

Activités de créativité

Les apprenants sont-ils amenés à créer dans un contexte proposé d'après un modèle ou en inventant en toute autonomie le contexte (pensée divergente) selon les catégories de l'apprentissage concerné: communication orale ou écrite, connaissance du fonctionnement de la langue, usage artistique de la langue (conte, jeu, poésie, ...).

D. Personnalisation de l'apprentissage

Le manuel doit stimuler l'activité autonome et l'initiative. Il doit tenir compte du fait que les processus d'acquisition sont individuels et non-homogènes.

Prise en compte des stratégies individuelles d'apprentissage

Le manuel se soucie-t-il des processus individuels d'acquisition?

L'observation, la rétention et la compréhension, l'exploration et la recherche de solutions s'exercent-t-elles à travers des activités aussi diversifiées que possible?

Les élèves sont-ils engagés à expérimenter des modes d'approche à départ différent (auditif, visuel, gestuel)?

Prise en compte des rythmes individuels d'acquisition

Le temps nécessaire pour apprendre différencie les élèves autant, sinon plus, que leurs capacités intellectuelles.

Cette valeur «temps» peut être rencontrée:

- par des activités programmées périodiquement et diversifiées;
- par des revisions périodiques aboutissant à des activités de consolidation, de remédiation des lacunes soulignées, d'extension du domaine d'application d'un élément.

Possibilité d'auto-évaluation

L'élève a-t-il la possibilité, selon son choix, de mettre ses connaissances à l'épreuve des tests d'évaluation?

Le manuel offre-t-il à l'apprenant des possibilités continues d'évaluation formative (par exemple, au cours de différents types d'exercices)?

Proposition d'activités réalisables en sous-groupes

Le groupe est un lieu actif d'échange et de confrontation qui dynamise la classe de langue.

Les activités de sous-groupes, pourvu qu'elles soient bien menées, créent de bons rapports entre les élèves eux-mêmes et avec le maître, diminuent l'anxiété des apprenants et favorisent ainsi le processus d'acquisition. Par ailleurs, ces activités permettent de mieux «gérer l'hétérogénéité» du groupe, de créer une atmosphère d'interactions confiantes, de respecter les stratégies d'apprentissage et les rythmes d'acquisition individuels.

E. Perception selon les différentes voies sensorielles

La langue implique des relations, des interactions entre des personnes. Les situations de communication se vivent dans la pratique de modes divers d'interactions verbales et non verbales. Ces situations ne s'appréhendent et ne se travaillent pas uniquement au niveau de la langue, mais aussi à celui du corps tout entier.

Proposition d'activités basées sur l'écoute

Écouter, reformuler, traduire sous des formes et des codes multiples: dessiner, dire, écrire, dialoguer, monologuer...

Proposition d'activités basées sur le visuel

Voir, reformuler, traduire sous des formes et des codes multiples: dessiner, dire, écrire, dialoguer, monologuer...

Proposition d'activités motrices

Communication, espace, temps

Variétés des situations de communication dans le temps, dans l'espace.

Actes de parole en fonction des lieux et moments.

Niveaux de langue et distance relationnelle (proxémique).

Activités graphiques en réponse à des situations de communication.

Rythme et repérage graphique.

Récit à restituer dans le temps. Narration jouée, «agie»...

Voix, geste, mouvement

Parole gestuelle du conteur. Réponse gestuelle à un texte lu ou entendu. Mime. Saynète. Prosodie.

5. Pratique de l'évaluation

Pour chaque caractère fléché, l'évaluateur se prononce selon une échelle de jugement:

Caractère totalement absent..... 0
Caractère médiocrement représenté..... 1
Caractère représenté d'une manière satisfaisante..... 2
Caractère correctement représenté..... 3

La grille permet ainsi d'établir par rubriques des totaux et sous-totaux indicatifs des caractères particuliers et généraux du manuel.

Les valeurs maximales par rubrique sont:

1. Consolidation des acquis	27 points
2. Motivation pour l'apprentissage	39 points
3. Développement de la maîtrise de la langue	45 points
4. Personnalisation de l'apprentissage	21 points
5. Perception selon différentes voies sensorielles	18 points
soit un total de	150 points

Les valeurs attribuées à un manuel sont simplement indicatives. À ce stade de la conception de la grille, les valeurs des différentes rubriques découlent d'une appréciation empirique du poids des variables impliquées dans un apprentissage de la langue nationale. L'application de cette grille permettra d'en vérifier la validité et d'y apporter des modifications.

Nous insistons sur la notion de valeur indicative de la notation. Il nous a semblé utile pour la praticabilité de l'évaluation de sommer l'information et de la synthétiser tout en permettant un point de vue analytique des manuels visés.

6. Proposition d'une grille d'évaluation

Voir l'annexe.

Bibliographie

Crahay, M. et D. Lafontaine, 1986. *L'art et la science de l'enseignement,* hommage à G. De Landsheere, Éducation 2000, Bruxelles, Labor.

De Corte, E., C.T. Geerligs, N.A.F. Lagerweij, J.J. Peters et R. Vandenberghe, 1979. *Les fondements de l'action ddactique, de la didactique à la didaxologie,* Bruxelles, De Boeck.

De Landsheere, G. ,1970. *Introduction à la recherche en éducation,* Liège, Thone.

Moirand, S., 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère,* Paris, Hachette.

Morin, E., 1986. *La connaissance de la connaissance, La méthode,* t.3, Paris, Seuil.

Oppel, Y., 1976. *L'analyse des manuels scolaires - Élaboration d'une grille évaluative,* Neuchâtel, IRDP/M 76.02.

Postic, M., 1977. *Observation et formation des enseignants,* Paris, PUF.

Stern, H.H., 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching,* Oxford, University Press.

Tirtiaux, F., 1972. «Plus et autrement» dans *L'école belge,* t.2, 3 et 4, Bruxelles, Labor.

Toresse, B., 1975. *Les activités de communication, La nouvelle pédagogie du français,* t.1, Paris, O.C.D.L.

Vanoye, F., J. Mouchon et J.P. Sarrazac, 1981. *Pratiques de l'oral,* Paris, Colin.

ANNEXE

PROPOSITION D'UNE GRILLE D'ÉVALUATION DES MANUELS DE LANGUE NATIONALE

Marcel DIKI-KIDIRI, C.N.R.S., Paris (France)
Germaine FORGES, Université de l'État, Mons (Belgique)

Les utilisateurs sont invités à lire le texte qui précède avant d'utiliser la grille d'évaluation.

0. Indications préliminaires

0.0 Discipline
Sous-discipline(s):

0.1 Références bilbiographiques
Auteur(s):
Titre(s) de l'ouvrage:
Édition:
Collection:
Copyright:
Nombre de pages:
Prix:
Élèves concernés:
Age:
Degré d'enseignement:
Adéquation à un programme officiel:
Oui Non
Désignation:
Date:
Ouvrage(s) complémentaire(s) au manuel:
Oui Non
Nature de(s) l'ouvrage(s):

0.2 Le manuel porte-t-il sur tous les aspects de la communication, à savoir la compréhension et l'expression, tant à l'oral qu'à l'écrit?

Couvre-t-il les quatre composantes de la compétence communicative: la composante linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle? (Moirand, 1982).

0.3 Le manuel asure-t-il l'apprentissage sans recours à d'autres supports?

0.4 Autre(s) remarque(s)

1. Consolidation des acquis

La progression s'appuie-t-elle sur la consolidation des acquis scolaires, extra et pré-scolaires?

1.0 Entrée dans l'apprentissage.

	0	1	2	3
10.1 La part de l'oral.				
101.1 Primauté de l'oral.				
101.2 Priorité de l'oral.				
10.2 La part de l'écrit.				
102.1 Identification des formes (d'objets et de signes divers).				
102.2 Développement des capacités de rétention (en mémoire).				
sous-total :				

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

1.1 Progression dans l'apprentissage.

	0	1	2	3
11.1 Renforcement de l'acquis d'unité en unité sur base de plusieurs activités .				
11.2 Apports nouveaux sur base de l'acquis .				
11.3 Progression systématique quant au contenu .				
11.4 Préparation progressive d'acquisitions nouvelles .				
11.5 Diversité des activités .				
sous total :				

Total 1: ... sur 27

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

2. Motivation pour l'apprentissage

La conception du manuel doit viser à provoquer et entretenir l'intérêt de l'apprenant pour son apprentissage.

	0	1	2	3
2.0 Contenu motivationnel .				
20.1 Reflet du milieu culturel .				
20.2 Diversité des modèles culturels proposés .				
20.3 Adéquation textes et illustrations .				
20.4 Diversité des contenus (chansons , poèmes , jeux ,...) .				
sous-total :				

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

	0	1	2	3
2.1 Valeur didactique .				
21.1 Prise en compte des besoins langagiers présents et à venir .				
21.2 Prise en compte des centres d'intérêt .				
21.3 Diversité des documents proposés (images , photos ,schémas ,documents authentiques)				
21.4 Aide à la compréhension .				
21.5 Diversité de la forme de présentation des exercices (le choix multiple , les appariements, les exercices lacunaires ,...) .				
sous total :				

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

2.2 . Aspect typographique .

	0	1	2	3
22.1 Mise en page de qualité professionnelle (répartition équilibrée des textes et des images , usage rationnel des types- gras , fins- et des polices de caractères , usage des couleurs...) .				
22.2 Présentation de l'écrit adaptée à l'âge du lecteur (taille des caractères , utilisation des italiques , segmentation des phrases) .				
22.3 Qualité de fabrication du livre (résistance à l'usure , couverture cartonnée , qualité du papier , de l'impression , de la reliure ,...) .				
22.4 Mise en valeur des éléments didactiques (résumé, schéma, synthèse, table des matières, index, liste d'objectifs, lexiques, encadrés, mode d'emploi...).				
sous-total				

Total 2 : ... sur 39

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

3. Développement de la maîtrise de la langue

Les critères réunis sous ce titre s'efforcent de cerner les aspects cognitifs de l'apprentissage linguistique.

En raison de leur importance particulière, les quatre rubriques de cette section sont divisées en sous-rubriques.

3.0 Contenu diciplinaire .

	0	1	2	3
30.1 Valeur scientifique du contenu .				
30.2 Objectifs définis .				
30.3 Stratégie en fonction des objectifs .				
30.4 Évaluation du processus d'acquisition .				
sous-total :				

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

3.1 Activités d'aquisition .

	0	1	2	3
31.1 Appréhension .				
31.2 Initiation .				
31.3 Acquisition formelle .				
313.1 Observation .				
313.2 Comparaison .				
313.3 Classification .				
313.4 Hiérarchisation .				
sous-total :				

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

3.2 Activité de consolidation .

	0	1	2	3
32.1 Reproduire .				
32.2 Reconnaître .				
32.3 Appliquer .				
sous-total :				

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

3.3 Activités de créativité .

	0	1	2	3
33.1 Créer sur modèle .				
33.2 Inventer .				
sous-total :				

Total 3: ... sur 45

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

4. Personnalisation de l'apprentissage

Le manuel doit stimuler l'activité autonome et l'initiative. Il doit tenir compte du fait que les processus d'acquisition sont individuels et non-homogènes.

4.0 Prise en compte des stratégies individuelles .

	0	1	2	3
40.1 Pour observer .				
40.2 Retenir et comprendre .				
40.3 Chercher et trouver .				
sous-total :				

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

4.1 Prise en compte des rythmes individuels d'acquisition .

	0	1	2	3
41.1 Par des activités diversifié es de créativité .				
41.2 Par des révisions périodiques (consolidation , reméd iation , extention) .				
sous-total :				

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

	0	1	2	3
4.2 Possibilité d'auto-évaluation . (exercices à choix multiples , textes lacunaires) .				
4.3 Proposition d'activités pouvant se réaliser en sous-groupes . (enquête , dossier sur thème , essai , recherche ,...) .				
sous-total :				

Total 4: ... sur 21

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

5. Perception selon différentes voies sensorielles

La langue implique des relations, des interactions entre des personnes. Les situations de communication se vivent dans la pratique de modes divers d'interactions verbales et non-verbales. Ces situations ne s'appréhendent et ne se travaillent pas uniquement au niveau de la langue, mais aussi, à celui du corps tout entier.

	0	1	2	3
5.0 Proposition d'activité basées sur l'écoute .				
50.1 Activités d'écoute et de reformulation .				
50.2 Activités de traduction .				
sous-total :				

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

5.1 Proposition d'activités basés sur le visuel.

	0	1	2	3
51.1 Activités de décodage visuel et de reformulation .				
51.2 Activités de traduction .				
sous-total :				

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

5.2 Proposition d'activités motrices .

	0	1	2	3
52.1 Communication , espace , . temps .				
52.2 La voix , le geste , le mouvement .				
sous-total :				

Total 5: ... sur 18.

Appréciation de l'évaluateur quant à la praticabilité de la grille:
.....
.....
.....
Commentaires et suggestions:
.....
.....
.....

Profil général du manuel-
Total général des notes: ... sur 150
Nom de l'évaluateur:
Institution:
Pays:
Appréciation globale de l'évaluateur:
.....
.....
.....

LE POINT SUR LE MATÉRIEL DIDACTIQUE EN LANGUES CAMEROUNAISES ET LES INSTANCES DE FORMATION DE FORMATEURS

Maurice TADADJEU, Université de Yaoundé
Gabriel MBA, Université de Yaoundé

0. Introduction

L'objet du présent article est de fixer davantage le grand public sur la réalisation d'ouvrages expérimentaux dans le cadre du projet de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA) et les instances de formation des formateurs nécessaires à l'avancement dudit projet.

Mais, pour mieux fixer ce public, nous allons tout d'abord définir le sigle PROPELCA et ses volets; ensuite nous donnerons un inventaire typologique du matériel didactique produit et fournirons la méthodologie de leur élaboration et utilisation ainsi que les critères arrêtés pour leur évaluation. Enfin, nous parlerons de la formation du personnel dans le cadre du projet expérimental sans oublier les perspectives d'avenir en ce domaine.

1. Le sigle PROPELCA

PROPELCA signifie projet de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun/Operational Research Project for Language Education in Cameroon. Conçu dans le cadre du département des langues africaines et linguistique de l'Université de Yaoundé en 1978 et mis en application en 1981, ce projet comprend à ce jour quatre volets dont trois sont déjà opérationnels. Il s'agit des volets

enseignement des langues maternelles au primaire et secondaire, enseignement bilingue officiel (anglais/français) au niveau du secondaire et enfin éveil de l'esprit scientifique et technologique au niveau du pré-scolaire (maternelle). En dehors du dernier volet cité, tous les autres ont déjà pris corps dans plusieurs écoles primaires et établissements secondaires du Cameroun. Le volet qui fait l'objet de notre intervention est bel et bien celui de l'enseignement de la langue maternelle au niveau du primaire. Cette opération qui a démarré en 1981 avec deux langues et deux écoles expérimentales comprend à ce jour cinq langues (le lamnso', le duálá, le bàsàa, le fe'efe'e, l'ewondo) et quatorze écoles d'expérimentation totalisant en général autour de deux milliers d'enfants. Des dix provinces de la République du Cameroun, cinq sont ainsi concernées (Centre, Ouest, Nord-Ouest, Littoral et Sud).

Les objectifs visés dans cette opération qui commence à la section d'initiation au langage et qui s'arrête pour le moment au cours élémentaire sont la lecture, l'écriture, le calcul dans les deux langues d'enseignement (langue maternelle et langue officielle (français ou anglais)) de manière très rigoureuse et selon un planning horaire bien défini. À la section d'initiation au langage, la langue maternelle (L_1) occupe 75% du temps et la langue officielle (Lo_1) enseignée *oralement uniquement* s'octroie 25%. Au CP, la L_1 est à 60% et la Lo_1 à 40%; au CE1, la L_1 passe à 25% et la Lo_1 à 75%. On pense bien qu'après ces trois années, l'enfant sera capable de lire, d'écrire et de compter tant en sa langue maternelle qu'en français ou en anglais.

En somme, nous avons affaire ici à un enseignement de type fonctionnel eu égard à la définition réservée à ce terme dans le champ de la linguistique.

2. Types de matériel, principes d'élaboration et d'utilisation

Deux types de matériel doivent être distingués: il s'agit des ouvrages théoriques de base qui contiennent le savoir nécessaire à l'élaboration du second type que sont les ouvrages didactiques expérimentaux en usage dans les différentes classes. Les ouvrages dits de base sont ceux ayant trait à la situation d'ensemble de l'enseignement des langues au Cameroun, à l'*Alphabet général des langues camerounaises,* au *guide pratique des systèmes d'écriture,* à l'étude du discours avec exemples tirés des nombreuses langues camerounaises, etc. Dans cet article nous mettons de côté des études qui se sont penchées sur les aspects

spécifiques du projet et les mémoires (une douzaine) ou thèses de doctorat (dont deux sont soutenues pour le moment). Nous ne nions pas le fait que ces études ont pour la plupart aidé à rectifier le tir quand cela était nécessaire ou de mieux orienter les activités dans des cadres précis.

Les ouvrages théoriques ou de base sont ceux servant soit à la formation des formateurs soit à l'auto-formation des membres du projet. Ce sont ces ouvrages et certains autres non produits spécifiquement dans le moule du projet mais d'importance générale, qui aident à confectionner le contenu des ouvrages tels que pré-syllabaires, syllabaires et post-syllabaires, manuels de calcul, etc.

A. Ouvrages généraux

L'alphabet général des langues camerounaises

C'est le tout premier ouvrage de la collection PROPELCA. Les éléments de ce manuel ont été rassemblés par l'ensemble des chercheurs intéressés par l'étude et l'écriture des langues camerounaises. On y retrouve la totalité des graphèmes servant à la représentation scripturale des langues camerounaises déjà écrites ou, devant servir de cadre aux langues non encore écrites du pays. Cet ouvrage va plus loin et énonce les principes à utiliser dans la constitution des alphabets particuliers. Ces principes sont relatifs à la représentation orthographique des tons, de la quantité vocalique, de la retention d'un symbole, etc. Dans cette dernière optique, on devra retenir un symbole facilement identifiable sur le clavier d'une machine à écrire ordinaire plutôt qu'un autre qui nécessitera une création nouvelle.

Guide pratique pour le développement des systèmes d'écriture des langues africaines

Cet ouvrage est le second né de la collection PROPELCA. Comme son nom l'indique, c'est un guide nécessaire à l'établissement des systèmes d'écriture des langues africaines en général et des langues camerounaises en particulier. Il contient des renseignements relatifs au sujet indiqué tout en proposant à son utilisateur des choix multiples et conséquents. L'épithète pratique ne veut pas ici dire élémentaire ni encore moins rudimentaire.

Les locuteurs des diverses langues ne sont pas toujours conscients des sons qu'ils produisent et ne se soucient pas de leur répartition en classes. De plus, même s'ils en sont conscients, un autre problème et des plus complexes reste à dresser des alphabets scientifiquement et socialement approuvés. Ce manuel en énonce les canons pour toute personne désireuse de s'engager dans cette entreprise.

Beaucoup d'intellectuels africains sont aptes à lire, à écrire et à manipuler avec adresse les langues européennes mais quand il s'agit des langues africaines, l'inaptitude se lit aisément. Ce guide vient donc combler ce vide et fournir à tout un chacun les voies à suivre pour écrire une langue africaine.

L'enseignement des langues au Cameroun/Language Education in Cameroon

Si les deux premiers ouvrages de la série sont comme des fondements théoriques et pratiques primordiaux pour le démarrage d'un enseignement en langues camerounaises, cet autre manuel s'interroge sur la situation didactique des langues au Cameroun. Il contient onze articles signés par les différents spécialistes des problèmes de l'enseignement des langues et des linguistes intéressés par la recherche appliquée à la didactique des langues. Il ne s'agit pas uniquement de l'état de la question relatif aux seules langues nationales mais aussi des langues officielles. À cet égard, nous mentionnerons les articles concernant l'enseignement du français au primaire tant dans la zone francophone qu'anglophone du pays à travers la méthode élaborée par l'IPAR (Institut pédagogique appliqué à vocation rurale), l'enseignement de l'anglais dans l'ensemble du pays et enfin ceux ayant trait aux problèmes d'organisation de l'enseignement des langues nationales et l'intégration nécessaire du système éducatif camerounais en matière de langues.

Manuel d'analyse du discours

Les langues africaines comme toute autre langue du monde sont des systèmes. Les réalités du monde s'expriment différemment d'une langue à une autre et d'une famille de langues à l'autre. *Le Manuel d'analyse du discours* formule les voies et moyens susceptibles d'aider à étudier cas par cas les structures des langues du monde en général et surtout des langues africaines pour lesquelles le manuel est initialement destiné.

Le lecteur découvre ainsi les différents genres de discours, de la pragmatique textuelle, des classes nominales, des participants du discours, des pronoms, des modes, temps, aspects et voix, de la cohésion dans le discours (niveau du syntagme, de la proposition, de la phrase, etc.) et du rôle du lexique dans cette cohésion. Ces quelques aspects cités ne sont que des indicateurs rapides de la masse de connaissances contenues dans ce manuel de 283 pages.

Manuel de sémantique et de traduction

Pour répondre aux invectives souvent lancées à l'endroit des langues africaines comme étant incapables d'exprimer toutes les réalités du monde moderne, le *Manuel de sémantique et de traduction* vient combler cette lacune en procurant les artifices nécessaires à l'introduction de termes nouveaux dans les langues eu égard à la structure morphologique et syntaxique des termes en présence. Comment rendre un texte d'une autre langue dans les langues africaines et vice-versa, tel est le but avoué de cet ouvrage qui vient compléter avantageusement ceux déjà produits.

Manuel de formation à l'usage des maîtres du projet PROPELCA

D'une diffusion jusqu'alors limitée parce que n'étant pas encore dans sa forme définitive, le manuel de formation des maîtres véhicule les préceptes, les théories et les principes pédagogiques qui régissent le volet enseignement primaire. Comment introduire une leçon ou partie de leçon, comment est constituée et élaborée une leçon, comment s'assurer que la leçon a été comprise, voilà quelques-uns des buts assignés à cet ouvrage. La leçon typique concerne tant le calcul, que la lecture, le dialogue en français ou en anglais ou encore le français et l'anglais écrit.

En somme cet ouvrage est l'ensemble des connaissances qui doivent être transmises aux maîtres des classes expérimentales pendant les sessions de formation.

B. Ouvrages scolaires

De l'ensemble des ouvrages de la collection PROPELCA aujourd'hui évalués à plus d'une quarantaine en moins de sept années de travail intensif, le volet enseignement primaire se taille la part du lion. Il comporte treize syllabaires pour cinq langues, huit ouvrages de calcul, un pré-syllabaire général et commun à toutes les langues, deux manuels

de transition dont l'un est en français et l'autre en anglais. Au total donc, on compte vingt-trois manuels déjà édités et d'autres encore sont sous presse ou en préparation pour l'année prochaine.

Nous parlons ici des manuels de transition parce que le projet s'insère dans un système éducatif en langues officielles pré-établi. Or on sait que pour apprendre efficacement toute langue étrangère, il convient de se servir à la base de la langue que l'apprenant maîtrise le mieux. Dans notre cas, il s'agit des langues maternelles camerounaises. Ainsi de l'oralité ou mieux du parler exclusif réservé aux langues officielles en première année, on monte comme par degrés vers la langue écrite quand le système alphabétique et orthographique des langues maternelles prend corps ou est en train de s'intérioriser dans l'esprit des enfants. De ce fait, on montre les quelques disparités profondes entre les L_1 et les Lo_1 tant du point de vue phonologique, morphosyntaxique que sémantique.

Les pré-syllabaires

Nous avons jusqu'ici traité des ouvrages généraux sans caractère profondément didactique dans le cadre des classes expérimentales du primaire. Le pré-syllabaire est l'un des tout premiers manuels utilisables et effectivement utilisés à la section d'initiation au langage et très souvent dans le pré-scolaire pendant la phase de préparation à la lecture et à l'écriture.

Contrairement à certains pré-syllabaires qui fournissent les exercices nécessaires à la lecture et à l'écriture d'une langue particulière, le pré-syllabaire de la collection PROPELCA a été conçu pour toutes les langues du Cameroun et pourrait servir pour d'autres langues. Les instructions de bas de page sont données en français et en anglais pour respecter le caractère bilingue du pays. Le maître doit transmettre ces instructions dans la langue que parlent les enfants.

Mais d'où vient sa généralité? Elle vient du fait que les formes, dessins, tracés, lettres ou groupes de lettres qui jalonnent les pages constitueront plus tard des lettres de l'alphabet des langues particulières bien que pour le moment on les enseigne comme des formes distinctes les unes des autres sans plus. Des leçons de tons y sont présentées au moyen d'images d'enfants dans la position debout (pour le ton haut), assise (pour le ton bas), accroupie (pour le ton moyen), etc. Les pré-syllabaires n'occupent qu'un trimestre de l'année scolaire; le reste du temps est consacré aux syllabaires et post-syllabaires.

Les syllabaires

Le syllabaire est par définition un manuel d'initiation à la lecture et à l'écriture d'une langue particulière. Comme manuel élémentaire, il s'adresse aux jeunes intelligences n'ayant eu aucun contact préalable avec l'écriture dans une quelconque langue. Suivant cette définition, le syllabaire se démarque des manuels pour lire et écrire une langue, car ce genre d'ouvrage répond effectivement aux préoccupations de personnes déjà alphabétisées dans une autre langue. Cette langue peut être une langue étrangère ou locale. Il a été démontré que les compétences acquises dans le domaine de la lecture et de l'écriture sont transférables à quelques principes près d'une langue à l'autre. Le but de cet article n'étant pas d'en discuter, nous renvoyons notre lecteur à certains ouvrages spécialisés.

En somme, le cadre du projet PROPELCA a permis de produire deux syllabaires par langue d'expérimentation (sauf le bàsàa qui en est encore à sa première année d'expérimentation). Ce qui fait neuf syllabaires élaborés et utilisés selon les mêmes principes et méthodes.

Les post-syllabaires

Pour quatre des cinq langues d'expérimentation il y a un post-syllabaire réservé à la troisième année d'enseignement. Par souci d'uniformité et selon la finalité du projet qui se veut généralisable à l'ensemble du pays, les post-syllabaires sont bâtis sur le même schéma à savoir un exercice introduisant les mots difficiles du texte (qu'on présuppose peu ou pas connus de tous les enfants), le texte lui-même, des exercices de grammaire, d'orthographe, de prononciation et de rédaction accompagnant les textes dont le choix se fait avec minutie. Ces textes relèvent des quatre groupes de discours à savoir le narratif, le procédural, l'exhortatif, le comportemental. Comme pour tous les ouvrages scolaires de la collection, les traductions françaises ou anglaises des textes et exercices sont données à la fin du manuel afin de permettre aux promoteurs d'autres langues de s'en inspirer.

Les manuels de transition

Le terme transition désigne le passage d'un état à un autre. Dans le cas d'espèce, il s'agit du passage de la langue maternelle à la langue officielle. Comme le Cameroun reconnaît deux langues étrangères comme officielles, les manuels de transition sont dans ces deux langues. Mais avant d'en arriver aux manuels eux-mêmes, il existe un

ensemble de dialogues en français et en anglais qui préparent d'abord à la langue parlée. Le contenu lexical et grammatical de ces dialogues est celui qui sert de support à la langue écrite dans les ouvrages de transition.

Les manuels de calcul

Deux ouvrages de calcul sont déjà réalisés dans quatre langues et correspondent à la S.I.L. (Section d'initiation au langage) et au C.P. (Cours préparatoire). Les manuels du cours élémentaire sont prêts quant au contenu mais demandent dans le cas de certaines langues à être traduits sans trahir la pensée logique et mathématique qui sous-tendent les concepts. À la suite d'observations pratiques, il apparaît que les langues étrangères sont un blocage certain pour l'acquisition de la pensée mathématique. Les notions facilement explicables aux enfants au vu de la réalité sue, connue et vécue tous les jours passent par des artifices de langue qu'ils ne saisissent que difficilement. Ainsi, il est possible en utilisant les langues locales d'accélérer le rythme d'apprentissage des notions de comptage et d'assimilation du processus des opérations élémentaires que sont la division, la multiplication et l'addition.

3. Méthodologie de l'élaboration des syllabaires

L'élaboration des manuels en langues camerounaises est le domaine qui pose énormément de problèmes aux chercheurs. Tout ouvrage enseigne quelque chose de précis. Or, des principes d'élaboration découlent les préceptes d'enseignement. À ce sujet justement, l'on se pose la question de savoir comment présenter un ouvrage en langue africaine et comment l'enseigner?

Dans le cadre du projet PROPELCA, les syllabaires et manuels de transition ont été élaborés selon les principes définis par Gudschinsky[1] et réadaptés par Olive Shell[2] de la Société Internationale de Linguistique de Yaoundé. La méthode adoptée est celle de l'analyse plutôt que de la synthèse. Elle part d'un mot concret ou mot-clé. Ce mot-clé qui est toujours précédé d'une image est analysé en ses plus petits éléments jusqu'au son souhaité. Ensuite par le jeu de syllabes

[1] Cf. Gudschinsky (1978).

[2] Cf. Shell (1981).

nouvelles et de syllabes déjà connues, l'apprenant intègre la nouvelle unité. Quatre moments sont nécessaires: la phase analogique, comparative, contrastive ou oppositive et enfin celle du mot-construit.

- L'exercice analogique est l'étape au cours de laquelle on associe la ou les nouvelles unités à celles déjà apprises pour former des syllabes nouvelles.

Exemple:

u u u mu tu pu	a u i ba bu bi

- L'exercice comparatif consiste à la mise sous forme verticale des nouvelles syllabes apprises pour en découvrir les différences.

Exemple:

mu tu pu	ba bu bi

- L'exercice de contraste consiste à regrouper dans un cadre unique des syllabes nouvelles et des syllabes anciennes. En les lisant, l'apprenant se familiarise davantage avec les différences non seulement des sons mais aussi de la position qu'occupe chaque son dans l'orthographe des syllabes.
- L'exercice des mots construits désigne l'association des syllabes anciennes et nouvelles pour former des mots qui seront utilisés dans le texte ou l'histoire par la suite.

Exemple:

á mà	mú mâ múmâ
má «mène» (en ghɔmálá, une langue de l'Ouest-Cameroun)	múmâ «frère» ou «soeur» (en ghɔmálá)

Outre les exercices de syllabes, l'étude d'un mot grammatical (accord de classe, désinences verbales, etc.) fait partie de la charge d'apprentissage.

Exemple: Mapá a malá na b ɔ̀lo «Mapá va en pirogue»

bá malá na b ɔ́lo «ils vont en pirogue»

a et bá sont ici des marques d'accord singulier et pluriel et sont des référents sujets en langue duala.

En plus du mot grammatical, un texte de lecture et un exercice d'écriture mettent fin à une leçon. Cependant, on peut quelquefois trouver des mots dont tous les éléments ne sont pas connus et qu'un auteur, pour compléter le champ sémantique global d'une histoire, veut bien introduire dans le texte. Alors il fait une image ou dessin et écrit le mot en dessous. Ce mot sera enseigné globalement, c'est-à-dire que le maître ne devra pas exposer les composantes de celui-ci aux enfants.

Ainsi s'élaborent les premier et second syllabaires de chaque langue.

4. Évaluation du matériel produit

Comme dans tout projet expérimental, le matériel produit est évalué tant sur le plan de la lisibilité linguistique que de la lisibilité typographique. Dans le cadre de la lisibilité linguistique, il convient de se rendre compte que les différents textes ne connaissent pas de phrases ou de tournures phrastiques inadéquates pour les jeunes intelligences ou encore que le genre de discours choisi pour un texte ou une histoire particulière est bel et bien ce qu'il fallait. Parfois, des fautes relevant des principes orthographiques de la langue sont décelées par d'autres lettrés dans la langue considérée ou même par le maître qui est l'utilisateur du manuel. Dans le cadre de la lisibilité typographique, il s'agit de constater qu'aucune erreur de présentation ou d'orthographe relevant de ce domaine spécifique n'a pu se glisser malencontreusement dans les écrits.

En tout état de cause, une étude assez sérieuse[3] a permis d'élaborer les critères nécessaires à l'évaluation de tout le matériel didactique produit ou à produire. Ces critères concernent tant l'aspect interne du manuel que son aspect externe. Ainsi les critères se penchent sur la méthode, la communication (système d'écriture et ses rapports avec la phonologie de la langue, genre de discours, présentation des leçons), l'objet matériel (poids, reliure, qualité du papier choisi, etc.), et enfin le contenu (objectifs éducationnels, relation entre ses objectifs et les aspects culturels, spécification de ses objectifs et leur réalisme, etc.).

À la lumière de ces critères, six syllabaires ont été revus et corrigés et ce travail sera poursuivi pour tout le reste des publications. Ces révisions sont dues très souvent à la lourdeur de certaines phrases ou à la présence de fautes d'orthographe. Ces fautes d'orthographe sont

[3] Cf. Tadadjeu et Mba (1986).

souvent tributaires des jeux de tons qui ne manquent pas de poser des problèmes quant à leur représentation dans le texte écrit.

Voilà brossés à grands traits tant l'inventaire typologique des matériels que certains des principes présidant à leur confection. À présent, qu'en est-il des instances de formation des formateurs?

5. Instances de formation des formateurs

Dans le cadre du projet PROPELCA, il existe trois types de formation: l'auto-formation des chercheurs, la formation des formateurs (superviseurs locaux et encadreurs des stages) et la formation des maîtres. Puisque dans ce paragraphe il est question de la formation des formateurs, c'est-à-dire des superviseurs et encadreurs de stage, nous devons à ce titre indiquer qu'opérant dans les écoles confessionnelles, des superviseurs locaux et encadreurs de stage ont été fournis par les différents diocèses ou secteurs. Ces superviseurs qui, dans le système traditionnel, sont des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques, ont reçu pendant six semaines une initiation à l'écriture de leur langue et aux principes et méthodes utilisés pour l'enseignement tant de la langue française que de la langue maternelle dans l'optique d'un bilinguisme fonctionnel. Après ces cours intensifs de six semaines, les superviseurs se sont joints aux stages de formation des maîtres pour mettre en pratique ce qui a été appris ou pour corriger les erreurs relevées ça et là.

C'est ainsi que depuis un peu plus de deux ans, les stages ont été décentralisés et ils ne sont plus organisés matériellement par les membres du projet mais par les autorités éducatives locales en collaboration avec leurs superviseurs. Le contenu scientifique de la formation est toujours pensé par les membres du projet mais tout en prenant en compte les différents rapports qu'envoient les superviseurs locaux, rapports qui sont les fruits de leur visite de terrain.

La formation des formateurs est divisée en deux étapes: formation théorique et pratique au cours de leur session de formation propre, formation pratique suivie au cours de la formation des maîtres.

Le contenu de cette formation est l'acquisition des méthodes d'élaboration des matériels (syllabaires, pré-syllabaires, calcul, dialogues, transitions, post-syllabaires) et les recettes nécessaires à leur utilisation optimale dans une classe. De plus, la répartition du temps des enseignements entre la langue officielle et la langue maternelle, les informations sur l'enseignement des langues premières et secondes

dans le monde, le nouveau programme PROPELCA et ses implications scolaires, sociales et administratives sont prises en considération. Comme on le voit, la formation des formateurs est un processus continu et il faut espérer que lorsque l'État camerounais prendra en main les choses, la formation des formateurs se fera plus adéquatement dans les écoles normales d'instituteurs.

6. Conclusion

Au terme de cet inventaire typologique des matériels didactiques en langues camerounaises et les instances de formation des formateurs, il est à noter que beaucoup a été fait pour améliorer la situation camerounaise dans le cadre du projet de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun, du moins dans le volet primaire ici considéré.

Il convient une fois de plus de remarquer que les langues officielles (français, anglais) et les langues locales, reçoivent leur statut propre. La langue officielle est abordée comme langue seconde et non plus comme langue première dans le système éducatif.

Nous espérons que les résultats quantifiés des six années d'expérimentation, qui seront publiés au cours de cette année, fourniront davantage d'informations tant sur le plan du personnel, du succès scolaire que de l'inventaire des matériels.

Bibliographie

Mba, G., 1982. *Modèles de développement du matériel didactique en langues camerounaises pour l'école primaire, S.I.L., CP, CEI, CEZ,* Mémoire de maîtrise, Université de Yaoundé, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

Mba, G., 1986. *Essai d'évaluation du matériel didactique en langues camerounaises: Le cas du pré-syllabaire et des syllabaires en ewondo et en lamnso',* Thèse de Doctorat de 3ème cycle, Université de Yaoundé, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

Gudschinsky, Sarali C., 1978. *A manual of literacy for preliterate people* , Ukarampa, Papua New Guinea, Summer Institute of Linguistics.

Shell, O., 1981. *Philosophy and procedure in primer making,* Université de Yaoundé, Summer Institute of Linguistics.

Tadadjeu, M. et G. Mba, 1986. «Bref apreçu de l'enseignement expérimental des langues nationales à l'école primaire», Communication présentée au *séminaire de concertation et de perfectionnement sur la didactique des langues africaines* du 4 au 11 novembre 1986 à Bujumbura, Burundi (AUPELF-A.C.C.T.-Université du Burundi).

DU DICTIONNAIRE FONDAMENTAL AUX DICTIONNAIRES FONCTIONNELS ET PÉDAGOGIQUES

Charles NTAZINDA, I.N.R.S. Butare - Rwanda
Gaspard RWABUKUMBA, I.N.R.S. Butare - Rwanda

0. Introduction

Les matériaux que nous présentons sont appelés dictionnaires et peuvent être définis, selon J. Dubois et alii, comme des objets culturels qui présentent le lexique d'une (ou plusieurs) langue sous la forme alphabétique, en fournissant pour chaque terme un certain nombre d'informations. Ils constituent des ouvrages de référence privilégiés dans la mesure où les utilisateurs d'une langue se heurtent constamment à des lacunes sur la connaissance et la maîtrise des moyens d'expression. L'importance de tels ouvrages pour un pays comme le Rwanda est double. D'une part, la réalité traditionnelle, les moeurs et pratiques anciennes qui s'effacent devant la modernité sont fixées à jamais dans un dictionnaire, ce dernier devenant donc le témoignage de leur existence à une époque donnée. D'autre part, les réalités nouvelles, les moeurs et techniques modernes sont plus facilement nommées en langue nationale parce qu'on peut se référer, pour les cas difficiles, au stock de mots ainsi rassemblés et commentés. Nous distinguons, dans les lignes qui suivent, un dictionnaire de type fondamental où le souci primordial est de rassembler le plus de mots et d'informations possibles et des dictionnaires de type fonctionnel qui ont de moindres ambitions que le premier et sont destinés à un certain public, pour tel ou tel objectif, par exemple pédagogique.

1. Historique

C'est en 1985 qu'a commencé la rédaction du dictionnaire de l'I.N.R.S. Elle avait été précédée par une recherche grammaticale menée de 1952 à 1961. En effet, la grammaire était une étape de déblayage pour démarrer un travail lexicographique sur une langue jusqu'alors non étudiée systématiquement.

La réalisation de ce dictionnaire, à la fois monolingue et bilingue, devait résoudre deux principaux problèmes à savoir la mise au point d'une métalangue définitoire et la formation d'une équipe compétente. Les solutions ont été trouvées à l'expérience même, par essai et erreur. Au fur et à mesure qu'avançait la rédaction, les périphrases de définition se sont petit à petit améliorées et ont donné lieu à des opérateurs métalinguistiques. Cependant l'équipe qui a exécuté les rédactions préparatoires a été formée sur place. Elle était composée des gens doués et naturellement intéressés par leur langue maternelle. Malheureusement elle n'a jamais connu de stabilité. Vers 1980, des membres de niveau universitaire renforcèrent l'équipe.

Les étapes de réalisation sont les suivantes:

1965-1970	constitution d'un fichier
1971-1976	première rédaction et poursuite de la récolte des données
1977-1980	deuxième rédaction
1981-1982	troisième rédaction
1983-1985	coordination sémantique et remaniement total du texte
1986-	dactylographie finale.

En excluant les collaborateurs qui ne sont pas restés longtemps, les principaux rédacteurs aidés par une importante équipe d'informateurs, sous la direction du Professeur A. Coupez; sont S. Bizimana, T. Kamanzi, C. Ntazinda, G. Rwabukumba et G. Sematama.

Le manuscrit au stade actuel comporte plus de 30.000 entrées et 100.000 unités de sens. La dactylographie finale commencée il y a un an durera encore une année et demie.

Avant même que cet ouvrage qui est de type fondamental ne soit publié, il a été utilisé par différentes personnes à des fins diverses. Les étudiants y puisent des données pour leurs travaux de fin d'études. Les Bureaux pédagogiques l'utilisent pour la confection des manuels d'enseignement. Une version bilingue abrégée vient d'en être publiée par le R.P. I. Jacob et une autre version monolingue est en élaboration dans le cadre des projets dits «Dictionnaires monolingues» initiés par l'A.C.C.T. dans son programme de coopération linguistique.

2. Présentation du dictionnaire fondamental

Dès qu'on parle de dictionnaire fondamental, on peut se demander le bien-fondé de ce type de dictionnaire dans la mesure où il n'existe pas dans les typologies habituelles. Nous utilisons ce qualificatif pour signifier que l'ouvrage est le premier du genre dans la langue rwandaise, qu'il cumule beaucoup d'aspects et qu'il est susceptible de multiples applications. Dans la présentation que nous en faisons ci-après, nous donnons les différentes dimensions qui le composent et dont la modification entre dans le confectionnement de dictionnaires fonctionnels ou pédagogiques.

A. Entrée

L'entrée est généralement classée par ordre alphabétique du radical ou du thème. Le verbe se présente entre deux traits d'analyse, ex. -HAG-, avec mention de toutes les irrégularités de forme dans la partie consacrée à l'entrée. Ainsi à -HAG-, on aura (-guha, ze), le premier étant le préfixe de l'infinitif qui est normalement -ku- et qui devient -gu- dans certains contextes morphonologiques, le second étant la forme du perfectif qui est régulièrement -ye ajouté au radical et qui est toujours signalée quand elle n'apparait pas telle quelle.

Le nom, quand il n'est pas déclassé, se présente toujours avec un trait d'analyse à gauche et un chiffre à droite indiquant la classe de son préfixe, ex. -HAFU 3 (umuhafu).

B. Définition

La définition se fait en kinyarwanda d'abord puis est suivie de l'équivalent français, qui n'est pas toujours la traduction de la définition rwandaise.

Ex. -HARE 9,10 (impa) || Isaámbu umt akimará gufáta mu íshyaamba, imbago záayo zikagaragazwa n íbití bishishúye «Nouvelle propriété qu'on s'attribue en brousse et dont les limites sont marquées par des arbres écorcés».

-GAÁRE 5,6 E || Icyúuma bageendéra hó gifite ímiteénde ibiri «Vélo, bicyclette».

Avant la définition, divers renseignements sont donnés au moyen de sigles conventionnels sur le statut du mot d'entrée: le type de transitivité pour les verbes, le niveau de langue quand le mot n'appartient pas au registre normal, les jargons pour les domaines spécialisés, etc...

C. Exemple

L'exemple complète la définition et illustre les divers usages dans des phrases. Dans la mesure du possible, il reflétera les aspects de la vie traditionnelle. Plusieurs exemples peuvent être nécessaires pour souligner différents emplois. Par exemple, les deux exemples utilisés pour illustrer l'emploi de -HAG- I A «Gonfler quelque chose avec de l'air» sont: Bavuga ko íiyo ínshíira íshaaká gucíira umuuntu ibaanzá -- amatáma «On dit que lorsque le serpent cracheur a l'intention de cracher sur quelqu'un, il commence par gonfler les joues» | Umupiíra baahazé bikabíje ubabaza ibireenge «Un ballon de football trop gonflé fait mal aux pieds». Le premier exemple illustre un emploi traditionnel, le deuxième un emploi moderne.

D. Renvois

Les renvois d'article à article sont courramment pratiqués dans ce dictionnaire. Pour le contenu de la définition, il y a des renvois au synonyme, à l'antonyme et au champ sémantique. Pour la forme du mot, il y a des renvois au radical, à la (ou aux) variante(s), au(x) dérivé(s), au(x) codérivé(s) et même à l'(ou aux) article(s) dont la parenté est sentie sans être morphologiquement établie.

Pour des entrées qui sont synonymes, il revient au rédacteur de décider laquelle est la plus fréquemment employée dans l'usage courant. Dès lors la définition et l'illustration sont faites de celle là, tandis que tous les autres synonymes sont simplement signalés. À chacun de ceux-ci pris comme entrées, il est fait un renvoi avec résumé de la définition du terme le plus courant. Notons que dans le cas de la polysémie, la synonymie peut être reliée à un sens, à quelques sens ou à tous les sens d'un mot. Lorsqu'elle n'est reliée qu'à un sens, le synonyme n'est signalé que pour ce sens et c'est à celui-ci que le renvoi se fera. Lorsqu'ils concernent plusieurs sens, les synonymes et leurs renvois s'effectueront uniquement pour les sens concernés. Lorsque la synonymie concerne tous les sens d'un mot, le mot synonyme est signalé en tête dans l'entrée, puis le renvoi se fait en une fois pour tous les sens.

Pour le cas d'antonymie, les renvois sont signalés sans plus à chacune des entrées concernées ou aux sens concernés.

Pour les champs sémantiques, le renvoi est fait d'après les traits essentiels de la définition par lesquels le mot s'oppose aux autres. Ainsi par exemple le mot -HAHÁ 7 «poumon» aura comme renvoi -DA 9 B «viscères»; -TUÚZA 7 «poitrine».

Pour les renvois intéressant la forme, la coordination s'effectue toujours dans ce qu'il est convenu d'appeler la queue de l'article. Les dérivés seront signalés aux radicaux et vice-versa ainsi que les co-dérivés. Quant aux variantes, elles sont signalées en queue d'article à la première d'entre elles par ordre alphabétique qui alors est décrite in extenso. Les autres seront renvoyées à celle-là avec résumé du sens comme on vient de le voir pour les synonymes.

E. Polysémie et homonymie

La polysémie et l'homonymie sont l'un des problèmes les plus épineux de la lexicographie. Le principe en lui-même est élémentaire, c'est-à-dire que dans le cas de plusieurs sens d'un même mot, nous sommes en présence de la polysémie et dans le cas des mots seulement homophones, nous sommes en présence de l'homonymie. La difficulté surgit lorsqu'il s'agit de décider à partir de quels critères tel sens se rattache encore à tel mot ou en est assez éloigné pour constituer un mot différent. La polysémie est signalée par des majuscules soulignées, tandis que l'homonymie est signalée par des chiffres romains dans l'entrée.

-HAG- I A «Gonfler quelque chose avec de l'air»
B «En parlant d'un contenant plus ou moins élastique, gonfler sous la pression du contenu»
C «Avoir des contractions de l'oesophage avant de vomir».

-HAG- II «Dans certains jeux, par exemple le jeu de godets, battre à zéro; mettre capot».

Les sens A, B, C de -HAG- I sont considérés comme ayant un lien sémantique qui les rattache entre-eux, tandis que l'unique sens de -HAG- II n'a aucun lien sémantique avec les trois précédents; il relève donc d'un mot différent même s'il s'agit d'un homophone.

3. Adaptation du dictionnaire fondamental

A. Dictionnaire du R.P. I. Jacob

Il y a plusieurs types de dictionnaires selon le public visé et l'information lexicale qu'on compte lui destiner. Ces deux raisons suffisent à elles seules pour justifier le dictionnaire dont le R.P. I. Jacob vient de publier deux tomes à partir du dictionnaire fondamental. En effet, il peut paraître assez bizarre qu'à quelques années de la publication du

dictionnaire fondamental, on songe à utiliser la matière rassemblée et traitée depuis une vingtaine d'années pour la publication d'un autre type de dictionnaire. Ce serait ignorer l'importance de ces outils didactiques pour les usagers de la langue. Les besoins langagiers du public francophone en matière de kinyarwanda nécessitaient un outil moins «savant» que celui que confectionne le département de linguistique de l'I.N.R.S. mais tout aussi complet. Pour ce faire, l'auteur a commencé par ne retenir que les explications en français, celles en kinyarwanda n'étant pas nécessaires pour son public.

Le dictionnaire de Jacob est donc destiné spécialement au locuteur francophone qui apprend le kinyarwanda. Comme ce locuteur n'a pas immédiatement besoin de pénétrer dans les informations grammaticales qui fourmillent dans le dictionnaire fondamental, celles-ci sont réduites au strict minimum. De même, les longs articles où visiblement on a cherché à donner de plus amples informations sur des notions importantes dans la société ont été résumés. Le dictionnaire Jacob n'ambitionne pas d'être un dictionnaire de civilisation.

B. Dictionnaire monolingue

Un projet de confectionnement d'un dictionnaire monolingue a déjà été entamé il y a quelque temps avec l'aide de l'A.C.C.T. Ce projet qui vise à fournir aux Rwandais alphabétisés (qu'ils maîtrisent ou non le français) un outil qui leur donne le plus d'informations lexicales possibles sur leur langue est exécuté par une équipe de linguistes oeuvrant dans différents établissements d'enseignement et de recherche du Rwanda. Ces linguistes ont pour mission de faire d'un ouvrage scientifique, en l'occurrence le dictionnaire fondamental de l'I.N.R.S. dont on a parlé plus haut, un dictionnaire de lecture courante où un certain aspect pédagogique est privilégié. Il s'agit de faire du premier ouvrage, qui ne sera pas toujours facilement accessible aux non linguistes, un outil didactique que maîtres et élèves se feront un devoir d'avoir à portée de la main, tellement il leur est accessible, sans pour autant cependant qu'il soit trop simple. À ce propos, les indications de transitivité, la coordination sémantique et formelle sont maintenues. Elles sont utiles pour l'enseignement de la grammaire du kinyarwanda (voir exemples en *C.*). Par contre, les exemples sont rediscutés pour voir s'ils ne comportent pas d'idées qui pourraient choquer moralement le lecteur du dictionnaire monolingue. De même, tous les mots ne sont pas systématiquement repris. Certains emprunts qui ont tout de suite vieilli ou sont tombés complètement dans l'oubli ne sont pas repris en principe.

Ces mots étrangers qui durent le temps d'une mode posent un problème spécifique au rédacteur d'un dictionnaire. Mais l'attitude adoptée est de traiter chaque cas séparément, le rédacteur, après les remarques générales collectives, ayant le pouvoir de trancher.

C. Exemples comparés d'un même article de ces dictionnaires

L'article -SÁMUR- I «manger ou boire peu le matin» est présenté tel qu'il est rédigé dans les trois dictionnaires, ceci pour permettre de se faire une idée précise sur les différentes adaptations opérées et sur les résultats obtenus.

Dictionnaire de l'I.N.R.S.

-SÁMUR- I (gusá, ye) Tr 1 | | Kuryá cg kunywá duké mu gitóondo «Manger ou boire peu le matin» | Iyó mvuuye ímuhirá ntáa cyo nsamúye niirirwa mérewe náabí «Quand je quitte la maison sans -- je me sens mal toute la journée» | Abt bamwé na bámwe ntíbasamúra mu gitóondo barya ku manywá «Certaines personnes ne --, elles prennent leurs repas au milieu du jour». | Syn -báanjuur- | <-KÉ; -NYÓ-; -RÍ-; -TÓONDO 7 | >-BOGEK-; -DA 9 A loc;-DÉBUZO 12; -DÓMOOR-; -GÁRA 6 loc; -HÚNYUHÚNYU 14; -ÍINYO 5 B loc; -MÍIMUUR-; -MINÚ 3; -NÚG-; -RÁAPFARAAPF- B; -RÉEKUUZ- B; -RÓBOOZ- B; -ROGOOR- B; -SÁ 14 loc; -SHYÓ 3 II loc; -SÓGOONGER- A; -TÁMA 9 B; -TEERANYA 9 B; -TÍMA 3 A loc; -TÓNOOR- B; -ZIHA 3 loc; -ZÍRUKANY- A.

| | <> -sámusámu 12 | > -sámurany-.

Dictionnaire de Jacob

guSÁMURa, -ye I Manger ou boire un peu. Iyó mvuuyé imuhirá ntáa cyo nsamúye niirirwa mérewe náabí: quand je quitte la maison sans prendre un petit qqch, je me sens mal toute la journée. Abaantu bamwé na bámwe ntíbasamúra mu gitóondo barya ku manywá: certaines personnes ne mangent rien le matin, elles prennent leur repas au milieu du jour.

Dictionnaire monolingue

guSAMURa I (-samuye) /gusâmura/ sh nyz | Kurya cg kunywa duke mu gitondo | Iyo mvuye imuhira nta cyo nsamuye niririwa merewe nabi | Abantu bamwe na bamwe ntibasamura mu gitondo barya ku manywa | Iht kubanjura.
Imk agasamusamu | Ikm gusamuranya

4. Exploitations diverses

On peut envisager, à partir du dictionnaire fondamental, d'autres sortes d'exploitation. Il y a par exemple une exploitation de type

scientifique où étudiants de fin d'études, professeurs et chercheurs rassemblent la matière qui servira de base à leurs travaux. Depuis la création d'un deuxième cycle à la Faculté des Lettres de l'U.N.R. en 1978, les étudiants n'ont cessé d'exploiter le dictionnaire pour les besoins de leur mémoires de licence. Pour la recherche en Sciences Humaines, on peut, à partir d'un domaine de son choix, mener une étude en utilisant le lexique que le dictionnaire a rassemblé pour ce même domaine. Par exemple, si on voulait connaître les jugements que la société traditionnelle porte sur la femme, on utiliserait avec profit les surnoms qui concernent la femme et qui sont pour le cas du kinyarwanda, assez révélateurs. Ces surnoms sont rassemblés à l'article - GORÉ 1 du dictionnaire fondamental.

Un second type d'exploitation consisterait à faire des lexiques thématiques, selon les besoins des lecteurs. Ces lexiques pourraient être profitables aux sections spécialisées des établissements scolaires dans la mesure où celles-ci disposeraient de vocabulaires courants, nouveaux ou traditionnels, de leur domaines respectifs. Les lexiques thématiques, donc, peuvent jouer un rôle non négligeable dans l'actuelle réforme de l'enseignement au Rwanda. Réforme, qui rappelons-le, vise, entre autres et dans la mesure du possible, à faire du kinyarwanda la langue d'apprentissage des connaissances.

5. Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que le lecteur ordinaire en consultant ces dictionnaires bénéficiera entre autres éléments pertinents, des trois suivants. Il y a d'abord, bien entendu, la connaissance de notions et mots nouveaux pour lui. Ensuite, comme les mots sont présentés par ordre alphabétique des radicaux, il se familiarisera assez vite avec l'analyse élémentaire des mots du kinyarwanda. Ce qui est un fait nouveau pour la grande majorité du public rwandais, même scolarisé. Enfin, un élément nouveau s'introduira dans les habitudes orthographiques du lecteur, à savoir les signes notant la tonalité du kinyarwanda. Le formateur, quant à lui, choisira, selon son propre niveau, lequel des trois dictionnaires lui servira d'outil pour mieux donner sa leçon. Il n'est pas inutile de rappeler que la consultation massive du dictionnaire fondamental sera pour lui un véritable apprentissage, compte tenu de la portée de l'ouvrage que nous avons détaillée au point 2.

PÉDAGOGIE DE LA TONALITÉ EN RWANDAIS

André COUPEZ, I.N.R.S, M.R.A.C.
Simon BIZIMANA, I.N.R.S.

0. Introduction

La «réalité psychologique des phonèmes» posée par E. Sapir en 1933 trouve dans la phonologie rwandaise[1] et dans le système d'écriture qui la reflète une confirmation exemplaire.

La transcription des segments (consonnes, voyelles, semi-voyelles) et les phonèmes correspondants s'éloignent considérablement de la réalité phonétique, c'est-à-dire de la prononciation. Sans revenir sur la description qui en a été donnée (Coupez 1980), on en présente ici quelques exemples significatifs[2] :

---

[1] La langue du Rwanda est une langue bantoue classée sous l'indice D61 (Guthrie) ou J61 (Meeussen) et désignée en linguistique sous la forme conventionnelle «rwanda». Son nom vernaculaire est *ikinyarwaanda*. En français, elle est dite depuis quelques années «le rwandais» ou «la langue rwandaise», selon l'usage général qui désigne la langue par le même mot que les locuteurs. Toutefois, dans le français créolisé qui se parle au Rwanda, elle se dit «le kinyarwanda». Au plan historique, elle appartient au groupe bantou, où elle est classée sous l'indice D 61 (Guthrie) ou J 61 (Meeussen).
Les lettres redoublées désignent une voyelle longue. Le signe diacritique placé sur une lettre vocalique désigne le ton haut, et son absence, le ton bas. La voyelle brève a un ton et la voyelle longue en a deux. La combinaison de la quantité vocalique et de la tonalité offre six termes d'opposition; par exemple, sur la voyelle **a: a, á, aa, áa, aá, áá.**

[2] Dans ce passage et dans la plupart de ceux qui précèdent l'acquisition de la quantité vocalique et de la tonalité, les phonèmes suprasegmentaux ne sont pas notés.
La transcription phonétique est donnée dans l'alphabet *Africa*, variété de l'API (alphabet phonétique international) élaborée par l'IAI (Institut Africain International). Les divergences des deux alphabets qui apparaissent ici sont les suivantes:
semi-voyelle antérieure: API [j], Africa [y];
consonne fricative bilabiale sonore: API [β], Africa [ʋ].

inka	[iŋkha]	«vache»
gusya	[gwuskya]	«moudre»
ubwo	[ubgo]	«alors»
batyo	[uartkyo]	«ainsi».

L'observateur non informé de la linguistique s'attendrait à rencontrer dans la pratique de l'écriture des embarras énormes engendrés par la divergence que celle-ci présente avec la prononciation. Or les enfants apprennent à écrire en quelques mois et l'ensemble de la population scolarisée, qui s'élève à plus de la moitié du total, écrit sans fautes pour l'essentiel[3], bien qu'elle ait peu d'occasions de pratiquer la lecture et l'écriture. D'autre part, l'écriture a été fixée dans sa forme actuelle entre 1935 et 1940 par les missions catholiques sans référence à la théorie phonologique, qui venait à peine d'être posée et n'était connue que de quelques groupes de spécialistes.

La situation s'explique si l'on admet que, dans le subconscient des locuteurs, la réalité linguistique au niveau des sons est constituée non par les phones, unités concrètes de la phonétique, mais par les phonèmes, unités abstraites que rejoint le raisonnement linguistique. Les missionnaires catholiques, sous la direction de L. Classe, évêque de Kabgayi, avaient donc parfaitement assimilé le système phonologique, au point de rejoindre l'intuition des locuteurs. Quant à ceux-ci, ils n'ont aucune peine à apprendre une transcription conforme à cette intuition. L'enseignement fonctionne parfaitement en cette matière, et il serait dangereux de le modifier au nom de la réalité phonétique.

Le système phonologique suprasegmental, qui associe en rwandais la tonalité et la quantité vocalique, est omis de l'écriture courante pour des raisons historiques: il n'a été décrit qu'en 1953, alors que l'introduction de l'écriture remonte au début du siècle. Sur ce plan, l'intuition des missionnaires n'a pas joué car la tonalité ne se rencontre pas dans leurs langues maternelles et l'homme ne perçoit pas, dans une langue étrangère, les mécanismes phonologiques qu'il n'a pas dans la sienne.

Comme le segmental, le système suprasegmental rwandais se caractérise par l'ampleur de l'écart entre la phonologie et la phonétique. Il exige donc un haut degré d'abstraction, dont les trois composantes

---

[3] Les fautes récurrentes se limitent à quelques points de détail où la transcription s'écarte de la phonologie. C'est notamment le cas de l'emploi des lettres r et l pour le phonème /r/. La lettre l a d'ailleurs été éliminée en 1985, comme nous le recommandions depuis 1953 (Coupez et Meeussen 1961).

sont le dédoublement du tonème haut; la présence d'allophones multiples liés à la quantité vocalique et au voisinage des tonèmes hauts; la présence d'autres allophones en liaison avec l'intonation de phrase.

Le dédoublement du tonème haut est illustré par l'exemple suivant, compte tenu que les voyelles longues sont notées par deux lettres égales:

a ba ga bo	ba ree ba	a ba ga bo ba ree ba
«les hommes»	«s'ils regardent»	«si les hommes regardent»

Le tonème haut donne donc des allophones hauts à deux syllabes: celle où il se trouve et la précédente, dite préparation.

Un tonème haut a des allophones différents selon que la syllabe qui le porte et la préparation sont brèves ou longues. Voici des exemples illustrant des allophones du tonème haut lorsqu'il est encadré de tonèmes bas. Lorsqu'il y a d'autres tonèmes hauts à proximité, les allophones sont encore différents, mais on ne les montre pas dans cet article. Ex.:

u ku bo ko	u mu saa za	ba gee nda na	ntaa baa na
«bras»	«vieillard»	«qui marchent ensemble»	«il n'y a pas d'enfants»

L'intonation de la phrase non marquée, ou intonation énonciative, donne aux deux dernières syllabes des allophones abaissés. Elle s'emploie dans un mot prononcé isolément et se note par le point. Ex.:

u ku bo ko	u ku bo ko	u mu go re	u mu go re[4]
«bras»	«bras»	«femme»	«femme»

Une fois maîtrisés ces trois phénomènes, la multiplicité des phones se ramène à un système phonologique suprasegmental simple, qui peut

[4] La voyelle finale de la phrase est dévoisée, ce qui est symbolisé dans le graphique par des points au lieu d'un tiret.

se formuler comme suit: il y a deux tonèmes, bas, noté par l'absence de signe diacritique, et haut, marqué par le signe diacritique; toute voyelle porte un ou deux tonèmes, ce qui offre six types possibles, illustrés ici sur la voyelle **a: a, á, aa, aá, áa, áá;** une voyelle est brève si elle porte un tonème et longue si elle en porte deux.

En 1953, les circonstances nous ont amené à tenter un premier essai d'enseignement de la tonalité. Sur le modèle de l'enseignement de l'écriture courante, qui se fonde sur la réalité psychologique des phonèmes, sans référence à la phonétique, nous avons mis au point une méthode intuitive qui présente les phonèmes dans des paradigmes à imiter, sans référence aux allophones.

Avant d'aborder ces paradigmes, il convient de passer par des étapes préliminaires. L'une d'elles, qui peut se mener simultanément aux autres, consiste à montrer le rôle de la phonologie suprasegmentale en présentant aux élèves des oppositions significatives et en leur en faisant chercher. Les autres étapes, qui se succèdent dans l'ordre présenté ci-après, exigent que leur matière soit parfaitement assimilée avant qu'on ne passe à la suivante. Dans chaque étape, l'écriture et la lecture exigent la même attention.

Première étape: contrôle de la voix.

Le contrôle de la voix s'acquiert par trois procédés au moins, dont le premier cité doit précéder les deux autres. Il consiste à apprendre à parler lentement sans déformer la voix, ce qui implique notamment qu'on ne s'arrête pas entre les mots. Le maître choisira une phrase simple, relevant du langage quotidien et comptant une bonne dizaine de syllabes. Il la prononcera successivement à la vitesse du débit ordinaire, puis lentement en s'arrêtant entre les mots, et donc en déformant la prononciation, puis lentement sans déformer la prononciation, à la vitesse d'une syllabe par seconde environ. Il montrera, en reprenant plusieurs fois les deux ralentis, que seul le second est correct. Simultanément, il notera la phrase en barrant les voyelles élidées, sans pour autant les effacer. Ex.:

notation habituelle:
aho kuzinduka ushaka inshuti wazinduka ushaka urugo
«au lieu de partir tôt à la recherche d'amis, tu devrais partir à la recherche d'un logis» (proverbe);
notation de l'exercice:
aho kuzindukǿ ushakǿ inshuti wazindukǿ ushakǿ urugo.
Ensuite les élèves écriront cette phrase et d'autres avec les voyelles barrées et les prononceront avec le ralenti correct.

Quand cette matière sera acquise, on passera aux deux autres procédés de contrôle de la voix: sifflement; substitution d'une syllabe conventionnelle identique, telle que **to** ou **ba**, à toutes les syllabes de la phrase. Les exercices se feront tant au débit normal qu'au ralenti.

Deuxième étape: encadrement du mot étudié.

On entraînera l'élève à faire suivre le mot qu'il veut étudier d'un mot qui a l'initiale consonantique et au moins deux syllabes, à choisir dans une liste proposée pour éviter les distortions causées par l'intonation. Cette liste ne comprendra que des mots à tons exclusivement bas, ce qu'on s'abstiendra de dire aux élèves à ce stade de la formation; par exemple:

barebare (à n'importe quelle classe); **cyane; cyanecyane;**
gatatu, gatanu, kabiri; gusa, musa (à n'importe quelle classe);
wanjye, wawe (à n'importe quelle classe).
On veillera à ne pas marquer d'arrêt entre les mots.

Pour préparer la notation des mots très brefs, c'est-à-dire d'une ou deux syllabes, on place en outre un mot devant eux, par exemple **bati; aba** (à n'importe quelle classe).

Troisième étape: quantité vocalique.

L'apprentissage de la quantité vocalique est facile, comme l'atteste l'exemple de l'Uganda, où toutes les langues bantoues incluent celle-ci depuis 1945 dans l'écriture courante. La transcription choisie pour le rwandais, le redoublement de la lettre des voyelles longues, offre la possibilité de suivre un jour l'exemple de l'Uganda, ainsi que nous le recommandons depuis 1953 (voir notamment Coupez et Meeussen 1961).

On commencera par opposer un paradigme composé de quatre syllabes brèves et un autre ayant successivement deux brèves, une longue et une brève. On joindra aux paradigmes leur traduction française ou d'un équivalent rwandais pour éviter les risques de confusion que présente l'orthographe courante, sur la base de laquelle les élèves sont habitués à raisonner. Ex.:

abagabo «hommes»; **abageenzi** «voyageurs».

Le maître proposera des exemples à placer dans l'un ou l'autre paradigme, après quoi il invitera les élèves à remplir eux-mêmes les deux colonnes. À un moment donné, quand le mécanisme sera acquis, le maître recourra à des exemples d'oppositions significatives, comme:

uguhora «être froid»; **uguhoora** «payer le passage».

Il pourra faire observer aussi que la notation de la quantité vocalique ne suffit pas à reproduire toutes les distinctions de la langue, mais qu'il faudra la compléter plus tard par d'autres éléments, par exemple pour noter **guhoora** «nuire à quelqu'un pour tel motif», qui se confond encore jusqu'à présent avec «payer le passage».

On introduira aussi dans les paradigmes des séquences de mots, par exemple:

aba basa «ceux-ci seuls»; **ati reeba** «il dit: regarde».

Ensuite, toujours dans le cadre de quatre syllabes, on prendra des paradigmes avant brève - longue - brève - brève et brève - longue - longue - brève, par exemple:

kubuumbira «cimenter avec de l'argile»; **kugaanira** «converser».

On passera plus tard à des groupes plus longs (cinq ou six syllabes) et plus brefs (trois et deux syllabes), et finalement à des phrases entières. Celles-ci exigeront des précautions dans les cas où c'est le contact des mots qui engendre la quantité, par exemple:

urí uumugabo «tu es un homme»

kujyaana n aabaana «partir avec les enfants».

Quand la quantité vocalique est parfaitement acquise, tant à l'écriture qu'à la lecture, l'acquisition de la tonalité peut commencer. Elle exige plus de temps que les étapes précédentes et opère elle-même en plusieurs étapes (de 4. à 12.):

4. tonème haut isolé et sur voyelle brève, avec préparation sur voyelle brève;
5. tonème haut isolé et en première position sur voyelle longue, avec préparation sur voyelle brève;
6. tonème haut isolé et sur voyelle longue, avec préparation sur voyelle brève;
7. tonème haut isolé et en première position sur voyelle longue, avec préparation sur voyelle longue;
8. tonème haut isolé en seconde position sur voyelle longue;
9. séquence de tonèmes hauts sur une même voyelle;
10. séquence de tonèmes hauts sur des voyelles différentes;
11. phrase complète, à l'exclusion des deux dernières syllabes;
12. effet de l'intonation énonciative sur les deux dernières syllabes.

Quatrième étape: tonème haut et deux brèves.

Le choix des paradigmes est semblable à celui qui s'est fait pour la quantité vocalique. On part de mots de quatre syllabes et l'on oppose d'abord un mot à tons bas à une séquence bas - bas - haut - bas. Ex.:

abagabo «hommes»; **ukubóko** «bras».

En proposant aux élèves de classer des mots selon ces paradigmes, puis d'en chercher eux-mêmes, le maître n'oubliera pas l'encadrement (mot suivant, prononcé sans interruption) et rappellera que des séquences de mots sont également acceptables dans les paradigmes. Par exemple, **iri zína** «ce nom-ci» s'inscrit dans le paradigme de **ukubóko**, de même que **vugá izína** «dis le nom».

On ajoutera ensuite progressivement les paradigmes **abagoré** «femmes», **gusákuza** «crier» et **báno basa** «ceux-ci seuls», et l'on intégrera dans l'exercice des oppositions significatives.

De la cinquième à la dixième étape.

Toutes les étapes qui se situent entre la première notation du tonème haut et la phrase complète s'effectuent sur le modèle de la quatrième étape. Le maître trouvera des paradigmes dans le manuel de S. Bizimana. Il fera chercher des oppositions significatives non seulement entre les paradigmes de l'étape en cours, mais aussi entre ceux-ci

et les précédents. Par exemple, dans la cinquième étape, il opposera à **uguhóora** «nuire à quelqu'un pour tel motif» les mots **uguhóra** «être froid», qui relève de la quatrième étape, et **uguhoora** «payer le passage», qui relève de la troisième.

Onzième étape.

La notation de la phrase complète, moins les deux dernières syllabes, combine les acquis de toutes les étapes précédentes. Elle fait intervenir une difficulté supplémentaire due au morphotonème de phrase. Celui-ci place à l'initiale de certains mots un tonème haut s'ils ne sont pas précédés d'un arrêt. Cet arrêt est dû soit à l'initiale de la phrase, soit à une subdivision de la phrase, que l'on notera par la virgule. Ex.:

vuga «Parle»

ubu vúga «Maintenant parle»

ubu, vuga «Maintenant, parle».

On veillera à maintenir la notation barrée des voyelles élidées au contact des mots et à associer l'apprentissage de la lecture à celui de l'écriture.

Douzième étape.

La dernière étape porte sur la signification du point de ponctuation, qui s'emploie non seulement à la fin de la phrase, mais aussi après un mot prononcé seul, lequel équivaut à une phrase complète. Le recours à l'encadrement du mot étudié a eu pour objectif d'écarter provisoirement les difficultés liées au point.

Selon le degré de formation des élèves (cycle inférieur ou supérieur de l'enseignement secondaire; enseignement supérieur), on introduira ou non des commentaires phonétiques en recourant aux portées pseudo-musicales dont le début de cet article fournit des exemples.

Dès la première expérience, la méthode intuitive a été fructueuse: en 1954, tous les élèves de «sixième latine», première année du Collège du Saint-Esprit, notaient couramment la tonalité. Dans la suite et jusqu'en 1978, la méthode a été appliquée régulièrement dans l'enseignement secondaire et supérieur par T. Kamanzi et S. Bizimana;

parfois aussi par le soussigné. Voici un résumé du programme des applications:

enseignement secondaire:

Collège du Saint-Esprit, T. Kamanzi, 1955-1959
Groupe Scolaire de Butare, S. Bizimana, 1978-1979

enseignement supérieur:

Université Nationale du Rwanda, A. Coupez et T. Kamanzi 1963-1973;
S. Bizimana, 1973-1977

Institut Pédagogique National, T. Kamanzi, 1969-1970;
S. Bizimana, 1970-1972.

Il resterait à tenter une expérience au niveau de l'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Nous savons par l'exemple de nombreuses langues du monde, y comprises les langues bantoues de l'Uganda, que la quantité vocalique s'apprend aisément et que seule la tonalité pourrait provoquer des difficultés. Il n'est toutefois pas exclu que même cette dernière passe facilement car il est apparu que les élèves du début du secondaire l'apprennent plus vite que les plus âgés, qui sont plus éloignés de l'âge privilégié où l'esprit humain s'ouvre à la découverte du monde.

Dans ses lignes générales, la méthode intuitive est applicable à la plupart des langues bantoues et africaines. Elle exige des précautions particulières dans les langues où la syntaxe modifie la tonalité des mots en fonction du contexte. On doit alors choisir les paradigmes sur la base de règles syntaxiques et prévoir des étapes d'apprentissage pour les autres contextes. L'intonation de phrase peut également s'écarter quelque peu du modèle rwandais, en affectant par exemple une série de syllabes finales supérieure à deux. Quoi qu'il en soit, ces divergences de détail ne mettent pas en cause une méthode fondée sur une pédagogie progressive qui intègre la réalité psychologique des phonèmes et qui a fait ses preuves sur le terrain.

Bibliographie

Bizimana S. - *Dusobáanukirwe n áamasakúu* (sous presse). (Manuel en rwandais).

Coupez A., 1953. «Longueur et tonalité en rwanda», (notes provisoires) dans *E.A.I.S.R. - I.R.S.A.C. Report of the Second Joint Conference.* Kampala (cyclostylé), pp. 23-29.

Coupez A., 1980. *Abrégé de grammaire rwanda.* Édition provisoire, Butare, 2 vol. cyclostylés.

Coupez A. et A. Meeussen 1961. «Notation pratique de la quantité et de la tonalité en rundi et en rwanda», dans *Orbis*, pp. 428-433.

Sapir E., 1933. «La réalité psychologique des phonèmes», dans *Journal de psychologie normale et pathologique*, pp. 247-265.

ÉLABORATION DES MATÉRIELS DIDACTIQUES EN KINYARWANDA LANGUE NATIONALE DU RWANDA

Bilan et perspective

Jean Bosco KARANI, Direction des Programmes de l'Enseignement Secondaire (D.P.E.S.), Kigali

0. Introduction

L'élaboration des matériels didactiques de et en langues nationales africaines est un sujet d'autant plus actuel que nombre de pays africains s'engagent résolument dans une politique d'intégration effective des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Que ces langues soient de simples matières d'enseignement ou qu'elles soient langues d'enseignement, la voie obligée de leur réelle intégration est l'élaboration d'un certain nombre de matériels didactiques sur lesquels l'enseignement et l'apprentissage puissent s'appuyer.

La problématique de l'élaboration des matériels didactiques est une constante dans tous les pays. Dans certains contextes, elle peut devenir une réelle préoccupation. En effet, le matériel didactique - notion à définir -, se situe au lieu d'un complexe enchevêtrement de paramètres variés. Parler de matériels didactiques, c'est en effet parler aussi de la pédagogie des langues, des politiques linguistiques, des statuts et de l'histoire des langues, des programmes d'études, de l'état de la recherche linguistique, des moyens matériels et humains engagés, de la motivation des personnels impliqués, des conditions institutionnelles, psychosociales et socioculturelles qui entourent, colorent et rythment le travail des concepteurs des matériels concernés.

Nous regroupons ces différents facteurs sous deux rubriques, à savoir les facteurs externes, institutionnels ou historiques, et les facteurs internes, linguistiques et proprement pédagogiques. Nous signalons d'emblée que dans le contexte africain, le Rwanda occupe une place privilégiée, d'avant-garde. En effet, l'essentiel des conditions est réuni pour que le pays dote progressivement tous les niveaux d'enseignement d'un matériel didactique approprié en langue nationale. Les quelques défis qui persistent ne justifient, somme toute, aucune sorte d'alarmisme.

1. Les facteurs externes

A. La situation linguistique: unité linguistique exemplaire

Un premier facteur qui, apparemment de loin mais de façon décisive, conditionne l'élaboration des matériels didactiques et toute la politique éducationnelle en matière de langues est la situation linguistique qui prévaut dans le pays. Sur ce plan, on peut dire que le Rwanda a été privilégié, car toute la population rwandaise (6 millions) parle et comprend le kinyarwanda, langue nationale unique. Cette situation idéale d'homogénéité linguistique, outre qu'elle est rare en Afrique, est déterminante sur le plan politique. L'on soulignera que le kinyarwanda forme avec le kirundi du Burundi, le giha de Tanzanie, les langues de l'Est du Zaïre (kivu) et les parlers du Sud de l'Ouganda une zone d'intercompréhension d'une population de plus de 15 millions de locuteurs.

Dans ce contexte d'unité linguistique, l'identification des variations dialectales, l'existence des idiomes des pays voisins dans les zones frontières, ainsi que l'usage des langues étrangères de grande communication internationale (le français) ou régionale (le swahili) ne doivent pas prendre les proportions que leur donnent parfois des recherches spécialisées et une vague recherche du sensationnel. Est-il besoin de souligner ici que le français et le swahili ne sont parlés ou compris que par environ 10 ou 15 % de Rwandais?

B. La politique linguistique du Rwanda

Une bonne politique linguistique est nécessairement fonction de la situation linguistique réelle. Au Rwanda, la politique linguistique en vigueur reflète l'unité nationale autour du kinyarwanda et la reconnaissance et l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence le français, l'anglais et le swahili. Sur le plan officiel, le bilinguisme

franco-rwandais est consacré par la Constitution qui stipule (1962 et 1978) que «les langues officielles sont le kinyarwanda et le français». Cette même Constitution, dans le même article, formule la volonté politique d'assurer la promotion intégrale du kinyarwanda, langue nationale unique. Cette disposition organique va inspirer des actes administratifs destinés à concrétiser la politique linguistique adoptée. Un de ces actes est indiscutablement le choix des langues d'enseignement. La situation du Rwanda est ci-après esquissée.

Choix des langues d'enseignement: la kinyarwandisation progressive.

À l'école primaire, la langue d'enseignement est le kinyarwanda. A ce sujet, la loi du 27 août 1968 sur l'Education est venue renforcer une situation pré-existante en matière de langue d'enseignement. Cette loi dispose, en son article 69, que «la langue de l'enseignement primaire est le kinyarwanda...». Cette disposition a été reprise par la loi organique no 1/1985 du 25 janvier 1985, qui stipule dans l'article 42 que: «la langue d'enseignement au primaire est le kinyarwanda...».

La loi organique de 1985 stipule en outre dans son article 42, que «la langue d'enseignement dans les centres d'enseignement rural et artisanal intégré (CERAI) est le kinyarwanda...». Les CERAI sont des centres d'enseignement post-primaire où la formation dure 3 ans. Il existe au moins un CERAI dans chaque commune du pays.

C'est à l'école secondaire que commence véritablement le bilinguisme français-kinyarwanda. En effet, la loi du 27/8/1986 sur l'Éducation nationale, en son article 80, stipule que «les langues de l'enseignement secondaire sont les deux langues officielles».

De même, la loi organique no 1/1985 du 25/1/1985 reprend, en son article 64, que:

> «les langues d'enseignement dans les écoles secondaires sont le français et le kinyarwanda».

Ainsi libellée, la loi autorise les enseignants à dispenser leurs enseignements à l'école secondaire dans des langues officielles de leur choix. Cependant, la loi organique de 1985 donne au Ministre ayant l'enseignement secondaire dans ses attributions la compétence de limiter ce choix.

À ce sujet, l'article 64 précise que «le Ministre détermine les cours professionnels et les cours généraux à enseigner obligatoirement en kinyarwanda.»

Cette disposition constitue le témoignage évident de la tendance des autorités rwandaises à la rwandisation progressive de tout le système éducatif (primaire, secondaire et supérieur). À cet effet, et à titre d'exemple, les Mesures générales d'application de la Réforme scolaire du Rwanda précisent que les cours généraux suivants seront enseignés en kinyarwanda (à l'école secondaire). Il s'agit de:

- le kinyarwanda;
- l'éducation civique et la culture;
- les travaux pratiques ruraux;
- la musique;
- la religion ou la morale;
- le dessin;
- l'éducation physique et les sports.

Les mêmes mesures précisent, à propos des cours professionnels que «ceux qui mènent aux activités directement centrées sur les populations rurales, seront enseignés en kinyarwanda, afin de permettre aux futurs lauréats de cet enseignement d'insérer leur métier dans le milieu de leur auditoire».

Les institutions et les infrastructures

Une chose est d'identifier politiquement telle langue nationale comme langue d'enseignement, une autre est de la rendre une langue d'enseignement effective, digne et ayant toute l'assurance requise dans divers domaines de la connaissance. Autrement dit, l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs suppose un certain nombre de structures et d'infrastructures concrètes que chaque pays doit mettre au service de cette politique. Nous mentionnerons pour le Rwanda, les institutions et infrastructures suivantes:

Les sections de kinyarwanda des Bureaux pédagogiques constituent pour l'essentiel les cellules ouvrières de la politique de kinyarwandisation de l'enseignement. Elles constituent le lieu où les questions de l'enseignement du et en langue nationale sont déposées, résolues et quotidiennement gérées. Le personnel de ces sections ou Bureaux spécialisés s'occupe notamment d'élaborer des projets de programmes d'études, des manuels et autres documents pédagogiques ainsi que de l'encadrement pédagogique des maîtres du kinyarwanda à l'école primaire et secondaire. Les Bureaux pédagogiques sont des services du Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire avec la Direction de la planification et la Direction des études et recherches pédagogiques.

Il est essentiel que pour un programme donné, il existe un endroit, un service, un personnel spécialisé auquel on puisse s'adresser et qui à son tour puisse élaborer un plan d'activités à réaliser dans un échéancier réaliste. Il existe un Bureau pédagogique de l'enseignement primaire et un Bureau pédagogique de l'enseignement secondaire dans lesquels le Ministère a ouvert des sections de kinyarwanda respectivement en 1976 et en 1978.

La Commission nationale des programmes a le rôle important d'adopter les programmes d'études ou *curricula* élaborés par les bureaux spécialisés. La Commission est composée de spécialistes oeuvrant dans divers secteurs de la vie nationale. Par discipline, ils discutent les objectifs pédagogiques par niveau d'étude et par filière.

La Commission nationale du lexique se prononce également sur la grille horaire, sur les manuels déjà produits et sur la méthodologie préconnisée pour l'ensemble du programme ou sur ces chapitres uniquement. La Commission se réunit chaque année.

La Commission nationale du lexique est une structure importante pour l'élaboration des matériels didactiques en kinyarwanda. Elle réunit, par domaines, linguistes et spécialistes et a pour «mandat» de mettre sur pied la terminologie rwandaise indispensable à l'enseignement de toutes les branches en kinyarwanda. La Commission convoque une réunion annuelle depuis 1979. Elle a déjà «produit» environ 11.000 termes destinés en principe à décider les enseignants à dispenser en kinyarwanda les matières qu'ils ont eux-mêmes souvent apprises en français. Mais aujourd'hui les termes disponibles dépassent largement le cadre de l'enseignement. C'est ainsi qu'il a été indispensable de créer au sein de tous les ministères, de tous les services para-étatiques, des commissions de correspondants de la Commission nationale du lexique chargées de la préparation des termes techniques propres à leurs domaines respectifs.

L'Imprimerie scolaire imprime et édite les manuels scolaires. C'est un service clé dans l'élaboration et surtout dans la diffusion des matériels didactiques dans les écoles, notamment dans les écoles primaires. Étant donné que la langue d'enseignement de l'école primaire est le kinyarwanda, la régie de l'Imprimerie scolaire édite surtout des manuels en kinyarwanda. La régie de l'Imprimerie scolaire donne au Département une autonomie suffisante en matière d'édition et de diffusion des manuels scolaires et autres matériels didactiques.

2. Les facteurs internes

A. Une variété de matériels didactiques

En méthodologie, on entend communément par matériel didactique les moyens matériels qui interviennent dans le processus enseignement-apprentissage. Ces moyens doivent comporter un certain nombre de «qualités»: adéquation, facilité, prix abordable, disponibilité, grande qualité technique, etc.

Ainsi définie, la notion de «matériel didactique» couvre des «objets» variés. Il s'agit notamment de:

L'objet réel: le meilleur matériel didactique est la chose elle-même. Celui-ci permet la concrétisation maximale.

Les illustrations , il s'agit ici des dessins et croquis, des agrandissements, des miniatures, des photographies, etc.

Le tableau noir, qui peut ne pas être noir, est un matériel usuel courant, utilisé aussi bien par le maître que par l'élève.

Le tableau feutre, qui est un aussi bon auxiliaire pédagogique, est fait d'un tissu de flanelle sur lequel on colle des figurines ou des photos.

Les affiches de formules, de règles, de tableaux, etc.

Les manuels scolaires

Alors qu'il est d'usage d'entendre par matériel didactique soit uniquement le manuel, soit uniquement les auxiliaires pédagogiques tels les craies de couleur, le tableau, etc., il est ici opportun d'attirer l'attention sur le manuel, qui est l'élément important, déterminant non seulement dans le processus de l'apprentissage, mais aussi dans le modelage de la société et dans l'avenir même de la langue.

B. La formation des formateurs

L'élaboration des matériels didactiques en kinyarwanda (les Bureaux pédagogiques) ainsi que la mise en application des matériels produits (les maîtres) est tributaire de la formation des formateurs. Sont-ils préparés ou non à l'élaboration et à l'utilisation judicieuses de tels matériels? Voici, dans ses grandes lignes, la situation au Rwanda.

- *Les maîtres de l'école primaire:* tous les Rwandais sont formés dans des écoles secondaires, notamment dans des Écoles normales primaires. Ils reçoivent la formation scientifique, linguistique et méthodologique en français et en kinyarwanda. Il serait souhaitable

que les instituteurs appelés à dispenser tout leur enseignement à l'école primaire en kinyarwanda (à l'exception bien entendu du cours de français) aient reçu, à leur tour, leur formation en kinyarwanda à l'école secondaire. Mais ceci suppose que les lauréats de l'enseignement supérieur aient un profil approprié...

- *Les professeurs de l'école secondaire* sont formés à l'Université et dans d'autres établissements d'enseignement supérieur. Ils reçoivent leur formation presque exclusivement en français. Il y a lieu de mentionner des initiatives de certains professeurs d'Université qui donnent certains de leurs cours en kinyarwanda et des étudiants qui, conséquemment, conçoivent, élaborent et présentent leur mémoire de licence (maîtrise) en kinyarwanda. La rentabilité psychologique et scientifique de telles initiatives est évidente.
- *Les professeurs de l'Université* et des établissements d'enseignement supérieur sont formés à l'Université Nationale du Rwanda et dans des Universités étrangères (africaines, françaises, belges, canadiennes, américaines, soviétiques, etc.). Outre les anciens de l'Université Nationale du Rwanda qui reçoivent leur formation en français et particulièrement en kinyarwanda, les autres professeurs de l'U.N.R. reçoivent leur formation dans la langue d'enseignement de l'Université ou de l'Institut qu'ils ont fréquenté(e) à l'étranger: le français, l'anglais, le russe, le néerlandais, ... Cette dernière catégorie du personnel est généralement peu ou pas entraînée à l'élaboration des matériels didactiques en kinyarwanda, voire à leur pleine exploitation. Dans cette conjoncture, l'exemple viendra d'en bas. En haut, les plus clairvoyants hâteront le rattrapage terminologique.

C. La documentation disponible

L'élaboration des matériels didactiques porte toujours les traces de la documentation scientifique et pédagogique existante ou, à défaut, de l'inexistence même de ladite documentation.

Le kinyarwanda est certainement une des langues africaines les mieux décrites, qui dispose d'une riche documentation.

Une orthographe standardisée

L'orthographe du kinyarwanda a fait l'objet, après un quart de siècle d'anarchie (jusque dans les années 30), d'une série d'instructions de l'Église catholique et du Gouvernement (1974, 1981, 1983, 1985). Ces instructions ont progressivement uniformisé et fixé l'orthographe officielle du kinyarwanda. La dernière session de la Commission nationale de l'orthographe officielle du kinyarwanda s'est réunie à Nyakinama en août 1983.

L'unique débat sérieux qui reste dans l'orthographe du kinyarwanda est la notation de la quantité vocalique et des tons, que l'instruction en vigueur «confine» à l'usage scolaire et scientifique...

Des grammaires et des dictionnaires

Les premières descriptions systématiques de la grammaire du kinyarwanda datent des années 40 et sont à l'actif des missions catholiques: Nkongori (1946), Hurel (1926), Kagame (1976). A une période plus récente, des études plus systématiques ont été menées sur la grammaire du kinyarwanda, notamment à l'I.N.R.S. où le professeur Coupez a publié des travaux de description du kinyarwanda (1961, 1980). Des esquisses de grammaires à orientation pédagogique sont élaborées par les Bureaux pédagogiques. Des zones d'ombre qui restent dans la description scientifique du kinyarwanda ne sont pas à exagérer et ne gênent que partiellement les concepteurs et les rédacteurs de matériels didactiques. On peut dire que les travaux qui restent sont des travaux de polissage et de diffusion.

Dictionnaires et Lexiques

L'activité lexicographique sur le kinyarwanda a commencé dans les années 20 et a déjà donné lieu à l'élaboration d'un certain nombre de dictionnaires, presque tous bilingues (français-kinyarwanda): Dufays (1912), Hurel (1926), Schumacher (1954), Van Overscheloe, Bertrand, Gasangwa (1976), Kagame (inédit), I.N.R.S. (1976, première rédaction), Jacob (1983).

L'activité terminologique sur le kinyarwanda, d'introduction plus récente, est liée à la kinyarwandisation des matières d'enseignement, surtout depuis la réforme scolaire de 1979. Elle se concrétise dans les travaux annuels de la Commission nationale du lexique dite Urutonde, nom que portent également les fascicules des lexiques spécialisés, qui sont soit imprimés à l'Imprimerie scolaire soit simplement polycopiés, quand ils ont encore un caractère provisoire. L'Urutonde constitue la garantie terminologique de la kinyarwandisation de l'enseignement.

Une intense activité de recherche

Parmi les nombreux travaux de recherche fondamentale et appliquée sur le kinyarwanda, il y a lieu de citer les thèses, les mémoires, les ouvrages collectifs et de nombreux articles sur le kinyarwanda. L'ouverture d'une licence en Langues modernes français-kinyarwanda

(1977) et plus récemment d'un département de «Langues et littératures africaines» au sein de la Faculté des Lettres a donné une impulsion décisive à la recherche sur le kinyarwanda.

Les mémoires de licence (ou maîtrise) présentés par les étudiants de l'U.N.R. sont réputés être d'une grande originalité et d'une très bonne qualité. Dans les Universités des pays voisins du Rwanda, notamment au Burundi et au Zaïre, un nombre de plus en plus important de mémoires de licence sont présentés sur le kinyarwanda.

L'inventaire systématique des thèses présentées sur le kinyarwanda dans différentes Universités du monde est encore à faire.

Certaines thèses de doctorat de 3e cycle (ou équivalent) sont cependant déjà bien connues dans les milieux scientifiques rwandais. Elles portent soit sur le système, soit sur les productions littéraires de la langue rwandaise.

Bilan de l'élaboration des matériels didactiques en kinyarwanda

A. Enseignement primaire

	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	7ème	8ème
Kinyarwanda	LE	LE	LE +LM	LE +LM	LE +LM	LE +LM	LE +LM	LE +LM
Imibare (calcul)	LE +LM1 +LM2	LE +LM	LE +LM	LE +LM	LE +LM	LE +LM	LM1 +LM2	LM1 +LM2
Ibidukikije (étude du milieu)	LM	LM	LM				LM1 +LM2	LM
Igororangingo (gymnastique)	LM	LM	LM	LM	LM	LM	LM	LM
Kuririmba (musique)	LM	LM	LM	LM	LM	LM	LM	LM
Imirimo yo mu rugo (arts ménagers)	x	x	x	x	x	x	LM	LM
Isuku (hygiène)	LM	LM	LM	x	x	x	x	x
Ibinyabuzima (biologie)	x	x	x	LM1 LM2	LM	LM	LM1 LM2	LM1 LM2
Gushushanya (dessin)	-	-	-	-	-	-	-	-
Imyuga (métiers)	x	x	x	x	x	x	LM	LM

LE =livre de l'élève
LM=livre du maître
x=Le cours ne se donne pas à ce niveau
-=Le manuel n'est pas encore fait.

B. Enseignement post-primaire (ERAI)

	1ère	2ème	3ème
Kinyarwanda	LE+LM	LE+LM	-
Imibare (calcul)	LE+LM	LE+LM	LE+LM
Ibidukikije (étude du milieu)	LM	LM	LM
Gushushanya (dessin)	-	-	-
Igororangingo (gymnastique)	LM	LM	LM
Kuririmba (musique)	LM	LM	LM
Imirimo yo mu rugo (arts ménagers)	LM1 LM2,LM3 LM4	LM1 LM2,LM3 LM4	LM1 LM2,LM3 LM4
Ubuhinzi (agriculture)	LM1,LM2	LM	LM
Imyuga (métiers)	LM	LM	LM

C. Enseignement secondaire (avant et après la réforme)

	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	Tous niveaux
Kinyarwanda	LE1 LM1+LM2+LM2 LE2 LM1 LM2	LE1 LM2(F1+F2), LM1	LE1 LM1	LE LE2	LE LE2	LE1 LE2	LM4
Education civique et culture	-	-	-	-	-	-	-
Religion ou morale	-	-	-	-	-	-	-
Travaux pratiques ruraux	-	-	-	-	-	-	-
Musique	-	-	-	-	-	-	-
Dessin	-	-	-	-	-	-	-
Education civique et sportive	-	-	-	-	-	-	-

D. Le plan prévisionnel d'élaboration des matériels didactiques en kinyarwanda

Le plan d'élaboration des matériels didactiques se présente comme suit pour les prochaines années:

1. enseignement primaire: 102 manuels pour le maître (LM); 40 manuels pour l'élève (LE)
2. enseignement post-primaire (ERAI): 27 manuels pour le maître (LM); 17 manuels pour l'élève (LE)
3. enseignement secondaire: 10 manuels pour le maître (LM); 19 manuels pour l'élève (LE).

Les méthodes et les contenus

- L'élaboration des matériels didactiques en kinyarwanda, comme celle des autres matériels didactiques, est régie par des principes-guides émanant de la Direction des Bureaux pédagogiques et précisant ce que tout manuel doit être quant aux rubriques suivantes:
  - conformité du programme
  - adaptation
  - accessibilité (langage, terminologie...)
  - exactitude
  - cohérence pédagogique
  - équilibre (théorie-pratique)
  - matériels didactiques
  - illustration, etc.
- Les manuels de langue, aussi bien du primaire, du post-primaire que du secondaire, présentent les aspects de la langue à partir de textes. En principe, il n'y a pas de manuels de grammaire et des manuels de littératures séparés. Au contraire, chaque texte choisi dans le manuel fait l'objet d'*explorations* grammaticales, littéraires, culturelles... en rapport avec le programme d'études au *curriculum.* Cette méthode «textuelle» et globale atténue considérablement la rupture traditionnelle entre les grammaires scolaires et les anthologies.

3. Évaluation et perspectives

Autant certains pays africains «envient» au Rwanda le niveau atteint dans l'élaboration des matériels didactiques en langue nationale, autant les consommateurs de ces produits, c'est-à-dire maîtres et élèves «crient famine» car, dit-on, l'appétit vient en mangeant... Le matériel produit au Rwanda dans un court délai de 7 ans témoigne d'une situation possible

et constitue la preuve de tout ce qui est possible dans l'élaboration des matériels didactiques en langue nationale, à partir du moment que cette action repose sur une politique claire et favorable et sur un certain nombre de structures, d'infrastructures et de personnels indispensables.

Les problèmes qui restent au Rwanda dans le domaine de l'élaboration des matériels didactiques en kinyarwanda ne sont plus des problèmes politiques ou institutionnels, mais des problèmes conjoncturels relatifs à la qualité et à la quantité des matériels produits. Ce «dernier» problème est lié à d'autres, tels l'indispensable et/ou rémunération des auteurs de manuels ainsi que leur perfectionnement, une décentralisation de l'élaboration des manuels (des Bureaux pédagogiques) vers quiconque est capable d'élaborer un manuel, l'orientation d'un plus grand nombre d'élèves vers l'école normale et les départements universitaires de la langue nationale (L.L.A.), ainsi qu'une plus grande solidarité de tous les secteurs de la vie nationale en faveur de l'utilisation de la langue nationale en tant que langue d'enseignement.

LES PREMIERS APPRENTISSAGES EN LANGUE MATERNELLE

Contribution à la didactique du kirundi

Christine BECHET, École Normale de Morlanwelz, Belgique,
Germaine FORGES, Université de l'Etat à Mons, Belgique
Nicolas MAYUGI, Université du Burundi

0. Introduction

En l'absence de travaux sur la didactique du kirundi et des langues africaines en général, nous avons été amenés à nous interroger sur les premiers apprentissages scolaires, à savoir la lecture et l'écriture, nous centrant essentiellement sur la lecture. Comme toute réflexion débutante, celle-ci porte ses limites et suggère l'immensité de la tâche encore à accomplir.

On peut sans doute considérer que l'enseignement de la langue maternelle se limite souvent dans les pays africains à l'étude normative de la langue. Or, une pédagogie de la langue maternelle qui se veut efficace doit se donner pour objectif une amélioration de la communication orale et écrite de l'émetteur et du récepteur. Dans cette optique, la place réservée à la lecture et l'écriture à l'école, sans être exclusive, n'en est pas mois primordiale. Ce sont ces deux aspects que nous nous sommes attachés à développer car on voudrait montrer ici que l'apprentissage de l'écriture et de la lecture influence positivement la compétence du locuteur et améliore sa connaissance de la langue. Or, il est évident que la maîtrise de sa langue maternelle contribue largement au développement congnitif de l'enfant.

C'est pour poser les fondements d'une méthodologie adéquate que, dans un premier temps, nous allons évoquer un certain nombre de principes de base. Ces principes nous conduiront, en un deuxième temps, à observer et analyser le système d'écriture du kirundi, sur lequel nous basons cette recherche, sans pour autant aborder ici les principes méthodologiques spécifiques aux productions écrites en tant que telles. Dans un troisième temps, nous proposerons, en nous appuyant sur les principes énoncés, quelques démarches méthodologiques pour l'enseignement de la lecture, en faisant parfois allusion à l'écriture. On notera que la démarche pédagogique sera orientée essentiellement sur la tonalité et la quantité, car ces facteurs supra-segmentaux à portée phonologique ont généralement été négligés jusqu'à ce jour dans l'enseignement de la langue maternelle.

1. Principes pour une lecture «formative»

Acquérir une langue, c'est développer, essentiellement et de façon consciente, la compétence à utiliser cette langue dans des situations naturelles de communication. La maîtrise d'une langue signifie, bien évidemment, une compétence à l'oral et à l'écrit, tant au niveau de la réception que de la production.

Cependant, dans le cadre de la présente communication, comme nous l'avons souligné dans l'introduction, nous traiterons essentiellement de la lecture, tout en n'excluant pas les allusions aux autres aptitudes, car elle constitue le premier véritable apprentissage scolaire.

On conçoit trop souvent l'apprentissage de la lecture comme un processus mécanique visant la maîtrise d'une technique. Ceci provient du fait que l'accent est généralement mis sur le déchiffrement syllabique plutôt que sur le sens. Or, si on considère une langue comme un outil de communication, c'est le contenu sémantique qui est essentiel.

A. Importance de la compréhension.

L'enfant qui entre à l'école pratique une langue orale acquise et exercée dans les multiples échanges que son milieu de vie a rendu possibles et nécessaires. C'est sur cet acquis qu'il sera pédagogiquement efficace de se baser pour former l'enfant à de nouvelles compétences. Cela signifie que la phase initiale de l'apprentissage de la lecture se doit de faire émerger d'une manière dynamique, motivée et motivante, le besoin de communiquer:

a. selon le code déjà pratiqué dans la vie courante - la langue orale,
b. selon de nouveaux codes - le geste, le dessin, le rythme - dont devra progressivement se dégager l'écrit.

Le besoin de communiquer, pour se réaliser pédagogiquement, demande que s'établisse un climat de classe favorable aux échanges verbaux, entre les élèves et entre le maître et les élèves, par le jeu interactif, l'exploration de centres d'intérêt extra-scolaires, l'accueil et la stimulation de la créativité et de la spontanéité des enfants, l'intégration dans les activités de la classe d'aspects culturels locaux significatifs. Le travail du maître sera de motiver l'accumulation d'expériences et de faits significatifs accessibles à la compréhension de tous les enfants et susceptibles d'engager dans un climat de sécurité affective l'initiation à l'écrit.

Ces contenus pratiqués activement s'offrent à de multiples traductions selon des codes qui devraient en permettre la conservation, l'inventaire, l'affichage, la mémorisation et la diffusion dans l'entourage de la classe. Les premiers textes de lecture naîtront ainsi des productions orales, graphiques, gestuelles, rythmiques des enfants. Si le savoir-faire du maître paraît insuffisant pour susciter des productions adéquates et capter les phrases qui constitueront le corpus de base, il aura recours à des manuels adaptés à la spécificité affective et cognitive de l'apprentissage de l'écrit.

Les enfants appréhenderont ces textes globalement, en se constituant peu à peu, des repères qui favoriseront le processus de structuration de l'écrit (Renard, 1976). On apprend à lire en lisant et en comprenant ce qu'on lit. Dans cette optique, la motivation et la compréhension gardent leur importance déjà soulignée dans la première phase.

B. La lecture, facteur d'amélioration de la compétence.

Puisque, comme nous l'avons souligné dans l'introduction, la maîtrise de la langue maternelle contribue largement au développement cognitif, l'importance de la lecture est mise en évidence lorsqu'on l'aborde sous l'angle sémantique et non comme un déchiffrement. En proposant comme point de départ la globalité de la phrase, l'apprenant est entraîné dans un processus de lecture qui implique toute une série d'opérations: observation, comparaison, classification, hiérarchisation.

Un facteur déterminant dans le développement de la compétence en langue maternelle est assurément la lecture choisie librement par

l'enfant, comme le démontrent les recherches menées aux Universités de l'Illinois et de Pitsburgh, relatées par Krashen. À l'Université d'Illinois, d'une part, il a été démontré, dans le cadre d'une expérimentation, qu'entre la troisième et la quatrième année primaire, des enfants impliqués dans un programme particulier de lecture (libre choix du texte, aucune activité de contrôle, lecture «libre» à raison de 30 minutes par jour) assimilaient en moyenne plus de vingt mots par jour (quelque 3,000 mots en une année). À l'Université de Pitsburgh, par contre, un programme d'enseignement systématique du vocabulaire a été mis sur pied. Après la même période de temps et au même rythme de travail, les enfants avaient acquis un maximum de 250 mots. Krashen conclut en faisant remarquer que la lecture, librement choisie, est dix fois plus efficace en termes d'acquisition contextualisée du vocabulaire que des exercices d'apprentissage systématiques et artificiels (Krashen, 1986).

L'importance de la lecture étant ainsi démontrée, on comprend le manque d'efficacité des programmes de langue maternelle, non appuyés par l'existence d'une littérature pour l'enfance, ce qui est le cas du Burundi et certainement d'autres pays d'Afrique. Il est donc urgent d'élaborer un programme de production de livres d'enfants couvrant tous les centres d'intérêt de ceux-ci, en s'inspirant de la féconde tradition orale, afin de constituer des bibliothèques scolaires. De son côté, le maître doit prendre conscience du rôle qu'il lui faut jouer pour susciter l'initiative et le goût de la lecture chez ses élèves, en créant, par exemple, un coin-lecture dans la classe. Parallèlement, il doit mettre en place une pédagogie efficace de l'écriture qui tend à développer l'imaginaire des enfants et utiliser les structures narratives de leur culture.

2. Le système d'écriture

La création de livres de lecture implique une prise de position quant à l'orthographe de la langue maternelle.

Si l'on admet avec Renard (1983) que la langue est un ensemble à la fois redondant et marqué du signe de la globalité, que l'enfant structure peu à peu, tant au niveau de la réception que de la production, afin de communiquer, l'on admettra aussi avec Forges et Mayugi (1986) qu'il est essentiel d'envisager l'enseignement du kirundi dans sa globalité, en y incluant, dès le départ, les éléments suprasegmentaux. Ceux-ci sont limités essentiellement à la quantité et à la tonalité dont la pertinence phonologique et morphologique ne doit plus être démontrée

(Meeussen, 1959, Ndayishinguje, 1978, Ndayiragije, 1981). À titre d'exemple, des mots absolument identiques sur le plan segmental peuvent s'opposer sémantiquement à cause d'une différence formelle de quantité ou de tonalité.

Exemple: gusaba / gusaaba
«demander» «éclater»

Opposition entre quantité brève et quantité longue sur le -a- de la syllabe -sa-.

umusaambi / umusaámbi
«vieille natte» «grue couronnée»

Opposition entre le ton bas et le ton haut postérieur dans une syllabe longue.

Au niveau morphologique, certains temps de la conjugaison se distinguent par la quantité et la tonalité.

twaaboonye / twaáboonye.
«nous avons vu» «nous venons de voir»

Le système d'écriture du kirundi actuellement en usage ne respecte pas cette globalité, dans la mesure où on ne note ni quantité, ni tonalité. Il ne peut donc être maintenu sans rendre la lecture pénible dans son apprentissage et difficile dans sa pratique. Dans l'apprentissage, en effet, les enfants se verront entraînés à lire ce qu'ils ne voient pas car, comme le fait remarquer l'absence de la notation de la tonalité et de la quantité vocalique dans l'orthographe entraîne que ce sont des lettres entières qui manquent au kirundi. Par ailleurs, l'absence des signes diacritiques expose le lecteur à des ambiguïtés, donc à des hésitations et à des difficultés de lecture. «Il est fréquent, affirment Houis et Bolé Richard (1977), de voir des locuteurs de la langue lisant un texte d'où les tons sont absents chercher des yeux la fin de la phrase écrite afin de deviner son sens général, avant de pouvoir la reprendre en lecture aisée, les mots ambigus ayant été identifiés». Les témoignages des locuteurs-lecteurs africains infirment ces observations. Forges et Mayugi (1986) font remarquer que les journalistes confrontés à des listes de noms de personnes et de localités, écrits sans tonalité ni quantité, ne convoquent pas toujours les personnes concernées. Ainsi, si l'on doit faire appel à «Monsieur Ndabacekure, de Rusengo», il peut s'agir de Ndabacékure ou Ndabaceekure, habitant Ruséengo, situé au nord-est du pays ou Ruseengo, situé à l'est. En définitive, l'absence délibérée de toute notation des signes diacritiques pose plus de difficultés qu'elle

n'en résout. On supprime une difficulté au plan de l'écriture, mais on en crée une autre au plan de la compréhension des textes surtout quand ceux-ci sont littéraires ou anciens.

Toutefois, il existe pour le cas du kirundi deux propositions d'écriture qui respectent la globalité de la langue en notant systématiquement les signes diacritiques. La première proposition opte pour la représentation combinée de la tonalité et de la quantité et utilise pour cela plusieurs signes:

- 5 signes pour NTAHOKAJA (1975): v́ pour le ton haut
  v̄ pour la quantité longue au niveau bas
  v̂ pour le ton descendant (ou haut antérieur)
  v̌ pour le ton montant (ou haut postérieur)
  v̈ pour le ton haut double

- 6 signes pour RODEGEM (1967): les signes de NTAHOKAJA (1975), plus v̇ pour le ton qu'il appelle moyen

La deuxième proposition opte pour la représentation distincte de la quantité et de la tonalité (Meeussen, 1959; Ndayishinguje, 1978; Mayugi, 1985). La quantité est notée par le redoublement de la voyelle, ce qui permet d'utiliser un seul signe diacritique pour la tonalité. Cette option aboutit au système suivant:

	sur voyelle brève	sur voyelle longue
bas	v	vv
haut	v́	v́v́
montant		vv́
descendant		v́v

Comme le signale si bien Mioni (1970), ces deux systèmes de notation sont fort exacts et collent bien aux structures de la langue. Toutefois, il n'est pas concevable qu'on puisse utiliser pour une même langue deux systêmes d'orthographe. Un choix est donc nécessaire et son entérinement doit relever d'une décision officielle. Le travail du spécialiste sera d'éclairer un tel choix en le motivant. En ce qui nous concerne, notre choix se porte sur le deuxième système qui distingue la notation de la quantité et de la tonalité tout en n'utilisant qu'un seul signe diacritique. La raison de ce choix est double. D'une part, ce système

nous paraît plus économique que le premier même si le texte est légèrement allongé: il réduit le nombre de signes diacritiques de 5 ou 6 à un seul et, d'autre part, ce système n'implique aucune modification des machines à écrire. Signalons que le système d'écriture adopté ici est essentiellement phonologique et non phonétique. Le système phonétique implique en effet beaucoup de réalisations qui, bien qu'elles soient effectives, ne sont pas perçues par les locuteurs natifs. Ainsi, en français, par exemple, il existe phonétiquement deux occlusives vélaires sourdes, l'une postérieure [ku] (cou), l'autre antérieure [ki] (qui). Celles-ci seront perçues comme distinctes par des non francophones dont le système linguistique atteste deux phonèmes /k/ et /k/, alors que les francophones ne perçoivent jamais cette distinction parce que non pertinente dans la phonologie du français. De même en kirundi, le ton bas qui précède le ton haut est toujours rehaussé, mais ce rehaussement n'est point perçu par des locuteurs Barundi (Ndayiragije, 1981). Il n'est donc pas utile de le noter. Ex.: [ùmúsórè] sera écrit dans notre système: /umusóre/ «jeune homme».

Quel que soit le choix qui sera opéré, il restera à résoudre le problème didactique de l'enseignement de la lecture et de l'écriture avec notation des signes diacritiques. C'est pour tenter un début de solution que notre dernière partie va proposer une démarche pédagogique essentiellement basée sur les principes énoncés plus haut à propos de la lecture.

3. Proposition d'une démarche pédagogique.

Nous nous limiterons ici à une démarche méthodologique pour le début du primaire, où le kirundi doit être acquis dans sa globalité, c'est-à-dire avec notation des signes diacritiques de tonalité et de quantité. C'est dire donc que nous préconisons une généralisation du système proposé en nous refusant de reporter à plus tard sa maîtrise intégrale, qui n'appartiendrait alors qu'à l'élite intellectuelle.

À ce stade, la démarche pédagogique de l'apprentissage de la lecture pourrait se ramener à trois étapes successives:

1. Vérification des prérequis;
2. Préparation à la lecture et à l'écriture;
3. Passage à l'écrit.

A. Les prérequis.

L'accès à la lecture exige une certaine préparation. Dans les pays industrialisés, cette préparation ou acquisition des prérequis se fait généralement au niveau de l'école maternelle. On peut supposer que, dans les pays où une telle école n'est pas institutionalisée, ces prérequis sont mis en place par le milieu de façon naturelle. Il faut cependant vérifier la bonne perception spatio-temporelle, psycho-motrice, visuelle, auditive, l'aptitude à la catégorisation et à la fonction symbolique des enfants, au début de la première année primaire. Une démarche cohérente implique que le maître envisage une «batterie» d'activités de remédiation qui seront nécessaires dans le groupe spécifique qui lui est confié.

B. La préparation à la lecture

Dans un premier temps, le maître vérifie les prérequis et prévoit des activités adaptées au groupe en fonction des lacunes éventuelles. Il passe ensuite à la phase de préparation à la lecture (Forges, Mayugi, 1986), dont le contenu est inspiré de la première leçon de lecture du manuel de kirundi (cf. annexe 1). Les dessins ont été repris intégralement. Quant au texte, les mots «data na mama» (papa et maman) ont été remplacés par les noms «Bamíre» et «Bayaaga», à titre indicatif, dans le seul souci de respecter une progression dans l'enseignement de la tonalité et éviter les tons complexes en début d'apprentissage (cf. annexe 2). Ce texte devrait être revu pour s'intégrer dans le milieu[1].

Phase de prise de conscience orale.

Sensibilisation situationnelle.

- Par un jeu de questions-réponses portant sur la vie quotidienne, l'instituteur introduit le thème.
- Par des échanges verbaux interactifs entre maître et élèves portant sur une séquence de vie, une activité, il amène les élèves à produire ce qu'ils seront invités à lire plus tard (cf. annexe 3). A défaut d'appui visuel, le maître a recours à des objets du milieu.

Sensibilisation linguistique.

- L'instituteur présente les images et lit les énoncés retenus.

---

[1] En effet, un enfant murundi ne citera jamais les noms de son père et sa mère, comme semblent le suggérer les exemples donnés plus haut.

Contrôle de l'acquisition.

Après plusieurs écoutes des énoncés, les élèves sont invités à commenter les images.

Phase de pré-lecture et de pré-écriture.

Visualisation dans l'espace des variations de hauteur.

À l'écoute de la version ralentie et filtrée[2] d'abord, non filtrée ensuite, les élèves pourraient être invités à tracer avec la main le schéma mélodique des phases. Certains locuteurs européens perçoivent nettement la montée préparatoire (bas rehaussé) sur la syllabe qui précède le ton haut. Mais il faudra se souvenir que c'est là une caractéristique phonétique qui n'est pas perçue phonologiquement par les natifs (Ndayiragije, 1981). La sensibilisation de l'enfant devra porter sur la seule pertinence phonologique, qui sera réalisée au niveau de l'écrit par un signe diacritique particulier. Cette stratégie pédagogique devrait faire l'objet d'une expérimentation.

Appropriaton corporelle de la quantité.

- Les élèves sont invités à battre le rythme de la phrase:
  - sur le modèle de l'instituteur;
  - sans ce modèle;
  - d'abord sur base d'une version ralentie;
  - ensuite sur base d'une version lente, non ralentie.
- À l'écoute successive des versions ralentie et lente, les élèves sont invités à réagir corporellement aux variations de quantité, en marchant au rythme des phrases.
- Les élèves sont invités à traduire dans l'espace les variations de quantité des syllabes, par un mouvement horizontal plus ou moins long selon la durée.

Bain de langue écrite.

> «À ce niveau, il est aussi nécessaire que l'enfant se familiarise avec la langue écrite et à son système spécifique. Il faut qu'il entende, avant d'apprendre à lire, de la langue écrite, élaborée en grande quantité et dans un climat de plaisir. Concrètement, il s'agira pour le maître de lire à haute voix, dans un climat d'écoute plein d'attention et de ferveur, un livre ostensiblement visible par les enfants, racontant une belle histoire. Cette lecture doit rester aussi pure que possible, sans autres explications que celles demandées par les enfants, sans

[2] Une cassette comportant des énoncés filtrés en dessous de 300 Hz, ne laissant percevoir que le rythme et l'intonation, et ralentis au tempophone, pourrait être utilisée dans le cadre de la formation des maîtres, en vue de les rendre aptes à effectuer en classe les filtrages et ralentissements utiles à ce stade.

aucun compte rendu obligatoire, sans aucun prolongement autre que celui qui naîtrait spontanément des enfants. Ce parfait désintéressement nous semble indispensable pour susciter chez l'enfant un vouloir-lire et un plaisir de lire» (Charmeux, 1975).

Initiation à la transcription écrite de la quantité des syllabes.

D'abord, par un exercice collectif au tableau, individuellement, ensuite dans le cahier, les élèves sont invités à transcrire les syllabes par un trait plus ou moins long selon la durée.

Exemple pour la première phrase:

Bamíre na Bayaaga bagiiye gukóra.

Initiation à la notation de la hauteur des syllabes.

Les élèves sont successivement invités, par exemple, à battre des mains les syllabes qui portent le signe diacritique de hauteur (´), à indiquer au moyen d'un signe diacritique (↑) chaque syllabe qui comporte le signe de hauteur (´), représentant ici une réalité phonologique.

Il faut souligner que la progression pédagogique précise de ces différentes étapes, devant couvrir au moins toute la première année, sera déterminée lors d'une prochaine expérimentation.

C. Le passage à l'écrit.

Lecture structuro-globale.

Après la phase des pré-requis et celle de la préparation à la lecture, le passage à l'écrit se réalise d'abord par une préparation orale, qui, comme nous l'avons souligné, vise une adéquation de la compréhension à l'expression orale ainsi qu'un développement de la fluidité verbale. Le maître devra amener les élèves à relever, dans leurs productions, quelques phrases pertinentes par rapport à ce qu'il a prévu comme matériel. Il les écrira au tableau devant les enfants, en y associant les images correspondantes et les lira une fois à voix haute. Les enfants seront ensuite invités à ouvrir leur livre et par sous-groupes de trois ou quatre à effectuer une lecture silencieuse des phrases. Le maître «ressource» circulera parmi les groupes pour répondre aux besoins des apprenants. A défaut du livre, la même activité se fera à partir du tableau noir. A la fin de cette première activité, le maître invite les élèves à oraliser une seule fois les phrases «acquises», dans un seul souci de vérification, en vue de diminuer la fixation ou fossilisation d'erreurs éventuelles.

À ce stade, quelques observations doivent être faites:

1. le **support visuel** est important dans la mesure où il est une base essentielle de l'appréhension globale du sens, ce qui permet à l'enfant de comprendre ce qu'il lit et dit. En effet, contrairement à ce qu'on pourrait penser, ce n'est pas le «déchiffrement» qui permet la compréhension, mais c'est la compréhension qui conditionne le «déchiffrement». Par ailleurs, le support visuel, là où il existe et sous quelque forme que ce soit, devrait faire appel à l'affectivité de l'enfant. Il devrait aussi refléter ses intérêts pour créer une motivation, lui communiquer dès le départ le goût de lire, le transformer peu à peu en lecteur critique et passionné, et faire de lui un être libre et capable d'apprendre sans fin.

En outre les illustrations ne doivent pas être ambiguës et doivent correspondre exactement au langage oral ou écrit qu'elles prétendent traduire. Ainsi, elles favorisent notamment le développement de la perception visuelle.

2. le **travail en sous-groupes** implique une disposition particulière de la classe. Il permet d'augmenter la confiance des apprenants, en diminuant le niveau d'anxiété, en créant de bons rapports entre les élèves et avec le maître, ce qui est indispensable pour l'acquisition. Le travail en sous-groupes permet également de créer une atmosphère d'interactions confiantes. On peut escompter ainsi que les élèves s'entraideront en fonction de leurs points forts, il y aura valorisation individuelle au sein du sous-groupe, homogénéisation progressive du groupe, respect des stratégies individuelles d'apprentissage.
3. l'invitation à la **«lecture silencieuse»** vise à créer dès le début un comportement de vrai lecteur car, comme le soulignent certains auteurs, le véritable comportement de lecteur est silencieux et consiste à passer directement de l'écrit à la signification (Richaudeau, 1969; Foucambert, 1980).

Pour illustrer les principes théoriques énoncés plus haut, on se référa à l'annexe no 2: l'enfant mis en contact immédiat avec le texte devra lui associer une image qui contribue à rappeler le sens de celui-ci sans devoir passer par l'oralisation. En effet, les enfants doivent parvenir à produire du sens à la vue de la forme écrite et non après déchiffrement syllabique. Cette première lecture, encore toute globale, va être suivie d'activités d'**appropriation**, de **structuration** et d'**élargissement**, que nous illustrerons par un ou deux exemples.

Les activités de ce type doivent aider les élèves à structurer la globalité de leur langue maternelle, elles doivent les aider à améliorer leurs performances dans cette langue. Elles impliquent une créativité, une réorganisation significative des expériences antérieures. Les activités doivent favoriser, chez les élèves, l'imaginaire, la réflexion, l'esprit d'analyse et de critique. Elles doivent les amener à chercher ensemble des solutions à des problèmes, ce qui permet une interaction entre eux et le matériau. Il faut rejeter les activités qui suggèrent la simple reproduction d'un modèle, la répétition monotone. Elles doivent en outre favoriser l'activité motrice par le dessin, coloriage, danse, mime ou manipulation de toutes sortes, et être, évidemment, adaptées au contexte matériel de l'apprentissage.

Activités d'appropriation.

Exercice d'association image-texte.

a) Choix du bon dessin.

L'enfant dispose d'une feuille où sont écrits les différents énoncés vus, ainsi que les dessins présentés dans le désordre. Il est invité à associer les deux (cf. annexe 4).

b) Choix du bon texte.

À un autre moment, l'enfant dispose d'une feuille présentant différents dessins. Correspondant à chacun de ces dessins, trois phrases sont proposées. L'enfant doit les lire en silence et déterminer celle qui correspond au dessin (cf. annexe 5).

Ces activités peuvent être conduites au départ d'une observation menée avec les enfants. Le corpus à lire est constitué par des phrases produites par les enfants lors de ces activités. Une telle orientation a le mérite d'impliquer plus sûrement le groupe, mais exige un grand savoir-faire de l'instituteur dans le choix des phrases à retenir.

Activités de structuration.

Mise en évidence par l'élève d'éléments segmentaux et suprasegmentaux.

Cette activité est introduite, pour chacun des cas, par un modèle proposé par le maître.

a) En s'inspirant du texte de départ.

L'élève peut être invité à mettre une croix sous tous les «i» (cf. annexe 6).

De la même façon, le maître peut proposer à l'élève de mettre un point sous les voyelles portant un ton haut (cf. annexe 6).

b) En partant de nouveaux mots ou énoncés.

L'élève est invité à réaliser le même exercice à partir de mots nouveaux illustrés par un dessin, mots ayant été introduits préalablement dans un contexte (cf. annexe 7).

irigí	l'oeuf
igitabu	le livre
igití	l'arbre
umusózi	la colline

Activités d'élargissement.

À partir des phrases connues, on propose à l'enfant des mots nouveaux, sous forme de pictogrammes insérés à l'endroit approprié. Quand il lit, l'enfant doit les verbaliser.

L'introduction de mots nouveaux à lire s'effectue donc par le dessin (cf. annexe 8).

Ces activités doivent amener l'enfant à une maîtrise de la lecture basée sur une approche globale du texte qu'il faut structurer progressivement.

4. Conclusion

Cette communication visait essentiellement à élargir aux langues africaines une pédagogie de la langue maternelle, attestée pour le français, notamment, dans les recherches de l'I.N.R.D.P.

Nous avons tenté de démontrer l'intérêt d'une approche structuro-globale qui, dans le cas précis des langues bantu, dont le kirundi, doit intégrer dès le départ les éléments supra-segmentaux, souvent négligés jusqu'à nos jours et qui constituent les prémisses essentielles d'une pédagogie cohérente.

Bibliographie

B.E.R. (Bureau d'Education Rurale), Dusome 1982. *Igibatu c'Umvaka wa Mbere*, Bujumbura.

Charmeux, E., 1975. *La lecture à l'école*, Paris, CEDIC.

Coupez, A. et A.E. Meeussen, 1981. «Notation pratique de la quantité vocalique en rundi et rwanda», dans Orbis 10 , pp. 428-433.

Detiege, L., 1984. «La pédagogie de la lecture», dans Le Français en question, A.C.C.T.CIAVER, pp. 194-221.

Forges, G. et N., Mayugi, 1986. «Approche structuro-globale de la lecture et de l'écriture des éléments supra-segmentaux, à portée phonologique (quantité et tonalité) du kirundi», dans Actes du Colloque SGAV, *Revue de Phonétique Appliquée*, no 81 (sous presse).

Foucambert, J., 1980. *La manière d'être lecteur*, Paris, M.D.I.

G.E.R.L.A., 1983. *Notation et orthographe du kinyarwanda*, Actes du Colloque organisé par le GERLA (Groupe d'Etudes et de Recherches de Linguistique Appliquée) à Butare du 3 au 5/06/1981, no 5.

Houis, M. et R. Bolé Richard, 1977. *Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement*, UNESCO-AGECOP.

Krashen, S., 1983. *The Natural Approach*, Oxford, Pergamon Press.

Krashen, S., 1986. «Advocates for Language Learning», Conférence faite à Milwaukee, Wisconsin (à paraître).

Manesse, G. et J. Pillon, 1975. *Enseigne-t-on le français?* , Paris, CEDIC.

Mayugi, N., 1985. *Ijambo rya Gishingantahe*, Bujumbura, B.E.P.E.S.

Meeussen, A.E., 1959. *Essai de Grammaire Rundi*, Tervuren.

Mioni, A., 1970. *Problèmes de linguistique, d'orthographe et de coordination culturelle au Burundi*, Naples.

Moirand, S., 1982. *Enseigner à communiquer en langues étrangères*, Paris, Hachette.

Ndayiragije, P., 1981. *Etude des tons en kirundi*, (Thèse de 3e cycle, ronéotypée), Université de Strasbourg.

Ndayishinguje, P., 1978. *Contribution à la phonétique et à la phonologie du kirundi (avec application à l'orthographe)*, (Thèse de 3e cycle, ronéotypée), Paris.

Ntahokaja, J.B.,1975. *Idimburao y-Ikirundi*, Bujumbura.

Renard, R., 1976. *Une problématique de l'apprentissage de la parole; La méthodologie SGAV d'enseignement des langues*, Paris, Didier.

Renard, R., 1983. «New Trends in the Teaching of Oral Communication in Europe», SGAV no 3, Australia.

Richaudeau, F., 1979. *La lisibilité*, Paris, Denoël CEPL.

Rodegem, F.M., 1967. *Précis de grammaire rundi*, Bruxelles/Gand, Story-Scientia.

Annexe 1

data na mama bagiye gukora
data aratema
mama ararima

data na mama bagiye gukora

data aratema

mama ararima

data na mama bagiye gukora.
data aratema
mama ararima.

Annexe 2

Bamíre na Bayaaga bagiiye gukóra
Bamíre aratéma
Bayaaga ararima

Bamíre na Bayaaga bagiiye gukóra

Bamíre aratéma

Bayaaga ararima

Bamíre na Bayaaga bagiiye gukóra
Bamíre aratéma
Bayaaga ararima

Annexe 3

Annexe 4

Bamíre na Bayaaga bagiiye gukóra
Bamíre aratéma
Bayaaga ararima

Annexe 5

Buuináme na Beerahiíno bagiiye gukóra
Bamíre na Bayaaga bagiiye gukóra
Bamíre aratéma

Bayaaga ararima
Bamíre aratéma
Bayaaga arakóra

Bamíre aratéma
Buuináme arakóra
Bayaaga ararima

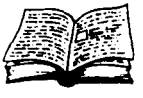
Annexe 6

Bamíre na Bayaaga bagiiye gukóra
Bamíre aratéma
Bayaaga ararima

Annexe 7

irigí

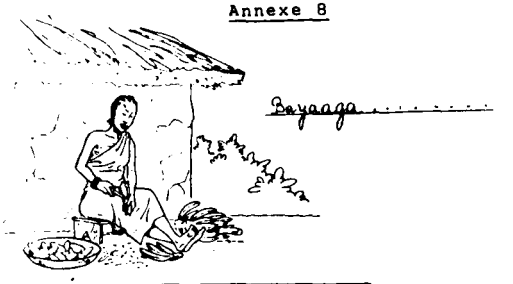
igitabu

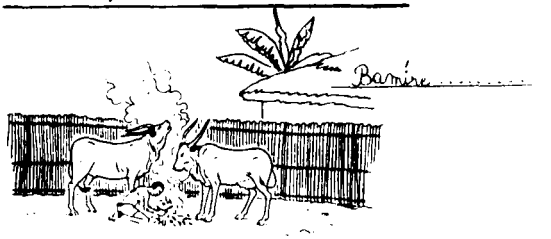


igití

umusózi

Annexe 8





DU FRANÇAIS À L'ÉCRITURE DE LA LANGUE FON

A. Bienvenu AKOHA, Université Nationale du Bénin

0. Introduction

Quand on parle d'élaboration de manuels didactiques en langues africaines, on pense le plus souvent aux manuels d'apprentissage de l'écriture et de la lecture courante pour les enfants qui prennent un premier contact avec l'école ou aux adultes illétrés qu'on veut alphabétiser dans leurs langues nationales et/ou maternelles.

Tous se passe comme si les Africains scolarisés en français, et tout particulièrement les chercheurs, les universitaires et les cadres n'avaient plus besoin d'apprendre à lire et à écrire les langues africaines. Il faudrait pourtant qu'on s'intéresse aussi à cette catégorie d'Africains dont l'importance n'est plus à démontrer, et qu'on réfléchisse aussi sur les caractéristiques que doivent avoir les manuels d'enseignement des langues africaines qui leur seront destinés.

Vous me permettrez de livrer une petite expérience que je viens de faire dans ce sens et qui s'est avérée fort concluante.

Un jour, un collègue botaniste qui préparait une thèse sur la flore africaine est venu tout affligé me demander de lui apprendre à transcrire le fongbè: il n'arrivait plus à relire correctement les noms des plantes de sa collection alors qu'il avait pris soin de bien les noter en langue fon; il devait ainsi pratiquement recommencer une bonne partie d'un travail qui lui avait pris des mois.

Cette demande spontanée et empressée est venue comme pour me rappeler que ce collègue n'était pas le seul confronté à ce problème. En effet, plusieurs chercheurs, historiens, géographes, pharmaciens, médecins, sociologues et autres qui, pour une raison ou une autre, ont recours à la tradition orale dans leurs recherches, découvrent, bien

souvent à leurs dépens, qu'il ne suffit pas de savoir lire et écrire le français pour savoir automatiquement lire et écrire les langues africaines.

Pour répondre à cette sollicitation de mon collègue, mais aussi par la même occasion, à l'attente de tous ces chercheurs locuteurs du fongbè, je me suis mis à élaborer une petite brochure pour les aider à acquérir le plus rapidement possible l'écriture et la lecture de la langue fon.

Au delà des connaissances linguistiques, cette entreprise avait des implications d'ordre pédagogique et méthodologique que j'ai essayé, a posteriori, de dégager. Comme je ne suis ni pédagogue ni méthodologue de formation, mon attitude a été surtout pragmatique, d'un pragmatisme qui exploite le plus rigoureusement possible les données d'une approche contrastive des deux langues en présence, du niveau de l'apprenant, le français et le fongbè.

Les résultats de cette démarche ont été fort significatifs: en une semaine, notre botaniste a complètement acquis l'écriture et la lecture courante du fongbè bien que celui-ci soit une langue à quatre tons réputée difficile à transcrire et à lire.

Le succès obtenu grâce à cette démarche m'amène à l'examiner de plus près pour en dégager les fondements théoriques et méthodologiques; c'est l'objet principal de cette communication. Pour éviter toute généralisation abusive, il est nécessaire de replacer les faits dans leurs contextes.

1. Les données essentielles de la situation pédagogique

Le facteur le plus important, celui qui a joué le rôle déterminant dans l'acquisition rapide de la lecture et de l'écriture du fongbè par notre botaniste est incontestablement la motivation. En effet l'apprenant préparait une thèse de doctorat d'état sur la flore africaine. Cette acquisition revêtait donc pour lui un intérêt capital, ce qui expliquait sa forte motivation.

Le second facteur important est que cet apprenant savait déjà lire et écrire le français; il avait en plus un niveau intellecutel assez élevé, ce qui le rendait apte à comprendre un raisonnement scientifique. On n'avait donc pas à lui apprendre tout, il savait déjà beaucoup de choses dans le domaine des langues.

Enfin, le dernier facteur, qui n'est pas des moindres, est que notre apprenant parlait couramment le fongbè et le français; ces deux langues

ont été décrites et disposent chacune d'un code orthographique bien arrêté. De plus, l'écriture du fongbè était inspirée de celle du français et de l'alphabet phonétique international; elle présentait par ailleurs l'avantage de respecter le principe qui consiste à transcrire un phonème par un seul graphème distinct.

Mais malgré ces atouts, le locuteur fon scolarisé en français part convaincu que «la nouvelles écriture» du fongbè que proposent linguistes et alphabétiseurs est trop compliquée: elle comportait trop de caractères qu'on ne retrouve pas dans l'alphabet français et serait «surchargée» de tons tout à fait «inutiles».

Cette attitude de blocage psychologique est en fait le seul vrai problème à résoudre; aussi doit-on privilégier dans la démarche les éléments de persuation. Il s'agira d'abord de démontrer à cet apprenant qu'on ne peut pas faire autrement si l'on veut comprendre ensuite ce qu'on a écrit.

2. La démarche

Le souci de tenir compte de tous ces facteurs m'a donc conduit à préconiser une méthode qu'on peut schématiser de la façon suivante: d'abord s'appliquer à donner à l'apprenant (de ce profil) une nouvelle vision (la vision linguistique) du français qu'il parle et qu'il écrit, en l'occurrence sa phonologie et, au regard de sa phonologie, son orthographe; ensuite lui révéler quelques structures essentielles de la langue fon (à savoir sa phonologie et ses principales catégories grammaticales) et puis les comparer à celles de la langue française; on lui exposera enfin le code orthographique du fongbè avant de passer aux exercices et aux illustrations. En d'autres termes, il s'agit de donner d'abord à l'apprenant déjà scolarisé en français une nouvelle vision, une compréhension plus juste de ce qu'il connaît déjà (l'écriture du français) pour l'amener à découvrir progressivement ce qu'il ignore, l'écriture des phonèmes du fongbè qui ne sont pas attestés en français. Seule une étude contrastive peut permettre de réaliser ce transfert de compétence.

3. Le recours à la phonologie contrastive

La phonologie contrastive du français et du fongbè est donc au coeur de la démarche méthodologique proposée. Elle repose sur une connaissance approfondie des systèmes phonologiques des deux

langues. On commencera donc par exposer à l'apprenant le système phonologique du français en lui démontrant avec des preuves concrètes que les 26 lettres de l'alphabet français (code orthographique) n'arrivent pas à restituer les 36 phonèmes du français; que l'orthographe française n'arrive à écrire les phrases et les mots français qu'au prix de conventions et d'astuces exagérément compliquées. Il est donc nécessaire de créer de nouvelles lettres pour pouvoir transcrire chaque phonème par un seul signe distinct. Cette comparaison de l'orthographe et de la phonologie du français permet à l'apprenant d'avoir une idée de la relativité des faits linguistiques. Il est ainsi prédisposé à accepter l'idée que chaque langue a son système phonologique propre et que les «lettres» qui servent à écrire une langue donnée ne peuvent pas suffire à écrire une autre. Il comprend aussi plus aisément que l'écriture d'une langue est plus efficace si elle est le plus proche possible de son système phonologique; ce qui ne veut pas dire qu'il ne faille plus distinguer l'orthographe des langues de leurs transcriptions.

L'acceptation psychologique de ces idées forces est la clé qui ouvre à l'apprenant de ce profil la porte de l'acquisition rapide de l'écriture et de la lecture de la langue fon. L'expérience m'a montré qu'il faut au moins trois jours et de longues séances pour arriver à faire accepter ces idées. Mais une fois cela acquis, le reste vient presque tout seul.

On expose alors le tableau récapitulatif de l'étude contrastive des systèmes phonologiques des deux langues mais en évitant soigneusement de surcharger l'esprit de l'apprenant par toutes les définitions savantes du métalangage linguistique. La classification des phonèmes dans ce tableau récapitulatif doit être simple, claire et exhaustive.

	phonèmes spécifique du français	phonèmes communs du français et du fongbè	phonèmes spécifiques du fongbè
consonnes	ʃ ʒ	(p) b t d k g f v s z m n ɲ l (R)	kp gb ɡ c ž x h
semi-voyelles	ɥ	j w	
voyelles	y ø œ ə a œ̃	i u e o ɛɔ ɛ̃ ɔ̃ ɑ ɑ̃	ɤ ũ
tons			v́ v̀ v̀ v̌ (v̂)

Ce tableau appelle les remarques suivantes:

1. Le français n'est pas une langue à tons alors que le fongbè est une langue qui dispose de 4 tons pertinents.
2. Les deux langues ont chacune 36 phonèmes segmentaux; sur ces 36 phonèmes segmentaux, 27 phonèmes sont communs.

L'implication méthodologique majeure de cette constation est que l'apprenant fon qui est déjà scolarisé en français n'a plus en réalité à acquérir que l'écriture et la lecture courante des 9 phonèmes segmentaux restants auxquels s'ajouteront les 4 tons distinctifs du fongbè. Il faudra alors illustrer tous les phonèmes par des exemples mais insister davantage sur les phonèmes du fongbè qui ne sont pas attestés en français.

4. Transcription et écriture

Ce préalable linguistique, ces explications longues et patientes sur la phonologie contrastive du français et du fongbè amènent progressivement à accepter que les deux langues soient différentes dans leur

code orthographique. Les barrières psychologiques qui empêchent l'apprenant d'avoir une attitude positive à l'égard de ce qu'il appelle «la nouvelle écriture» de sa langue (maternelle) sont désormais brisées. Et une fois cet obstacle levé, il suffira de présenter le système phonologique du fongbè et son code orthographique ou écriture. L'adéquation qui existe entre les deux permet d'obtenir des résultats très rapides; l'apprenant comprend vite le système. À partir de ce moment, l'acquisition de l'écriture et de la lecture courante ne sera plus qu'une affaire d'illustration, d'entraînement et de pratique.

Les exercices proposés doivent exploiter à fond le principe de la communication et proposer des paires minimales. En effet, ce qui habitue l'apprenant à la perception et à l'identification des sons pertinents des discours, ce n'est pas la répétition à l'infini de ce son au moyen d'exercices artificiellement conçus, mais bien son opposition aux autres sons qui lui sont proches. Ainsi pour amener l'apprenant à percevoir les sons [ɪ̃] et [ũ] qu'on écrit respectivement *in* et *un,* on aura recours aux illustrations du type:

sín «fabriquer un tambour; tracer»
sí «respecter»
sé «être rusé»
sén «couper, donner des fruits»

tún «détacher»	tú «fusil»	tɔ́n «sortir»
sún «perdre sa couleur»	sú «former»	sén «couper»
kún «la race»	kú «la mort»	kán «couper; prendre»

Ce procédé rend la perception des sons relativement aisée mais il convient de souligner que l'acquisition de la notation des tons est plus délicate et nécessite plus de souplesse. La difficulté ici vient du fait que la plupart des apprenants n'ont jamais eu à travailler sur ce phénomène et le fait que le fongbè dispose de quatre tons distinctifs les effraie. Il faudrait les apaiser mais en même temps leur proposer des techniques sûres pour reconnaître les tons dans le discours et dans les mots.

La technique la plus sûre et la plus simple demeure le sifflement. On demandera à l'apprenant de siffler les mots ou les phrases qu'il veut écrire. Les exercices d'illustration seront conçus à partir d'une exploitation conjointe des structures syllabiques de la langue et de ses schèmes tonaux, lexicaux et/ou morphologiques. Le fongbè comprenant une forte proportion de monosyllabiques, on partira de ces derniers pour aller aux dissyllabiques ou trisyllabiques, mais toujours en exploitant

les oppositions de paires minimales. Les tons pourraient être ainsi enseignés par groupes de deux. Par exemple, on aura:

A. Les tons haut et bas

cv-	tɔ́ «père»	tɔ̀ «puits, rivière»
	xwé «maison»	xwè «année»
	sɔ́ «prendre»	sɔ̀ «frire»
	kɔ́ «sable»	kɔ̀ «cou»
	kpá «épargne»	kpà «éplucher»

cvcv-	kóyì «oh!» (pitié)	vcv-	àkwɛ́ «argent»
	cégè «oh!» (marquant l'étonnement)		àxɔ́ «dette»
	xwégbè «dans la maison»		àsá «jambe»
	kɔ́xò «dehors»		àsú «époux»
	cí tè «debout! lève-toi!»		
	sɔ́ yì «emmène-le; va-t-en avec!»		
	é wè «c'est lui!»		
	é tɔ́n à «est-il sorti?»		
	ní wá à «qu'il vienne?»		
	é yì kpélé «il est parti à une réunion»		
	tɔ́ cé ɖò xwégbè «mon père est à la maison»		

Une fois que l'apprenant a assimilé ces deux tons ponctuels (extrêmes), le ton moyen est plus vite acquis. En effet, il sera plus facile de l'enseigner par rapport aux deux précédents. On utilisera donc le même procédé, ce qui donnera des illustrations du type:

B. Les tons moyen et haut

cvcv-	ɖōkpó «un»
	sīká «or»
	hwēví «poisson»
	nēnú «sorte de plante»
	dōkwín «patate douce»
	ñ gbɛ́ «je refuse»
	hwī wá «viens donc!»
	mī fɔ́n «réveillez-vous»

C. Les tons moyen et bas

cvcv- gbādà «soir»
tēnlèn «célibat»
tēgbè «toujours»

cvcvcv- cōkōtò «culotte»
xōmēsìn «colère»
tōmēnù «citoyen»

D. Les tons moyens, bas et haut

vcvcv- àtākín «piment»
àgbānlín «antilope»
àjōtɔ́ «voleur»
nɔ̄ cē wè «c'est ma mère»
nɔ̄ cē wē lá «c'est vraiment ma mère»

À ce niveau, l'acquisition des trois tons ponctuels bas, moyen et haut rend déjà possible la construction d'un nombre plus important de phrases; on veillera alors à choisir les phrases les plus amusantes à lire; on pourra même proposer de petits textes:

à hwē dín «tu es trop petit»

àzɔ̄n ē ɖò yā sí é flá «les maladies qu'engendre la misère sont nombreuses»

àxɔ́ má nyí àjò «la dette n'est pas un vol»

nyā ɖé yì àsī-tɔ̄n-nɔ̄ xwé bó yí fìn àblà dó àkpá

é ɖɔ̀: mē-nú mē-nú wé ɖò zō hūn dó àkpá nú mí wè.

«Un homme qui rendait visite à sa belle-mère a volé un beignet chaud qu'il cacha sous sa chemise. Interrogé sur les raisons de son empressement, il répondit que c'est la chose d'autrui qui lui brûle les aisselles». (proverbe fon)

E. Le ton modulé montant

Le ton modulé bas-haut est le plus difficile à distinguer; toutefois, en faisant bien attention, on parvient à le reconnaître dans les mots et dans les phrases. Ici encore la méthode la plus sûre est le sifflement et la comparaison aux schèmes repères dans lesquels il est attesté. On aura les illustrations suivantes:

CV-	nă «donner»	nà «princesse»
	mă «légume»	mà «rage»
	yĭ «prendre»	yì «aller»
VCV-	àzɔ̌ «travail»	àzɔ̀ «tabac»
	àgɔ̌ «festivité»	àgɔ̀ «envers»
	àmɔ̌ «cependant»	àmɔ̀ «crasse»
	àwă «joie»	àwà «bras»
CVCV-	jòdŏ «laisser»	
	gòlŏ «échapper à»	
	gbìdĭ «piétiner, froisser»	
	à yɔ̀lɔ̌ mì «tu m'as appelé»	
	à nă yĕ wɔ̌ «tu leur as donné de la pâte de maïs»	
	àzɔ̌ kpɛ̄ ví ɖè má ɖè: «il n'y a pas de petit métier»	
	àgbăn wɛ̀ ă «ce n'est pas une poterie»	

Un apprenant de ce profil qui s'exerce patiemment et surtout attentivement à transcrire tous ces exemples acquiert très rapidement la notation des tons en fongbè.

Une fois qu'on s'est assuré qu'il a bien maîtrisé les quatre tons pertinents de la langue, on pourra lui donner les quelques exemples de mots empruntés aux langues européennes qui portent le ton modulé descendant:

dõtô «docteur, médecin, agent de santé»

fõlô «fleur»

mɔ̄pɛ̂ «prêtre, curé (catholique)»

sĩmâ «ciment»

5. Conclusion

Au terme de l'analyse de cette démarche, il convient de souligner la part importante qui revient aux études linguistiques dans la méthodologie proposée mais aussi le rôle primordial voire déterminant joué par les dispositions toutes particulières de l'apprenant dans l'acquisition de l'écriture et de la lecture courante du fongbè. La rapidité qu'a connue cette acquisition n'a été possible que grâce à la conjugaison de ces deux facteurs essentiels. Il est donc permis de s'interroger sur la possibilité de généralisation de cette méthode, de son utilisation pour l'enseignement

de l'écriture et de la lecture courante à tous les Fon scolarisés en français. Mais ce n'est pas le but poursuivi.

Le public que vise ce manuel est finalement très restreint; il se limite uniquement aux universitaires, chercheurs et étudiants qui pour des raisons particulières sont constamment amenés à interroger la tradition orale fon et éprouvent le besoin de noter en fongbè les informations qu'ils recueillent.

Peut-être que de cette petite étincelle jaillira la lumière qui fera voir la nécessité d'enseigner les langues africaines dans les universités africaines, ne serait-ce que comme instrument de recherche en milieu africain... Il est permis de rêver; mais la science c'est aussi cela, une suite de «rêves» qui deviennent réalités.

ÉTUDE CRITIQUE D'UN INSTRUMENT DIDACTIQUE EN LANGUE NATIONALE, LE PREMIER MANUEL DE LECTURE-ÉCRITURE EN SÄNGÖ EN RCA: «é manda tî dïköngö mbëtï, bûku tî wämändängö mbëtï».

Désiré Faustin TEGUEDERE, Université de Bangui, RCA

0. Introduction

L'étude critique proposée ici comporte deux parties. La première partie est une présentation descriptive du manuel et des jalons indiquant l'esquisse embryonnaire de la politique linguistique en République Centrafricaine. Cette partie nous situe en fait sur la conception, la structuration, la méthodologie générale d'exploitation, la procédure d'expérimentation et les résultats d'évaluation.

La deuxième partie constitue le coeur même de cette étude critique qui porte sur les points essentiels suivants:

1. Critique des fondements théoriques du manuel.
2. Examen des problèmes phonologiques et de la progression phonématique.
3. Examen des problèmes de norme orthographique, de standardisation et de pertinence référentielle.
4. Examen des rapports de pertinence entre tonalité, structures morphosyntaxiques et signification.

1. Critique des fondements théoriques du manuel

Par définition, un manuel ou une méthode est un ensemble ou un corps cohérent de principes ou d'hypothèses à la fois linguistiques, psychologiques, pédagogiques, sociologiques et technologiques, répondant à un objectif déterminé. Aussi le concept de manuel ou la méthode implique-t-il l'adéquation ou la compatibilité entre les objectifs visés, les principes théoriques, les procédés et techniques appliqués. Or, la lecture attentive de la préface du guide méthodologique de ce manuel révèle que certains principes et hypothèses affirmés par les auteurs comme devant sous-tendre l'élaboration et la méthodologie générale du manuel, ces principes et hypothèses donc apparaissent tout le long du manuel en contradiction avec les objectifs visés et les procédés utilisés. Cet avis critique trouve son illustration en quatre points essentiels que voici:

A. Selon les auteurs, l'objectif essentiel du premier manuel sängö est de donner à tout enfant centrafricain scolarisé, *le moyen de lire et de s'exprimer par écrit dans sa langue nationale.*

Répondre à cet objectif suppose du point de vue de la linguistique générale une maîtrise de l'objet ou une connaissance systématique de la matière à enseigner, et du point de vue de la linguistique appliquée un choix et une sélection rigoureuse dans les produits bruts non transposables tels quels dans un manuel. Apprendre à lire et à s'exprimer par écrit dans sa langue nationale n'est pas équivalent d'apprendre à lire et à écrire exclusivement en contexte ou en situation extralinguistique. Des principes essentiels tirés des caractères généraux de la langue doivent permettre à l'apprenant de lire et écrire correctement sa langue, indépendamment de tout contexte ou situation. Lire et écrire le sängö, c'est savoir déchiffrer l'identité linguistique propre du sängö et pouvoir la réutiliser dans toutes le situations de l'expérience. Par contre, occulter certaines caractéristiques propres du sängö, c'est rendre l'apprenant inapte à une lecture et une écriture totalement satisfaisantes de sa langue. En effet, en choisissant de faire l'impasse sur la notation tonale en sängö, les auteurs de ce manuel ont, en contradiction avec eux-mêmes et avec les objectifs visés, choisi de ne pas doter l'élève centrafricain de tous les moyens requis pour lire et écrire correctement sa langue nationale.

Affirmer que, dans la perspective pédagogique du manuel proposé, «le mot n'est pratiquement jamais isolé et le contexte permettra facilement de ne pas confondre des termes identiques par leur consonance»,

c'est tout simplement méconnaître non seulement l'identité propre du sängö, mais aussi et surtout oublier un principe général de la linguistique, celui pour lequel une langue n'est pas une nomenclature, mais plus précisément un ensemble de structures, un système des systèmes.

Soit un mot sängö tel que «samba» écrit selon la convention retenue par les auteurs, c'est-à-dire, écrit sans notation tonale. Le déchiffrage ou l'identification linguistique de ce mot pose un certain nombre de problèmes linguistiques et psychopédagogiques:

1. Cette unité est neutre par rapport à toute lecture et signification précises en sängö.
2. Par conséquent, elle peut être lue de mille et une manières: ici l'arbitraire du signe se double de l'arbitraire de la lecture.
3. Le contexte immédiat ne constituerait guère ici un critère évident d'identification ou de déchiffrage, parce que le contexte lui aussi peut être ambigu ou polyvalent.
4. L'intervention d'un support visuel (étiquette-image) ou d'une situation (extralinguistique) au secours du contexte et du texte transforme l'opération «lecture» en opération «supposition-induction-déduction».
5. Avec notation tonale, cet ensemble phonématique donne lieu à quatre possibilités de lecture significative:
   a) sambâ (tons bas-haut). - co-épouse - co-époux.
   b) sämba (tons moyen-bas): alcool
   c) sämbä (tons moyen-moyen): crapulerie
   d) samba(tons bas-bas): faire la crapule

Ces exemples permettent de poser que la pédagogie de l'enseignement du sängö, pour atteindre efficacement les objectifs visés, est obligée de reconnaître la tonalité comme une caractéristique définitoire du sängö et d'en tirer par conséquent les conclusions du point de vue méthodologique. Car il serait tout à fait illusoire de prétendre lire, écrire ou apprendre à lire et écrire le sängö indépendamment de son trait tonal définitoire.

B. Les auteurs du manuel fondent sa progression sur le double critère de la fréquence des mots et des sons, fréquence tirée des enquêtes en milieu scolaire surtout dans les classes d'initiation et ayant permis de répertorier et de classer les mots les plus usuels ainsi que les sons les plus fréquents du langage enfantin.

Par rapport à ce principe de fréquence souligné ici, il convient de dire qu'en linguistique appliquée, ce principe ne saurait être privilégié au détriment de ceux de la productivité, du coût, de la répartition, du contenu thématique, de la simplicité.

D'autre part, s'agissant de l'introduction du sängö dans l'enseignement, les enquêtes en milieu scolaire devraient se mener de manière intensive et extensive pour déterminer tous les paramètres d'une langue standard commune à tous les milieux scolaires et sociaux. Faute de cette démarche, le manuel est resté marqué de certaines variations phonétiques, lexicales et morphosyntaxiques régionales ou individuelles.

C. Les auteurs du manuel soutiennent que leur démarche méthodologique est fondée en théorie et en pratique parce que tenant compte des apports récents de la psychologie et de la psychopédagogie appliquée à l'apprentissage de la lecture.

Par rapport à cette position de principe des auteurs, je voudrais opposer le fait que l'élaboration d'un manuel est une opération désormais pluridisciplinaire. Elle ne relève plus de la seule compétence de la pédagogie ou psychopédagogie. Elle tient désormais de la pluridisciplinarité des sciences complémentaires où les postulats de la linguistique, de la pédagogie, de la psychologie, de la sociologie et de la technologie se rejoignent dans des rapports complémentaires pour faciliter les problèmes d'enseignement et d'apprentissage des langues.

Choisir de faire des concessions théoriques ou pratiques à l'une des disciplines en présence au détriment des autres, c'est plutôt une telle attitude qui me «paraît entraîner des difficultés sans commune mesure avec le gain espéré».

D. Enfin, les auteurs du manuel indiquent que la phase de préinitiation globale vise à doter l'enfant de 33 mots-clés.

Autant l'objectif en matière d'acquisition lexicale est précisée pour cette première phase, autant l'on manque de précision en la matière quant à la phase analytico-synthétique. En d'autres termes, les objectifs généraux du manuel ne sont pas clairement définis en termes de volume lexical, de progression lexicale, de structures morphosyntaxiques minimales, de degrés de compétence à la lecture et à l'écriture.

2. Examen des problèmes phonologiques et de progression phonématique

L'élaboration de manuels didactiques en langues nationales et l'enseignement de ces langues supposent au préalable une connaissance rigoureuse des dites langues, c'est-à-dire une maîtrise de leur système, leurs structures, leurs procédés et les mécanismes de leur fonctionnement. En d'autres termes, le travail heuristique de description linguistique ou d'exploitation des documents de référence sur la langue doit nécessairement précéder celui de l'élaboration des manuels didactiques, lesquels doivent faciliter et rentabiliser le travail de l'enseignement des langues nationales.

Malheureusement, l'examen de la situation centrafricaine indique que la nécessité de ce préalable théorique reste encore mal perçue tant par les autorités de décision que par les structures d'élaboration pédagogique. Il résulte d'une telle situation une lourde hypothèse pesant sur la qualité scientifique et pédagogique des élaborations didactiques centrafricaines. Les problèmes que posent ces productions sont à la fois phonologiques, orthographiques, lexicographiques ou lexicologiques et morphosyntaxiques.

Concernant les problèmes phonologiques, on peut noter la question de l'identification des unités phonématiques pertinentes et utiles de la langue, qu'il s'agisse des voyelles, des consonnes et des tonèmes. A cela s'ajoute le problème pédagogique de l'organisation de leur progression au niveau de l'acquisition linguistique.

En matière d'identification des unités phonologiques du sängö, l'on peut constater que les auteurs n'ont guère su distinguer entre unités phonétiques et unités phonologiques du sängö. Aussi ont-ils, au niveau vocalique, identifié une voyelle antérieure mi-fermée distincte d'une voyelle antérieure mi-ouverte. Par ailleurs, ils ont établi la même distinction entre la voyelle postérieure mi-fermée et la postérieure ouverte. En fait, ces distinctions sont purement phonétiques et non pas phonologiques. Autrement dit, ces distinctions ne donnent guère lieu à des oppositions communicatives ou significatives. C'est dire que le système vocalique oral du sängö présente non pas sept voyelles mais plutôt cinq voyelles pertinentes et utiles qui sont: **/i,e,a,o,u/**.

La présentation des consonnes dans ce manuel indique également que les auteurs du manuel n'ont guère une connaissance claire du système consonantique du sängö. Ce système comporte en fait 26 phonèmes consonantiques. Sur cet ensemble consonantique, les

auteurs de «é manda tî dïköngö mbëtï » n'ont retenu et illustré que 22 consonnes, laissant ainsi de côté les quatres consonnes suivantes:

mv, nz, ngb et h.

Par ailleurs, non seulement ils ont fait erreur à propos de ces quatre consonnes du système, ils en sont même venus à y intégrer une consonne inconnue du système: **dr**.

S'agissant de la progression phonétique du manuel, je rappelle au préalable que le manuel comporte 48 leçons. Sur ces 48 leçons, les voyelles sont présentées dans un ordre de progression assez déséquilibré. De la 1ère leçon à la 37ème, seules les trois voyelles suivantes: **a, i, o,** sont présentées et illustrées. La fréquence respective des trois voyelles va décroissant de **a** à **o**. Depuis la 38ème leçon apparaissent alors les voyelles **e** et **u** à côté des trois précédentes.

Une telle présentation peut amener à croire que seules les trois voyelles **a, i, o** sont les plus fonctionnelles ou les plus rentables par opposition aux deux autres, **e** et **u**. En fait, ce résultat n'est que la conséquence de l'utilisation abusive du critère de fréquence lexicale. Le dosage de ce critère avec d'autres tels que la productivité, la disponibilité, le coût, la répartition, aurait permis un ordre de présentation et de progression plus équilibré de ces voyelles sur les 48 leçons du manuel.

À l'instar du système vocalique oral du sängö, il existe également un système vocalique nasal de cinq phonèmes. Malheureusement, aucune de ces voyelles nasales n'apparaît tout au long de ce manuel.

S'agissant des consonnes, la situation se présente de manière encore plus chaotique, dans la mesure où de toute évidence, aucun critère de progression ne semble être retenu. En effet, de la 1ère leçon à la 35ème leçon, les consonnes, pour la plupart, apparaissent indifféremment, sauf la nasale palatale /ny/, les mi-nasales /mb, nd, ng/, les labio-vélaires orales /kp, gb et w/. La labiodentale sonore /v/ apparaît seulement dans la leçon 36, tandis que le son étranger (dr) intervient uniquement dans la leçon 37. La labiovélaire continue /w/ apparaît dans la leçon 42, la nasale palatale dans la 43, la mi-nasale dentale /nd/ dans la 44, la mi-nasale bilabiale /mb/ dans la 45, les vélaires /gb et kp/ en 46 et 47, et enfin, la mi-nasale vélaire /ng/ dans la 48ème leçon.

La situation ainsi observée attire les remarques suivantes:

1. L'absence de critères de présentation progressive des consonnes pose le problème de la définition des objectifs pédagogiques à atteindre.

2. Le fait que la majorité des consonnes apparait indifféremment depuis la leçon 1 à la leçon 35 ne facilite pas l'acquisition de ces consonnes et leur déchiffrage.
3. Le fait que les dernières consonnes n'interviennent que dans une leçon chacune ne facilite pas leur mise en place et leur utilisation.

3. Examen des problèmes de norme orthographique, de standardisation et de pertinence référentielle

L'élaboration des manuels didactiques et l'introduction d'une langue à l'école supposent résolu un certain nombre de problèmes de convention orthographique, de standardisation et de normalisation terminologique. Qu'en est-il de ce premier manuel de lecture-écriture en sängö?

S'agissant des problèmes de convention orthographique, il importe de signaler les faits suivants:

a) Le pluralisateur ou modalité nominale du pluriel /a-/ est toujours ici séparé du nom qu'il détermine alors qu'il doit normalement s'y préfixer.
b) Le pronom sujet verbal /a-/ est souvent écrit ici séparé du verbal alors qu'il y est normalement préfixé.
c) Le pronom spécifiant *nît* toujours suffixé au nominal spécifié est ici toujours en position de détachement.

À propos de standardisation et normalisation, il importe de préciser que le sängö, étant la langue nationale centrafricaine, reste soumis à diverses pressions et variations linguistiques provenant des diverses régions et communautés linguistiques nationales. Ces pressions et variations doivent en principe être contrôlées et canalisées afin de sauvegarder l'unité linguistique nationale. Cette nécessité de choisir la variété la plus courante s'impose surtout ici dans le cadre de l'enseignement scolaire, cadre habituellement privilégié pour diffuser la norme linguistique nationale.

Faute d'avoir résolu ce problème de standard linguistique, les auteurs du manuel en sängö ont souvent cédé à la tentation du recours massif à la variété linguistique de telle ou telle région, surtout sur le plan lexical où la prédominance de la Ouaka est assez marquée: noms de personnages, d'animaux, de légumes, etc.

Un autre problème à signaler dans cette rubrique est celui de l'inadéquation entre certaines étiquettes-images ou supports visuels et signifié lexical.

a) Par exemple, aux pages des leçons 6 et 23, les auteurs présentent des étiquettes-images qu'ils nomment «marmite», soit /ta/ en sängö. Mais en fait, ce support visuel ne correspond pas exactement à la réalité empirique de la vie de tous les jours de l'élève centrafricain. L'objet dessiné est plus proche d'une bassine ou cuvette, en français. Le terme /ta/ en sängö répondant mieux à l'équivalent de «canari» en français: le composé ta-wên, littéralement «canari-fer» correspondant au terme français «marmite».

b) La leçon de la page 25 présente une étiquette-image d'une scène de bagarre entre deux personnages où l'un, ayant jeté l'autre par terre, essaie de le maîtriser. La même image revient à la page 44.

* Dans le premier cas, le support visuel est expliqué ainsi qu'il suit:

yäsï a tiri
yäsï s'est bagarrée
yäsï a lutté.

Il y a ici à mon avis un mauvais découpage de l'expérience présentée et même une identification insuffisante de l'expérience elle-même. Le fait d'avoir projeté par terre son attaquant et être en train de le maîtriser sont les deux aspects significatifs de cette image. L'aspect d'une action inaccomplie ou en cours de réalisation n'a pas été rendu linguistiquement. Du coup se pose le problème de la maîtrise du système de conjugaison en sängö et de la différenciation des aspects verbaux en sängö. Ce problème se retrouve tout au long du manuel étudié et hypothèque dangereusement l'objectif visé, à savoir celui d'apprendre à l'élève à bien s'exprimer par écrit dans sa langue nationale.

c) La leçon de la page 27 montre le dessin d'un chasseur visant une antilope. La tradution linguistique proposée par les auteurs est la suivante:

bîrï babâ afâ kötä bïtä
<u>Hier</u> papa <u>accompli + tuer</u> une grosse antilope.
Hier papa a tué une grosse antilope.

Ici encore se pose le problème des mécanismes de la conjugaison signalés plus haut. L'aspect verbal utilisé ici et renforcé par le circonstanciel temporel du passé ne rend pas l'image. En d'autres termes, le signifiant visuel ne correspond pas au signifié linguistique.

Cette discordance entre éléments du support visuel et contenu sémantico-lexical trouve de nombreux exemples dans ce manuel d'apprentissage. Le temps ne nous permet guère d'en faire un inventaire exhaustif. L'intérêt de la chose ici est d'identifier et de poser le problème pour une recherche concertée de solutions appropriées.

4. Rapports entre tonalité, structures morphosyntaxiques et signification

Un dernier problème identifié dans l'examen de ce manuel est celui du manque de prise en compte du rapport entre tonalité, morphosyntaxe et signification. En effet, en choisissant de différer la notation de la tonalité dans la classe d'initiation parce qu'elle serait source de difficultés aux conséquences innombrables, les auteurs de ce manuel ont inconsciemment choisi de neutraliser la pertinence des instruments du code écrit par rapport au processus de structuration linguistique de la signification. D'ailleurs à la page 5 du guide méthodologique accompagnant ce manuel, les auteurs du manuel reconnaissent et affirment que «Certes le ton fait partie intégrante de la syllabe sur laquelle il porte...». Affirmer cela et dans le même temps légitimer une perspective pédagogique faisant abstraction de la tonalité sous prétexte que «le mot n'est pratiquement jamais isolé et que le contexte permettra facilement de ne pas confondre des termes phonématiques identiques», c'est se fourvoyer dans une contradiction théorique et méthodologique insoutenable.

Par rapport à cela, je voudrais rappeler ici qu'une langue est une totalité, une globalité dont les différents éléments, structures ou niveaux se tiennent en relation constante de complémentarité mutuelle dans la structuration de la signification. La tonalité est donc l'un de ces traits distinctifs indispensables du sängö au même titre que le trait vocalique ou consonantique. C'est dire que d'un point de vue synchronique ou du fonctionnement actuel du sängö, la tonalité contribue avec les autres traits linguistiques à structurer et à assurer la distinctivité, la signification et la communication en sängö.

Pourtant, de ces considérations, je suis amené à considérer comme une aberration à la fois linguistique et pédagogique une perspective pédagogique tenant à enseigner le sängö sans notation tonale. Les inconséquences d'une telle perspective pédagogique remettent fondamentalement en cause les objectifs de la maîtrise de la lecture et de

l'écriture en sängö. Quelques modèles d'énoncés sans notation tonale pris au manuel considéré me permettent de soutenir ces observations.

1. Yasi abala mama na baba
2. Yasi afa ta ti mama
3. kotara aba ita ti kosi
4. lo fa lo na baba tilo
5. baba ti kosi asala kwa

Les termes soulignés ici sont des termes porteurs de plusieurs signification différentes en fonction de leur différence de schéma tonal, comme nous l'avons illustré plus haut. Ainsi, avec notation tonale, les deux premiers énoncés, par exemples donneraient lieu aux diverses possibilités suivantes de lecture et de signification:

1. a) yasi a salué maman et papa
   b) yasi a salué maman avec fantaisie
2. a) yasi a cassé le canari de maman
   b) yasi a cassé (ou montré) la citrouille de maman
   c) yasi a cassé (ou montré) réellement celui, celle de maman.

Ces quelques exemples suffisent pour faire admettre que tout enseignement du sängö sans notation tonale constituera toujours une hypothèque regrettable pour la fiabilité et la compétence de communication écrite, qu'il s'agisse de l'opération d'encodage ou de l'opération de décodage. C'est autant reconnaître de fait que dans le cadre d'une telle pédagogie arbitraire, les activités classiques de vocabulaire, de dictée, de rédaction, de compréhension écrite, de compréhension des problèmes de mathématiques ou de métalangue grammatical ne seraient que de vains exercices.

Les auteurs du manuel concerné ici semblent identifier les faits de diversité de lexies relevés ici en sängö comme des faits d'homonymie. Partant, ils assimilent les faits du sängö à la situation de la langue française où, disent-ils, l'homonymie ne donne pas pourtant lieu à la confusion et à l'équivoque. Soit!

À ce propos, je voudrais dire que l'argumentation soutenue ici est irrecevable du point de vue théorique. En effet, l'homonymie en français est un fait de métaphore ou d'extention sémantique qui ne présente donc pas de différence sur le plan formel ou morphologique. Or, la situation est tout à fait différente en sängö parce que les soi-disant homonymes ou faux homonymes sont tout simplement des unités linguistiques différenciées dans leur trait de tonalité, dans leur forme et

dans leur signification. Le français n'étant pas une langue à tons, la comparaison formelle entre les deux langues sur ce plan ne saurait donner lieu à une implication significative.

5. Conclusion

Je voudrais porter ma conclusion sur deux points de réflexion en rapport avec l'objet de mon exposé.

1. L'Afrique, l'Afrique francophone en particulier, est entrée dans la civilisation de l'écriture par le fait de la colonisation. Cette appropriation forcée de l'écriture visait à servir les dessins de la colonisation. Aussi l'écriture a-t-elle servi, tout au moins dans le contexte colonial francophone, a émanciper exclusivement une élite au service de l'administration coloniale. Nous aurions tort aujourd'hui à vouloir nous justifier exclusivement dans le procès interminable de cette Histoire. Aujourd'hui, l'Afrique francophone doit entrer une deuxième fois dans la civilisation de l'écriture. Elle doit y entrer d'elle-même, volontairement, résolument sans fausse honte, sans démagogie ni duperie envers les peuples africains, sans concession à la facilité, au louvoiement à la fin d'un aventurisme inconséquent. Je veux dire que les motivations de cette deuxième appropriation de l'écriture par l'Afrique doivent être profondément africaines, à savoir:
   a) promouvoir réellement les langues africaines en les faisant accéder à une écriture fiable et scientifique;
   b) offrir ainsi au peuples africains et non plus à une petite élite jalouse de ses privilèges, les moyens d'accès au savoir universel, à la science et à la technologie;
   c) contribuer par ce seul biais au développement socioculturel, scientifique, technologique, industriel de l'Afrique profonde.
2. Cette promotion des langues africaines comme préalable indispensable du développement intégral de l'Afrique doit supposer que la science linguistique dans toutes ses composantes puisse être investie dans la connaissance systématique de ces langues par l'examen des:
   a) structures phonologiques
   b) structures lexicographiques ou lexicologiques
   c) structures morpho et sémio-syntaxiques
   d) structures sémantiques et littéraires
   e) données ethnolinguistiques
   f) données psycho et sociolinguistiques.

Une fois cette systématique acquise, il conviendra d'envisager de manière aussi systématique l'aménagement ou l'enrichissement terminologique et scientifique de ces langues. Par ailleurs, l'introduction de ces langues dans l'enseignement formel et non formel doit faire l'objet d'un travail pluridisciplaire relevant d'une structure permanente. Ce travail de confrontation théorique pluridisciplaire garantira mieux l'élaboration des instruments didactiques cohérents, adaptés dans leur contenu et leur progression. Tout ceci suppose la mise en place d'une politique linguistique claire, globale et en harmonie avec le plan de développement national.

Aujourd'hui, l'élaboration didactique ne saurait relever de la seule compétence du pédagogue. Elle tient désormais compte des principes et postulats tant de la pédagogie que de la psychologie, de la sociologie, de la linguistique et de la méthodologie. Ainsi, refuser d'enseigner le sängö avec la notation tonale, c'est privilégier abusivement des hypothèses pédagogiques non fondées dans la théorie et la pratique. Le français comme langue comporte également des difficultés aussi bien sur le plan phonologique, morphologique, orthographique que grammatical.

Il appartient à ceux qui élaborent des instruments didactiques et méthodologiques d'aménager et de présenter les données linguistiques de façon qu'elles soient consommables par l'apprenant. Il ne faudrait donc pas persister à supposer que l'élève centrafricain a une incapacité congénitale à assimiler la notation tonale. Cette attitude dénote plutôt une peur bleue des pédagogues à la remorque de la tradition qui refusent de s'adapter à une démarche nouvelle de la «pédago-linguistique». À la suite de la psychopédagogie expérimentale et de la psycholinguistique, je voudrais soutenir que l'élève centrafricain est capable, dans son milieu naturel, d'apprendre à écrire sa langue nationale dans toute sa complexité, autant qu'il le ferait, mutandi, pour le chinois, le japonais, le russe qui ne manquent pas de complexité à différents niveaux.

LES LANGUES DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT ET LA FORMATION DES MAITRES

R. BEMANANJARA ZEFANIASY, Université de Madagascar

0. Introduction

La «chute» de niveau quant à la compétence linguistique des élèves et étudiants pourrait, sans doute de nos jours être identifiée comme une des crises le plus connues de par le monde. Et bien qu'elle n'épargne ni les pays industrialisés ni les pays en voie de développement, il faut reconnaître que c'est sur ces derniers que la portée se fait davantage sentir. Et cela doit faire une vingtaine d'années déjà qu'on se débat contre ce véritable «fléau» au sein du système éducatif sans qu'on ait encore la moindre certitude de pouvoir mettre la main sur une solution efficiente et viable. C'est que les raisons et les causes en sont innombrables et bien entendu, très variées, alors que dans la plupart des cas une façon de voir les choses qui date d'une époque révolue ou qui, tout au moins, relève des réalités d'ailleurs persiste à tenailler les esprits. Du coup, les avis quant aux choix de la solution à adopter demeurent très partagés retardant ainsi toute prise de décision. Il en résulte que le mal, d'une année à l'autre, ne fait qu'empirer. Pour les uns, en effet, ce sont les auxiliaires pédagogiques qui font défaut et il suffirait de produire des méthodes (manuels) pour que tout rentre dans l'ordre. C'est d'ailleurs ce qui *a priori,* recueille l'adhésion des enseignants à quelque échelon qu'ils appartiennent. En réalité, la question n'est pas aussi simple qu'on le croit, eu égard à l'évolution du contexte socio-économique et culturel de l'enseignement. Pour d'autres, il y a lieu de tirer profit des progrès et exploiter à fond l'apport des media modernes pour relever la situation si alarmante soit-elle. Mais il semble, jusqu'à preuve du contraire, que toute expérience menée dans ce domaine et notamment dans les pays en

voie de développement n'a jamais pu déboucher sur les résultats escomptés. Multiples en sont les raisons, il est vrai, mais on doit reconnaître qu'il ne s'agit nullement là d'une opération à la mesure des nations pauvres.

C'est ainsi que l'on ne doit pas perdre de vue les ressources propres à l'homme. Il y a lieu, en effet et avant tout, de former l'homme, disons tout de suite le maître. Il va sans dire que l'on s'est toujours[1] penché sur ce potentiel irremplaçable mais qu'on l'a fait d'une façon plutôt mal approfondie.

Les quelques lignes qui suivent se proposent par conséquent de déblayer le terrain et jeter quelques principes de base devant sous-tendre la formation des enseignants en matière de langues, et pour les langues. Toutefois mes considérations ne pourraient être que lacunaires, tributaires des informations trop superficielles et en tout cas livresques que j'ai des réalités africaines. Aussi, me cantonnerai-je à tracer quelques ébauches quant aux éléments qui constitueraient le fondement de la formation des maîtres pour l'enseignement des langues. Généralement le système en place tranche «en rondelles» la tâche des enseignants de telle sorte que ces derniers se renient les uns les autres au lieu de coopérer utilement ou se plaisent à se «renvoyer la balle» au lieu de se compléter efficacement. Ainsi, l'on a beau prêcher l'intérêt plus qu'évident d'une entreprise à caractère pluridisciplinaire, mais cela «n'accroche pas» et rien ne semble *a priori* favoriser son instauration. Si l'enseignement comprend mieux son rôle, il s'ouvrira sans doute davantage à la collaboration. Il a ainsi dans le cas qui nous intéresse à comprendre le rôle des langues dans la nation ainsi que son propre rôle pour que ces outils de la communication servent efficacement à ses compatriotes. Conscient de ces objectifs fondamentaux, il sera mieux averti pour appréhender les principes et démarches à adopter pour y parvenir.

Telles sont donc les trois parties qui constitueront mon intervention avec la portée que permet d'atteindre ma connaissance limitée aux réalités malgaches.

---

[1] Voir NEIDA (UNESCO), Rapport final du Séminaire sur les langues nationales et la formation des maîtres en Afrique Dar-es-Salam ,Tanzanie, 12-15 novembre 1979.

1. Les langues dans les pays en voie de développement

Bien que les langues africaines aient été promues au rang de langues officielles au même titre que celle de l'ancien colonisateur au lendemain de l'indépendance, l'on doit avouer que leur instrumentalisation n'a jamais été abordée de manière effective. Il en résulte qu'elles n'ont pu se développer au point d'assumer le rôle qui normalement devrait leur être dévolu. De ce fait, on s'est plutôt complu à pérenniser une situation qui aurait dû être dépassée depuis longtemps déjà. Des soubresauts sont ainsi venus secouer le système en place, tels les événements de 1972 à Madagascar, sans que des remèdes appropriés aient pu être apportés au mal. Les plaintes relatives aux difficultés d'expression des élèves et étudiants en matière de langues («langue étrangère» comme langue maternelle) ne font que se multiplier. Et très souvent, on a tendance à déplorer le côté formel de la question. En réalité, c'est la personnalité de l'apprenant elle-même qui n'a aucune base. Et c'est ainsi que notre système éducatif se révèle meurtrier.

Il est donc plus qu'urgent que des solutions appropriées soient mises en oeuvre. Bien entendu, aucune expérience ne peut être citée, à ce sujet, à ma connaissance. Aussi, essayons de mieux comprendre la situation sans nous dessaisir des réalités.

Il est un fait que toute jeune nation africaine ne peut se libérer de l'utilisation d'une langue d'envergure internationale, qu'on l'ait adoptée comme langue officielle ou qu'on l'ait baptisée «langue étrangère». Par ailleurs, chaque État s'est trouvé la nécessité de «développer» une ou plusieurs langues locales qu'on désigne généralement comme langues nationales ou langues communautaires.[2]

Bref, deux langues de nature et de fonction généralement tout à fait différentes sont ainsi appelées à coexister au sein de chaque État. Or, l'on observe que souvent, on a tendance à développer séparément chaque «idiome». Dans la majorité des cas, les statuts de ces langues ne sont même pas définis au sein des systèmes, ou, ils le sont mais en tout cas de manière théorique et ne permettent aucune réflexion ni recherche approfondie. Les étiquettes qu'on affiche devant chaque langue ne correspondent généralement pas au rôle que joue effectivement cette dernière au sein de la société. C'est ainsi qu'on se plaît parfois à qualifier de «langue étrangère» la langue d'audience internationale adoptée et pourtant c'est l'outil qui assume la fonction

[2] Voir Les Langues communautaires africaines et leur utilisation dans l'enseignement et l'alphabétisation, UNESCO (BREDA), 1985.

principale dans le système éducatif comme dans l'administration. De même on se fait un point d'honneur d'officialiser l'emploi des langues nationales dans la publication des textes réglementaires. Mais souvent ces langues ne sont là que pour la façade. Pour en comprendre la forme et le contenu, on est dans bien des cas obligé de se référer à l'autre langue dans laquelle les textes ont été initialement pensés avant d'être traduits dans la «langue communautaire».[3] Ainsi tout lecteur qui ne s'est pas familiarisé avec la langue internationale est réduit à abandonner et à rester sur sa faim. L'urgent n'est donc pas d'afficher le statut théorique ou politique des langues, mais de voir quel(s) rôle(s) elles jouent ou doivent jouer au sein de la communauté. Ainsi, langue internationale et langue communautaire doivent être analysées de façon conjuguée. D'emblée, on peut affirmer que l'idiome communautaire ne saurait en aucun cas être remplacé quand il s'agit de la formation de la personnalité de base de l'enfant. Le rôle de la langue «étrangère» est de l'ouvrir à d'autres valeurs, l'enrichir en quelque sorte. Il reste à voir les moyens à mettre en oeuvre pour y parvenir. Contenu et programme de l'apprentissage des langues doivent y contribuer efficacement. La lecture de la langue communautaire une fois acquise, on doit s'attacher dans un premier temps à en maîtriser l'orthographe (cycle primaire) avant d'en acquérir le maniement (premier cycle du secondaire) et d'en posséder l'usage (technique de l'expression) au second cycle du secondaire.

Toute approche à caractère d'analyse linguistique systématique devrait être reportée au niveau universitaire. Le même cursus pourrait être adopté selon le cas pour l'apprentissage de la langue «étrangère». L'on pourra se consacrer davantage ainsi à la maîtrise de la langue elle-même au lieu de s'égarer dans des considérations d'ordre purement théorique.[4] Cela étant, on ne doit pas perdre de vue le contenu de l'enseignement. Et je pense qu'il est tout à fait possible à ce sujet d'insérer, en fonction du niveau, les valeurs essentielles du patrimoine culturel de la communauté.

---

[3] Cas du Journal Officiel édité bilingue (français et malgache) depuis 1972 à Madagascar. On comprend difficilement le texte malgache si on ne consulte pas la partie française.

[4] Une des principales tâches des élèves à partir de la troisième année de scolarisation consiste à analyser la phrase malgache selon l'optique structuraliste.

2. L'enseignant et les langues

Compte tenu du cadre de travail et du type de la formation reçue, l'enseignant n'a généralement qu'une conscience très parcellaire du rôle qu'il est appelé à jouer. Nul n'ignore la stratification horizontale de tout ministère de l'éducation.[5] Evoluant dans de tels cadres, l'enseignant n'entrevoit plus tout à fait la portée de son enseignement. Il ne considère comme important en quelque sorte que le succès des élèves au moment de l'examen final pour les faire passer au cycle supérieur, d'où les bachotages de toutes sortes. L'enseignement des langues n'échappe pas à un tel massacre. Or, la langue dans le domaine de l'apprentissage constitue la clef qui permet d'ouvrir toutes les portes notamment en matière de connaissance. Il est donc plus que justifié que l'enseignant en soit conscient. La langue s'apprend dans un but déterminé. L'enseignant doit se rendre compte par conséquent qu'il doit agir avec un certain engagement étant pris dans un processus général. Par ailleurs comme il prend part au façonnage de la personnalité des futurs citoyens, il ne doit pas être désintéressé vis-à-vis des langues. Il ne verrait de ce fait qu'avantages à apprendre lui aussi la langue vernaculaire, de ses élèves par exemple. La compréhension mutuelle n'en sera que favorisée. Et la qualité de la transmission des connaissances nettement améliorée.

Si nous revenons sur les langues, il y a lieu de souligner que l'on doit s'attacher surtout à ce que la maîtrise en soit autant que possible parfaite. L'enseignant doit s'ingénier à en faciliter l'acquisition au moyen d'exercices appropriés et adaptés à la pratique courante. Il aura ce faisant à ne pas perdre de vue l'objectif final de l'apprentissage.[6]

3. Langues et formation des maîtres

D'emblée, l'on doit prôner que la technique doit dépasser la politique et faire éclater le cloisonnement traditionnel. De même l'on doit se méfier de certains types de spécialisations propres aux pays industrialisés. Le cas le plus flagrant est sans doute le fait que l'enseignement de la pédagogie est reservé jusqu'ici essentiellement aux futurs enseignants

---

[5] L'enseignement supérieur ayant généralement son propre ministère, celui des cycles antérieurs comporte au moins deux directions (primaire et secondaire) avec les services rattachés dont celui de la pédagogie entre autres.

[6] Qu'on ne se méprenne pas sur le fait que l'approche communative étant à la mode on doive s'éterniser sur la langue parlée alors que les apprenants ont surtout besoin de maîtriser la langue écrite pour se documenter dans le contexte où ils évoluent.

du primaire. L'importance décroissante de l'emprise des Instituts pédagogiques nationaux en est, apparemment, la preuve. L'enseignement des langues souffre par ailleurs d'une certaine sclérose: des filières de formations à l'enseignement des différentes langues continuent d'évoluer parallèlement au point de s'ignorer alors qu'elles doivent se compléter mutuellement. Tout cela contribue en fin de compte à dépayser le maître dans son propre milieu.

Devant ces faits, il importe de tracer des axes d'orientation pour assurer une efficacité à toute opération visant à améliorer l'enseignement des langues. Si l'on veut avant tout être logique, l'on doit abattre tout mur de cloisonnement entre langue d'obédience internationale et langue communautaire. Les deux doivent vivre en symbiose dans la communauté comme au sein de tout organisme d'enseignement ou de recherche. Dans ce cas, la formation des enseignants, même ceux du primaire, devrait comporter des notions de base en linguistique visant tout d'abord une meilleure prononciation. Les lois élémentaires de la phonétique devraient, par conséquent, être parfaitement connues. De même le mécanisme propre à chaque niveau d'analyse devrait être possédé, l'objectif spécifique étant d'amener l'enseignant à être capable d'effectuer des exercices de permutation et de décomposition afin qu'il domine l'essentiel en matière de comparaison des langues. Enfin, l'on ne saurait omettre de donner les notions de base en sociolinguistique pour que le maître saisisse au moins les types de relation profonde entre l'individu et les langues par exemple.

4. Conclusion

Évaluer vers une voie qui assurerait sans équivoque la complémentarité des langues, tel est l'objectif final de mon intervention. Pour y parvenir, il faudrait délimiter avec précision la part de chaque idiome au sein de la communauté. La langue communautaire est d'emblée plus apte à une meilleure assise de la personnalité de l'homme africain, alors que toute autre langue étrangère devrait contribuer à son enrichissement, à son ouverture dans le monde de la technique qui ne cesse de progresser. Pour y parvenir, j'ai opté pour une meilleure formation des maîtres car un maître bien formé est seul capable de combler les lacunes imputables à toute méthode qui a, par nature,tendance à se figer. De plus, un maître bien formé pourrait en retour aider efficacement tout concepteur de manuels, alliant bon sens pratique et minimum de connaissances théoriques.

GRAMMAIRE SCIENTIFIQUE ET GRAMMAIRE PÉDAGOGIQUE

Étude de cas: l'accord de l'adjectif en kinyarwanda

Boniface NGULINZIRA, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Kigali

0. Introduction

En 1978, nous avons été chargé d'animer le premier recyclage national des professeurs de kinyarwanda de 1ère année secondaire. Il s'agissait, à l'époque, de professeurs sans formation linguistique. Un document de travail fut préparé à leur intention: *Grammaire du kinyarwanda. 1 Le nom.* Cette documentation servit de base à l'élaboration, en kinyarwanda, d'un programme et d'une synthèse grammaticale pour le début du secondaire. Elle sera le point de départ de notre réflexion pédagogique dans la présente communication.

Pour la grammaire scientifique, nous nous référons à *l'Abrégé de grammaire rwanda* d'André Coupez.

1. Grammaire scientifique

A. Coupez définit le nom sur une base formelle comme une espèce de mot caractérisé par le préfixe nominal. Il répartit les noms en trois catégories selon le comportement de l'augment et du préfixe: substantifs, adjectifs et mixtes.

Le substantif a l'augment mais n'utilise pas toutes les classes du préfixe, l'adjectif n'a pas d'augment mais a un préfixe omniclasse, le mixte a l'augment et un préfixe omniclasse.

	AUGMENT	PRÉFIXE DE TOUTES LES CLASSES
Substantif	+	–
Adjectif	–	+
Nom mixte	+	+

Le préfixe nominal constitue une classe paradigmatique de 17 morphèmes dont certains ont une forme identifique:

cl.1:-mu-; cl.2:-ba-; cl.3:-mu-; cl.4:-mi-; cl.5:-ri-; cl.6:-ma-; cl.7:-ki-; cl.8:-bi-; cl.9:-`ny=; cl.10:-`ny=; cl.11:-ru-; cl.12:-ka-; cl.13:-tu-; cl.14:-bu-; cl.15:-ku-; cl.16:-ha-; cl.17:-ku-.

Un même préfixe peut apparaître sous des formes phonologiques différentes, ou allomorphes, dont la description relève de la morphonologie laquelle utilise deux types de règles qui permettent de passer aux allomorphes à partir d'une forme unique posée comme canonique et représentant le morphème. Il s'agit d'une part des règles de variantes morphologiques c'est-à-dire la reconnaissance de l'existence, pour un même morphème, de deux ou plusieurs formes entre lesquelles le choix repose sur des critères soit morphologiques soit morphonologiques. Il s'agit d'autre part des règles de représentation qui indiquent les cas où un morphème peut être représenté par un autre. Les morphonèmes, selon A. Coupez, sont au niveau morphologique des unités linguistiques du même type que les phonèmes au niveau phonologique mais sans parallélisme strict entre les deux types d'unités.

Ainsi, le préfixe nominal de classe 9 se présente sous les allomorphes suivants:

-`ny= :forme canonique;

-n-,-ø-, -m- :allomorphes reliés à la forme canonique par des règles morphonologiques;

ìy= :variante, c'est-à-dire allomorphe qu'aucune règle morphonologique ne permet de relier à la forme canonique.

Exemples:

morphèmes	notation phonologique	allomorphe du préfixe	sens
l - `ny =+ âmàmàrè-p'	inyamámare	`ny=	«personne célèbre»
l - `ny =+ zù	inzu	-n-	«maison»
l - `ny =+ nâmà	inâma	-ø-	«conseil»
l - `ny =+ bèbà	imbeba	-m-	«rat»
ìy =+ súkà	isúka	ìy=	«houe»

Les signes = et p´ se réfèrent à des règles de tonalité. Le signe + désigne l'initiale d'un lexème. Le morphème y disparait s'il est suivi d'une consonne.

L'accord de l'adjectif est présenté en syntaxe. L'adjectif y est décrit comme un mineur régulièrement postposé au nom dont il est complément.

Ex.: agasózi kagufí (y 12, z 12) kagushyikiriza akarèkare «une petite colline te fait parvenir à une grande.» La lettre **y** désigne le mot donnant l'accord, **z** le mot recevant l'accord, et le nombre 12, la classe du préfixe nominal.

On remarquera que la règle d'accord de l'adjectif, à savoir que celui-ci reçoit un préfixe identifique à celui du substantif qu'il détermine, n'est pas donnée explicitement. Les adjectifs donnés en situation d'accord n'ont pas pour but d'illustrer la règle d'accord, en dehors de l'exemple ci-dessus, mais de montrer que l'adjectif emploie toutes les classes.

Selon A. Coupez, «Un adjectif emploie toutes les classes et, sous sa forme canonique, qui correspond à la valence mineure, n'a pas l'augment.»

Exemples:

cl 1	umugabo mubí	«mauvais homme»
cl 2	abagabo babí	«mauvais hommes»
cl 3	umuheto mubí	«mauvais arc»
cl 4	imiheto mubí	«mauvais arcs»
cl 5	izína ribí	«mauvais nom»
cl 6	amazína mabí	«mauvais noms»
etc.		
cl 15	ukubóko kubí	«mauvais bras»
cl 16	ahantu habí	«mauvais lieu»
cl 17	ukuntu kubí	«mauvaise manière»

Les noms (substantifs, adjectifs et mixtes) ont la structure suivante:

(augment) - préfixe nominal - thème

+ bóko 15	ukubóko	«bras, sg»
+ sâza 1	musâza	«frère ainé de»

Les morphèmes du nom sont décrits dans leur ordre de succession.

2. Grammaire pédagogique

L'objectif de l'enseignement grammatical, en première année secondaire, est de former le raisonnement et l'esprit critique des élèves à partir d'une découverte réflexive des lois qui régissent le système de leur langue maternelle dans un secteur bien précis à savoir la catégorie nominale qui comprend le substantif, l'adjectif et le nom mixte.

Le manuel d'introduction à la grammaire contient une seule règle de type morphologique, la règle d'accord de l'adjectif, et plus d'une dizaine de règles de contact, règles morphonologiques qui rendent compte des nombreuses «irrégularités» qui masquent l'application de la règle d'accord de l'adjectif. L'objectif n'est pas de présenter ces règles morphonologiques de manière systématique mais en liaison avec la règle d'accord de l'adjectif, qui, sans elles, serait impossible à comprendre.

Le manuel comprend huit chapitres:

- les classes d'accord
- le singulier et le pluriel
- analyse de l'adjectif et du substantif
- l'accord de l'adjectif
- règles de contact
- les classificateurs réguliers
- la catégorie nominale
- étude systématique des préfixes nominaux.

Nous exposons ci-dessous les objectifs et la méthodologie d'enseignement des principaux chapitres.

A. Les classes d'accord

La notion d'accord grammatical

L'objectif est de rendre l'élève capable:

- d'expliquer la notion d'accord grammatical;
- d'identifier sans erreur la classe d'accord de n'importe quel substantif, à l'aide d'un tableau qui doit être petit à petit appris par coeur.

L'élève est invité à émettre des jugements de grammaticalité ou d'agrammaticalité à partir de trois phrases:

- Urugó rubí rurabóneka, turarúbona nêzá
  L'enclos / mauvais / est visible /, nous le voyons / bien/.
- * Ingó rubí rurabóneka turarúbona nêzá
  phrase incorrecte
- Ingó mbí zirabóneka turazíbona nêzá
  Les enclos / mauvais / sont visibles / nous les voyons / bien/.

On retient que deux mots sont en accord lorsqu'en changeant la forme de l'un on doit aussi changer la forme de l'autre afin d'obtenir une phrase correcte. À l'exception de l'invariable nêzá «bien», tous les autres mots participent aux accords et sont dits variables.

La notion de classe d'accord

L'élève observe et découvre qu'il y a moyen de remplacer le mot **urugó** par d'autres mots et d'obtenir de nouvelles phrases correctes sans changer la forme des autres mots.

urugó		«enclos»
urutúgu		«épaule»
urukwâvu	(rubí rurabóneka turarúbona nêzá)	«lapin»
urwandiko		«lettre»
urwêgo		«échelle»

Les substantifs qui commandent les mêmes accords appartiennent à une même classe d'accord. En se basant sur les accords, on répartit tous les substantifs du kinyarwanda en 16 classes d'accord. Un tableau des classes est dressé par les élèves qui font appel à leur compétence de locuteurs.

B. Le singulier et le pluriel

L'objectif est de rendre l'élève capable de dire si tel substantif est au singulier ou au pluriel et de donner le singulier ou le pluriel d'un substantif donné.

La catégorie du nombre est appliqué seulement aux substantifs désignant des êtres, objets, individus et qu'on peut compter «un seul» pour le singulier et «plusieurs» pour le pluriel.

Une classe d'accord reste affectée à des substantifs désignant des choses qu'on ne peut pas compter.

agasùzuguro	cl 12	«mépris»
ibitótsi	cl 8	«sommeil».

Beaucoup de substantifs ont le singulier et le pluriel dans deux classes distinctes qui forment un couple singulier - pluriel. L'inventaire des couples de classes les plus fréquents est découvert par les élèves: 1,2; 3,4; 5,6; 7,8; 9,10; 9,6; 11,10; 12,13; 14,6; 15,6.

C. Analyse de l'adjectif et du substantif

L'objectif est d'apprendre à l'élève la technique de la commutation afin de le rendre capable de «dégager correctement les éléments (morphèmes) d'un nombre considérable d'adjectifs et de substantifs du kinyarwanda».

umugabo mugufí mu	gufí	«un homme de petite taille»
abagabo bagufí ba		«des hommes de petite taille»

umugabo	u	mu		«l'homme»
mugabo kí ?		mu	gabo	«quel homme?»
bagabo kí ?		ba		«quels hommes!».

D. L'accord de l'adjectif

L'objectif est de rendre l'élève capable d'énoncer et de justifier par un exemple précis la règle d'accord de l'adjectif.

À partir de l'observation d'un certain nombre d'accords, les élèves découvrent que les adjectifs s'accordent en prenant le même préfixe que le substantif qu'ils déterminent.

La règle est découverte à partir de substantifs et d'adjectifs dont l'analyse ne fait pas appel à une règle morphonologique.

u - mu - gabo	mu - gufí	
umugabo	mugufí	«homme de petite taille»
i - bi - gôri	bi - gufí	
ibigôri	bigufí	«maïs courts»
i - n - koni	n - gufí	
inkoni	ngufí	«bâton court»

Le préfixe de classe 9 est posé sous la forme -n- et non sous la forme -`ny= afin de faciliter l'étude des règles de contact.

E. Règles de contact

À l'issue de ce long chapitre, l'élève est capable de justifier l'accord d'un substantif et d'un adjectif dont l'analyse nécessite le recours à une règle de contact.

L'élève est aussi capable d'énoncer toutes les règles de contact qui s'appliquent lors du contact du préfixe nominal et de l'initiale du thème et de les écrire sous une forme abrégée à l'aide de signes conventionnels.

Il s'agit d'expliquer les accords qui en apparence contredisent la règle. Les élèves prennent l'initiative d'apporter en abondance des exemples de ce type. Ainsi l'accord:

abôrozi bagufí a - b - ôrozi ba - gufí
«éleveurs de petite taille»

s'analyse en:

1.	a-ba-ôrozi	ba-gufí	1. accord
2.	-b-		2. a —>ø/ ____ V (règle de contact)
3.	abôrozi	bagufí	3. «éleveurs de petite taille»
1.	u-ku-twí	ku-bí	1. accord
2.	-gu-		2. RV ---> gV/___≠Csde (règle de contact)
3.	ugutwí	kubí	3. «mauvaise oreille»

L'analyse se fait sur trois lignes correspondant successivement aux niveaux morphologique, morphonologique et phonologique.

Les règles peuvent s'appliquer tantôt dans le substantif tantôt dans l'adjectif ou encore dans les deux.

akɔ̀bo	gató	
a - ka - obo	ka - tó	
-k-	ga	(règle 1, règle 5)
akɔ̀bo	gató	«petit trou»

Treize règles morphonologiques expliquent l'essentiel des difficultés qui masquent l'application de la règle d'accord de l'adjectif (voir annexel I)

F. Les classificateurs réguliers

L'objectif est de permettre à l'élève d'identifier un classificateur régulier dans tous les mots de la langue qui en contiennent un et correspondant à ce qu'on appelle la 3ème personne. La technique de la commutation est appliquée au pronom et au verbe et, bien entendu, à l'adjectif. (voir tableau des classificateurs en annexe I)

L'élève se doute bien du fait que ces préfixes peuvent avoir des formes diverses.

L'objectif poursuivi est toujours défini de manière opérationnelle. La

méthodologie dogmatique traditionnelle est bannie. Le professeur soumet différents problèmes aux élèves et invite ceux-ci à trouver une solution acceptable.

Les règles morphonologiques, qui constituent l'une des difficultés de la langue, sont réellement découvertes par les élèves et non imposées. L'enseignement s'efforce de faire appel au raisonnement et à l'esprit critique des élèves. Il ne s'agit moins de présenter les résultats de l'analyse scientifique que de montrer comment le linguiste arrive à ses conclusions.

G. La catégorie nominale

L'objectif est de rendre l'élève capable de:

- définir la catégorie nominale;
- de donner les critères de distinction entre un substantif, un adjectif et un nom mixte;
- de dire si un mot donné est un substantif (à structure régulière), un adjectif ou un nom mixte;
- de dire pour un mot donné s'il est un adjectif ou non et de le justifier;
- de reproduire la liste des principaux adjectifs (une vingtaine).

Les enseignants et les élèves, qui connaissent la grammaire française, s'inquiètent du petit nombre d'adjectifs en kinyarwanda. Il est montré, à ce sujet, que pour traduire les adjectifs français, le kinyarwanda recourt à d'autres tournures.

une étoffe noire = 1) umwěnda wĩrábura (du verbe «kwĩrabura») une étoffe qui est noire

2) umwěnda w'úmukara (= une étoffe de couleur noire)

Le nom mixte a certains traits du substantif et certains traits de l'adjectif. Il a l'augment comme le substantif et peut prendre les préfixes de toutes les classes comme l'adjectif. Comme l'adjectif, il s'accorde en prenant le même préfixe que le substantif qu'il accompagne mais un mot de liaison (le pronom connectif) est nécessaire entre les deux mots.

Ex:	≠rundí mxt	«du Burundi»
cl 5	amacúmu y'ámarŭndi	«lances du Burundi»
cl 9	inká y'índŭndi	«vache du Burundi»
cl 13	utwâna tw'úturŭndi	«petits enfants du Burundi»

3. Conclusion

La règle d'accord de l'adjectif n'est pas donnée comme telle par A. Coupez. En effet, l'auteur inclut le préfixe de l'adjectif et du substantif dans une même classe paradigmatique mais signale, en syntaxe, que le substantif donne l'accord et que l'adjectif reçoit l'accord. Ainsi chaque substantif est affecté d'un préfixe à titre lexical alors que le préfixe de l'adjectif est grammatical c'est-à-dire déterminé par une règle de type morphologique.

La grammaire scientifique a son objectif: la description de la langue. Si sa présentation peut, à certains points, sembler pédagogique, ce n'est pas là son souci premier.

La grammaire scientifique peut permettre l'élaboration de deux types de grammaires pédagogiques selon les destinataires. Un premier type est destiné à des personnes désireuses d'apprendre la langue. Il s'agit ici de les aider à construire des phrases correctes. Un second type de grammaire pédagogique s'adresse à des personnes dont la langue décrite est la langue maternelle. Dans ce dernier cas il s'agit soit d'accroître leur compétence dans la langue en question soit de leur faire acquérir une formation intellectuelle grâce à la découverte réfléchie du système de leur langue maternelle.

Dans les deux cas, on peut distinguer la grammaire de référence qui se limite à l'exposé des faits et le manuel qui explicite les objectifs d'enseignement, propose une méthodologie et contient même des plans de leçons.

L'approche pédagogique proposée repose sur la compétence des élèves, qui sont capables d'émettre des jugements de grammaticalité et d'agrammaticalité.

L'enseignement de la règle d'accord suppose comme prérequis que l'élève soit familiarisé d'une part avec les principes de la commutation laquelle permet d'isoler des morphèmes et d'autre part avec la notion de classe d'accord qui permet de regrouper en une même classe des substantifs dont le préfixe apparaît sous des formes différentes pour lesquelles une seule forme sera posée comme canonique moyennant des règles morphonologiques permettant de retrouver les autres.

L'observation du fonctionnement de la règle d'accord de l'adjectif suppose dans tous les cas que l'on pose un niveau sous-jacent par rapport aux formes de surface. C'est donc à un effort de réflexion et d'abstraction que l'élève est convié. Faire surgir la règle à sa conscience, n'est-ce pas permettre une distanciation entre le mot et la chose et, par là, contribuer au développement intellectuel et culturel de l'élève? Aussi un équilibre doit-il être trouvé entre la présentation systématique et l'étude à partir de textes afin de donner au cours de langue un caractère vivant et naturel.

Bibliographie

Coupez, A.,1980. *Abrégé de grammaire rwanda,* Institut National de la Recherche Scientifique, Édition provisoire, Butare, (2 tomes).

Ministère de l'Éducation nationale (Octobre 1978) *Grammaire du kinyarwanda 1. Le nom, Documentation en vue du 1er recyclage national des professeurs de kinyarwanda de 1ère année secondaire,* Bureau Pédagogique de l'Enseignement Secondaire.

ANNEXE I

LES CLASSIFICATEURS[1]

	Préfixe nominal	Préfixe pronominal	Préfixe verbal	Préfixe objet	Locatif
participants					
1e pers. sing.		x_{gi}-	x_{n}-	x_{-n}-	
2e pers. sing.		u-	x_{u}-	-ku-	
1e pers. plur.		tu-	tu-	-tu-	
2e pers. plur.		mu-	mu-	-ba-	
3e personne					
cl 1	mu-	x_{u}-	a-	-mu-	
2	ba-	ba-	ba-	-ba-	
3	mu-	x_{u}-	u-	-wu-	
4	mi-	x_{i}-	i-	-yi-	
5	x_{ri}-	ri-	ri-	-ri-	
6	ma-	x_{a}-	a-	-ya-	
7	ki-	ki-	ki-	-ki-	
8	bi-	bi-	bi-	-bi-	
9	n-	x_{i}-	i-	-yi-	
10	n-	x_{zi}-	zi-	-zi-	
11	ru-	ru-	ru-	-ru-	
12	ka-	ka-	ka-	-ka-	
13	tu-	tu-	tu-	-tu-	
14	bu-	bu-	bu-	-bu-	
15	ku-	ku-	ku-	-ku-	
classes locatives					
16	ha-	ha-	ha-	-ha-	
17	ku-	ku-	ku-	-ku-	ku
18		mu-			mu
19		x_{i}-			
réfléchi					-ly-

[1] D'après A. Coupez.
Le signe x surélevé indique qu'il y a des variantes.
La voyelle a soulignée suit une règle particulière: a --> y/____V

ANNEXE II

LES RÈGLES DE CONTACTS

	Notation abrégée + exemple	TEXTE
1	a --> ø/___V a-ba≠ôrozi abôrozi cl 2 «éleveurs»	La voyelle a est supprimée si elle est suivie d'une autre voyelle.
2	a + ị --> e a - ma ≠ ĩnyo amênyo cl 6 «dents»	La voyelle a et la voyelle spéciale ị sont simultanément remplacées par la voyelle e.
3	u --> w/___V u-mu≠âna umwâna cl 1 «enfant»	La voyelle u change en w si elle est suivie d'une autre voyelle.
4	i --> y/___V i - mi≠ambi imyambi cl 4 «flèches»	La voyelle i change en y si elle est suivie d'une autre voyelle.
5	kV --> gV/___≠Csde i - ki≠tí igití cl 7 «arbre»	La consonne k du préfixe devient g devant une consonne sourde initiale de thème.
6	tV --> dV/___≠Csde u-tu-heto uduheto cl 13 «petites flèches»	La consonne t du préfixe devient d devant une consonne sourde initiale du thème.
7	n --> m/___b,f,p,v i - n≠beba imbeba cl 9,10 «rat(s)»	La consonne n change en m si elle est suivie des consonnes b,f,p,v.
8	n --> ø/___n,ny,m i - n≠nyoni inyoni cl 9,10 «oiseau(x)»	La consonne n disparaît si elle est suivie des consonnes nasales n,ny,m.
9	r --> d/n___ i - n - rírimbo indírimbo cl 9,10 «chant(s)»	La consonne r change en d si elle est précédée de n.
10	h --> p/n___ i - n - hú pú impú	La consonne h change en p si elle est précédée de n (règle suivie de la règle 7)
11	p --> ø/m ___ f i - n - pfizi ffzi imfízi cl 9,10 «taureau(x)»	La consonne p disparaît si elle se trouve entre m et f (règle suivie de la règle 7)
12	c --> sh/n ___ i - n - cutí - shutí inshutí cl 9,10 «ami(s)»	c devient sh s'il est précédé de n
13	t --> ø/n ___ s i - n - tsína - sína insína cl 9,10 «bananier(s)»	La consonne t disparaît si elle se trouve entre les consonnes n et s.

Remarque: Écarts entre l'orthographe courante et la notation phonologique:

Orthographe courante	Phonologie
cy	ky
sh	ʃ
shy	ʃ*
ny	ɲ
c	tʃ
tons non notés	tons notés

ANNEXE III

CORPUS

1. Cas simples

abagabo baguffí «hommes de petite taille»	d 2	a-ba-gabo	ba-guffí
inká nguffí «vache de petite taille»	d 9	i-n-ká	n-guffí

2. Cas difficiles

abôrozi baguffí «éleveurs de petite taille»	d 2	a-ba-ôrozi	ba-guffí
amênyo maguffí «dents courtes»	d 6	a-ma-ɲnyo	ma-guffí
umwâna muguffí «enfant de petite taille»	d 1	u-mu-âna	mu-guffí
imyambi miguffí «petites flèches»	d 4	i-mi-ambi	mi-guffí
igití kiguffí «arbre de petite taille»	d 7	i-ki-tí	ki-guffí
udutí tuguffí «petits arbres»	d 13	u-tu-tí	tu-guffí
imbingo nguffí «roseaux de petite taille»	d 10	i-n-bingo	n-guffí
inumá ngufi «pigeon de petite taille»	d 9	i-n-numá	n-guffí
impú ngarí «larges peaux»	d 10	i-n-hu	n-garí
imfízi nguffí «taureau de petite taille»	d 9	i-n-pfízi	n-guffí
inshutí nké «peu d'amis»	d 10	i-n-cutí	n-ké
insína nguffí «bananier de petite taille»	d 9	i-n-tsína	n-guffí
umuheto mwizá «bel arc»	d 3	u-mu-heto-	mu-ízá
umwâna mwizá «bel enfant»	d 1	u-mu-âna	mu-ízá
abantu bezá «hommes beaux»	d 2	a-ba-ntu	ba-ɲza
amênyo mezá «belles dents»	d 6	a-ma-ɲnyo	ma-ɲza

inká níni «grosse vache»	cl 9	i-n-ká	n-níni
inumá níni «gros pigeon»	cl 9	i-n-numá	n-níni
utubingo duké «peu de petits roseaux»	cl 13	u-tu-bingo	tu-ké
uduheto duké «peu de petits arcs»	cl 13	u-tu-heto	tu-ké
inká mbí «mauvaise vache»	cl 9	i-n-ká	n-bí
imbeba mbí «mauvais rat»	cl 9	i-n-beba	n-bí

PROBLÈMES THÉORIQUES DE CONVERSION D'UNE GRAMMAIRE SCIENTIFIQUE EN UNE GRAMMAIRE PÉDAGOGIQUE.

L'évaluation de *«Grammaire et Expression»*

J. TABI-MANGA, Université de Yaoundé

0. Introduction

Je me propose dans cet exposé de traiter du thème suivant: *Problèmes théoriques de conversion d'une grammaire scientifique en une grammaire pédagogique.* L'évaluation de *Grammaire et Expression.* Les critiques diront justement que c'est là un thème qui ne saurait être d'un abord facile, et ils n'auraient pas tort à mes yeux. En effet, vouloir faire le tour de tous les niveaux d'implication de la linguistique théorique dans la didactique du français relève pour l'instant d'une véritable gageure. C'est pourquoi je me contenterai à la faveur de l'évaluation du manuel *Grammaire et Expression* de présenter quelques facettes de cette problématique tout en pensant que le débat devrait pouvoir élargir et approfondir nos différentes vues.

Quel est donc le problème soulevé au niveau de l'enseignement de la langue française au Cameroun? En dehors de quelques fautes phonétiques et/ou phonologiques que des cours intensifs d'orthoépie pourraient utilement corriger, le problème stratégique reste celui de l'enseignement de la grammaire d'inspiration linguistique. Le Cameroun, au vu des programmes de l'enseignement secondaire, a opté pour l'enseignement de la grammaire moderne. Cependant dans le cadre de cette option, j'observe une diversité de sensibilités ou de théories

grammaticales qui s'offrent aux concepteurs de manuels et aux pédagogues. J'aurai au cours de cet exposé à situer le malaise du pédagogue camerounais et à répondre à ses préoccupations à la fois théoriques et applicatives. Les développements et constructions de modèles de structure linguistique ont fait naître des sentiments variés chez les pédagogues. Au nombre de ces sentiments je compte l'espoir et l'inquiétude. Espoir parce que la linguistique théorique, grâce à la rigueur de sa démarche, semblable en cela à celle des sciences de l'observation, grâce à la simplicité de ses techniques, a permis d'espérer un renouvellement sérieux des méthodologies pédagogiques des langues. De sorte que pour l'heure les problèmes d'application des théories grammaticales à l'enseignement des langues en général, et du français en particulier sont inévitablement au centre des préoccupations des linguistes, grammairiens et pédagogues. Inquiétude cependant parce que très tôt a surgi un ensemble de questions techniquement embarrassantes relatives au processus de la conversion d'une grammaire scientifique en une grammaire pédagogique. Par ailleurs, le nombre impressionnant de théories linguistiques développées jusqu'à présent a fini par décourager les pédagogues. Ces derniers, probablement à cause de leur formation insuffisante en linguistique ne sont pas toujours à même de comprendre les subtilités théoriques de ces modèles et d'en proposer des évaluations pédagogiques critiques. J'observe à la suite d'E. Roulet[1] et J.-P. Paillet et A. Dugas[2], qu'il s'est développé depuis ces trente dernières années au moins une dizaine de modèles de structure grammaticale. Aux États-Unis, l'on compte l'Analyse en constituants immédiats de Wells, l'Analyse distributionnelle de Harris, la Tagmémique de Pike, la Grammaire stratificationnelle de Lamb, la Grammaire générative et transformationnelle de Chomsky, la Grammaire des cas de Fillmore. En Europe, l'on note la Grammaire fonctionnelle de Martinet, la Grammaire de dépendance de Tesnière, la Grammaire de rang de Halliday, la Grammaire générative applicative de Saumjan et moins connue encore la Grammaire psychomécanique de Guillaume. L'on assiste ainsi à des descriptions variées et différentes du français dont la métalangue embarrasse les pédagogues camerounais. Dès lors, l'on saisit la mesure de leur désarroi devant cette question: Quelle grammaire enseigner? Quelle théorie appliquer? La recherche patiente et longue d'une meilleure stratégie didactique du français a permis la confection du manuel *Grammaire et Expression.* Cependant, les

[1]Cf. Roulet, 1972.
[2]Cf Paillet et Dugas, 1977.

ambiguïtés théoriques liées à l'application du modèle linguistique choisi par les concepteurs du manuel ont fini par décourager, par désintéresser les pédagogues de la question. Aussi s'emploient-ils avec la seule force de leur expérience à l'élaboration des recettes grammaticales personnelles, empiriques et naturellement non généralisables. Nous évaluerons donc le contenu du manuel en usage, puis apprécierons les modalités d'application du modèle linguistique choisi. Cependant, auparavant, nous tenterons de faire apparaître les raisons de cette réforme pédagogique qui est à l'origine de la conception de *Grammaire et Expression.*

1. Les raisons de la réforme pédagogique

Depuis l'époque de la colonisation jusqu'au ministère de M. W. Eteki Mboumoua et de Z. Mongo-Soo, l'enseignement de la grammaire au Cameroun se référait exclusivement au modèle classique et traditionnel. Et pourtant cet enseignement qui s'inspirait de la grammaire classique ne répondait pas pleinement aux attentes des professeurs, des parents et même des élèves. En effet, une grande enquête menée en 1967 sur les erreurs les plus couramment commises en français par les élèves a permis aux responsables des services pédagogiques de se rendre compte que les élèves camerounais ne maîtrisaient pas:

- la conjugaison, l'emploi des temps et modes;
- la syntaxe des pronoms relatifs et personnels;
- la syntaxe des prépositions.

Par ailleurs, l'on a pu noter dans l'ensemble:

- un mauvais emploi des négations;
- un emploi très approximatif des adverbes;
- une confusion totale dans l'identification et le repérage des valeurs sémantiques des déterminants (articles, possessifs, démonstratifs...).

Enfin, les professeurs interrogés au cours de cette enquête ont souligné:

- une syntaxe défectueuse des conjonctions;
- un mauvais emploi des comparatifs et superlatifs.

Analysant les résultats de l'enquête du 18 janvier 1967, la Commission nationale de français, présidée par le Professeur Abanda prit la décision de transformer, de réformer complètement l'enseignement de la grammaire en vue de faciliter d'une part l'acquisition des données grammaticales par les élèves et d'autre part le travail des enseignants.

Aussi la Commission confia-t-elle à M. Voisin, Inspecteur national de français, la mission de conduire méthodiquement avec ses collaborateurs cette réforme. Il se lança donc dans la rédaction des «Fiches pédagogiques» dont l'ensemble devait constituer à terme l'essentiel de *Grammaire et Expression*. Tout en rédigeant ces «Fiches pédagogiques», M. Voisin et ses collaborateurs tentèrent une évaluation critique de la grammaire classique. C'est ce bilan qui devait naturellement justifier l'abandon du modèle classique et encourager l'exploration des voies pédagogiques nouvelles. L'examen de l'état de l'enseignement de la grammaire a fait ressortir que la grammaire traditionnelle en usage au Cameroun n'était plus adaptée aux nouvelles situations parce que cette grammaire dans son contenu

- ne rend pas compte de la langue en usage aujourd'hui, mais impose la norme des grands écrivains;
- ne facilite pas l'expression orale par l'analyse de la langue parlée, parce qu'elle ne décrit essentiellement que la langue écrite;
- n'accorde pas assez de place à la syntaxe et conséquemment ne fournit pas de règles explicites permettant du point de vue de la systématique de construire des phrases de plus en plus complexes;
- présente des définitions floues, des règles insuffisamment explicites, des explications souvent incohérentes, donc peu utiles parce qu'elle se réfère, dans sa démarche, à des critères logico-sémantiques;
- respecte, dans certaines de ses descriptions, des schémas des grammaires grecque et latine qui ne semblent plus adaptés au français moderne;
- à cause de sa finalité normative, tend à accorder une importance exagérée aux fautes à éviter, négligeant le côté systématique de la langue.

En conclusion, ce modèle de grammaire ne permettait pas au professeur d'avoir une description suffisante de la langue qu'il doit enseigner. L'élève, quant à lui, ne disposait pas d'une structure, d'une description intelligible de la langue qu'il doit apprendre. C'est pourquoi, l'équipe de M. Voisin s'est tournée résolument vers la linguistique théorique afin d'en exploiter sur le plan pédagogique les procédures explicites et heuristiques. D'une façon générale l'équipe de travail de M. Voisin s'est fixé les objectifs suivants:

- redresser l'enseignement de la grammaire en tenant compte des résultats de l'enquête linguistique du 18 janvier 1967;
- rattraper le retard accumulé dans l'enseignement de la grammaire par rapport à celui des mathématiques modernes;

- adopter au Cameroun les méthodes d'enseignement de la grammaire en usage en France en accordant la priorité à l'enseignement descriptif.

2. La présentation du manuel

A. Composition de l'équipe de travail

Du point de vue des objectifs, il s'agit non seulement d'adapter au Cameroun les nouvelles méthodes d'enseignement en usage en France, mais aussi d'adapter cet enseignement aux besoins du Cameroun. C'est sur cette base que M. Voisin met sur pied une équipe de travail. La confection de *Grammaire et Expression* est historiquement l'oeuvre de quelques enseignants français sous contrat de coopération au Cameroun. L'espace institutionnel de conception et d'exécution de ce projet fut l'Institut National de l'Éducation (INE). Toutefois, au moment de la genèse du projet, l'INE n'existait pas encore. Aussi convient-il, pour comprendre la démarche scientifique de l'équipe de travail réunie autour de ce programme, de dégager deux périodes. Avant et après la création de l'INE.

Avant la création de l'INE

Le groupe est formé de la manière suivante:

MM - Jean-Pierre Voisin, agrégé des Lettres
- Pierre Germain, agrégé de grammaire
- Roger Labatut, docteur 3e cycle

Mmes - Solange Labatut, professeur certifié
- Françoise Tsoungui, professeur certifié

M. - Joseph Bayiha, professeur certifié.

En outre, dès 1972, on note une première réduction de l'équipe avec le départ en France de MM Voisin et Labatut.

Après la création de l'INE

Au moment de la création de l'INE, l'équipe de travail est réduite à un seul membre: Mme F. Tsoungui. Elle se fera aider par M. G. Mbock, professeur certifié. Du point de vue de la répartition du travail, Mme F. Tsoungui conçoit l'essentiel du travail, trace le plan et le contenu des exercices. M. Mbock s'occupe de la construction de ces exercices.

En conclusion, cette équipe a manqué d'homogénéité du point de vue de la formation théorique de ses membres. Par ailleurs, elle a

travaillé d'une manière discontinue. Ce n'est pas le même responsable qui a conduit le projet du début à la fin. Cette discontinuité a pesé lourdement sur l'inspiration théorique et sur le contenu de *Grammaire et Expression.*

B. Présentation générale de «Grammaire et Expression»

Le manuel *Grammaire et Expression* comprend en fait trois fascicules ou livres. Les auteurs ont donc confectionné:

- le livre du maître
- le livre de l'élève
- le cahier des travaux pratiques

Voici, dans l'analyse du détail, leur spécificité.

Le livre du maître

C'est le fascicule le plus volumineux. Le professeur y trouve exposées les instructions nécessaires à la réalisation, à la programmation de son cours. Ce livre présente de manière claire le plan du cours et la bibliographie utilisée par les auteurs afin que le professeur s'en inspire pour multiplier et diversifier lui-même ses techniques d'explication. L'exposé théorique de la leçon est immédiatement suivi d'exercices corrigés.

Le livre de l'élève

Le livre de l'élève est le plus souvent peu volumineux, hormis celui de la classe de 5e. Ce livre se présente systématiquement comme une suite d'exercices proposés à l'attention de l'élève.

Le cahier des travaux pratiques

Ce cahier est divisé en deux parties. La première partie est faite d'un certain nombre d'exercices qui se réfèrent à la leçon présentée par le professeur en classe. La seconde partie comprend des «Rappels». Ces derniers ne sont pas strictement des résumés au sens classique du terme, mais un ensemble de notions nouvelles qui découlent du cours et que l'élève doit assimiler. Ce cahier de travaux pratiques est donc un instrument de travail personnel de l'élève.

C. Présentation du contenu scientifique

Il s'agit pour nous maintenant de faire apparaître et de définir le contenu scientifique de *Grammaire et Expression.* Au-delà du projet

théorique général qui sous-tend l'ensemble de la production, il faut distinguer dans l'application du modèle grammatical choisi par les auteurs, deux étapes correspondant aux deux cycles d'observation et d'orientation. Ces deux cycles manifestent des évolutions scientifiques et pédagogiques différentes. Examinons, sur le plan du contenu, le détail de ces observations.

Modèle grammatical

Avant de traiter du contenu scientifique de *Grammaire et Expression*, il convient d'identifier d'abord le modèle linguistique dont les auteurs exploitent pédagogiquement les procédures.

C'est un fait bien établi maintenant que toute grammaire doive se référer explicitement à une théorie grammaticale. Ce point de vue est défendu par G. Renou dans les termes suivants:

> «(...) Tout auteur de grammaire se réfère plus ou moins explicitement à une théorie grammaticale donnée, qu'il en ait conscience ou non... Enseigner la grammaire sans faire appel à une théorie précise, c'est aller au confusionisme[3].»

Les auteurs de *Grammaire et Expression* ont répondu pleinement à cette exigence théorique. Malgré l'absence d'une prise de position nette et claire, nous pouvons dire que le modèle linguistique qui a servi de référence à l'élaboration du manuel est la linguistique structurale doublée de la grammaire générative et transformationnelle. Ce choix n'est pas étonnant dans la mesure où ce sont deux modèles qui dominent aujourd'hui la linguistique générale et la linguistique appliquée à l'enseignement des langues.

Examinons donc les modalités d'application de ces deux modèles dans les cycles d'observation et d'orientation.

Cycle d'observation

Dans le cycle d'observation (classes de 6e et 5e) la rupture théorique d'avec la démarche grammaticale de type classique est évidente. L'actualisation pédagogique du modèle structural et génératif dans la perspective de J. Dubois a permis aux auteurs de *Grammaire et Expression:*

- de désambiguïser les notions grammaticales. En effet, l'abandon des concepts traditionnels (chargés de subjectivisme) commande dans l'exposé des leçons une approche formelle. Cette dernière consiste en l'adoption d'un système de notation ou d'écriture symbolique. Le

[3]Cf. Renou, 1978, p.14.

professeur évite donc autant que possible les concepts de sujet (dont la définition n'est pas univoque en français), de déterminants spécifiques, de déterminants complémentaires, etc. Il use plutôt des concepts sémantiquement univoques tels que: SN, SV, SP, SA, Σ, P, etc. Cette commodité d'écriture, qui ne résume pas à elle seule l'essentiel de la formalisation linguistique, permet une démarche pédagogique plus descriptive (par opposition à l'approche normative), plus rigoureuse et explicite.

- d'accorder la priorité à la syntaxe. C'est pourquoi, dans le cycle d'observation, les premières leçons s'ouvrent par l'analyse de la phrase. Il s'agit ici de la phrase minimale. La démarche structurale commande donc dans le cadre d'une étude de corpus, de dresser à l'attention des élèves une typologie explicite des phrases françaises. Le professeur discrimine méthodiquement dans ses leçons les types obligatoires (déclaratif, interrogatif, impératif et exclamatif) des types facultatifs (passif, négatif et emphatique). C'est plus tard, dans le cycle d'orientation que le professeur réserve l'étude des différents mécanismes de transformations de ces phrases. Toutefois, pour l'instant, il initie l'élève au découpage structural des phrases par l'identification des principaux constituants immédiats de la phrase, des expansions nominales (adjectifs, compléments de nom...) et verbales (compléments). Le professeur dispose ainsi d'une vision plus unifiée de la langue dont il doit faire apparaître l'organisation.
- d'équilibrer l'enseignement des registres oral et écrit. En effet, jusqu'à présent, l'enseignement classique a privilégié l'expression écrite à partir des performances des grands écrivains au détriment de la langue orale. L'option structuraliste affirmée dans ce manuel permet de recentrer l'étude de la grammaire dans une perspective synchronique en mettant l'accent sur les phénomènes courants de la langue par opposition aux longues listes d'exceptions qu'offre le modèle classique.
- de développer chez l'élève le goût du travail personnel en identifiant lui-même dans une analyse de corpus les principales catégories grammaticales par le recours aux procédures explicites suivantes: permutation, substitution, effacement, addition... Aussi perçoit-il, de lui-même, d'une manière réflexive, les constituants obligatoires et facultatifs d'une phrase. Ainsi, l'élève ne subit plus l'enseignement délivré par le professeur, mais participe activement à sa propre formation.

Cycle d'orientation

Le cycle d'orientation constitue un approfondissement de l'enseignement grammatical reçu dans le cycle d'observation. Il repose donc sur une double exigence: d'abord consolider les acquis, ensuite ouvrir à l'élève les perspectives d'une formation réflexive. Aussi constate-t-on

que les leçons, dans le cycle d'orientation, s'inspirent de plus en plus d'une démarche générativiste. Tout en se référant à la linguistique moderne pour ce qui est de son contenu scientifique, l'enseignement de la grammaire s'ouvre progressivement à la pratique de l'explication de texte et de la rédaction en vue de la préparation au B.E.P.C.

La consolidation des acquis grammaticaux consiste en un rappel des principaux constituants syntaxiques, de leur fonctionnement, des principales oppositions des formes verbales dans l'expression du temps. L'introduction bien mesurée de quelques données de la linguistique générative permet à l'élève de la classe de 3ème de parvenir à ce que les auteurs de *Grammaire et Expression* appellent la «réflexion grammaticale». C'est-à-dire une méditation personnelle relative aux règles qui régissent la langue, à leur connaissance et à leur parfaite utilisation. Ainsi, l'on abandonne progressivement mais prudemment le côté typologique de la syntaxe du premier cycle pour amorcer la connaissance explicite des mécanismes de transformations qui rendent possibles les phrases de plus en plus complexes. Le professeur, sans entrer dans le subtil détail de la théorie générative, fait ressortir simplement les différentes formes d'intervention des opérations transformationnelles. Les unes exigent des procédures par enchassement dans le cas des phrases complétives, relatives et circonstancielles. Les autres ne présupposent pas la procédure d'enchassement; c'est le cas des phrases affirmatives, négatives, impératives, interrogatives, passives... Cette pédagogie grammaticale favorise simultanément l'assimilation par l'élève du système de la langue et la compréhension, par leur maîtrise, des mécanismes profonds qui commandent d'une part la génération des phrases en français et d'autre part leur utilisation dans le domaine de l'emploi c'est-à-dire en discours des formes de langue. Les auteurs du manuel rendent compte concrètement de l'ensemble de ces opérations par des schémas arborescents découvrant toute la structure, toute l'organisation syntagmatique de la phrase. En outre, l'enseignement de la grammaire s'ouvre plus particulièrement en classe de 3ème à la pratique des textes. Le professeur articule connaissance grammaticale, interprétation sémantique et esthétique des textes littéraires tout en développant l'exercice de la rédaction. Par cet aspect, il ne s'agit plus de ne s'en tenir qu'à l'enseignement de la grammaire stricto sensu, mais de parvenir à une vision d'ensemble relative à l'enseignement du français.

Tels sont le contenu scientifique de *Grammaire et Expression* et ses visées pédagogiques. Comment l'a-t-on évalué? Comment l'a-t-on

appliqué, du point de vue de la pratique pédagogique et du point de vue scientifique?

3. Appréciation du modèle grammatical

Dans l'appréciation de *Grammaire et Expression*, nous tiendrons compte du jugement des divers partenaires impliqués dans l'action pédagogique, c'est-à-dire les professeurs, les élèves et les parents. Ensuite, nous nous interrogerons sur le rendement pédagogique du modèle théorique qui est la référence de *Grammaire et Expression*.

A. Jugements des partenaires pédagogiques

Les professeurs de français

Les professeurs de français ont fondé beaucoup d'espoir en ce manuel dont ils ont loué la modernité au niveau de l'inspiration et de l'approche des problèmes grammaticaux. Cependant, ils lui reprochent:

- un aspect essentiellement descriptif. Pour les professeurs, l'aspect descriptif ne suffit pas à lui tout seul pour faire assimiler à l'élève la structure du français. Il convient d'y ajouter un ensemble de règles d'usage pour confronter les leçons et rassurer psychologiquement les élèves trop jeunes encore pour pouvoir comprendre par eux-mêmes à travers les manipulations effectuées sur le corpus et de nombreux exercices structuraux le fonctionnement des différentes unités de langue.
- une faiblesse évidente au niveau morphologique. Le manuel est très superficiel dans la constitution des paradigmes, des formes grammaticales. L'analyse superficielle de la morphologie n'assure pas une acquisition satisfaisante par l'élève camerounais de la systématique des formes du français. S'il perçoit judicieusement, grâce au découpage paradigmatique des éléments d'un corpus, l'identité de fonctions assumées par les articles, possessifs, démonstratifs, quantitatifs... il n'est pas sensible dans le domaine des emplois aux implications sémantiques qui conditionnent l'utilisation par exemple des articles d'indéfinition et de définition. Par ailleurs, le traitement insuffisant de la morphologie occulte complètement la description des différentes formes verbales. L'élève, relativement à cet aspect de la langue, n'a qu'une connaissance lointaine et extrêmement vague de ce qu'en français on nomme les modes. C'est pourquoi, il a une approche hésitante devant les formes de l'infinitif, du participe, du subjonctif, de l'indicatif et de l'impératif. Ainsi, les subtilités sémantiques liées à l'emploi des formes modales en rapport avec différents contextes lui sont totalement inconnues. Cette carence peut s'expliquer. En effet, la théorie linguistique choisie par les concepteurs de

Grammaire et Expression comme modèle de référence, ici le modèle génératif, n'autorise pas une étude fouillée de la morphologie d'une langue. Il est théoriquement un modèle qui décrit et explique les modalités de génération des phrases grammaticales. Appliqué à l'enseignement du français, il n'en présente qu'une vue extrêmement partielle et qui est bien loin de satisfaire le pédagogue camerounais.

À ces difficultés, il convient d'ajouter que la réforme de l'enseignement grammatical n'a pas été accompagnée très tôt d'un ensemble de mesures d'incitation à la formation des formateurs. En effet, un grand nombre de professeurs de français de formation classique, outre le doute qu'ils éprouvent à l'égard de l'efficacité pédagogique de *Grammaire et Expression*, ne sont pas à même de l'utiliser correctement. Le nouveau métalangage leur est inconnu, sa pertinence ne semble pas évidente et particulièrement éclairante par rapport au métalangage classique. On comprend dès lors les réticences des pédagogues camerounais.

Les élèves

Aux dire des jeunes élèves de 6e venant du primaire, ils sont désemparés, désorientés devant cette approche particulière de la grammaire.

- Nous constatons que tout au long de leur cheminement vers le B.E.P.C., ils s'adaptent très difficilement, de façon inégale, à la nouvelle nomenclature grammaticale. Elle est déroutante pour eux parce qu'elle est en totale rupture d'avec celle apprise et assimilée jusque là.
- Pour eux également, le manuel inspiré par une vision descriptive manque de repères suffisamment explicites à la fin des leçons du genre: *Résumé, À retenir, Notez bien...* qui permettent à l'élève de fixer définitivement dans sa mémoire les données systématiques de la langue. Ainsi, il ne peut à travers quelques exercices structuraux, quelques procédures formelles, reconstruire de lui-même les grands ensembles catégoriels et l'organisation totale de la langue. En outre, l'usage abusif des procédures et opérations formelles améliore sans doute la qualité de l'expression de l'élève, mais n'entraîne pas forcément la compréhension, par la réflexion, du fonctionnement de la langue. Le but escompté, à savoir la possession par tout élève au sortir de la 3ème d'une «grammaire réflexive», ne semble pas atteint. Le formalisme linguistique appliqué à l'enseignement du français tourne à vide.

Les parents

- Les parents, habitués à suivre et à contrôler la progression grammaticale de leurs enfants à la maison, s'avouent aussi désorientés. Leur formation, en retrait maintenant par rapport aux nouvelles méthodologies, ne leur permet plus de jouer pleinement leur rôle d'auxiliaire du professeur.
- S'ils apprécient les progrès sensibles réalisés par leurs enfants au niveau de l'expression orale, ils sont en revanche déçus par leur expression écrite. Les règles d'accord à tous les niveaux syntaxiques ne sont ni observées ni maîtrisées, la confusion est totale entre les phrases complétives et les phrases relatives parce que l'analyse grammaticale et logique ne se fait plus. Bref, pour les parents, la nouvelle grammaire entraîne à la faillite totale.

B. Appréciation sur le plan théorique

Il convient maintenant de définir sur le plan théorique *Grammaire et Expression* par rapport au modèle grammatical de référence. Comment ce dernier a-t-il été appliqué, quel a pu être son rendement pédagogique?

La modernité grammaticale de «Grammaire et Expression»

Le manuel *Grammaire et Expression* s'inscrit indiscutablement dans la modernité grammaticale, c'est-à-dire celle qui a été renouvelée conjointement par le courant de la linguistique structurale et du mouvement génératif et transformationnel. *Grammaire et Expression*, issue donc de ce nouveau courant, se présente du point de vue de la définition comme une grammaire de langue (par opposition à une grammaire de discours), dans la mesure où elle vise l'étude de la langue française pour elle-même et en elle-même. Ce manuel est conformément aux exigences de la théorie structurale une grammaire immanente. La langue française n'est plus un prétexte à la projection, à l'application des catégories des langues classiques, mais elle constitue l'objet même de son étude. L'approche immanente de ce manuel implique qu'il répugne au normativisme classique pour être essentiellement un livre de grammaire descriptive, où l'on se défait définitivement des idées vagues et incontrôlables de bon sens et des préjugés sociaux qu'autorise un choix exclusivement arbitraire d'un niveau de langue abusivement considéré comme le meilleur. Il s'agit donc ici, à travers la description, de faire apparaître le fonctionnement des unités linguistiques dans une perspective résolument synchronique. À la réflexion, *Grammaire et Expression* aboutit d'une manière obligée à un manuel de grammaire

taxinomique. Or les auteurs ont souhaité donner à leur oeuvre une dimension réflexive. C'est pourquoi ils ont actualisé sur le plan pédagogique quelques idées simples du modèle génératif en privilégiant la notion de créativité du langage. Cet autre aspect de la théorie a permis au professeur d'expliquer avec assurance les modalités de génération des phrases plus complexes. Au total, *Grammaire et Expression* est un manuel de grammaire moderne. Ses auteurs ont autant que possible limité le côté approximatif et intuitif des autres livres de grammaire en développant également une pédagogie active. C'est pourquoi, J. Grunenwald et H. Mitterrand ont pu écrire: «la pédagogie active et la grammaire moderne peuvent converger pour donner à l'enseignement de la langue française un caractère attrayant autant que sérieux et efficace[4]».

Les ambiguïtés de l'application du modèle de référence

Nous venons d'affirmer la modernité de *Grammaire et Expression* en nous plaçant dans la perspective de l'évolution grammaticale. Cependant, un examen détaillé du manuel sur le double plan de la conception et de l'application fait apparaître un certain nombre d'ambiguïtés. Ces dernières s'expliquent d'une part par les difficultés qu'ont éprouvées les concepteurs du manuel pour choisir la théorie linguistique de référence et d'autre part par une conception insuffisante des présupposés et finalités des théories linguistiques. Ce qui les a conduits à confondre totalement ce que nous nommons «grammaire de dévoilement» et «grammaire d'acquisition».

Les difficultés du choix d'un modèle de référence

En parcourant le manuel *Grammarie et Expression,* nous sommes frappé par une impression d'hésitation de la part des auteurs devant les choix à faire. Tout se passe donc comme s'ils préféraient laisser planer un doute sur leurs propres motivations, leurs convictions grammaticales. D'où, à l'examen, une attitude contradictoire qui relativise considérablement la modernité du manuel. Car tantôt, il se lit dans une perspective moderne par l'introduction des données linguistiques, tantôt il semble, à bien des égards, totalement en retrait par rapport à la théorie linguistique et partant, se raccroche finalement à la grammaire classique qui pourtant semblait abandonnée. Au total, *Grammaire et Expression* tente, pour des raisons d'équilibre et de sagesse, de

[4]Grunedald, J. et H. Mitterrand, *Itinéraire grammatical, 6e,* Paris, Nathan, p.3.

concilier la grammaire d'inspiration linguistique et la grammaire traditionnelle. L'option n'est pas théoriquement repréhensible. Peut-être aurait-il fallu cependant que l'on le soulignât clairement dans un exposé théorique de méthode et que l'on indiquât également les différents niveaux de la grammaire qui imposent le choix soit du modèle classique, traditionnel soit celui de la modernité. À travers l'ambiguïté «positive» de *Grammaire et Expression*, nous comprenons qu'il est quasiment difficile de n'actualiser en pédagogie du francais qu'une théorie linguistique exclusivement. Forts de cette évidence, les concepteurs de manuels et les professeurs de français doivent reconsidérer leur attitude face aux propositions de la linguistique théorique; ils doivent également cesser de se représenter le domaine de la pédagogie du français comme un espace indifférencié d'application de tous les possibles théoriques sans discernement. C'est cette absence de discernement au départ qui a conduit à confondre la «grammaire de dévoilement» et la «grammaire d'acquisition» d'après notre propre terminologie.

«Grammaire de dévoilement» et «grammaire d'acquisition»

L'examen des modalités d'application de la linguistique théorique à la pédagogie du français nous conduit à distinguer sur un plan typologique une grammaire dite de «dévoilement» et une seconde dite d'«acquisition». Cette typologie repose sur une claire perception du statut du français et des différents contextes et situations d'enseignement. L'enseignement du français, sa méthodologie, la conception des manuels devraient prendre en charge les spécificités de chaque contexte. En effet, la pédagogie du français langue maternelle diffère de celle du français langue seconde, officielle.

Compte tenu de ces facteurs, la «grammaire de dévoilement» a pour mission de faire découvrir aux apprenants, par une description plus unifiée et plus cohérente, la structure du français, en rendant compte d'un point de vue synchronique, de la langue en usage dans la société. Elle repose, grâce aux critères formels et distributionnels, sur une démarche vérifiable, et même falsifiable. Par ailleurs, elle ne se contente pas de dévoiler, par révélation, le fonctionnement du système, mais ambitionne de l'expliquer. C'est par là que la «grammaire de dévoilement» s'apparente à une théorie de la compétence. Elle ne peut donc convenir qu'à la situation pédagogique du français langue maternelle. Car, dans son activité de dévoilement, elle révèle à la conscience du sujet

sujet apprenant ou de l'élève français la structure de la langue qu'il possède déjà inconsciemment. Pour lui cette découverte actuellement consciente de sa langue est un travail naturellement réflexif. Or, comment une telle grammaire qui présuppose au départ la possession virtuelle de la langue peut-elle convenir à l'élève africain qui justement va à l'école pour acquérir cette langue? C'est bien d'une «grammaire d'acquisition» qu'il lui faut, étant entendu que la réflexion sur l'outil linguistique n'interviendra que plus tard. La constatation de cette dichotomie «grammaire de dévoilement»/ «grammaire d'acquisition» nous oriente inéluctablement vers la construction, en pensée, d'autres voies pédagogiques dont nous souhaitons dessiner les axes provisoires à défaut d'un développement théorique définitif et cohérent.

4. Vers une stratégie pédagogique nouvelle: l'interculturalité

C'est ici que se pose intensément le problème de la recherche d'une stratégie pédagogique, didactique de la langue française. Chomsky, après avoir critiqué sévèrement le modèle d'apprentissage de Skinner (verbal behaviour) n'a pas développé une solution de rechange valable. Nous nous contenterons, à défaut d'un modèle définitivement élaboré, d'esquisser les contours théoriques de ce qui par une systématisation approfondie pourrait être une stratégie didactique. Nous observons qu'une théorie d'acquisition du français devrait pouvoir prendre en considération les données sociolinguistiques du Cameroun ou d'autres pays d'Afrique. Il conviendrait d'élaborer des modèles représentatifs des situations sociopédagogiques qui détermineront le contenu des cours de langue. C'est pourquoi nous plaçons la notion d'interculturalité au centre de ce modèle hypothétique. Notre stratégie comprendrait deux composantes essentielles: une composante linguistico-pragmatique et une composante contrastive. Tentons de développer le contenu de chacune de ces deux composantes.

A. La composante linguistico-pragmatique

Toute réflexion sur une stratégie possible d'enseignement du français en Afrique ne saurait contourner les exigences de la linguistique théorique. On comprend dès lors toute l'importance accordée à la composante linguistique. C'est à ce niveau que l'on définit la vision théorique du cours de grammaire. Dans la perspective d'une stratégie d'acquisition du français, il convient de concilier les données d'un

modèle de langue et celles d'un modèle de discours. Car il serait absurde pour nous autres Camerounais ou autres Africains de développer une capacité abstraite de construire des énoncés linguistiques (modèle de langue) si l'on ne s'avise pas de contrôler sur le plan pragmatique (modèle de discours) les applications et les usages du système assimilé. La relativité de la puissance descriptive et explicative des modèles linguistiques doit nous conduire non à l'application systématique d'un modèle exclusif, mais plus précisément à un choix des données en meilleur convenance avec les objectifs de l'enseignement du français. Cette sélection des données devrait se faire sur la base de modèles linguistiques variés. Cette démarche ouverte nous permettrait non seulement de tirer profit des analyses et descriptions syntaxiques du modèle génératif (pour des cours de syntaxe), mais encore de les compléter par des données d'autres théories grammaticales, par exemple, le modèle de dépendance de L. Tesnière, le modèle psychomécanique de G. Guillaume. Aussi peut-on exploiter judicieusement le modèle guillaumien dans la pédagogie verbo-temporelle et aspectuelle du français. D'ailleurs les nouveaux grammairiens sur ce point n'hésitent pas à en tirer tout le profit pédagogique qu'ils jugent nécessaire. Je songe notamment à la *Grammaire systématique de la langue française* de C. Baylon et P. Fabre. Un tel apport qualitatif aurait le mérite d'intégrer progressivement la sémantique à la morphologie et à la syntaxe.

B. La composante contrastive

La composante linguistico-pragmatique se double d'une composante contrastive. En effet, la mutation méthodologique qu'impose le renouvellement pédagogique du français doit être conduite avec lucidité et justice entre les différentes langues en présence. Pour un enseignement du français plus équilibré et plus accordé à l'environnement, la démarche devrait être contrastive. En Afrique, les instances dirigeantes semblent oublier que c'est bien la langue maternelle qui assure le véritable décollage intellectuel de l'enfant, c'est elle qui lui donne la première possibilité d'articuler sa pensée, de saisir les différents rapports qui le lient au monde ambiant, d'être psychologiquement équilibré. Lui refuser dans l'apprentissage du français de tirer profit de l'acquis du substrat africain pour l'investir ensuite en français, c'est lui ôter les moyens de répondre au besoin d'expression et de créativité. Il convient que l'enseignement du français prenne appui sur les langues maternelles africaines. En fait, le français y trouverait une autre

justification, la problématique de son enseignement serait ainsi redéfinie en fonction de nouveau contexte et sur des bases plus saines et heureusement plus équilibrantes.

Cependant cette stratégie pose quelques problèmes. Le danger le plus immédiat est une prise de conscience plus aiguë des particularismes linguistiques. En effet, dans les pays multilingues comme le Cameroun il se poserait le problème du choix d'une langue nationale sur laquelle devrait pouvoir s'appuyer le français. Alors, que faire? Dans cette perspective, nous pouvons entrevoir un autre scénario. Une langue africaine,ou la langue camerounaise,n'est plus systématiquement étudiée, enseignée, mais on procède à la comparaison des structures de groupes de langue, par exemple, bantou, soudanais avec les structures du français. De sorte que l'enseignement du français s'articulerait sur les structures générales des langues africaines et non sur une langue particulière. Ce qui présuppose inévitablement l'introduction dans des écoles de formation des maîtres et professeurs d'un enseignement des structures des langues africaines. La composante contrastive permettrait aux professeurs d'être sensibles aux différences entre langues, tant au niveau des structures profondes qu'au niveau des structures de surface, aux difficultés et fautes de langue de leurs élèves dues aux phénomènes d'interférence et de transfert. Ils en comprendraient les raisons psychologiques et linguistiques, proposeraient des procédures correctives appropriées et surtout en feraient prendre conscience, de façon réflexive, à leurs élèves sur la base d'une identification précise des traits structurels semblables, divergents, et plus ou moins semblables.

Cette stratégie pédagogique et réflexive n'est traduisible dans les faits qu'à une condition. Celle de revoir complètement le système éducatif africain. Au lieu de faire cesser l'enseignement de la grammaire dans les premiers cycles des lycées et collèges, comme en France, il y aurait moyen de prolonger au niveau du second cycle en redéfinissant nos attentes et orientations. Le premier cycle s'occuperait du renforcement de l'acquisition des structures classiques du français. On y privilégierait l'enseignement de la grammaire traditionnelle. Le second cycle qui est par définition celui de la réflexion sur la littérature, la philosophie, le monde contemporain, devrait également être le cycle de la réflexion grammaticale. L'élève sera amené à réfléchir sur l'organisation systématique du français. C'est à ce niveau que devrait se situer l'intervention en pédagogie grammaticale, de la «grammaire de dévoilement» en Afrique. Son intervention précoce dans le premier cycle serait une méconnaissance totale de ses présupposés théoriques.

Bibliographie

Chomsky, N., 1969. *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil.

Chomsky, N. *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil

Dugas, A. et J.P. Paillet, 1977. *Principes d'analyse syntaxique*, Presses de l'Université du Québec.

Dumont, P., 1983. *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Karthala, Paris, A.C.C.T.

«Grammaire et Expression», Classes de 6e, 5e, 4e et 3e, CEPER, Yaoundé.

Grunenwald, J. et H. Mitterrand *Itinéraire grammatical, classe de 6e*, Paris, Nathan.

Lepschy, G.C., 1976. *La linguistique structurale*, Paris, Payot.

Makouta-Mboukou, J.P., 1973. *Le français en Afrique noire*, Paris, Bordas.

Nivette, J., 1974. *Principes de grammaire générative*, F. Nathan, Bruxelles, Labor/Paris, Nathan.

Renou, G., 1978. «Pour un enseignement de la grammaire», dans *Revue pédagogique*, Empire Centrafricain, no.120.

Roulet, E., 1978. *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Labor/Paris, Nathan.

Saussure, F. de, *Cours de Linguistique générale*, Édition critique préparée par Tullio de Mauro, Paris, Payot.

Tabi-Manga, J., 1983. «Méthodes d'enseignement du français au Cameroun», dans *Annales de la FLSH*, no 11, p 99-103, Yaoundé .

NOUVELLES DÉFINITIONS POUR UNE MEILLEURE RECHERCHE FONDAMENTALE ET APPLIQUÉE DANS LES LANGUES AFRICAINES

Bakary COULIBALY, Université de Ouagadougou

0. Introduction

Pourquoi de nouvelles définitions?

Nous travaillons depuis plusieurs années à l'étude grammaticale d'un certain nombre de langues africaines. Cherchant à être aussi objectif, aussi précis que possible, nous nous sommes aperçu que de nombreuses notions de base, telles qu'elles étaient utilisées par plusieurs linguistes, ne permettaient pas de cerner de très près la structure réelle de ces langues. Or, comme le dit Martinet, «là où la théorie ne convient pas, c'est elle qu'il faut modifier et non pas faire à tout prix entrer la langue dans un cadre qui n'est pas fait pour elle». C'est pour cette raison que, nous mettant pour ainsi dire en consultation avec le réel que nous avions sous les yeux, nous avons été amené à proposer des définitions, parfois des notions toutes nouvelles. Ces définitions et ces notions, qui sont des instruments de travail essentiels, ne sont donc pas nés d'une volonté gratuite d'innovation. Elles ont été imposées par les faits auxquels nous avons cherché à obéir, dans toute la mesure de nos possibilités.

Pour les établir on s'est comporté comme les abeilles qui, d'après Montaigne, «pillent de çà, de là, les fleurs. Elles en font après le miel qui est tout leur, ce n'est plus thym, ni marjolaine». De même, c'est en nous mettant à l'école de l'originalité de Martinet, de Benveniste, de Houis, de Denise François, de Suzy Platiel, de Denis Creissels, etc. que nous

avons mis au point ces instruments de travail qui n'appartiennent désormais ni à l'une, ni à l'autre école. Nous espérons sincèrement que les résultats obtenus, sans avoir la valeur du miel de Montaigne, constitueront des bases nouvelles et efficaces pour mieux appréhender la complexe et passionnante structure de nos langues africaines.

Les définitions que nous proposons concernent le verbe, l'énoncé, le prédicat, etc. Dans le cadre restreint du présent article, on se contentera de montrer l'intérêt qu'il y a à remplacer la catégorie du verbe par celle de l'énoncif (une nouvelle notion).

On donnera, pour commencer, une définition aussi précise qu'on le pourra, du verbe.

1. Nouvelle définition du verbe

À travers l'histoire, la notion de verbe s'est constamment traitée par le biais de l'opposition verbo-nominale. Nous l'examinerons en évoquant l'opinion de quatre auteurs: Platon, Aristote, Martinet et Benveniste.

A. Platon

D'après Christos Clairis[1], c'est dans *le Sophiste* de Platon qu'on trouve les traces les plus anciennes de l'opposition verbo-nominale. Platon y déclare en effet (cf. le dialogue entre Téétète et l'Étranger) que «nous avons pour exprimer vocalement l'être, deux sortes de signes qu'on appelle soit nom, soit verbe: ce qui exprime les actions (praxeis) nous l'appellerons verbe; quant aux sujets qui font ces actions, le signe vocal qui s'y applique est un nom». Pour Platon, il existe donc des actions-verbes et des actants-noms. Cette idée a fait son chemin et continue de nos jours à influencer un grand nombre de pédagogues. Pour leur part, les linguistes contemporains ont compris depuis longtemps qu'en la matière, l'utilisation du critère sémantique était tout à fait inadéquate. Autrement le mot action serait un verbe parce qu'il se rapporte à une activité. Par ailleurs, la notion d'actant qui se comprend aisément, appliquée à un être vivant, devient pratiquement inintelligible quand elle concerne un objet inanimé ou une abstraction. Nous savons de plus que des noms d'objets ou d'êtres vivants peuvent fonctionner comme verbe, ce que ne prévoit pas la distinction de Platon.

---

[1]Cf. Clairis.

B. Aristote

Pour toutes ces raisons, les linguistes sont généralement d'accord pour faire appel dans ce cas précis, au critère de la combinaison. C'est ce critère que l'on retrouve dans *la Poétique* et dans *Peri Hermeneias* d'Aristote.[2] Dans ces ouvrages Aristote soutient que le nom se distingue du verbe parce que le nom est «sans temps» tandis que le verbe est «avec temps». En d'autres termes, le verbe, contrairement au nom, peut se combiner avec une modalité temporelle. Disons tout de suite que ce point de vue théorique, très juste en partie, n'est pas inattaquable.

C. A. Martinet

C'est l'opinion d'André Martinet pour lequel, un nom peut n'être pas «sans temps». «Nous parlons d'un ex-président du temps jadis, d'une période écoulée.[3]» Mais, précise-t-il, il s'agit de combinaisons lexicales et non systématiques. Dans le cas du verbe, les combinaisons sont à la fois systématiques et morphologiques. Ces combinaisons se font avec un certain nombre de monèmes (dont ceux exprimant le temps) auxquels on donne le nom de modalités verbales. Ces monèmes n'assument que ce rôle et sont comparables en cela à d'autres monèmes qui, eux, ne se combinent qu'avec des noms et qui sont considérés (en conséquence) comme des modalités nominales.

Le critère de la combinaison avec une modalité apparaît ainsi comme un critère définitoire essentiel de la fonction verbale. A. Martinet explicite ce point de vue lorsqu'il écrit: «en français, *pleuvoir* un est un verbe, non point parce qu'il exprime un procès, mais bien parce qu'il se fléchit sur un modèle qui est celui d'une foule de mots qui, traditionnellement, ont reçu la dénomination de verbes; *pluie* est un nom, non point parce qu'il désigne une chose, mais parce qu'il entre dans certains types de combinaisons qui caractérisent les complexes appelés «noms» par opposition à d'autres complexes qu'on désigne sous d'autres termes».[4]

D. E. Benveniste

À ce critère de la combinaison E. Benveniste ajoute un autre nom moins essentiel: celui de la fonction occupée par le verbe dans

---

[2] Cf. Clairis.
[3] Cf. Martinet, 1968. pp. 200-201.
[4] Cf. Martinet, 1968. pp. 197-198.

l'énoncé. On lit en effet dans *Problèmes de linguistique générale:* «au sein de l'énoncé assertif, la fonction verbale est double: fonction cohésive qui est d'organiser en une structure complète les éléments de l'énoncé; fonction assertive consistant à doter l'énoncé d'un prédicat de réalité».[5] Dans le même ouvrage, il élargit et explicite sa pensée en écrivant: «la structure fonctionnelle de la forme verbale ... comprend deux éléments: l'un explicite et variable; l'autre implicite et invariable. La variable est la forme verbale comme donnée matérielle: variable dans l'expression sémantique; variable dans le nombre et la nature des modalités qu'elle porte: temps, personne, aspect, etc. Cette variable est le siège d'un invariant inhérent à l'énoncé assertif: l'affirmation de conformité entre l'ensemble grammatical et le fait asserté. C'est l'union d'une variable et d'un invariant qui fonde la forme verbale dans sa fonction de forme assertive d'un énoncé fini».[6] On peut résumer cela en disant que pour Benveniste, la fonction verbale comprend deux aspects:

- un aspect invariable. Le même pour tous les verbes du monde. Présent partout où il est question de fonction verbale, cet invariant se manifeste sous la forme de deux fonctions distinctes mais concomitantes: la fonction cohésive et la fonction assertive. Point de verbe sans ces deux fonctions fondamentales.
- un aspect variable. Variable d'une langue à l'autre et dans la même langue d'un type de verbe à un autre type de verbe. Tel verbe peut se combiner avec toutes les modalités. Tel autre ne peut se combiner qu'avec une seule d'entre elles.

L'invariant est nécessaire mais non suffisant pour l'accomplissement de la fonction verbale. La variable est en revanche suffisante dans la mesure où elle implique l'invariant. Il est en effet difficile d'imaginer un monème qui se combine avec des modalités verbales et qui n'assume pas la fonction cohésive et la fonction assertive. Les deux aspects sont donc intimement liés. Ainsi que le dit Benveniste, c'est leur union qui confère au verbe toute sa fonction. Ils sont en conséquence solidairement définitoires de la catégorie verbale. Ils interviennent nécessairement dans la définition de cette catégorie. Tout le problème est simplement un problème de dosage. À ce niveau, le choix du linguiste devient, semble-t-il, une question de sensibilité. Ceux qui sont sensibles à la fonction variable (généralement des non locuteurs) ne veulent reconnaître comme verbes que les seuls monèmes

---

5. Cf. Benveniste, p. 154.
6. Cf. Benveniste, p. 155.

susceptibles de se combiner avec la quasi-totalité des modalités dites verbales. Ceux qui sont sensibles à la fonction invariable (généralement des locuteurs) acceptent de ranger parmi les verbes tout monème marqué par cette fonction et susceptible de se combiner avec un minimum de modalités.

La structure syntaxique d'un certain nombre de langues africaines que nous connaissons nous amène à préférer - et de loin - la seconde solution, parce qu'elle permet de ranger dans une catégorie grammaticale précise, un certain nombre d'unités syntaxiques que nombre de linguistes classent soit parmi les actualisateurs (sans autre précision) soit parmi les «morphèmes prédicatifs» (également sans précision). Ce faisant, les items concernés apparaissent comme des sortes d'accidents ou d'exceptions dans la langue, alors qu'ils appartiennent à un système très précis. Tout cela nous permet de définir la catégorie verbale comme une catégorie assumant la fonction cohésive et la fonction assertive et susceptible de se combiner avec un nombre variable de modalités qui lui sont propres.

E. Remarque

On remarquera que la différence entre notre définition et celle de Martinet et de Benveniste, c'est que nous tenons à faire appel aux deux critères: combinaison et fonction pour caractériser le verbe.

La définition de Benveniste est insuffisante car la fonction cohésive et la fonction assertive n'impliquent pas nécessairement une combinaison obligatoire avec une quelconque modalité. Les présentatifs par exemple ne se combinent avec aucune modalité.

La définition de Martinet est par contre suffisante, à condition de s'en tenir à une combinaison morphologique, car ce type de combinaison implique nécessairement la fonction cohésive et la fonction assertive.

Nous préférons cependant rappeler cette fonction dans notre définition afin de ne pas nous braquer uniquement sur le critère de la combinaison et d'être tenté, ce faisant, de laisser pour compte les verbes dont l'aptitude combinatoire est réduite à son strict minimum.

F. Différents types de verbes

On distingue trois grands types de verbes: l'archi-verbal, le verbo-nominal et le verbo-adjectival.

L'archi-verbal

Ce terme demande une brève explication. Nous avons été amené à l'adopter pour les raisons suivantes. Les verbo-nominaux et les verbo-adjectivaux se caractérisent, en plus de leur vaste latitude combinatoire, par l'aptitude à se prêter à plusieurs processus de dérivation. Tous ces faits sont généralement considérés par différents linguistes comme définitoires de la fonction verbale. C'est par exemple pour cette raison que M. Houis refuse de classer les monèmes **yé** et **té** du maninka parmi les verbes.[7]

Nous venons de donner du verbe une définition qui n'accepte pas cette conception. Nous en tenons toutefois compte pour caractériser ces monèmes par rapport aux précédents. Nous nous inspirons pour cela des travaux de Benveniste pour lequel dans tout verbe, il y a un «être» sous-entendu - ce qui explique et justifie la fonction assertive de tout verbe. Or, les monèmes dont il est question sont tous des existentiels, c'est-à-dire des verbes qui se réduisent à «l'être» dont nous venons de dire qu'il est sous-entendu dans les verbo-nominaux et les verbo-adjectivaux. Ils ne se soumettent pas ailleurs à aucun processus de dérivation et ne se combinent qu'avec un nombre très réduit de modalités. Tout juste ce qu'il faut pour appartenir à la catégorie verbale. Ils sont par rapport aux autres verbes, ce qu'est l'archiphonème par rapport aux phonèmes.

Dans un article intitulé *«La fonction prédicative et le sujet parlant»*, Julia Kristeva utilise, en l'appliquant au même monème, une terminologie semblable: elle considère en effet le verbe être comme un archi-prédicat, le prédicat correspondant, dans son analyse à ce qui chez nous, assume la fonction cohésive et la fonction assertive, c'est-à-dire l'énoncif (cf. plus bas). Il existe des archi-verbaux d'identification, des archi-verbaux équatifs et des archi-verbaux de type existentiel.

Le verbo-nominal se caractérise, comme on vient de le voir, par sa grande latitude combinatoire et son aptitude à se prêter à différents processus de dérivation.

Le verbo-adjectival se combine avec une modalité aspectuelle spécifique et se prête comme le verbo-nominal à différents processus de dérivation.

---

[7] Cf. Houis, 1967. p. 195.

2. La notion d'énoncif

Par sa fonction cohésive et sa fonction assertive, le verbe tel que nous venons de le définir, peut être considéré comme ayant pour rôle essentiel et constant d'établir l'énoncé. Tout verbe établit nécessairement l'énoncé. Cependant il existe des énoncés non établis par des verbes. C'est le cas par exemple des énoncés à valeur ostensive qui sont établis par des présentatifs. Ces présentatifs assument la fonction cohésive et la fonction assertive, mais ne se combinant avec aucune modalité verbale et ne présentant aucune caractéristique variable du verbe, ne peuvent être classés parmi les verbaux. Cela amène à poser l'existence d'une catégorie plus vaste que celle des verbaux; une catégorie dont les verbaux sont partie intégrante, c'est la catégorie de l'énoncif. L'énoncif répond exactement à la définition que donne Denis Creissels du prédicat car, pour nous, l'énoncif est «le terme de l'énoncé dont le propre est de faire, ce qui, autrement, ne serait qu'un ensemble de désignations, la formulation d'un propos».[8] Tout verbe est nécessairement énoncif. C'est précisément à cause de cette propriété que de nombreux linguistes affirment que le verbe est la partie la plus importante de l'énoncé. Pour certains, c'est le centre de l'énoncé. Pour d'autres, il existe autant de verbes que de prédicats, etc. Il serait évidemment stupide de nier l'importance du verbe dans le langage humain, les énoncés verbaux atteignant 90% dans la plupart des langues du monde. Mais donner au verbe le monopole de l'énonciation serait une erreur puisqu'il existe, dans toute langue, des énoncés non verbaux. Cela signifie que si le verbe est nécessairement énoncif, tout énoncif n'est pas nécessairement verbe. S'il existe des énoncés non verbaux, il n'existe aucun énoncé sans énoncif. Si le verbe est important, l'énoncif est encore plus important, celui-ci incluant celui-là et non le contraire. Ainsi le verbe appartient à une classe (sans doute la plus importante) de la catégorie de l'énoncif tout comme le substantif appartient à une classe de la catégorie du nominal.

Il existe deux grands types d'énoncifs:

- Les énoncifs verbaux qui établissent l'énoncé et se combinent avec au moins une modalité temporelle, aspectuelle, aspecto-temporelle, de personne, de mode, etc.
- Les énoncifs non-verbaux qui établissent l'énoncé mais ne se combinent avec aucune des modalités ci-dessus citées.

---

8. Cf. Creissels, p. 59.

Parmi les énoncifs non-verbaux, il y a lieu de signaler l'existence d'énoncifs segmentaux, d'énoncifs supra-segmentaux, d'énoncifs à signifiant zéro et d'énoncifs à signifiant sous-entendu. Dans ce dernier cas, c'est le contexte qui intervient pour assurer l'établissement de l'énoncé.

L'énoncif à signifiant zéro est susceptible de commuter avec un énoncif segmental ou supra-segmental, alors qu'un énoncif à signifiant sous-entendu peut être restitué à tout moment par le locuteur.

3. Conclusion

Cette nouvelle manière d'envisager la fonction verbale (très importante pour la linguistique appliquée) entraîne conséquemment une redéfinition des autres concepts fondamentaux que sont l'énoncé et le prédicat. Il en résulte une nouvelle méthode d'analyse grammaticale qui fera l'objet d'une très prochaine publication.

Bibliographie

Benveniste, É., *Problèmes de linguistique générale*, p. 154-155.

Clairis, C., «Nom et Verbes» (non publié), Université de Paris V.

Creissels, D., *Unités et catégories grammaticales*, p. 59.

Houis, M., 1967. «Aperçu sur les structures grammaticales des langues africaines», Lyon, *Afrique et Langage*, p. 195.

Martinet, A., 1968. *La linguistique synchronique* - PUF, pp. 197-201.

GRAMMAIRES ET ENSEIGNEMENT DU WOLOF AU SÉNÉGAL.

Travaux de recherche et projets les plus récents.

Amadou DIALO, Université de Dakar

0. Introduction

L'intérêt porté à la langue wolof (et, subsidiairement, à son enseignement) ne date pas d'aujourd'hui, comme peuvent en témoigner les quelque cinquante-cinq titres de travaux relevés entre 1732 et 1898 (avec notamment les grammaires de Jean Dard - premier maître connu de wolof-français - et de l'abbé Boilat).[1] La première grande étude scientifique de cette langue ne date néanmoins que de 1965[2], laquelle oeuvre sera suivie de diverses autres plus parcellaires (et portant en particulier sur le lexique)... La didactique de la langue a été la parente pauvre pendant tout ce temps. Depuis une quinzaine d'années pourtant, il est de plus en plus question d'enseignement des langues nationales au Sénégal, mais les réalisations concrètes et sérieuses semblent se faire attendre, la raison principale avancée pour justifier les lenteurs étant la nécessité absolue de procéder avec ordre et méthode (et par étapes: recherches fondamentales à approfondir; institution d'un alphabet officiel des langues nationales en 1971; réglementations orthographiques, grammaticales et autres; formation des formateurs, pédagogues et autres spécialistes; réforme de l'enseignement, etc.;

---

[1]Cf. Houis,, 1971. Gaucher, 1968. Makouta-Mboukou , 1973.
[2]Cf. Sauvageot, 1965.

avec des obstacles tels que le sous-développement des moyens matériels et financiers; les défauts organisationnels et de suivi; l'absence de cadres institutionnels et d'objectifs clairs - en rapport notamment avec la place du français, langue officielle; ainsi, sans doute, qu'une certaine incurie ou inconséquence des décideurs politiques et/ou financiers...)

Il y a eu cependant ces toutes dernières années quelques travaux plus ou moins importants ainsi que plusieurs projets de recherche d'assez grande envergure qui permettent d'augurer d'un avenir plus constructif en matière de grammaires en langues nationales sénégalaises, et ce, dans une perspective institutionnelle telle que celle de l'«École Nouvelle». Ce sont ces travaux et projets récents qui vont être présentés et analysés ci-après.

1. Travaux réalisés

A. *Terminologie grammaticale wolof - BAATALUB ROOFOO-GI-BAAT CI WOLOF*, (1982) par A. Dialo, A.A. Diaw, M. Guèye et O. Ka, Dakar, C.L.A.D., publication n° W.19, 46 pages.

Cette publication est l'oeuvre de deux linguistes (Dialo, Ka) et de deux pédagogues qui ont tenté bénévolement de remédier à un problème qui s'est posé tout particulièrement lors d'une récente expérience d'enseignement du wolof (en wolof) dans une dizaine de classes élémentaires de Dakar.

La terminologie grammaticale (en wolof) qu'elle propose procède, bien entendu, d'éléments de description scientifique (systématique) du wolof. Elle se fonde plus précisément sur des études telles que celles de S. Sauvageot (1965) et P. Diagne (1971), ainsi que sur bien d'autres plus limitées (et portant en particulier sur le système verbal). C'est donc à partir d'une base descriptive (non exclusive, et en français) servant de «grammaire de référence» qu'a été fait l'inventaire des unités terminologiques auxquelles on a opposé une expression plus ou moins simple en wolof.

Les quelques 230 termes (ou expressions) ainsi proposés sont soit des unités assez communes en wolof contemporain, soit des adaptations ou créations régulières au moyen d'éléments et de procédés de formation grammaticale et lexicale assez communs en wolof. Ces

termes ou unités terminologiques sont répartis en ensembles (rubriques) et présentés comme l'indique le sommaire ci-après.

Sommaire

0. Introduction

I. Éléments terminologiques (hors contexte - français : wolof)
   A. Termes généraux (Ex.: abréviation, signe, verbal...).. 52 entrées
   B. Phonologie (Ex.: phonème, son, syllabe, voyelle...)... 8 entrées
   C. Système nominal (Ex.: défini, nom, classe nominale...) 41 entrées
   D. Système verbal (Ex.: aspect, personne, temps, verbe) 47 entrées
   E. Syntaxe (Ex.: sujet, prédicat, ellypse, accord...)..... 24 entrées

II. Explicitation systématique des termes (Entrée en français, terme - défini et exemplifié - en wolof)
   A. Termes généraux (En wolof: baati bokkeef)
   B. Éléments phonologiques (mbirum araf)
   C. Éléments nominaux (mbirum tureel)
   D. Éléments verbaux (mbirum waxeel)
   E. Éléments syntaxiques (mbirum roofoo-gi-baat)

III. Illustration: Exemple d'analyse grammaticale d'un texte (en) wolof
   A. Texte de 150 mots (Entretien avec un maître-cordonnier wolof)
   B. Settantal ci pexeem tureel (Analyse des éléments du système nominal)
   C. Settantal ci pexeem waxeel (Analyse des éléments du système verbal)

Remarques subsidiaires

1. Ce travail présente une certaine originalité par rapport aux tentatives précédentes (notamment celle de P. Diagne, (pp. 209-217), lesquelles ont d'ailleurs été mises à contribution, ainsi que beaucoup d'autres sources documentaires (toutes choses qui n'ont cependant pas été d'un grand secours, la plupart des termes proposés ici étant pratiquement «nouveaux»).
2. Ce travail n'a toutefois qu'une portée assez limitée du fait de la limitation de sa base descriptive et des limites objectives de ses auteurs. Il peut sembler qu'un travail collectif (d'équipe) vaille mieux qu'une recherche individuelle en matière de création terminologique, mais un manque de moyens a privé lesdits auteurs de possibilités complémentaires d'investigation, d'approfondissement, d'expérimentation et de contrôle (d'acceptabilité), à quoi s'ajoute l'absence jusqu'à ce jour de suggestions et critiques constructives de la part de tous ceux, spécialistes ou amateurs, que la question est susceptible de concerner ou d'intéresser.

B. Pour un enseignement élémentaire en wolof. Progressions - langage, lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, par A. Dialo, A.A. Diaw, M. Guèye et O. Ka, Dakar, C.L.A.D., à paraître.

Cette étude est en quelque sorte un pendant de la publication présentée ci-dessus. Elle devait en fait être réalisée en même temps qu'une grammaire wolof dont le projet est malheureusement resté en plan. Elle est cependant pratiquement prête depuis trois ans, mais sa publication a été différée du fait principalement que ses auteurs ont tenu à la soumettre à certains spécialistes (en vue de critiques préliminaires). Ces consultations n'ont toutefois entraîné que quelques modifications de détail et il est probable que ce travail sera publié en 1987. Nous en présentons ici les éléments essentiels.

Sommaire

I Introduction

II. Méthodologie

III. Progressions

A. Langage
B. Vocabulaire
C. Grammaire
D. Conjugaison
E. Orthographe

IV. Conclusion

V. Bibliographie

Quelques indications sur certains points de cet ensemble

L'introduction indique que l'élaboration de telles progressions est apparue nécessaire avec l'expérimentation d'un enseignement en wolof dans quelques classes élémentaires de la région de Dakar (il y a quelques années).

La partie théorique et méthodologique donne des indications plus ou moins détaillées telles que les suivantes.

Principes:

- Enseignement élémentaire coordonné du wolof et du français
- Introduction du français à partir de la troisième année
- Utilisation de manuels uniques (un par année) de wolof intégrant toutes les disciplines relatives à la langue: langage, lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe

- Cursus: CI et CP entièrement en wolof
  CE^1 en wolof et introduction du français
  CE^2 en wolof et en français
  CM^1 et CM^2 en wolof et en français avec prédominance de celui-ci

Contenu grammatical:

- Nécessité d'une terminologie grammaticale adéquate
- Tendances actuelles des grammaires de niveau élémentaire
- Perspectives d'introduction du français en fonction de la présentation (théorique) grammaticale préalable du wolof

Grammaire:

Pour chaque leçon, partir de quelques exemples simples permettant de saisir un fait grammatical; consolider ensuite cette saisie par des exercices collectifs et individuels.

Présenter les mécanismes de fonctionnement (systématique) de la langue (compte tenu d'objectifs pédagogiques bien déterminés).

Surmonter les problèmes de normes et de registres.

Progression grammaticale:

CP:
- La phrase (affirmative/négative/interrogative/exclamative)
- Les fonctions et l'ordre des groupes fonctionnels dans la phrase. Discours direct et discours indirect

CE^1:
- Révisions
- Phrase simple à prédicat verbal
- Ordre des groupes dans la phrase
- Syntagme nominal: les déterminants; les pronominaux
- Transformations: interrogative; par effacement du sujet nominal; par pronominalisation (du sujet nominal)

CE^2: (première année de grammaire explicite/réflexive): -Révisions
- Types de phrases: à expansion objectale ou circonstancielle; injonctive
- Coordination par juxtaposition

CM^1: (deuxième année de grammaire explicite): -Révisions
- Syntagme verbal
- Phrase complexe
- Transformations (relative; par pronominalisation du sujet)

CM^2: (troisième année de grammaire explicite): -Révisions
- Prédicat non verbal
- Impersonnel

C'est là, pour l'essentiel, un travail de linguistique appliquée comportant des options et des postulats (comme par exemple la

nécessité de commencer l'enseignement en langue maternelle) et tenant compte des données des travaux de fond disponibles sur le wolof et en matière de grammaire élémentaire. N'ayant aucune prétention autoritariste, il s'en tient à des suggestions sur certains points didactiques et demande à bénéficier de critiques et de suggestions. Au demeurant, l'optique d'un enseignement coarticulé du wolof et du français reste une hypothèse à confirmer dans la perspective de l'«École Nouvelle» sénégalaise.

2. Projets et travaux en cours de réalisation

A. «Projet C.R.D.I.»: Terminologies en grammaire et en mathématiques

En 1982, le C.R.D.I. (Centre de Recherche pour le Développement International, organisme de financement canadien) s'étant déclaré désireux de financer un plus grand nombre de projets de recherche sénégalais, les linguistes de Dakar (Faculté des Lettres, CLAD, IFAN) lui ont soumis un projet commun d'élaboration de terminologies en matière de grammaire et de mathématiques en langues nationales. Ce fut peine presque perdue, l'organisme en question ayant en fin de compte répondu que ce «genre de projet» ne l'intéressait pas. Le projet ayant cependant pu servir de base à d'autres projets par la suite, nous en présentons ici les données essentielles.

I. Introduction

Conscient du rôle déterminant des langues nationales dans le processus de développement du pays, le Gouvernement du Sénégal s'est engagé en 1971 à les introduire dans l'enseignement («de l'école maternelle à l'Université»).

Il y a eu un début d'application de cette option avec l'utilisation exclusive de ces langues dans les écoles préscolaires publiques et l'ouverture de classes expérimentales élémentaires en pulaar, sereer et wolof.

Les résultats ont toutefois été quelque peu décevants (d'après une évaluation du BREDA-UNESCO de 1981), principalement à cause du manque de recherches terminologiques préalables. C'est donc pour combler cette grave lacune qu'a été mis au point ce projet d'élaboration de terminologies cohérentes et unifiées ayant trait à la grammaire et aux mathématiques, dans les langues nationales: joola, mandink, pulaar,

sereer et wolof (pour lesquelles des spécialistes sont disponibles).

II. Objectifs

- Objectifs généraux. Il s'agit de procéder à l'enrichissement lexical de ces langues pour leur permettre de véhiculer les connaissances et les techniques nécessaires au développement national.
- Objectifs spécifiques. Il s'agira de dresser méthodiquement pour chacune de ces langues, les listes de termes (ou expressions) et de notions/concepts scientifiques nécessaires à l'élaboration de manuels et à la communication des connaissances en grammaire et en calcul dans le cycle élémentaire.

III. Étapes de la recherche et méthodologie

1. Inventaire des concepts et notions à «acclimater»

Pour chaque discipline, les termes et notions scientifiques seront recensés par les spécialistes de cette discipline.

2. Collecte et évaluation de la documentation disponible

Toute la documentation disponible et plus ou moins en relation avec la terminologie théorique et pratique dans les matières concernées sera rassemblée (par exemple, ouvrages littéraires dans les langues en question transcrites depuis longtemps, pour certaines d'entre elles, en caractères arabes; manuels et autres productions...)

3. Collecte des termes existants

Chaque langue dispose d'un fonds terminologique plus ou moins étendu selon les disciplines. Il s'agira tout d'abord d'exploiter rationnellement ce fonds pour en tirer tous les termes immédiatement utilisables, et ensuite de l'enrichir en recourant à la spécialisation d'éléments appartenant au lexique général de la langue.

4. Création lexicale

Il s'agira d'obtenir, par composition, dérivation ou emprunt, des termes pour les notions n'ayant pas trouvé d'expression au niveau de l'étape précédente, et ce, au moyen d'enquêtes sur le terrain, séminaires et expérimentation des unités terminologiques obtenues.

5. Mise en forme et publication

Celle-ci comprendra un rapport d'ensemble sur la recherche effectuée, les (listes d')unités terminologiques proposées (avec leur définition et illustration), ainsi qu'une bibliographie sélective.

IV. Calendrier des étapes

La durée prévue pour ce projet est de cinq ans, c'est-à-dire:

- 2 ans pour les étapes 1 et 2
- 2 ans pour les étapes 3 et 4
- 1 an pour la dernière étape

V. Évaluation financière

L'enveloppe budgétaire nécessaire à la réalisation de ce projet a été estimée (en 1982) à un total de 11.423.500 FCFA.

B. «Projet C.N.R.S.»: Élaboration d'une terminologie grammaticale du wolof

Ce projet, élaboré (et évalué à 2.337.000 F CFA) par Mmes A. Diop Fal (IFAN-CAD) et R. Santos (Faculté des Lettres de Dakar) a obtenu un financement du C.N.R.S. et est en cours de réalisation depuis le mois de décembre 1984.

Son chapitre introductif reprend pratiquement celui du projet précédent, compte tenu d'une limitation à la terminologie grammaticale du wolof. Les points suivants, relatifs aux étapes de la recherche et aux méthodes adoptées, peuvent cependant être notés.

Inventaire des notions à traduire, objectifs et méthodes.

Il importe d'abord d'élaborer une grammaire fonctionnelle à usage pédagogique et à partir de laquelle il s'agira ensuite de faire l'inventaire des concepts et notions à exprimer en wolof.

Collecte et évaluation de la documentation disponible.

Différentes techniques de collecte utilisées: recherche et analyse de textes, enquêtes par questionnaires et interviews, etc.

Calendrier des étapes

La durée totale prévue pour l'exécution de ce projet est de trois ans.

Exécution du projet

Les participants au projet (linguistes et pédagogues) ont travaillé au sein de deux commissions: l'une a traité des questions de fond et de méthodologie et l'autre est chargée de réaliser la grammaire de référence. Les caractéristiques retenues pour cette dernière sont les suivantes:

- grammaire interne (non calquée sur celle d'autres langues)
- de type structural «ouvert» (le type génératif transformationnel étant exclu)
- théorique, recensant toutes les latitudes offertes par la langue (sans tenir compte des restrictions imposées par l'usage normatif)
- strictement synchronique (vu l'insuffisance des données diachroniques dont on dispose actuellement)
- ayant pour base les parlers standardisés centraux (les particularités des autres dialectes étant exclues)

Le schéma de grammaire proposé (pour le wolof et d'autres langues du Sénégal) est le suivant:

Première partie: Le signifiant

I. Phonologie

Inventaire et étude des phonèmes et de leurs réalisations phonétiques. Fonctionnement du système et distribution phonologique. Modifications formelles dans le lexique et la grammaire.

II. Tonologie (le cas échéant)

III. Prosodie: Accents et intonation

IV. Écriture

Deuxième partie: Les signes

Première section: Le lexique

I. Dérivation

II. Composition

III. Réduplication

Deuxième section: L'énoncé

I. Les catégories: nom; verbe; indicateurs de fonction; modalités de phrase (et autres, éventuellement)

II. Structure de l'énoncé

A. Fonctions: prédicatives et autres (primaires/non-primaires)

B. Subordination et coordination

1) Subordination: fonction primaire / non-primaire

2) Coordination: syntagme verbaux / non-verbaux; phrases

Avec cela, les thèmes et rubriques à traiter ont fait l'objet de discussions et de mise en forme à partir de documents de base élaborés par différents intervenants de la commission de la grammaire.

Les travaux se poursuivront pendant l'année universitaire 86-87, en vue de la mise au point et de la publication de cette grammaire.

D'ores et déjà cependant, la phase de création terminologique est amorcée avec la constitution d'un premier répertoire (en français) d'environ 1400 termes (ou expressions) de métalangage linguistico-grammatical.

C. «Projet M.E.N.» de dictionnaires terminologiques en langues nationales

Suite aux États généraux de l'Éducation (1981), la Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (C.N.R.F.) du Sénégal a préconisé l'introduction des langues nationales dans l'enseignement (dans la perspective de l'École Nouvelle). Convaincu de cette nécessité mais conscient aussi des préalables qui sont susceptibles de conditionner la réussite de cette introduction, Mr le Ministre de l'Éducation Nationale du Sénégal a chargé (en juin 1986) les linguistes et autres spécialistes sénégalais d'élaborer un projet de dictionnaires terminologiques en langues nationales. Le projet qui vient d'être mis au point et qui aura probablement un financement de plus de 200 millions de francs CFA, se présente comme suit:

A. Les participants à l'exécution du projet seront groupés en commissions de langue (wolof, sereer, manding, pulaar, joola, soninke), lesquelles seront coordonnées entre elles.

B. Pour toutes les commissions, les (ensembles de) disciplines élémentaires retenues sont les suivantes:

1. Langue
2. Mathématiques
3. Sciences d'observation
4. Histoire-Géographie-Instruction civique
5. Éducation physique
6. Éducation artistique

C. Les effectifs de chacune des commissions sont fixés comme suit:

2 spécialistes par (ensemble de) discipline(s) (12 personnes)
2 pédagogues
2 enquêteurs/vacataires
1 secrétaire

Soit un total de 17 intervenants pour chacune des commissions.

D. Le projet comporte trois ou quatre phases/étapes d'exécution dont la durée s'inscrit comme suit:

phase 0: session de formation préalable (éventuelle)	15 jours
phase 1: inventaire des concepts et notions à exprimer	8 mois
phase 2: collecte et évaluation des termes existants	18 mois
phase 3: création lexicale (en séminaires)	3 mois
phase 4: mise en forme et publication	6 mois

Soit une durée totale d'environ trois ans pour l'exécution de ce projet.

La méthode de travail est à l'étude. La question s'est notamment posée de savoir s'il faut, dans l'élaboration de ces dictionnaires en langues nationales, partir des contenus notionnels de ces langues et de l'expression de leurs univers culturels et civilisationnels, ou, au contraire, s'attacher à adapter dans ces langues des concepts et notions conçus théoriquement en faisant abstraction des réalités dont l'expression est la raison d'être de ces langues nationales. C'est là toute une problématique qu'il y aura lieu de bien examiner.

3. Conclusion

Comme on peut le voir, tous ces travaux et projets conçus et/ou réalisés depuis moins de cinq ans sont remarquablement concordants et convergents. Ils dénotent la volonté des spécialistes de diverses disciplines et de certains décideurs de réaliser enfin, à plus ou moins brève échéance, la promotion réelle des langues nationales du Sénégal en tant que moyens et matières d'enseignement. Il y aura sans doute encore bien des difficultés à surmonter et d'efforts à fournir, mais il y a tout lieu de penser qu'avec l'accélération de l'histoire, le bout du tunnel de cet aspect de notre sous-développement sera bientôt en vue. Au demeurant, nous devrons nous informer et nous inspirer éventuellement de ce qui a pu se faire (ou est en passe de se faire) ailleurs en matière de développement linguistique.

Bibliographie

Diagne P., 1971. *Grammaire de wolof moderne*, Paris, Présence africaine.

Gaucher, J., 1968. *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone*, Paris, Le livre africain.

Houis, M., 1971. *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, Paris, PUF.

Makouta-Mboukou , J-P., 1973. *Le français en Afrique noire*, Paris, Bordas.

Sauvageot, S. 1965. *Le parler du Dyolof*, Dakar, IFAN

GRAMMAIRE SCIENTIFIQUE, GRAMMAIRE PÉDAGOGIQUE

Francis Jouannet, Université de Provence

0. Introduction

L'opposition entre grammaire scientifique et grammaire pédagogique n'est pas aussi contradictoire que ce que laissent entendre les préjugés véhiculés à ce sujet. L'opinion, erronée selon nous, qui conçoit une nette exclusivité entre ces deux termes, est renforcée par la prolifération des doctrines et des théories. Le passage d'une grammaire à l'autre requiert des procédures de déchiffrement si complexes qu'un divorce tend à s'imposer entre ces deux domaines. Nous voudrions montrer à travers un exemple pris dans une langue africaine que la constitution de l'autonomie de ces deux champs n'est pas inéluctable et ne mérite pas de l'être.

Comment faire connaître et apprécier à des élèves la richesse des procédés d'expression du système verbal du kinyarwanda, en évitant d'imposer aux non-spécialistes des théories toujours trop lourdes, mais en conservant, des sciences du langage, les aspects les plus créatifs de simplicité et de pertinence.

Fondés sur un ensemble d'hypothèses explicites ou implicites les principes explicatifs apparaissent fondamentaux pour la description des données grammaticales. Comment, par exemple, les faits ont-ils été rapprochés ? Comment a-t-on procédé pour opérer des généralisations ?

Le kinyarwanda et le kirundi sont des langues dans lesquelles seuls les éléments vocaliques sont susceptibles de porter des unités suprasegmentales. Ces éléments vocaliques sont de deux types, brefs ou longs, ainsi que l'attestent les exemples suivants:

1.	guhaga	«gonfler»	/	guhaaga	«être rassasié»
	gusiba	«rayer»	/	gusiiba	«s'absenter»
	gusura	«péter»	/	gusuura	«rendre visite»
	kongera	«recommencer»	/	kongeera	«augmenter»
	gutota	«être mouillé»	/	gutoota	«harceler»

Les éléments vocaliques longs se décomposent en deux éléments. De nature homophone, ils sont analysés comme une succession de deux unités brèves appelées mores car chacune d'entre elles peut être support de ton ainsi que le montrent les exemples suivants :

2.	gùhîgà	«chasser»	(haut-bas);
	ùmùsàámbì	«grue couronnée»	(bas-haut)

Deux mores successives appartiennent toujours à la même syllabe : -/v + v/- et non -/v/- + -/v/- ; soit un phonème (/v:/) décomposé en deux mores (v+v) appartenant à une même syllabe (- -) et non deux phonèmes appartenant à deux syllabes différentes.

La segmentation syllabique obéit à la règle suivante :

3. Tracer une frontière syllabique après chaque centre de syllabe que celui-ci soit géminé ou non.

   Le mot «natte» se segmentera de la façon suivante :

   #ù-mù-sàà-mbì# (ùmùsààmbì) [1]

Nous pouvons dire, en reprenant l'expression de N. S. Troubetzkoy (1964), que le kinyarwanda est une langue qui compte les mores (Jouannet 1985a. et b.) [2]. L'analyse du système prosodique fera la démonstration de cette affirmation.

Nous examinons les faits prosodiques du verbal en évoquant simultanément quelques mécanismes morphologiques essentiels à la compréhension des phénomènes supra-segmentaux.

---

[1] L'instruction ministérielle du gouvernement rwandais du 2 Juillet 1985 (n° 13. 02/ 03. 02/ 003) portant sur la fixation de l'orthographe officielle du kinyarwanda consacre deux usages, l'un pour l'orthographe ordinaire qui n'utilise ni la notation des tons ni celle des longueurs vocaliques (article 2) et l'autre pour l'usage scientifique : " Article 24 : Dans l'usage scientifique (dans l'enseignement et la recherche) la tonalité est représentée par l'accent circonflexe (^) pour le ton haut et par l'absence de signe sur le ton bas. La quantité vocalique est représentée par une seule voyelle sur les syllabes brèves et par le redoublement de la voyelle sur les syllabes longues." Nous conservons ces conventions que nous avons toujours utilisées à l'exception du ton haut que nous notons par l'accent aigu (´) en accord avec les normes internationales.

[2] Le vers de la poésie pastorale rwandaise se mesure en mores. Il est généralement constitué de douze mores et quelquefois, selon les poèmes, de dix ou neuf mores. Le calcul du nombre de mores ne tient pas compte de toute voyelle initiale de vers tandis qu'à l'intérieur d'un vers les éléments vocaliques de part et d'autre d'une frontière de mot ne constituent qu'une unique more. Voir A. Coupez et T. Kamanzi (1957).

1. Le système prosodique du verbe rwandais

La variation tonale est un fait propre au verbe et la difficulté de son analyse a été maintes fois relevée comme le montrent les exemples suivants (Coupez 1982):

ndakúura	«j'ôte»
ndakuurá	«(la chose) que je n'ôte pas»
bakuura	«ils ôtent»
bákuura	«s'ils ôtent»
bakuurá	«(la chose) qu'ils ôtent»

Les verbes sont organisés en deux catégories : ceux de ton bas et ceux de ton haut. La première difficulé naît de l'impossibilité de les organiser d'emblée de la sorte car il n'est pas dit qu'un morphème à ton haut le conserve dans ses différentes réalisations tout comme un morphème à ton bas ne devient haut pour les mêmes raisons.

2. Hypothèses

L'étude de la courbe mélodique des langues nécessite un préalable dont la fonction est de fixer la hiérarchie des unités pertinentes (HUP) qui comporte trois phases :

I- Délimitation du mot
II- Segmentation du mot en morphèmes
III- Organisation en syllabes du mot et des morphèmes.

Quelles que soient les phases, les représentations ne sont plus considérées comme une suite de segments. Les spécifications tonales ou accentuelles ne sont plus liées aux segments qui leur servent de support suivant l'ordre temporel dans lequel ils entraient. On reconnait là le point de vue de la phonologie autosegmentale systématisé par J. Goldsmith (1976). On peut dire, en termes plus classiques, qu'il y a une relative autonomie entre mélodie tonale et séquences de phonèmes.

3. Structure linéaire du verbe en kinyarwanda

Préfixe verbal	Marque temps	Conjoint disjoint	Infixe(s)	Radical	Suffixe(s)	Terminaison
1	2	3	4	5	6	7

A. Commentaires des paradigmes et informations lexicales.

1. [n], [u], [a], [tu], [mu], [ba] = «je», «tu», «il», «nous», «vous», «ils».

2. Les marques de temps sont les suivantes :
   [á] = «passé lointain»
   [a] = «passé récent»
   [´ø] = «immédiat»
   [zaa] = «futur»

3. Un verbe est au conjoint lorsqu'il est suivi d'un complément. Dans les exemples ce fait est signalé par des pointillés qui suivent le verbe. Un verbe est au disjoint lorsqu'il n'est pas suivi d'un complément.
   [´ø] = «marque du conjoint».
   [ra] ou [a] = «marque du disjoint» encore appelée «marque de focus verbal».

   Il y a une stricte correspondance entre marque temporelle et marque de focus verbal: [ra] est attesté avec les marqeurs temporels [á] et [´ø] tandis que [a] n'apparaît qu'avec le marqueur temporel de forme [a].

4. Les infixes
   Les infixes sont de deux ordres:
   -les infixes personnels: voir [n], [ku], [mu], [tu], [ba], [ba].
   -les infixes objets :

Classe	
1/2	mu/ba
3/4	wu/yi
5/6	ri/ya
7/8	ki/bi
9/10	yi/zi
11/1O	ru/zi
12/13	ka/tu
14/6	bu/ya
15/6	ku/ya
16	ha
17	ku

Le paradigme des infixes peut être constitué jusqu'à trois sous-paradigmes : [baraháyimúterurira] «ils l'y soulèvent pour lui»

ba +	´ø +	ra +	há +	yí +	mu +	térur +	ir +	a
1	2	3		4		5	6	7

B. Définition lexicale des infixes :

Quand le radical verbal est à ton bas, tous les infixes sont à ton bas.

Quand le radical verbal est à ton haut, les infixes peuvent être dotés d'un ton haut dans les conditions suivantes :
- ° Présence d'un infixe : celui-ci est sans ton.
- ° Présence de deux infixes : le premier est à ton haut.
- ° Présence de trois infixes : les deux premiers sont à ton haut.

5. Ce paradigme contient l'élément lexical. Il existe en kinyarwanda deux classes de verbes : verbes à ton bas et verbes à ton haut.
6. Les suffixes, nombreux, ne présentent pas d'intérêt particulier dans le cadre de cette étude.
7. Il existe deux terminaisons [-ye]# «perfectif» et [a]# ou [aga]# «imperfectif».

Remarque : L'explication des paradigmes peut être effectuée en utilisant le jeu des paires minimales qui fait commuter un à un l'ensemble des éléments d'une même colonne.

4. Règles de syllabification

Pour la syllabification, il faut ôter les tirets entre les morphèmes et appliquer les ajustements syllabiques selon les directives suivantes:

[u] + [a] ----> [wa]
#[a] + [a] ---->#[ya]
-[a] + [á]- ----> [á:] soit [áa]
Consonne + [u] (ou[i]) + v ----> Cwvv (ou Cyvv)
[v] + [´ø] + [cv] ----> [v] + [c´v]

5. Règles prosodiques

R1- RSCV : règle du syncrétisme des classes de verbe.

L'opposition entre verbes à ton bas et verbes à ton haut est neutralisée. Ce syncrétisme a pour effet :

R1a - au conjoint, d'imposer un ton bas à tous les radicaux sauf à l'immédiat, temps pour lequel l'opposition demeure.

R1b - au disjoint, d'imposer à tous les radicaux un ton bas au futur et un ton haut au passé lointain.

R2- À l'immédiat et au conditionnel, les marques du disjoint sont généralisées aux formes du conjoint.

R3- Une forme verbale sans ton haut demeure à ton bas.

R4- Un ton haut flottant (sans support segmental) disparaît s'il n'est pas attesté dans une séquence qui possède déjà un ton haut.

R5- À partir de l'initiale du verbe, déplacer chaque ton haut avant le radical d'une more vers la droite. (Le ton haut du radical ne se déplace pas selon cette règle). X X X X X X X X X X X(radical) X X X

H H H

R6- HH--->HB

Il convient de stipuler que R6 présuppose l'application de R5 et qu'en outre la variation tonale affecte une zone bien délimitée du verbe en kinyarwanda . Cet espace de turbulence va de l'initiale à la première more incluse du radical. La partie qui suit cette zone est un espace de stabilité prosodique, affectée par un schème bas non marqué.

6. Corpus

Nous avons dû renoncer à présenter de façon exhaustive les cadres de la conjugaison. Si nous n'avons pu donner ici que de très grandes lignes, il nous a paru indispensable de proposer un corps d'exemples, fut-il sommaire, sur lequel le lecteur pourra s'exercer à l'application des règles que nous avons établies.

L'ensemble du corpus est présenté une fois les phases I et II établies (délimitation du mot et segmentation du mot en morphèmes). Il convient donc de mettre en place la troisième phase, de mise en syllabes, avant d'appliquer les règles de fixation des unités tonales. Les formes sont présentées de façon traditionnelle, regroupées entre elles lorsqu'elles ne diffèrent que par la personne. Une telle variation en six séries constitue un temps. Si certaines formes font défaut (verbes défectifs) nous le signalons dans l'en-tête de chaque temps.

Le corpus est présenté suivant un ordre de progression des difficultés. Il ne faut donc guère s'étonner que nous commencions par l'examen du passé récent qui ne contient pas de ton haut et qui permet, dans un premier temps, de se familiariser avec la morphologie du kinyarwanda.

7. Passé récent

Plan d'exposition

Verbe à ton bas
- conjoint (sans et avec un, deux, trois infixes)
- disjoint (sans et avec un, deux, trois infixes)

Verbe à ton haut
- conjoint (sans et avec un, deux, trois infixes)
- disjoint (sans et avec un, deux, trois infixes)

Toutes les formes sont présentées à l'imperfectif. Pour obtenir ces formes au perfectif, il suffit de remplacer la finale [aga]#, marque de l'imperfectif par le morphème [ye]#, marque du perfectif.

A. Verbe à ton bas

Pour retrouver les formes sonores, appliquer :
1/ Les règles de syllabification
2/ La règle prosodique **R3**

Conjoint sans infixe

n-	a- som-	ag- a...	--->	nasomaga...
u-	a- som-	ag- a...	--->	wasomaga...
a-	a- som-	ag- a...	--->	yasomaga...
tu-	a- som-	ag- a...	--->	twaasomaga...
mu-	a- som-	ag- a...	--->	mwaasomaga...
ba-	a- som-	ag- a...	--->	baasomaga...

Conjoint avec un infixe

n-	a- ki- som-	ag- a...	--->	nakisomaga...
u-	a- ki- som-	ag- a...	--->	wakisomaga...
a-	a- ki- som-	ag- a...	--->	yakisomaga...
tu-	a- ki- som-	ag- a...	--->	twaakisomaga...
mu-	a- ki- som-	ag- a...	--->	mwaakisomaga...
ba-	a- ki- som-	ag- a...	--->	baakisomaga...

Conjoint avec deux infixes

n-	a- ki- mu- som- ir-	ag- a...	--->	nakimusomeraga...
u-	a- ki- mu- som- ir-	ag- a...	--->	wakimusomeraga...
a-	a- ki- mu- som- ir-	ag- a...	--->	yakimusomeraga...
tu-	a- ki- mu- som- ir-	ag- a...	--->	twaakimusomeraga...
mu-	a- ki- mu- som- ir-	ag- a...	--->	mwaakimusomeraga...
ba-	a- ki- mu- som- ir-	ag- a...	--->	baakimusomeraga...

Conjoint avec trois infixes

n-	a- ki- ha- mu- som- ir-	ag- a...	--->	nakihamusomeraga...
u-	a- ki- ha- mu- som- ir-	ag- a...	--->	wakihamusomeraga...
a-	a- ki- ha- mu- som- ir-	ag- a...	--->	yakihamusomeraga...
tu-	a- ki- ha- mu- som- ir-	ag- a...	--->	twaakihamusomeraga...
mu-	a- ki- ha- mu- som- ir-	ag- a...	--->	mwaakihamusomeraga..
ba-	a- ki- ha- mu- som- ir-	ag- a...	--->	baakihamusomeraga...

Disjoint sans infixe

n-	a-	a-	som-	ag- a	--->	naasomaga
u-	a-	a-	som-	ag- a	--->	waasomaga
a-	a-	a-	som-	ag- a	--->	yaasomaga
tu-	a-	a-	som-	ag- a	--->	twaasomag
mu-	a-	a-	som-	ag- a	--->	mwaasomaga
ba-	a-	a-	som-	ag- a	--->	baasomaga

Disjoint avec un infixe

n-	a-	a- ki-	som-	ag- a	--->	naakisomaga
u-	a-	a- ki-	som-	ag- a	--->	waakisomaga
a-	a-	a- ki-	som-	ag- a	--->	yaakisomaga
tu-	a-	a- ki-	som-	ag- a	--->	twaakisomaga
mu-	a-	a- ki-	som-	ag- a	--->	mwaakisomaga
ba-	a-	a- ki-	som-	ag- a	--->	baakisomaga

Disjoint avec deux infixes

n-	a-	a- ki- mu-	som-	ir-	ag- a	--->	naakimusomeraga
u-	a-	a- ki- mu-	som-	ir-	ag- a	--->	waakimusomeraga
a-	a-	a- ki- mu-	som-	ir-	ag- a	--->	yaakimusomeraga
tu-	a-	a- ki- mu-	som-	ir-	ag- a	--->	twaakimusomeraga
mu-	a-	a- ki- mu-	som-	ir-	ag- a	--->	mwaakimusomeraga
ba-	a-	a- ki- mu-	som-	ir-	ag- a	--->	baakimusomeraga

Disjoint avec trois infixes

n-	a-	a- ki- ha- mu-	som-	ir-	ag- a	--->	naakihamusomeraga
u-	a-	a- ki- ha- mu-	som-	ir-	ag- a	--->	waakihamusomeraga
a-	a-	a- ki- ha- mu-	som-	ir-	ag- a	--->	yaakihamusomeraga
tu-	a-	a- ki- ha- mu-	som-	ir-	ag- a	--->	twaakihamusomeraga
mu-	a-	a- ki- ha- mu-	som-	ir-	ag- a	--->	mwaakihamusomeraga
ba-	a-	a- ki- ha- mu-	som-	ir-	ag- a	--->	baakihamusomeraga

B. Verbe à ton haut

Pour retrouver les formes sonores, appliquer :

1/ Les règles de syllabification désormais classiques.

2/ Les règles prosodiques **R1a, R3.**

Conjoint sans infixe

n-	a-	kór-	ag- a...	--->	nakoraga...
u-	a-	kór-	ag- a...	--->	wakoraga...
a-	a-	kór-	ag- a...	--->	yakoraga...
tu-	a-	kór-	ag- a...	--->	twaakoraga...
mu-	a-	kór-	ag- a...	--->	mwaakoraga...
ba-	a-	kór-	ag- a...	--->	baakoraga...

Conjoint avec un infixe

n-	a- ki- kór- ag- a...	--->	nakikoraga...
u-	a- ki- kór- ag- a...	--->	wakikoraga...
a-	a- ki- kór- ag- a...	--->	yakikoraga...
tu-	a- ki- kór- ag- a...	--->	twaakikoraga...
mu-	a- ki- kór- ag- a...	--->	mwaakikoraga...
ba-	a- ki- kór- ag- a...	--->	baakikoraga...

Conjoint avec deux infixes

n-	a- ki- mu- kór- ir- ag- a...	--->	nakimukoreraga...
u-	a- ki- mu- kór- ir- ag- a...	--->	wakimukoreraga...
a-	a- ki- mu- kór- ir- ag- a...	--->	yakimukoreraga...
tu-	a- ki- mu- kór- ir- ag- a...	--->	twaakimukoreraga...
mu-	a- ki- mu- kór- ir- ag- a...	--->	mwaakimukoreraga...
ba-	a- ki- mu- kór- ir- ag- a...	--->	baakimukoreraga...

Conjoint avec trois infixes

n-	a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a...	--->	nakihamukoreraga...
u-	a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a...	--->	wakihamukoreraga...
a-	a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a...	--->	yakihamukoreraga...
tu-	a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a...	--->	twaakihamukoreraga...
mu-	a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a...	--->	mwaakihamukoreraga...
ba-	a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a...	--->	baakihamukoreraga...

Exemple :

n- a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a... ----> nakihamukoreraga...
(R1a) ----> nakihamukoreraga... (cf. la définition lexicale des infixes).

Disjoint

Pour retrouver les formes sonores, appliquer :

1/ Les règles de syllabification classiques
2/ La règle prosodique **R5** (sans, avec un et trois infixes)
La règle prosodique **R5** et **R6** (avec deux infixes)

Disjoint sans infixe

n-	a- a- kór- ag- a	--->	naakóraga
u-	a- a- kór- ag- a	--->	waakóraga
a-	a- a- kór- ag- a	--->	yaakóraga
tu-	a- a- kór- ag- a	--->	twaakóraga
mu-	a- a- kór- ag- a	--->	mwaakóraga
ba-	a- a- kór- ag- a	--->	baakóraga

Disjoint avec un infixe

n-	a- a- ki- kór- ag- a	--->	naakikóraga
u-	a- a- ki- kór- ag- a	--->	waakikóraga
a-	a- a- ki- kór- ag- a	--->	yaakikóraga
tu-	a- a- ki- kór- ag- a	--->	twaakikóraga
mu-	a- a- ki- kór- ag- a	--->	mwaakikóraga
ba-	a- a- ki- kór- ag- a	--->	baakikóraga

Disjoint avec deux infixes

n-	a- a- ki- mu- kór- ir- ag- a	--->	naakimúkoreraga
u-	a- a- ki- mu- kór- ir- ag- a	--->	waakimúkoreraga
a-	a- a- ki- mu- kór- ir- ag- a	--->	yaakimúkoreraga
tu-	a- a- ki- mu- kór- ir- ag- a	--->	twaakimúkoreraga
mu-	a- a- ki- mu- kór- ir- ag- a	--->	mwaakimúkoreraga
ba-	a- a- ki- mu- kór- ir- ag- a	--->	baakimúkoreraga

Disjoint avec trois infixes

n-	a- a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a	--->	naakihámukóreraga
u-	a- a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a	--->	waakihámukóreraga
a-	a- a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a	--->	yaakihámukóreraga
tu-	a- a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a	--->	twaakihámukóreraga
mu-	a- a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a	--->	mwaakihámukóreraga
ba-	a- a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a	--->	baakihámukóreraga

Exemple :

n- a- a- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a ----> n- a- a- kí- há- mu- kór- ir- ag- a ----> naakihámukóreraga (R5) (cf. la définition lexicale des infixes)

Remarque : le ton du morphème |-há-| ne peut se déplacer selon la règle R5 car il réceptionne un ton déjà déplacé issu du morphème |-kí-|.

8. Passé lointain

Plan d'exposition

Verbe à ton bas
- conjoint (sans et avec un, deux, trois infixes)
- disjoint (sans et avec un, deux, trois infixes)

Verbe à ton haut
- conjoint (sans et avec un, deux, trois infixes)
- disjoint (sans et avec un, deux, trois infixes)

Toutes les formes sont présentées à l'imperfectif. Pour obtenir ces formes au perfectif, il suffit de remplacer la finale [aga]#, marque de l'imperfectif par le morphème [ye]#, marque du perfectif.

A. Verbe à ton bas

Conjoint

Pour retrouver les formes sonores, appliquer :
1/ Les règles de syllabification classiques
2/ La règle prosodique **R5.**

Conjoint sans infixe

n-	á- som- ag- a...	--->	nasómaga...
u-	á- som- ag- a...	--->	wasómaga...
a-	á- som- ag- a...	--->	yasómaga...
tu-	á- som- ag- a...	--->	twaásomaga...
mu-	á- som- ag- a...	--->	mwaásomaga...
ba-	á- som- ag- a...	--->	baásomaga...

Conjoint avec un infixe

n-	á- ki- som- ag- a...	--->	nakísomaga...
u-	á- ki- som- ag- a...	--->	wakísomaga...
a-	á- ki- som- ag- a...	--->	yakísomaga...
tu-	á- ki- som- ag- a...	--->	twaákisomaga...
mu-	á- ki- som- ag- a...	--->	mwaákisomaga...
ba-	á- ki- som- ag- a...	--->	baákisomaga...

Conjoint avec deux infixes

n-	á- ki- mu- som- ir- ag- a...	--->	nakímusomeraga...
u-	á- ki- mu- som- ir- ag- a...	--->	wakímusomeraga...
a-	á- ki- mu- som- ir- ag- a...	--->	yakímusomeraga...
tu-	á- ki- mu- som- ir- ag- a...	--->	twaákimusomeraga...
mu-	á- ki- mu- som- ir- ag- a...	--->	mwaákimusomeraga...
ba-	á- ki- mu- som- ir- ag- a...	--->	baákimusomeraga...

Conjoint avec trois infixes

n-	á- ki- ha- mu- som- ir- ag- a...	--->	nakíhamusomeraga...
u-	á- ki- ha- mu- som- ir- ag- a...	--->	wakíhamusomeraga...
a-	á- ki- ha- mu- som- ir- ag- a...	--->	yakíhamusomeraga...
tu-	á- ki- ha- mu- som- ir- ag- a...	--->	twaákihamusomeraga...
mu-	á- ki- ha- mu- som- ir- ag- a...	--->	mwaákihamusomeraga...
ba-	á- ki- ha- mu- som- ir- ag- a...	--->	baákihamusomeraga...

Disjoint

Pour retrouver les formes sonores, appliquer :
1/ Les règles de syllabification classiques
2/ La règle prosodique **R1b, R5** et **R6.**

Disjoint sans infixe

n-	á-	ra-	som-	ag-	a	--->	narásomaga
u-	á-	ra-	som-	ag-	a	--->	warásomaga
a-	á-	ra-	som-	ag-	a	--->	yarásomaga
tu-	á-	ra-	som-	ag-	a	--->	twaárasómaga
mu-	á-	ra-	som-	ag-	a	--->	mwaárasómaga
ba-	á-	ra-	som-	ag-	a	--->	baárasómaga

Exemple: n- á- ra- som- ag- a
R1b : n- á- ra- sóm- ag- a
R5 : n- a- rá- sóm- ag- a
R6 : n- a- rá- som- ag- a

Pour une discussion de la règle R1b, voir Jouannet 1985a. et b.

Disjoint avec un infixe

n-	á-	ra-	ki-	som-	ag-	a	--->	narákisómaga
u-	á-	ra-	ki-	som-	ag-	a	--->	warákisómaga
a-	á-	ra-	ki-	som-	ag-	a	--->	yarákisómaga
tu-	á-	ra-	ki-	som-	ag-	a	--->	twaárakisómaga
mu-	á-	ra-	ki-	som-	ag-	a	--->	mwaárakisómaga
ba-	á-	ra-	ki-	som-	ag-	a	--->	baárakisómaga

Disjoint avec deux infixes

n-	á-	ra-	ki-	mu-	som-	ir-	ag-	a	---> narákimúsomeraga
u-	á-	ra-	ki-	mu-	som-	ir-	ag-	a	---> warákimúsomeraga
a-	á-	ra-	ki-	mu-	som-	ir-	ag-	a	---> yarákimúsomeraga
tu-	á-	ra-	ki-	mu-	som-	ir-	ag-	a	---> twaárakimúsomeraga
mu-	á-	ra-	ki-	mu-	som-	ir-	ag-	a	---> mwaárakimúsomeraga
ba-	á-	ra-	ki-	mu-	som-	ir-	ag-	a	---> baárakimúsomeraga

Exemple :

n- á- ra- ki- mu- som- ir- ag- a ----> nárakimusómeraga (R1b) ----> nárakímusómeraga (cf. la définition lexicale des infixes) ----> narákímusómeraga (R5)----> narákimúsómeraga (R5) ----> narákimúsomeraga (R6).

Disjoint avec trois infixes

n-	á-	ra-	ki-	ha-	mu-	som-	ir-	ag-	a	---> narákihámusómeraga
u-	á-	ra-	ki-	ha-	mu-	som-	ir-	ag-	a	---> warákihámusómeraga
a-	á-	ra-	ki-	ha-	mu-	som-	ir-	ag-	a	---> yarákihámusómeraga
tu-	á-	ra-	ki-	ha-	mu-	som-	ir-	ag-	a	---> twaárakihámusómeraga
mu-	á-	ra-	ki-	ha-	mu-	som-	ir-	ag-	a	---> mwaárakihámusómeraga
ba-	á-	ra-	ki-	ha-	mu-	som-	ir-	ag-	a	---> baárakihámusómeraga

B. Verbe à ton haut

Conjoint

Pour retrouver les formes sonores, appliquer :
1/ Les règles de syllabification classiques
2/ La règle prosodique **R1a**, **R5** et **R6** (sans infixe)
La règle prosodique **R1a** et **R5** (pour les autres formes)

Conjoint sans infixe

n-	á- kór- ag- a...	--->	nakóraga...
u-	á- kór- ag- a...	--->	wakóraga...
a-	á- kór- ag- a...	--->	yakóraga...
tu-	á- kór- ag- a...	--->	twaákoraga...
mu-	á- kór- ag- a...	--->	mwaákoraga...
ba-	á- kór- ag- a...	--->	baákoraga...

Conjoint avec un infixe

n-	á- ki- kór- ag- a...	--->	nakíkoraga...
u-	á- ki- kór- ag- a...	--->	wakíkoraga...
a-	á- ki- kór- ag- a...	--->	yakíkoraga...
tu-	á- ki- kór- ag- a...	--->	twaákikoraga...
mu-	á- ki- kór- ag- a...	--->	mwaákikoraga...
ba-	á- ki- kór- ag- a...	--->	baákikoraga...

Conjoint avec deux infixes

n-	á- ki- mu- kór- ir- ag- a...	--->	nakímukoreraga...
u-	á- ki- mu- kór- ir- ag- a...	--->	wakímukoreraga...
a-	á- ki- mu- kór- ir- ag- a...	--->	yakímukoreraga...
tu-	á- ki- mu- kór- ir- ag- a...	--->	twaákimukoreraga...
mu-	á- ki- mu- kór- ir- ag- a...	--->	mwaákimukoreraga...
ba-	á- ki- mu- kór- ir- ag- a...	--->	baákimukoreraga...

Conjoint avec trois infixes

n-	á- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a...	--->	nakíhamukoreraga...
u-	á- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a...	--->	wakíhamukoreraga...
a-	á- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a...	--->	yakíhamukoreraga...
tu-	á- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a...	--->	twaákihamukoreraga...
mu-	á- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a...	--->	mwaákihamukoreraga...
ba-	á- ki- ha- mu- kór- ir- ag- a...	--->	baákihamukoreraga...

Disjoint

Pour retrouver les formes sonores appliquer :
1/ Les règles de syllabification classiques
2/ La règle prosodique **R5** et **R6**

Disjoint sans infixe

n-	á-	ra-	kór-	ag-	a	--->	narákoraga
u-	á-	ra-	kór-	ag-	a	--->	warákoraga
a-	á-	ra-	kór-	ag-	a	--->	yarákoraga
tu-	á-	ra-	kór-	ag-	a	--->	twaárakóraga
mu-	á-	ra-	kór-	ag-	a	--->	mwaárakóraga
ba-	á-	ra-	kór-	ag-	a	--->	baárakóraga

Disjoint avec un infixe

n-	á-	ra-	ki-	kór-	ag-	a	--->	narákikóraga
u-	á-	ra-	ki-	kór-	ag-	a	--->	warákikóraga
a-	á-	ra-	ki-	kór-	ag-	a	--->	yarákikóraga
tu-	á-	ra-	ki-	kór-	ag-	a	--->	twaárakikóraga
mu-	á-	ra-	ki-	kór-	ag-	a	--->	mwaárakikóraga
ba-	á-	ra-	ki-	kór-	ag-	a	--->	baárakikóraga

Disjoint avec deux infixes

n-	á-	ra-	ki-	mu-	kór-	ir-	ag-	a	---> narákimúkoreraga
u-	á-	ra-	ki-	mu-	kór-	ir-	ag-	a	---> warákimúkoreraga
a-	á-	ra-	ki-	mu-	kór-	ir-	ag-	a	---> yarákimúkoreraga
tu-	á-	ra-	ki-	mu-	kór-	ir-	ag-	a	---> twaárakimúkoreraga
mu-	á-	ra-	ki-	mu-	kór-	ir-	ag-	a	---> mwaárakimúkoreraga
ba-	á-	ra-	ki-	mu-	kór-	ir-	ag-	a	---> baárakimúkoreraga

Disjoint avec trois infixes

n-	á-	ra-	ki-	ha-	mu-	kór-	ir-	ag-	a	---> narákihámukóreraga
u-	á-	ra-	ki-	ha-	mu-	kór-	ir-	ag-	a	---> warákihámukóreraga
a-	á-	ra-	ki-	ha-	mu-	kór-	ir-	ag-	a	---> yarákihámukóreraga
tu-	á-	ra-	ki-	ha-	mu-	kór-	ir-	ag-	a	---> twaárakihámukóreraga
mu-	á-	ra-	ki-	ha-	mu-	kór-	ir-	ag-	a	---> mwaárakihámukóreraga
ba-	á-	ra-	ki-	ha-	mu-	kór-	ir-	ag-	a	---> baárakihámukóreraga

Exemple :

ba- á- ra- ki- ha- mu- kór-ir- ag- a ----> bá.a.ra.ki.ha.mu.kó.re.ra.ga (syllabification [ba]+[á] --->[bá:] soit [báa]) ----> báarakíhámukóreraga (cf. la définition lexicale des infixes)----> baárakíhámukóreraga (R5)----> baárakihámukóreraga (R5) ; le ton haut de [há] reste immobile car il est assimilé par le ton haut déplacé de [kí]. Le ton haut qui en résulte ne peut se déplacer car il est déjà issu d'un déplacement. Et nous savons qu'en kinyarwanda un ton haut ne peut se déplacer qu'une seule fois.

8. Immédiat ou temps présent

Plan d'exposition

Verbe à ton bas
- conjoint (sans et avec un, deux, trois infixes)
- disjoint (= conjoint)

Verbe à ton haut
- conjoint (sans et avec un, deux, trois infixes)
- disjoint (= conjoint)

Toutes les formes sont présentées à l'imperfectif. Pour obtenir ces formes au perfectif, il suffit de remplacer la finale [a]#, marque de l'imperfectif par le morphème [ye]#, marque du perfectif.

Exemples :

Verbe à ton bas : ndasoma ----> ndasomye(som + ye ----> somye)
Verbe à ton haut : ndakóra ----> ndakóze (kor + ye ----> koze)

A. Verbe à ton bas

Pour retrouver les formes sonores,appliquer :
1/ Les règles de syllabification classiques
2/ La règle prosodique **R4.**

Conjoint sans infixe

n-	´ø-	ra-	som-	a...	--->	ndasoma...
u-	´ø-	ra-	som-	a...	--->	urasoma...
a-	´ø-	ra-	som-	a...	--->	arasoma...
tu-	´ø-	ra-	som-	a...	--->	turasoma...
mu-	´ø-	ra-	som-	a...	--->	murasoma...
ba-	´ø-	ra-	som-	a...	--->	barasoma...

Conjoint avec un infixe

n-	´ø-	ra-	ki-	som-	a...	--->	ndagisoma...
u-	´ø-	ra-	ki-	som-	a...	--->	uragisoma...
a-	´ø-	ra-	ki-	som-	a...	--->	aragisoma...
tu-	´ø-	ra-	ki-	som-	a...	--->	turagisoma...
mu-	´ø-	ra-	ki-	som-	a...	--->	muragisoma...
ba-	´ø-	ra-	ki-	som-	a...	--->	baragisoma...

Conjoint avec deux infixes

n-	´ø-	ra-	ki-	mu-	som-	ir-	a...	---> nrakimusomera...
u-	´ø-	ra-	ki-	mu-	som-	ir-	a...	---> urakimusomera...
a-	´ø-	ra-	ki-	mu-	som-	ir-	a...	---> arakimusomera...
tu-	´ø-	ra-	ki-	mu-	som-	ir-	a...	---> turakimusomera...
mu-	´ø-	ra-	ki-	mu-	som-	ir-	a...	---> murakimusomera...
ba-	´ø-	ra-	ki-	mu-	som-	ir-	a...	---> barakimusomera...

Conjoint avec trois infixes

n-	´ø- ra- ki- ha- mu- som- ir- a...	--->	ndakihamusomera...
u-	´ø- ra- ki- ha- mu- som- ir- a...	--->	urakihamusomera...
a-	´ø- ra- ki- ha- mu- som- ir- a...	--->	arakihamusomera...
tu-	´ø- ra- ki- ha- mu- som- ir- a...	--->	turakihamusomera...
mu-	´ø- ra- ki- ha- mu- som- ir- a...	--->	murakihamusomera...
ba-	´ø- ra- ki- ha- mu- som- ir- a...	--->	barakihamusomera...

Les formes du **disjoint de l'immédiat** des verbes à ton bas sont strictement identiques à celles du conjoint des mêmes verbes au même temps.

B. Verbe à ton haut

Conjoint

Pour retrouver les formes sonores, appliquer :
1/ Les règles de syllabification classiques
2/ La règle prosodique **R5** (sans infixes)
La règle prosodique **R5** et **R6** (avec un et trois infixes)
La règle prosodique **R5** (avec deux infixes)

Conjoint sans infixe

n-	´ø- ra- kór- a...	--->	ndakóra...
u-	´ø- ra- kór- a...	--->	urakóra...
a-	´ø- ra- kór- a...	--->	arakóra...
tu-	´ø- ra- kór- a...	--->	turakóra...
mu-	´ø- ra- kór- a...	--->	murakóra...
ba-	´ø- ra- kór- a...	--->	barakóra...

Conjoint avec un infixe

n-	´ø- ra- mu- kór- a...	--->	ndamúkora...
u-	´ø- ra- mu- kór- a...	--->	uramúkora...
a-	´ø- ra- mu- kór- a...	--->	aramúkora...
tu-	´ø- ra- mu- kór- a...	--->	turamúkora...
mu-	´ø- ra- mu- kór- a...	--->	muramúkora...
ba-	´ø- ra- mu- kór- a...	--->	baramúkora...

Conjoint avec deux infixes

n-	´ø- ra- ki- mu- kór- ir- a...	--->	ndakímukórera...
u-	´ø- ra- ki- mu- kór- ir- a...	--->	urakímukórera...
a-	´ø- ra- ki- mu- kór- ir- a...	--->	arakímukórera...
tu-	´ø- ra- ki- mu- kór- ir- a...	--->	turakímukórera...
mu-	´ø- ra- ki- mu- kór- ir- a...	--->	murakímukórera...
ba-	´ø- ra- ki- mu- kór- ir- a...	--->	barakímukórera...

Conjoint avec trois infixes

n-	´ø-	ra-	ki-	ha-	mu-	kór-	ir-	a...--->	ndakíhamúkorera...
u-	´ø-	ra-	ki-	ha-	mu-	kór-	ir-	a...--->	urakíhamúkorera...
a-	´ø-	ra-	ki-	ha-	mu-	kór-	ir-	a...--->	arakíhamúkorera...
tu-	´ø-	ra-	ki-	ha-	mu-	kór-	ir-	a...--->	turakíhamúkorera...
mu-	´ø-	ra-	ki-	ha-	mu-	kór-	ir-	a...--->	murakíhamúkora...
ba-	´ø-	ra-	ki-	ha-	mu-	kór-	ir-	a...--->	barakíhamúkora...

Exemple :

n- ´ø- ra- ki- ha- mu- kór- ir- a...----> ndákihamukórera... (cf. la syllabification) ----> ndakíhámukórera... (R5) ----> ndakíhamúkórera... (R5) ----> ndakíhamúkorera... (R6)

Les formes du **disjoint** des verbes à ton haut sont strictement identiques à celles du conjoint des mêmes verbes.

9. Futur

Plan d'exposition

Verbe à ton bas
- conjoint (sans et avec un, deux, trois infixes)
- disjoint (= conjoint)

Verbe à ton haut
- conjoint (sans et avec un, deux, trois infixes)
- disjoint (= conjoint)

Toutes les formes sont présentées à l'imperfectif. Il est impossible d'obtenir ces formes au perfectif en remplaçant la finale [a]#, marque de l'imperfectif par le morphème [ye]#, marque du perfectif. Ces formes ne sont pas reconnues par la langue et il n'existe donc pas de futur perfectif.

A. Verbe à ton bas

Pour retrouver les formes sonores, appliquer :

1/ Les règles de syllabification classiques

2/ La règle prosodique **R1b et R3**

Conjoint sans infixe

n-	zaa-	som-	a...	--->	nzaasoma...
u-	zaa-	som-	a...	--->	uzaasoma...
a-	zaa-	som-	a...	--->	azaasoma...
tu-	zaa-	som-	a...	--->	tuzaasoma...
mu-	zaa-	som-	a...	--->	muzaasoma...
ba-	zaa-	som-	a...	--->	bazaasoma...

Conjoint avec un infixe

n-	zaa- ki- som- a...	--->	nzaakisoma...
u-	zaa- ki- som- a...	--->	uzaakisoma...
a-	zaa- ki- som- a...	--->	azaakisoma...
tu-	zaa- ki- som- a...	--->	tuzaakisoma...
mu-	zaa- ki- som- a...	--->	muzaakisoma...
ba-	zaa- ki- som- a...	--->	bazaakisoma...

Conjoint avec deux infixes

n-	zaa- ki- mu- som- a...	--->	nzaakimusoma...
u-	zaa- ki- mu- som- a...	--->	uzaakimusoma...
a-	zaa- ki- mu- som- a...	--->	azaakimusoma...
tu-	zaa- ki- mu- som- a...	--->	tuzaakimusoma...
mu-	zaa- ki- mu- som- a...	--->	muzaakimusoma...
ba-	zaa- ki- mu- som- a...	--->	bazaakimusoma...

Conjoint avec trois infixes

n-	zaa- ki- ha- mu- som- a...	--->	nzaakihamusoma...
u-	zaa- ki- ha- mu- som- a...	--->	uzaakihamusoma...
a-	zaa- ki- ha- mu- som- a...	--->	azaakihamusoma...
tu-	zaa- ki- ha- mu- som- a...	--->	tuzaakihamusoma...
mu-	zaa- ki- ha- mu- som- a...	--->	muzaakihamusoma...
ba-	zaa- ki- ha- mu- som- a...	--->	bazaakihamusoma...

Les formes du **disjoint** des verbes à ton bas sont strictement identiques à celles du conjoint des mêmes verbes.

B. Verbe à ton haut

Pour retrouver les formes sonores appliquer :

1/ Les règles de syllabification classiques

2/ La règle prosodique **R1b et R3.**

Conjoint sans infixe

n-	zaa- kór- a...	--->	nzaakora...
u-	zaa- kór- a...	--->	uzaakora...
a-	zaa- kór- a...	--->	azaakora...
tu-	zaa- kór- a...	--->	tuzaakora...
mu-	zaa- kór- a...	--->	muzaakora...
ba-	zaa- kór- a...	--->	bazaakora...

Conjoint avec un infixe

n-	zaa- ki- kór- a...	--->	nzaakikora...
u-	zaa- ki- kór- a...	--->	uzaakikora...
a-	zaa- ki- kór- a...	--->	azaakikora...
tu-	zaa- ki- kór- a...	--->	tuzaakikora...
mu-	zaa- ki- kór- a...	--->	muzaakikora...
ba-	zaa- ki- kór- a...	--->	bazaakikora...

Conjoint avec deux infixes

n-	zaa- ki- mu- kór- ir- a...	—>	nzaakimukorera...
u-	zaa- ki- mu- kór- ir- a...	—>	uzaakimukorera...
a-	zaa- ki- mu- kór- ir- a...	—>	azaakimukorera...
tu-	zaa- ki- mu- kór- ir- a...	—>	tuzaakimukorera...
mu-	zaa- ki- mu- kór- ir- a...	—>	muzaakimukorera...
ba-	zaa- ki- mu- kór- ir- a...	—>	bazaakimukorera...

Conjoint avec trois infixes

n-	zaa- ki- há- mu- kór- ir- a...	—>	nzaakihamukorera...
u-	zaa- ki- há- mu- kór- ir- a...	—>	uzaakihamukorera...
a-	zaa- ki- há- mu- kór- ir- a...	—>	azaakihamukorera...
tu-	zaa- ki- há- mu- kór- ir- a...	—>	tuzaakihamukorera...
mu-	zaa- ki- há- mu- kór- ir- a...	—>	muzaakihamukorera...
ba-	zaa- ki- há- mu- kór- ir- a...	—>	bazaakihamukorera...

Les formes du **disjoint au futur** des verbes à ton haut sont strictement identiques à celles du conjoint des mêmes verbes au même temps.

10. Conclusion

Pour chaque langue, aussi bien pour un étranger que pour un locuteur natif, le verbe représente la catégorie la plus difficile à intégrer. À propos de la morphologie verbale du kinyarwanda, nous avons essayé de proposer les premiers rudiments d'une «grammaire courante», si nous appelons ainsi la grammaire accessible au plus grand nombre de Rwandais. L'équilibre d'une telle grammaire tient au respect des faits sans que soit sacrifié la ligne théorique qui, souvent dans ce type d'entreprise, fait cruellement défaut. Il est toujours possible de combiner dans une même présentation l'exactitude et les précisions scientifiques, la clarté et la concision pédagogique désirables dans une grammaire à l'usage des écoliers. Généralisée et régulièrement testée auprès des élèves afin de toujours l'améliorer, une telle orientation pourrait contribuer à rendre moins incertaines les règles grammaticales et l'apprentissage de celles-ci. Ainsi conçue, une grammaire pédagogique n'est nullement indigne de l'attention du linguiste.

Bibliographie

Coupez A., 1982. L'utilisation des langues et ses problèmes. *Académie Royale des sciences d'Outre-Mer*, pp. 14-23.

Coupez A. et T. Kamanzi,1957. Rythmes quantitatifs en poésie rwanda. *Folia Scientifica Africae Centralis*, Lwiro, Congo Belge, pp. 58-60.

Goldsmith, J.,1976. *Autosegmental Phonology*, Thèse de doctorat, Cambridge, Massachusetts, MIT,. (Publié à New York, Garland Press, 1979).

Jouannet Fr. (réd.), 1984a. *Le kinyarwanda, études linguistiques*, Langues et Cultures Africaines, 2, Paris, GERLA-SELAF.

Jouannet Fr.,1984b. Phonétique et phologie du kinyarwanda, dans Jouannet 1984a, pp. 55-73.

Jouannet Fr.,1985a. La variation tonale en kinyarwanda, dans *Le kinyarwanda, études de morphosyntaxe*, Y. Cadiou (réd.), Bibliothèque de l'Information Grammaticale, Université de Paris IV, pp. 106-139.

Jouannet Fr.,1985b. *Prosodologie et phonologie non linéaire*, Paris, ACCT-SELAF, 460 p.

Jouannet Fr.,1985c. Le système métrique des tons du verbe en kinyarwanda, dans *Wiener Linguistique Gazette*, Beiheft 5, Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien ; Papers from the «Workshop of African Languages» at the Fifth International Phonology Meeting, Einsenstadt, 25-28 juin 1984, pp. 85-104.

Jouannet Fr. et al.,sous presse, *Informatique et Linguistique. Modèle informatisé du traitement des tons (domaine bantou)*.

Troubetzkoy N.S., 1964. *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck.

ENSEIGNEMENT DES LANGUES AFRICAINES

ET MÉTALANGAGE

François LUMWAMU, Centre d'étude de langues congolaises (CELCO), Université Marien Ngouabi, Brazzaville

L'Afrique noire indépendante connaît aujourd'hui de nombreuses expériences d'enseignement des langues africaines. Tous les pays africains, après une longue période d'hésitation, ont au moins engagé une réflexion dans ce domaine. Le récent séminaire de Bujumbura sur la didactique des langues nationales (Programme Didact. 4-11 novembre 1986) a dressé un bref bilan des pratiques actuelles en Afrique centrale.

De nombreuses rencontres scientifiques (séminaires, colloques, tables rondes, etc.) organisées par des institutions internationales ont établi des constats sur les difficultés auxquelles se heurtent les efforts faits en faveur des langues nationales: manque d'outils didactiques, manque d'enseignants des langues nationales, absence ou insuffisance de métalangage approprié, absence de politique linguistique claire et cohérente, etc. En même temps s'impose le constat du recul, depuis les indépendances, de l'enseignement des langues nationales sur le sol africain.

Ce dernier constat provoque parfois quelque étonnement. Pourtant plusieurs éléments le justifient; entre autres:

- Comment comprendre qu'on (re)part de zéro lorsqu'on envisage d'enseigner les langues nationales dans un pays africain comme si rien n'avait jamais été fait auparavant dans ce domaine? Pourtant l'on sait que nombre de langues disposent d'une abondante littérature didactique. Pour certaines, celle-ci remonte à plusieurs siècles. Certes les données des divers systèmes éducatifs ont changé, mais avons-nous le droit de faire comme si rien n'avait jamais été fait avant nous?

- Nos pays ont été ou sont encore victimes d'une hésitation de moins en moins compréhensible en matière d'enseignement des langues nationales. Certes, avec les indépendances, ils ont accédé à la gestion d'un espace sociopolitique, économique et culturel bien complexe. Mais comment comprendre que bien souvent on en reste à des déclarations d'intention de volonté politique?
- On peut aussi penser que le contexte général actuel de l'Afrique incite facilement à un rien de manque de foi en soi devant le déferlement des nouvelles dimensions du monde et de notre univers. Il s'agit néanmoins de franchir le pas en vue d'une intégration plus significative au monde culturel d'aujourd'hui.

Les efforts amorcés de nos jours dans maints pays africains ne tiennent pas toujours compte des expériences du passé. Les Belges et les Britanniques ont enseigné, bien que dans une perspective aujourd'hui très critiquée, des langues africaines dans les langues africaines. Il s'est posé à eux, de toute évidence, un problème de métalangue. Problème important, car il s'agit d'aborder de front les problèmes théoriques et pratiques de la conception même des matériels didactiques, et particulièrement, ici, de grammaires de langues africaines dans les langues africaines.

En dehors de quelques pays comme le Rwanda ou le Burundi qui ont déjà atteint un niveau satisfaisant dans l'enseignement des langues nationales, partout ailleurs l'enseignement des langues africaines se fait en français. C'est une nécessité pour l'heure, semble-t-il, faute de métalangage disponible en langues africaines. Mais en même temps de nombreux dangers apparaissent:

- danger de concordisme: c'est un lieu commun facile d'affirmer que langue française et langue africaine ont des structures distinctes. Le danger auquel de nombreux auteurs de grammaires n'ont pu échapper est de calquer les structures de la langue africaine sur celles de la langue française. Le danger existe encore aujourd'hui malgré les nombreux acquis de la linguistique africaine;
- danger de traduction: concordisme plus général qui consisterait à traduire dans la langue africaine l'univers véhiculé par la langue française; on cherche alors comment dire neige dans la langue africaine, comment dire bidya «nourriture» en français. En fait le problème est de respecter les univers moulés et exprimés par chacune des langues, les procédures d'enrichissement d'une langue se situant à un autre niveau;
- danger d'interprétation déformée des structures de la langue africaine.

Ces quelques remarques générales n'autorisent cependant pas à jeter le voile sur les efforts entrepris jusqu'ici. Je vous propose

ci-dessous un bref inventaire de cent quarante mots ou expressions tirés d'ouvrages d'enseignement du kikongo rédigés en kikongo par des missionnaires suédois. L'échantillon a été collecté par J. Ndamba.

Voici un échantillon du lexique grammatical kongo-français:

1. baba, muet (e kya baba, e muet)
2. bangumuna, conjuger
3. biambikulu (bitenda), guillemets
4. biandatani (bisono), consonnes
5. bianingu (bisono), voyelles
6. bukaka, neutre
7. buku bya mambu, syllabes
8. buma, action
9. buma bwasikalala, action certaine
10. bundu (di-), ensemble
11. bundu dya mambu, phrase
12. butu, genre
13. demo (ki-/bi-), accent
14. dyambu, mot
15. dimbu (ki-/bi-), signe
16. kitegolo, sujet
17. dyabuma (pluriel ma-), verbe; voir mampanga
18. dyampila, adjectif
19. dyampila dya kyonso-kyonso, adjectif indéfini
20. dyampila dyakyuvu, adjectif interrogatif
21. dyampila dyamvwa, adjectif possessif
22. dyampila dyangudi antalu, adjectif numéral cardinal
23. dyampila dyankadulu, adjectif qualificatif
24. dyampila dyansongi, adjectif démonstratif
25. dyampila dyantalu, adjectif numéral
26. dyampila dyantalu andandani, adjectif numéral ordinal
27. dyangitukwa, interjection
28. dyankangila, conjonction
29. dyantekisila, adverbe
30. dya vingana, pronom
31. dya vingana dyabantu, pronom personnel
32. dya vingana dyaki, pronom réfléchi
33. dya vingana dyamvwa, pronom possessif
34. dyavingana dyankangila, pronom relatif
35. dyavingana dyansongi, pronom démonstratif
36. kamaviluki, invariables (mambu makaviluki, mots invariables)
37. kanda (di-/ma-), espèce
38. kyansisulu (dimbu), apostrophe
39. kimbangumuna, conjugaison
40. kintona, actif
41. kisadisi, auxiliaire
42. kisantu, homonymie
43. lambuka, circonflexe (demo kyalambuka, accent circonflexe)
44. lungisa, compléter
45. luyidukulu, formation
46. mabuma, verbes

47. mabuna mankalu, verbes négatifs
48. mabuna mansila, verbes transitifs
49. makanda, espèces (makanda ma mambu, espèces de mots)
50. makisadisi, auxiliaires (mambu masadisanga mu bangumuna mabuma mankanka, mots qui servent à conjuguer d'autres verbes)
51. makisantu (mambu), homonymes
52. malongi mandinga, grammaire
53. mambu, mots (voir 14)
54. mampila, adjectifs (pluriel de dyampila, voir 18)
55. mandambula (yenda-), (aller) à la ligne
56. mandedisa, adverbe
57. mankangila, conjonction
58. mapunta ma mpyokosolo, points de suspension (mpyokosolo, réticence)
59. mapunta mantandu, trémas
60. mapunta mole, deux points
61. mavinga (di-/ma-), pronom
62. mbakala, masculin (butu dyambakala, genre masculin)
63. mbangudulu, explication
64. mbanunu, terminaison
65. mbanzulu, remarque
66. mbundulu, contraction; composition (mambu mambundulu, mots composés)
67. mfwanani, accord
68. mpiluzuka, variable (mambu mampiluzuka, mots variables)
69. mpisulu, sens
70. mpova, mode
71. mpova yabuvengo, participe
72. mpova yakutwa, (mode) conditionnel
73. mpova yambanzulu, subjonctif
74. mpova yansikalala, indicatif
75. mpova yantuma, impératif (cf. lutumu, commandement)
76. mpova yasina, infinitif
77. mpovi, interlocuteur
78. mviluka ou mvilukulu, variation
79. mvunda, pause
80. manswi, directement
81. ndambula (ø/zi-), paragraphe (cf. kulambula, allonger, espacer)
82. ngyuvudulu, interrogation
83. nkadulu, qualité
84. nkati, radical (cf. ntima, radical)
85. nkento, féminin (luvidukulu lwa butu dyankento, formation du genre féminin)
86. nkondo (ø/mi-), règles
87. nkufukulu, élision
88. nkumbu (ø/zi-), nom
89. nkumbu ya kintwadi, nom commun
90. nkumbu yamvwa, nom propre
91. nlungisi, complément
92. nlungisi ankumbu, complément de nom
93. nlungi wananswi, complément direct
94. nlungisi wasadusu, complément indirect
95. notika, virgule
96. nsadulu, fonction
97. nsikalala, indicatif
98. nsongi, aigu (kidemo kyansongi, accent aigu)
99. nsongoso, remarque

100. ntaku (yi-/zi-), parenthèses
101. ntalu, nombre
102. ntangumunu, énumération
103. ntudulu abyampusulu, ponctuation
104. ntukulu, dérivé, dérivation (dyambu dyantukulu, mot dérivé)
105. nyidukulu, forme, formation
106. nyukusulu, exercice
107. punta, point
108. punta dyakyuvu, point d'interrogation
109. punta dyalubokolo, point d'exclamation
110. punta dyanotika, point-virgule
111. sila, transitif
112. sinsi, famille (sinsi dyamambu, famille de mots)
113. sonika, écrire
114. dodika, dactylographier
115. sono kyakinene, lettre majuscule
116. tempo, temps
117. tempo bilembolo bundusu, temps simples
118. tempo byankatu, temps simples
119. tempo byabundusu, temps composés
120. tempo yabwabu, temps présent
121. tempo yakwiza, temps futur
122. tempo yayyoka, temps passé
123. tenda (ki-/bi-), trait
124. tenda kyabundulu, trait d'union
125. tenda kyansisulu, apostrophe
126. viluka, varier, changer
127. vilukanga, variable
128. vova, parler
129. ooga, parler sans retenue
130. vumunu (kya-), aspiré
131. wa, passif
132. vilukwa, article
133. vilukwa dyabundusu, article contracté
134. vilukwa dyakufuku, article élidé
135. vilukwa dyakyonso-kyonso, article indéfini
136. vilukwa dyandambu, article partitif
137. vilukwa dyansongi, article défini
138. zibuka, ouvert (e kyazibuka, e ouvert)
139. zikama, fermé (e kyazikama, e fermé)
140. zitu, grave (demo kyazitu, accent grave)

L'analyse sommaire du corpus présenté ici fait apparaître un certain nombre de constats:

- Le recours à l'emprunt est très limité:
  tempo (116-122)
  mapunta (58-60)

Tous les autres termes ou expressions appartiennent au fonds lexical originel du kikongo; ici plusieurs possibilités ont été exploitées:

- des noms:
  baba (di-/ma-) «muet»
  buma (bu-) «action»
  demo (ki-/bi-) «poids», ici «accent»
  dyambu (di-/ma-) «affaire», ici «mot»
  etc.
- des verbes:
  bangumuna (ku-) «conjuguer»
  viluka (ku-) «varier»
  etc.
- des complétifs:
  biandatani | bya ndatani | «consonnes»
  bianingu | bya ningu | «voyelles»
  diampila | dya mpila | «adjectif»
  etc.
- des syntagmes complétifs:
  mpova yantuma | mpova ya ntuma | «impératif»
  buku byamambu | buku bya mambu | «syllabes»
  etc.
- des phrases entières:
  tempo bilembolo bundusu «temps simples»

- Au-delà du flottement dans la transcription orthographique tout à fait manifeste dans ce corpus, le souci de recourir prioritairement aux ressources offertes par la langue elle-même est louable. En matière de création de métalangage, c'est là un principe qu'on ne saurait négliger. Il existait bien dans nos sociétés des ressources didactiques sûres pour l'apprentissage des langues.
- Autre remarque: il convient de connaître les catégories grammaticales qui existent dans une langue au moment où on envisage de créer une métalangue. Y a-t-il un article dans le bantu? Y a-t-il un neutre dans une langue qui ne possède pas de distinction morphologique du genre? Faut-il à tout prix qu'il y ait un masculin et un féminin dans une langue bantu comme le kikongo?

On peut multiplier les questions. Mais il faut provisoirement arrêter cette réflexion ici. Mon souci a été de rendre hommage aux efforts faits avant nous dans la recherche d'une métalangue, base indispensable dans l'enseignement d'une langue pour elle-même. Il nous est rappelé aussi que la création d'une métalangue impose qu'on tienne compte des possibilités offertes par la langue elle-même, des catégories spécifiques de la langue concernée et des apports éventuels des langues voisines et des langues européennes.

En tout état de cause, un effort de création de métalangage dans les langues nationales est une nécessité si nous voulons donner une certaine crédibilité à nos efforts pour l'enseignement de nos langues. «On ne tresse pas une corde sur la cuisse d'autrui», parole, entre autres, de mes ancêtres.

PRÉSENTATION D'UN QUESTIONNAIRE STRUCTURÉ POUR LA DESCRIPTION D'UNE LANGUE

André Dugas, Université du Québec à Montréal

0. Introduction

Le *Questionnaire structuré pour la description d'une langue* qui vous est présenté au cours de cette Table ronde est un ensemble de démarches scientifiques explicites à effectuer pour décrire une langue. Le tout se présente sous la forme d'une série de questions concises qui touchent les domaines de la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe et le lexique.

Pour vous présenter cet ouvrage, je vais également procéder au moyen de questions.

1. Qu'est-ce que ce Questionnaire?

Cet ensemble a été élaboré pour un numéro spécial de la Revue LINGUA[1], une revue internationale de linguistique dont la langue de publication est l'anglais. Les auteurs en sont des africanistes toujours actifs.

Lors de la dernière Table ronde de l'AUPELF, des participants et moi-même avons souligné l'intérêt que pourrait présenter ce questionnaire s'il était adapté et traduit en français. C'est alors qu'une proposition favorable a accueilli cette suggestion et je me voyais confier le mandat de mener à bien cette opération.

---

[1]Comrie, B. et N. Smith (1977) *Questionnaire*, numéro spécial de LINGUA, vol.42, no 1, Amsterdam, North-Holland. Traduit de l'anglais par A. Dugas (1987) *Questionnaire structuré pour la description d'une langue*, Éditions de l'Université du Québec à Montréal.

Je suis alors entré en relation avec la direction de la revue LINGUA pour acquérir les droits de traduction et obtenir des auteurs de ce questionnaire, Bernard Comrie et Norval Smith, leur accord pour cette traduction. Pour la petite histoire, signalons que notre correspondance avec ces derniers a duré presque un an puisque l'un des auteurs avait changé d'Université sans que je le sache et que l'autre auteur, alors au travail sur le terrain, a reçu ma lettre avec un délai de plusieurs mois.

Après, ce fut la course mais j'ai pu rattrapper le temps perdu. C'est par l'intermédiaire de M. Jean-Claude Corbeil que m'a été remise une première traduction par des professionnels non spécialisés en linguistique. Ce texte initial a été remanié pour donner lieu à au moins trois versions successives. Plusieurs difficultés se sont présentées.

Le type majeur de ces difficultés était de resituer dans le contexte d'il y a une dizaine d'années l'orientation théorique d'alors des auteurs - la théorie a beaucoup évolué depuis 10 ans - pour ensuite camoufler les références à des théories particulières ce dont les auteurs avait déjà convenu. Il fallait maintenir cette position dans la version française.

Le financement de cette opération présentait également des difficultés. Après plusieurs démarches infructueuses, nous avons obtenu des subventions de l'A.C.C.T.-CIRELFA - encore par l'intermédiaire de M. Jean-Claude Corbeil - et de mon Université, ce qui a permis l'impression de ce petit ouvrage dont les copies m'ont été remises juste avant le départ pour Kigali.

2. À qui est destiné cet ouvrage technique?

Au contact de vous tous, j'ai entendu un message maintes fois répété. C'est celui du constat d'un manque flagrant de ressources pour la description des langues africaines. Du point de vue des ressources matérielles, on constate que l'une des déficiences se rapporte à la documentation trop restreinte mise à la disposition de ceux dont le travail est justement de décrire une langue. C'est pour cette raison que j'étais récemment invité par l'AELIA à présenter un autre ouvrage, les *Principes d'analyse syntaxique* [2] qui sera suivi d'une mise à jour prochaine pour tenir compte des modèles les plus récents sur lesquels s'appuient les linguistes africanistes. C'est en vue également de répondre à des

[2] Paillet, J.-P. et A. Dugas (1977) *Principes d'analyse syntaxique*, 2e édition, Les Presses de l'Université du Québec à Montréal. Diffusion spéciale de l'Association d'études linguistiques interculturelles africaines (AELIA).

besoins de documentation que je termine actuellement une *Bibliographie analytique des travaux africanistes effectués en Amérique du Nord depuis 1955* [3] qui réunira environ 2000 références bibliographiques.

Ce questionnaire s'adresse donc à tous les linguistes descriptifs. D'une façon plus précise, il peut contribuer à la poursuite de la formation des assistants de recherche en leur fournissant un ensemble ordonné et complet pour la description de la langue dans son ensemble ou de l'une de ses composantes. Dans cette mesure, l'ouvrage est un livre de poche, une sorte de manuel technique pour le linguiste de terrain.

3. Quels sont les objectifs du Questionnaire structuré?

Ils sont essentiellement de deux ordres. Le *Questionnaire structuré* favorise d'une part une accumulation cohérente de données pour un ensemble de thèmes et sous-thèmes à traiter.

Il est de ce point de vue une incitation à la comparaison des données obtenues avec celles d'autres langues, cette opération étant facilitée quand les données entre plusieurs langues ont été recueillies au moyen du même questionnaire.

D'autre part, le *Questionnaire structuré* favorise la collecte de données en vue de la rédaction et de la diffusion des résultats consignés. Il peut être un instrument précieux pour la préparation d'un mémoire ou d'une thèse. Le linguiste peut encore viser une édition officielle de ses travaux et d'une façon concrète, une maison d'édition dont les coordonnées sont indiquées dans la préface, accueille favorablement les manuscrits proposés quand ils correspondent à la démarche de recherche du *Questionnaire structuré.*

4. Ce Questionnaire concerne la description de quelles langues?

Les objectifs généraux de ce *Questionnaire structuré* sont orientés de façon à favoriser plus particulièrement la description des langues africaines, sans exclure celle de langues d'autres types. Il y a donc, par exemple, des questions qui visent à établir des distinctions dans les langues à tons ou les langues à classes. Il y a encore des questions pour

---

[3] *Bibliographie analytique des travaux africanistes effectués en Amérique du Nord depuis 1955*, à paraître, A.C.C.T.

faire préciser les conditions particulières selon lesquelles le ton est assigné de façon systématique.

Quand cela est nécessaire ou possible, pour éclairer la compréhension d'une question, des références sont faites presque exclusivement au français. Cette mesure faisait naturellement partie de l'adaptation souhaitable de l'ouvrage.

PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE «TEXTES ET ACTIVITÉS POUR LA CLASSE DE FRANÇAIS»

(Dossiers 1 à 12)

Jean-Pierre ROOBROUCK, D.P.E.S. - Rwanda

0. Introduction

La méthode dont je vais essayer de vous présenter les caractéristiques essentielles couvre les quatre dernières années de l'enseignement secondaire et constitue le prolongement du cours «Comprendre et s'exprimer» qui vise l'acquisition des quatre aptitudes de base du français: compréhension de l'oral et de l'écrit, expression orale et écrite.

Les élèves auxquels la méthode «Textes et activités pour l a classe de français» s'adresse, appartiennent à l'enseignement général professionnalisé et devront à l'issue de leurs études secondaires être capables de suivre avec succès l'enseignement supérieur, ou être directement productifs sur le marché de l'emploi. Ne sont pas concernés par cette méthode les élèves de l'enseignement professionnel et technique. Ceux-ci disposent d'une série d'anthologies qui correspondent à d'autres objectifs et sont basées sur une autre méthodologie.

Les manuels «Textes et activités pour classe de français» visent à développer la compétence des élèves tant à l'oral qu'à l'écrit tout en insistant sur l'un ou l'autre aspect de celle-ci en fonction du type de formation attendue.

Notre méthode, formée de 12 dossiers étalés sur 4 ans, à raison d'un dossier par trimestre et de 3 dossiers par an, s'inscrit dans le cadre de la réforme de l'enseignement secondaire où les programmes (ou *curricula)*

sont exprimés en termes d'objectifs d'apprentissage pour élèves. Clarifiant la démarche pédagogique en préparant l'évaluation, cette approche décompose les objectifs généraux en objectifs plus précis pour aboutir à des objectifs opérationnels au niveau des classes. C'est ainsi que de «être capable de s'exprimer oralement et par écrit», on en arrive à des objectifs comme «être capable d'employer correctement le verbe *pourvoir* à tous les modes et à tous les temps dans un contexte approprié». L'application à outrance d'une telle démarche risquerait de conduire à une impasse dans la mesure où l'atomisation des connaissances pourrait nuire à la réalisation de comportements complexes supérieurs qui sont visés au bout du cursus scolaire. C'est la raison pour laquelle notre méthode aborde toujours les phénomènes linguistiques dans un ensemble global, à partir d'un texte, d'un document, d'une situation, ...avant d'en analyser les composantes ou les éléments. Elle est donc globale avant d'être analytique.

1. Méthode thématique: choix des thèmes

La colonisation a engagé le Rwanda, comme les autres pays d'Afrique, dans un processus d'acculturation qui est en constante évolution. Cette situation «conflictuelle» pousse gouvernants et gouvernés à chercher un juste équilibre entre les valeurs du présent et celles du passé. Il en résulte une série de préoccupations fondamentales dont il importe de tenir compte si l'on veut satisfaire les aspirations des élèves. Ce sont ces sujets qui sont à la base de nos choix thématiques (cf. l'annexe).

La perspective thématique permet de partir de la tradition et de passer quasi sans heurts au monde moderne en confrontant les acquis du passé et du présent à travers des documents, des témoignages, des interviews, des articles de presse et différents textes littéraires. Chaque sujet abordé donne ainsi lieu à une dialectique très ouverte et fournit l'occasion aux élèves de se situer et d'affiner leur personnalité face à l'entrecroisement des divers courants et modes de civilisation. Cette prise de conscience réaliste exempte de mythe et de doctrine nous semble devoir constituer une donnée de base de l'éducation des jeunes Rwandais et le cours de français un moment privilégié pour le développer.

L'approche thématique met ainsi professeurs et élèves dans une relation de communication qu'on pourrait qualifier «d'authentique». En

effet, chacun a un avis à exprimer, un mot à dire, une conviction à défendre à propos de thèmes et de textes qui posent des problèmes vécus, parfois «existentiels». Il appartiendra bien sûr aux professeurs de stimuler le goût de la discussion et l'envie de dire et d'écrire ce que l'on pense.

2. Caractéristique des dossiers

Dans les dossiers, la confrontation de textes littéraires et non littéraires (affiches, publicités, bandes dessinées, graphiques, etc.) vise deux buts: fournir les informations extra-linguistiques qui permettent de mieux comprendre certains faits littéraires et de civilisation (méthode des approches) et présenter un échantillon de différents types de textes, marqués, mais correspondant aux situations d'écriture courantes. Nous voulons par là préparer les élèves à l'emploi du français dans la vie pratique.

En même temps, cette démarche stimule l'approche multidisciplinaire et évite les cloisonnements trop stricts entre l'école et la vie, d'une part, et entre les différentes disciplines scolaires, d'autre part.

Les dossiers visent à la fois le perfectionnement linguistique et l'enrichissement culturel des élèves.

Dans le cadre de l'étude de la langue, développés essentiellement au niveau des 3ème et 4ème années, un nombre assez important de textes «fabriqués» ou «arrangés» (textes d'approche, scénarios, tables rondes), présentent dans un contexte «global» des difficultés d'ordre linguistique (structurales, lexicales, échantillons de niveaux de langue ou registres d'expression). De cette façon, les élèves s'approprient inconsciemment, au départ, et d'une façon agréable, des phénomènes linguistiques souvent complexes.

Toujours enregistrés, ces textes peuvent être exploités d'une façon active et dynamique. Ils affinent l'audition des élèves et permettent aussi, si nécessaire, l'introduction de brèves séances de correction phonétique. Mais ils serviront surtout de point de départ à des exercices de dramatisation, de transposition orale et écrite; modification des locuteurs et des interlocuteurs, des circonstances de l'énonciation, des formes du message; transformation par exemple d'un récit en interview, d'une interview en compte rendu, passage de l'oral à l'écrit en jouant sur les différentes formes d'expression et sur les différents types de messages.

Lors de l'exploitation des textes, des difficultés sont présentées de façon plus ponctuelle, mais toujours à partir du texte et, si possible, en situation. Ces exploitations débouchent parfois sur des exercices systématiques et contraignants, qui sont toujours suivis aussi d'exercices de réemploi libre et de production. Les exercices portant sur l'assimilation ponctuelle de mots et de structures alternent avec ceux axés sur la macro-structure tant en analyse textuelle qu'en expression écrite (récits, descriptions, comptes rendus, articles de presse, résumés de livres, commentaires, dissertations ...).

Du point de vue méthodologique, il est fait largement appel à la participation active de l'élève à son propre apprentissage à l'occasion de nombreuses séances de groupes où les élèves doivent chercher des solutions à des problèmes, analyser des textes, discuter des sujets proposés et présenter leurs synthèses oralement et par écrit. En 5e et 6e années, des séances d'exposés-débat seront même dirigées par des groupes d'élèves.

Une place a aussi été réservée à l'auto-évaluation ou à l'évaluation intégrée. L'élève est ainsi amené à travailler parfois par lui-même, à résoudre des exercices dont la solution est donnée en fin de volume. L'élève motivé peut dès lors contrôler ses propres progrès et combler les lacunes qu'il aura lui-même constatées. Au besoin, il s'adressera au professeur pour solliciter son aide si telle ou telle difficulté lui paraît insurmontable.

Afin de stimuler l'enrichissement culturel des élèves, nous n'avons pas hésité à rapprocher dans un même dossier, les littératures françaises, africaines d'expression française (qu'il s'agisse d'une transposition en français de la littérature orale ou de littérature moderne), et même les littératures ancienne et étrangère en traduction. Ainsi voisinent dans un dossier consacré à *La Communication* des auteurs comme René Maran, Aké Loba, Saint-Exupéry, Proust, Le Clézio et Pearl Buck, chacun étant situé brièvement dans son époque et dans son pays ou société. De la même façon, les épopées de Soundjata et de Chaka ont été confrontées à des extraits de la chanson de Roland et de l'Iliade et aussi au mythe rwandais de Ryangombe.[1]

---

[1] Personnage historico-légendaire de la région des Grands Lacs, à l'origine du Kubandwa, culte rendu aux mânes par l'intermédiaire des esprits supérieurs appelés Imandwa. L'imagination populaire lui attribue entre autres pouvoirs celui de récompenser ses adeptes après leur mort.

Dans l'approche littéraire, une place importante est accordée à la morphologie littéraire. Ainsi par exemple sont abordés dans le dossier *L'Épopée*, les caractères structuraux de l'épopée et la parodie du discours épique, dans celui d'*Alcool: mythe et réalité*, les caractéristiques du conte et de la nouvelle, dans *Guerre et Paix*, la construction du roman et la représentation de l'espace et du temps.

En confrontant les littératures ancienne, française, africaine, étrangère, nous réalisons non seulement le voeu des Ministres africains de l'Education, exprimé lors de la Conférence de Tananarive en 1972, mais nous jetons aussi les bases d'une littérature comparée et, par une série de mises en parallèle et de confrontations, nous donnons aux élèves une idée aussi bien de la relativité des valeurs culturelles que de l'expression spécifique de chaque culture.

Ainsi se trouve écarté un «francocentrisme» préjudiciable à une véritable approche du fait littéraire. Ainsi se trouvent revalorisées la littérature et la culture négro-africaines dont le caractère universel et l'appartenance à la culture et à la littérature mondiales sont mis en évidence.

Une autre caractéristique des dossiers est leur conception «modulaire». En effet, les dossiers couvrent plusieurs programmes différents et correspondent à une utilisation pour 60 - 50 - 40 ou 50 - 40 - 30 heures de cours par trimestre, suivant l'année et l'enseignement ou la section auxquels ils sont destinés. Le professeur doit donc se laisser guider par son programme ou *curriculum* (exprimé en termes d'objectifs d'apprentissage) pour sélectionner les activités qui correspondent à sa section. Ainsi, les sections littéraires accorderont plus d'importance à la littérature que d'autres; dans les sections normales primaires, on insistera beaucoup sur la révision des faits grammaticaux, parce que ces matières doivent être parfaitement maîtrisées par les futurs instituteurs.

L'utilisation des dossiers est du reste fort souple: le professeur est libre d'insister sur tel élément, de sauter tel autre, comme il peut aussi compléter le thème à partir de sa propre documentation ou actualiser certains problèmes à l'aide de coupures de presse récentes.

Le but des dossiers est aussi de donner aux élèves le goût de la lecture. Un des moyens utilisés est la présentation de textes trop nombreux pour pouvoir être abordés en classe. Le professeur donnera de temps en temps un texte à lire en dehors de la classe et l'élève lira aussi, espérons-le, certains textes par intérêt personnel.

Comme la lecture de fragments est à dépasser le plus rapidement possible pour aboutir à celle de textes intégraux, chaque dossier est accompagné d'une lecture suivie (avec ou sans découpage didactique). Loin de nous contenter d'un tel découpage, notre objectif est de stimuler l'élève à lire des oeuvres complètes en lui fournissant des clés ou des stratégies de lecture.

3. Conclusion

Enfin, faut-il le dire, le but ultime que nous visons, c'est le développement de la créativité des élèves et la libération de l'expression. Un grand nombre d'exercices portant sur la langue, des jeux linguistiques, les informations et les idées abordées dans les textes et en marge des textes, les exercices d'expression orale et écrite, tout doit concourir à entraîner les élèves à l'emploi spontané du français et à l'expression libre et originale de leur personnalité.

Aussi notre souhait le plus sincère est-il que les élèves puissent s'affranchir le plus tôt possible de ces dossiers qui ne sont que des outils de travail devant leur permettre d'acquérir l'autonomie et l'assurance personnelle dont ils ont besoin. Cela n'est bien sûr possible que si les professeurs ont une compréhension parfaite des buts et des moyens proposés et s'ils réussissent à mettre ces principes en application. Et voilà alors posé une fois de plus, le problème de la formation.

ANNEXE

LISTE DES DOSSIERS ET DES LECTURES SUIVIES

Troisième année	1. -	L'épopée Soundjata, D.T. Niane
	2. -	La condition féminine La Mare au diable, G. Sand
	3. -	L'habitat Regain, J. Giono Mon bel oranger, J. De Vasconcelos
Quatrième année	4. -	La sécheresse Gouverneurs de la Rosée, J. Roumain
	5. -	La communication Les coteaux du Médoc, T. Bernard Vent d'Est, vent d'Ouest, P. Buck
	6. -	L'argent Le Mandat, S. Ousmane
Cinquième année	7. -	La dot Le lion et la perle, W. Soyinka
	8. -	La presse La Peste, A. Camus
	9. -	Alcool, mythe et réalité La nouvelle histoire de Mouchette, G. Bernanos
Sixième année	10. -	Le Tiers Monde L'aventure ambiguë, Cheikh Hamidou Kane
	11. -	Guerre et paix Horace, P. Corneille La tragédie du roi Christophe, A. Césaire
	12. -	La ville Les bouts de bois de Dieu, S. Ousmane

DE LA CONCEPTION À L'UTILISATION D'UN MATÉRIEL DIDACTIQUE ADAPTÉ À L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU RWANDA

Georges VAN GUCHT, Direction des Programmes de l'Enseignement Secondaire (D.P.E.S.) - Rwanda

0. Introduction

En même temps que notre section de français à la D.P.E.S. produit les *curricula* et les manuels, elle s'efforce de rester en contact avec les élèves et les enseignants, tant pour adapter la production à la réalité des classes que pour diffuser des informations, des conseils à propos de l'utilisation du matériel produit.

Ces contacts prennent essentiellement les formes suivantes.

1. Cours

Cours donnés durant une période continue assez longue (de 1 mois à 1 trimestre) par les membres de la section dans une classe (tous les dossiers ont ainsi été expérimentés, en cours d'élaboration, par leurs concepteurs).

2. Visites de classe

Il ne s'agit pas à proprement parler d'inspection, bien qu'à la demande du Ministre certaines de ces visites puissent prendre la forme d'une inspection et être sanctionnées par une note d'inspection.

Les visites de classes sont organisées essentiellement pour que les membres de la D.P.E.S. puissent se rendre compte des problèmes observés dans les classes, puissent discuter avec les professeurs, proposer des améliorations, expliquer une façon différente d'aborder un exercice, etc.

Ces dernières années, le rythme de ces visites s'est considérablement ralenti parce que la mise en place de la réforme a demandé un effort accru dans le domaine de la production de documents adaptés aux nouvelles exigences de l'enseignement. Ces visites constituent cependant un élément essentiel pour la compréhension et la diffusion de méthodes d'enseignement qui permettront de tirer le meilleur parti du matériel didactique mis à la disposition des enseignants. À ce titre, nous espérons bientôt pouvoir reprendre, du façon intensive, ce type d'activité.

3. Journées pédagogiques

Ces journées permettent de réunir les professeurs de quelques établissements voisins. Elles comportent une leçon-témoin donnée par un professeur volontaire, éventuellement une leçon ou une partie de leçon donnée par un membre de la section de français, la discussion des leçons, la mise en commun de réflexions. Une partie de la journée est ensuite consacrée à la discussion des problèmes soulevés par les professeurs.

4. Réunions d'expérimentateurs

Avant d'être imprimés, les dosssiers sont diffusés sous la forme de documents ronéotypés.

Actuellement, sur les 12 dossiers prévus, six sont imprimés, deux sont en cours de remaniement pour impression, quatre existent encore uniquement sous la forme de documents ronéotypés, provisoires.

Ces documents sont utilisés parfois pendant plusieurs années dans les classes, avant d'être imprimés. La participation des professeurs a toujours été sollicitée pour améliorer les documents provisoires, les compléter, les modifier, etc. À cet effet, les réunions sont organisées avec des groupes de professeurs expérimentateurs et leurs remarques sont prises en considération pour l'édition définitive.

5. Recyclages

Les recyclages réunissent un groupe de professeurs pendant plusieurs jours et portent sur quelques points précis.

C'est ainsi que des recyclages ont été organisés sur:

- la lecture et l'interprétation des *curricula;*
- les activités de groupes dans un cours de français;
- l'utilité des scénarios, la façon de construire un scénario, d'utiliser un scénario en classe;
- le travail de groupes; etc.

Cette année, un séminaire de 3 jours a été organisé avec les professeurs de 6e année (réunis en 2 groupes) et a porté sur les documents à préparer par les professeurs:

répartition des matières;
fiche de préparation d'une leçon.

Jusqu'à présent, l'organisation de séminaires posait des problèmes d'hébergement. La création du C.N.R.E. (Centre National de Recyclages pour l'Enseignement) va permettre d'intensifier ce type d'activité.

Le recyclage, conçu comme un apport d'informations, une occasion de rencontre entre les professeurs, de mise en commun d'expériences, de travaux en petits groupes, etc., doit être prolongé par des journées pédagogiques au cours desquelles les professeurs pourront assister (ou participer) à des leçons, voir la réalisation concrète des théories développées lors du recyclage.

Ainsi, le recyclage des professeurs de 6e, cette année (2 fois 3 jours), est complété par 16 journées pédagogiques. Tous les professeurs ayant participé au recyclage se retrouveront ainsi une fois, avec un petit groupe de collègues, dans une classe.

6. Documents pour professeurs

Il n'existe plus de «livre du maître» contenant, pour chaque cours, des conseils sur la façon de présenter la leçon et la correction de tous les exercices proposés.

Avec la version expérimentale des premiers dossiers, la section de français de la D.P.E.S. avait proposé de tels «Livres du maître». Certains enseignants ont trouvé cette formule trop directive, d'autres nous demandent au contraire avec insistance de poursuivre en ce sens. De

toute façon, pour le moment, nous devons d'abord terminer la mise au point des livres de l'élève.

Pour guider les professeurs, nous avons actuellement un *Guide pédagogique* correspondant aux manuels de 1ère et 2e années *Comprendre et s'exprimer* et des *Instructions méthodologiques* correspondant aux *Dossiers de français* de 3e, 4e, 5e et 6e années.

Dans ces ouvrages le professeur trouvera l'exposé des fondements de la méthode, l'explication des objectifs poursuivis par chaque type d'exercice et des fiches techniques expliquant la manière de conduire chaque type d'activité et de les combiner en un ensemble cohérent.

Les lectures dirigées occupent une place importante dans notre méthodologie. Plusieurs petits recueils proposant une approche et une exploitation pédagogique d'une oeuvre ont également été diffusés.

PLACE DU FRANÇAIS DANS LE CURSUS PRIMAIRE AU RWANDA

Philippe VALLIES, D.P.E.P.E.R.A.I. Rwanda

0. Introduction

Nous vous présentons, de façon très schématique, la place du français dans le cursus primaire au Rwanda.

		Langue maternelle	Français (F.L.E.)
1e cycle	1 2 3	L.M.	néant
2e cycle	4 5 6	L.M.	1. *Ma colline* 4e; application 2. *Ma colline* 5e; application 3. *Horizons* 6e; mise en place
3e cycle	7 8	L.M.	4. *Horizons* 7e; impression 5. *Horizons* 8e; élaboration

1. Avant la réforme (1979)

- 6 années d'enseignement primaire
- 2 premières années uniquement en langue maternelle
- 3ème année:
  - Langue maternelle
  - Initiation au français à l'oral
- 4ème année:
  - Cours de français
  - Français, langue d'enseignement pour toutes les autres disciplines
  - Langue maternelle
- 5ème année:
  - Idem
- 6ème année:
  - Idem

2. Réforme scolaire (1979)

- Plan de scolarisation totale
- Allongement du cursus primaire de 6 à 8 années
- Kinyarwandisation de l'enseignement primaire
- Début de l'apprentissage du français en 4ème année de l'E.P.
- Horaires d'enseignement du français

Années	4	5	6	7	8
Hebdomadaire	6h30	6h30	5h30	4h40	4h40
Annuel[1]	208h	208h	176h	150h	150h
Total cursus annuel	900h				

3. Objectifs de l'enseignement primaire

- Alphabétisation fonctionnelle pour tous
- Intégration des enfants dans leur milieu
- Participation au développement national

4. Situation actuelle

- Taux de scolarisation: 68% -> ±800 000 élèves
- Gonflement des effectifs
- Nécessité d'un recrutement massif de maîtres
- Qualification professionnelle des maîtres
  * Compétence linguistique souvent insuffisante
  * Formation pédagogique imcomplète
- Pénurie d'équipement scolaire et de matériel didactique

[1]Calcul sur 32 semaines de travail effectif
-Application d'une didactique du français langue étrangère
-Devenir des élèves de l'enseignement primaire:
-75% vie active
-15% ERAI (Enseignement Rural et Artisanal Intégré)
-10% secondaire

5. Orientations

- Prise en compte des changements engendrés par la réforme
- Renforcement systématique du soutien aux maîtres (au fur et à mesure de l'application)
  * Programme d'appui:
    - Guides Pédagogiques
    - Leçons types
    - Fiches complémentaires
    - Cassettes de soutien oral
    - Émissions radio destinées aux maîtres
    - Bulletin de liaison
    - Diffusion du livre (dotation de bibliothèques scolaires)
  * Programme de formation et de perfectionnement:
    - Journées d'information
    - Stages intensifs de formation
    - Formation d'animateurs pédagogiques (stages d'un an)
    - Suivi et complément: équipe itinérante

6. Les manuels

Ma colline	4ème année	Application en septembre 1982
Ma colline	5ème année	Application en septembre 1984

- Objectif principal: acquisition des éléments linguistiques de base
- Méthode structuro-globale audio-visuelle
- Oral privilégié
- Passage à l'écrit
- Dialogues correspondant à des situations simples de la vie courante des enfants rwandais
- Matériel didactique (pour chaque année)
  * 1 tableau de feutre
  * 1 jeu de figurines
  * 1 guide pédagogique
  * 1 livre du maître (3 volumes)
  * 1 livre de lecture et exercices écrits pour les élèves
  * 1 livret de tests (MC4)
- Contenu lexical: environ 400 mots pour chaque année
- *Ma colline* 4ème année: 30 unités de travail (séquences)
  * environ 200h par année
- *Ma colline* 5ème année: 24 unités de travail (séquences)
  * environ 200h par année

Horizons	6ème année	-Publication: janvier 1986 -Mise en place: au cours de l'année scolaire 1986-87

- Objectif principal: aquisition d'une compétence de communication
- Méthode basée sur: l'approche communicative
  la pratique intensive de la langue
  l'expression libre
  la grammaire implicite
  la priorité à l'oral
  l'introduction de l'expression écrite fonctionnelle
- Langue non marquée culturellement
- Pédagogie active: maître animateur
  travail personnel
  travaux de groupe
  orientée vers l'auto-correction
- Situations et thèmes pris essentiellement dans la réalité rwandaise et liés à une fonction de communication
- Situations visualisées: supports écrits fonctionnels, documents authentiques en grand nombre
- Matériel didactique
  * Livre unique de français avec appendices (tableau de conjugaison, textes des dialogues permettant le travail personnel)
  * Guide Pédagogique
  * Leçon-type
- *Horizons*-français 6ème année: manuel comprenant 23 unités de travail (modules) soit environ 175h par année

Horizons	7ème année	- En cours d'impression - Mise en place prévue en septembre 1987

- Suite et complément d'*Horizons* 6ème année
- Mêmes choix méthodologiques

- Pratique de la langue avec accès à un niveau plus élevé
  * Étude des structures de la phrase simple
  * Maniement systématique de la phrase complexe
  * Réflexion systématique sur la grammaire avec formulation de règles
  * Importance croissante de l'écrit par rapport à l'oral
  * Supports écrits plus abondants et plus complexes
  * Entraînement à l'expression écrite
- Situations et thèmes à dominante rwandaise
- Augmentation du travail individuel et des travaux de groupe
- Matériel didactique
  * Livre unique de français avec appendices complémentaires (tableaux de conjugaison - appendice grammatical - lexique) permettant le travail personnel
  * Guide pédagogique
  * Leçon type
- *Horizons*-français 7ème année: manuel comprenant 19 unités de travail (modules pour 140h environ de travail par année) (diminution de 20% par rapport à l'horaire de 6ème année)

Horizons	8ème année	- En cours d'élaboration - Mise en place prévue: année scolaire 1988-89

- Objectif principal:
  - entraînement à la compréhension du texte écrit
  - entraînement à la pratique orale et écrite de la langue du commentaire et de l'argumentation
- Mêmes principes méthodologiques mais nouvelle orientation: prise de conscience du fonctionnement de la langue
  * par une présentation d'une grammaire explicite
  * par l'étude de la phrase complexe
- Écrit: production d'écrits fonctionnels et contextualisés
- Situations et thèmes rwandais, africains, avec ouverture sur le monde
- Matériel didactique
  *Livre unique de français avec appendices (précis grammatical - tableaux de conjugaison - lexique) permettant le travail personnel
  * Guide pédagogique
  * Leçon type
- *Horizons*-français 8ème année: manuel comprenant 16 unités de travail (13 dossiers et 3 magasines) pour 140h environ de travail par année

LA LANGUE FRANÇAISE AU BURKINA FASO

Issaka NACRO, Université de Ouagadougou

0. Introduction

Depuis une vingtaine d'années, le français parlé et écrit en Afrique noire est au centre des préoccupations de nombreux chercheurs. Les raisons essentielles que l'on pourrait avancer pour justifier l'engouement pour ce thème de recherche sont de deux ordres.

Il y a d'abord le fait que la langue française, de par son statut et les fonctions qu'elle assume, s'est imposée comme une *réalité linguistique nationale* partout dans les pays anciennement colonisés par la France. En effet, la plupart des marchés linguistiques dans les États où le français est parlé s'organisent autour ou avec cette réalité devenue incontournable dans les stratégies glottopolitiques déjà élaborées ou en cours d'élaboration dans de nombreux pays.

Complémentairement à ce qui précède, on pourrait affirmer que tous les linguistes qui se sont penchés sur le français parlé en Afrique noire ont été confrontés à des problèmes de définition et de délimitation. Une question aussi élémentaire en apparence que «qui parle le français en Afrique?» soulève immédiatement des difficultés insolubles. C'est donc à juste titre que Duponchel (1974 p.1) posait la question de savoir si «le français d'Afrique» était «une langue, un dialecte ou une variété locale?»

Après plus d'une décennie cette interrogation nous semble toujours d'actualité.

Au Burkina Faso, par exemple, on sait que le français est la langue officielle et la langue de l'enseignement. Cependant, on ne possède que des renseignements fragmentaires sur la situation du français utilisé quotidiennement dans ce pays. Ce constat n'est d'ailleurs qu'une des conséquences de la carence des études sociolinguistiques du «damier

linguistique» burkinabè.

Dans le souci de combler cette lacune, une équipe pluridisciplinaire constituée par des enseignants chercheurs de l'I.N.SU.L.L.A.[1] de l'Université de Ouagadougou se préoccupe depuis l'année dernière de répondre à la question de savoir qui parle français au Burkina Faso et comment? En effet, l'examen des travaux menés sur le français en Afrique montre qu'il ne peut y avoir dans ce domaine de recherche que pluridisciplinaire.

De ce fait, l'originalité du français en Afrique noire et la spécificité de chaque pays ne peuvent être mises en évidence que par une étude qui prenne en compte à la fois la dimension linguistique du problème et sa dimension sociolinguistique. D'autre part, au-delà de la curiosité scientifique, il est difficile de s'intéresser au français en Afrique sans aborder la question de l'enseignement de la langue et de son utilisation dans la littérature et les arts.

Dans le cadre du présent article, l'objectif est loin de présenter une étude détaillée des différents points problématiques soulevés plus haut mais de poser un regard panoramique sur le Burkina Faso, «pays francophone». Pour ce faire, les questions suivantes seront au centre de notre réflexion:

1. Quel est le nombre de locuteurs francophones au Burkina?
2. Comment se présente la pratique réelle de la langue?

Nous espérons, à travers la réponse à ces deux questions, concourir à mieux situer le Burkina Faso dans la francophonie et poser les jalons d'une réflexion approfondie.

1. La démographie linguistique du français au Burkina Faso

Il nous semble que pour mieux parler de la langue française au Burkina Faso, il est utile de savoir combien de Burkinabè parlent et/ou écrivent cette langue.

On évite par ce biais les spéculations à dessein en dévoilant les matériaux nécessaires à l'analyse.

Le Burkina est hélas un pays en construction où l'on avance sur la

[1] L'équipe est constituée de cinq chercheurs de l'Institut Supérieur des Langues, des Lettres et des Arts qui travaillent dans le cadre du «Laboratoire de Sociolinguistique» sous l'appelation «Groupe de Recherche sur le Français au Burkina Faso.»

base d'évaluations continues. Ainsi, les données statistiques, quand elles existent, sont souvent dépassées et par conséquent exploitables avec mesure.

La démographie linguistique du pays, dans sa composition du point de vue du nombre de langues parlées par les diverses nationalités est à cet égard lacunaire. On avance souvent le chiffre d'une soixantaine de langues, donc de peuples. Une zone d'ombre engloutit les réalités dialectologiques qui pourtant permettent de démasquer l'opacité des différents idiomes recensés.

En effet, la différence entre langue et dialecte reste toujours nébuleuse pour l'opinion et on ne sait toujours pas où commence et où finit telle ou telle langue.

Pour en revenir à la langue française, langue de pouvoir depuis la colonisation, les statistiques que nous avons pu obtenir ne sont pas exemptes de reproches - outre le fait qu'elles ne sont plus d'actualité, les renseignements qu'elles renferment éclairent à peine et laissent donc transparaître un certain nombre de questionnements sur le degré de compétence et/ou de performance des locuteurs francophones.

Ainsi, d'après l'enquête démographique par sondage faite en 1960/61 (Nikiema, 1980), la connaissance du français écrit et/ou parlé est la suivante:

	Sexe	Ignorent le français	Parlent le français	Lisent et écrivent le français
Ensemble Haute -Volta moins Ouaga et Bobo	Homme	94%	4,1%	1,9%
	Femme	99,7%	0,1%	0,2%
Zones rurales	Homme	94,5%	2,9%	1,6%
	Femme	99,7%	0,2%	0,1%
Centres secondaires	Homme	71,1%	13,6%	15,3%
	Femme	94,9%	0,8%	2,3%
Ouagadougou	Homme	60,7%	7,8%	31,5%
	Femme	90%	1,7%	8,3%

Il faut mentionner qu'à l'époque où cette enquête a été réalisée le taux de scolarisation selon Lallez (1976) était de 6%.

À présent quels enseignements tirer des chiffres qui précèdent?

Les résultats du tableau sont pertinents sur deux plans à savoir sociologique et géographique.

Du point de vue sociologique, la stratification sexuelle (homme/femme) articulée sur la pratique de la langue française laisse percevoir une double réalité. En effet, on constate que les hommes sont plus locuteurs francophones que les femmes. Ceci est sans doute dû au fait qu'à l'époque, on envoyait de préférence les garçons à l'école que les filles. C'est toute une vision de la femme et de son rôle social qui est ainsi exposée. Nait alors un déséquilibre qui touche aussi bien la ville que la campagne. Il est toutefois accentué dans ce dernier cas compte tenu de l'ancrage des préjugés mais aussi de l'insuffisance de l'infrastructure scolaire.

Au plan géographique, le français est inégalement réparti suivant un axe opposé zones urbaines/rurales. Ces dernières sont encore défavorisées tout comme au niveau sociologique.

La cause principale nous semble être le déséquilibre de la carte scolaire alliée à la concentration administrative dans les principales villes où le français a acquis un statut de *lingua franca* pour répondre aux besoins de communication d'une population composite.

Il ressort de tout ce qui vient d'être dit, qu'à l'accession du pays à l'indépendance, la langue française se présentait comme un outil de communication élitiste servant de marche-pied vers la promotion sociale individuelle. Les locuteurs étaient donc plus des fonctionnaires ou des commis ayant fréquenté l'école, que des paysans.

Pour ce qui concerne la maîtrise de la langue les termes «parlent, lisent et écrivent le français» n'indiquent pas clairement le niveau ou du moins le degré de compétence et/ou de performance des locuteurs.

De ce fait, le phénomène de variation qui toucherait la langue se retrouve masqué.

L'annuaire statistique du Burkina Faso (1984) n'est pas non plus éclairant à propos de la démographie du français dans le pays:

Pourcentage de lettrés suivant le sexe et le milieu de résidence

	Rural	Semi-urbain	Urbain	Total
Hommes	9,0	25,5	39,8	11,4
Femmes	2,2	11,9	21,9	3,6
Ensemble	5,6	18,1	31,0	7,5

La compréhension du tableau nécessite que l'on s'accorde d'abord sur le terme «lettré».

Qu'est-ce qu'un lettré? D'après le petit Larousse (1983), «lettré» = «qui a du savoir, de la culture littéraire».

Par rapport à cette définition, nous savons que:

- La littérature burkinabè est essentiellement faite en français;
- La caractéristique principale des langues nationales est l'oralité.

Par conséquent, le terme «lettré» ici ne s'applique qu'à la connaissance du français.

Cette ambiguïté étant maintenant contournée, que nous révèle le tableau?

- Sur l'ensemble du Burkina Faso, seuls 7,5% de la population pratiquent la langue française.
- Au plan des détails, la répartition horizontale ou géographique de la langue laisse apparaître une concentration des locuteurs francophones dans les centres urbains (Ouaga et Bobo) et semi-urbains (Koudougou, Banfod, Ouahigouya, etc.).

Nous avons précédemment eu à évoquer les raisons d'une telle situation. Pour ce qui est de la stratification sexuelle, on voit apparaître le même phénomène que dans le tableau précédent, à savoir que les hommes sont plus nombreux à pratiquer la langue française que les femmes. Les causes de ce fait ont été aussi exposées ailleurs.

Le degré de scolarisation pourrait aussi servir d'indice pour appréhender la réalité du Burkina Faso, «pays francophone».

Ainsi, à l'indépendance, seuls 6% de burkinabè étaient scolarisés. En 1985, soit 25 ans après, on parle d'un taux de scolarisation de 22%[2] soit le triple du pourcentage initial.

En appliquant ce pourcentage au domaine de la langue de l'école, on relève que c'est le français qui sert à la fois de matière et de véhicule de l'enseignement.

[2]Selon le Sidwaya (quotidien officiel) du 17 février 1986.

De ce fait, sur 100 enfants burkinabè, 22 pratiquent plus ou moins la langue apprise à l'école.

Les termes «plus ou moins» doivent être sélectionnés en fonction des variables géographique (zones urbaines/rurales) et sociologique (sexuelle hommes/femmes) dont les pré-supposés ont fait l'objet de discussions antérieures.

Le tour d'horizon semble à présent complet dans cette tentative d'évaluation de la population francophone du Burkina Faso qui, malgré les données fournies, reste insaisissable.

En effet, en l'absence d'une vaste enquête macro-sociolinguistique sur la question, il apparaît hasardeux de conclure ce chapitre en avançant un chiffre concernant le nombre de Burkinabè, locuteurs du français.

Néanmoins, la compilation des statistiques nous permet d'observer que c'est une langue minoritaire à statut privilégié de par son rôle institutionnel et en tant que moyen de communication supra-national.

Mais l'on sait aussi qu'en termes de pratique, la vitalité d'une langue n'est pas nécessairement liée à sa démographie.

Ainsi, le fulfuldé, 3ème langue nationale du Burkina Faso, reste un véhicule de communication à fonction essentiellement intra-ethnique.

À l'opposé, le jula, langue non native[3] du pays, est le second idiome national jouant un rôle véhiculaire dans l'ouest Burkina.

Pour en revenir au français, on terminera ce volet en notant que bien que minoritaire, c'est une langue majeure qui occupe un pan très important du champ communicatif burkinabè. Par conséquent, c'est une réalité linguistique incontournable dans le processus de développement du pays.

Pour mieux dévoiler les contours de cette réalité, une question pointe à l'horizon: comment se présente l'usage du français au Burkina Faso? En d'autres termes, sa pratique est-elle homogène?

La réponse à cette suite d'interrogations interpelle le chapitre qui suit.

2. Le français parlé au Burkina

Avant tout développement, on observera d'abord que la bibliographie en la matière est embryonnaire au regard des travaux que l'on trouve

[3]Le jula serait une langue commerciale qui aurait pénétré au Burkina Faso vers 1200 - (CNRST, 1983).

ailleurs[4] sur le même thème en tant que domaine de préoccupation linguistique et sociolinguistique.

Comme nous l'avons précédemment signalé, la réalité du français telle qu'elle se présente en Afrique est insaisissable. Par conséquent, la plupart des études que l'on trouve sont de simples évaluations subjectives de la compétence de chaque locuteur par lui-même. D'autre part, le jugement du linguiste risque d'être tout aussi subjectif: comment décider de ce qui est «du français» et de ce qui n'en est pas? Comment faire alors un tri qui ne soit pas arbitrairement normatif?

Considérons les trois phrases suivantes:

1. Femme pour moi c'est gagné petit
2. Ma femme a gagné le bébé hier nuit
3. Ma femme a accouché hier soir.

Si la phrase 3 est indiscutablement «du français», la phrase 2 peut décontenancer un interlocuteur qui ne connait pas le français d'Afrique. Cependant, la syntaxe est conforme à la norme du français standard. La «saveur exotique» de 2 est liée à des particularités lexicales (gagner et hier nuit sont des africanismes très fréquents). La phrase 1, en revanche ne respecte pas la syntaxe du français standard. On pourrait la considérer comme un exemple type du «faux français» que l'on rencontre chez les illettrés en Afrique.

Dans ces conditions, l'étude du français au Burkina ne doit, a priori, écarter aucun de ces énoncés donnés pour français quelle que soit la distance par rapport à la norme standard. Dans ces conditions, on peut être tenté de distinguer plusieurs variétés de français qui nous semblent provenir des divers moyens d'accès à la langue.

A. Les moyens d'accès au français

Ici, sera débattu le fait de savoir si les différentes pratiques de la langue française au Burkina ne sont pas engendrées par les divers moyens d'accès à celle-ci, autrement dit par le type d'apprentissage.

Pour ce faire, on distinguera deux voies conduisant vers la maîtrise du français.

Il y a d'abord l'accès principal constitué par le système de la scolarisation qui touche, nous l'avons déjà dit, près de 22% des enfants du

[4]Nous faisons allusion aux travaux de Lafage sur le Togo et la Côte d'Ivoire, de Dumont sur le Sénégal et aussi à ceux de Manessy & Wald (1979) et Valdman (1979).

pays. Cet apprentissage du français en situation scolaire conduit progressivement à la préparation du CEPE au primaire, du BEPC et du baccalauréat au second cycle. L'université assure le reste de la formation en utilisant le français comme véhicule des enseignements.

On verra plus loin que ces différents niveaux ont quelque chose à voir avec la maîtrise de la langue dont la fonction essentielle, au plan social, est d'assurer la promotion individuelle.

Compte tenu du faible degré de scolarisation du pays, la grande majorité des Burkinabè apprennent le français sur le tas, ce qui nécessairement entraîne une fonctionnalisation de la langue.

Ce type d'apprentissage est surtout le fait des non-scolarisés et se rencontre beaucoup plus en ville qu'à la campagne. Deux raisons principales expliquent cela.

Les campagnes sont en majorité monolingues et lorsqu'elles présentent une certaine hétérogénéité comme dans l'ouest du Burkina, une langue nationale à statut véhiculaire supplée à l'incompréhensibilité inter-ethnique.

Par contre, dans la zone urbaine de Ouagadougou à population cosmopolite, le français est *lingua franca* en même temps qu'il sert de langue de travail. Ce rôle est atténué à l'ouest du fait de la prédominance du jula, si bien que le recours au français, dans les situations formelles de communication est marginal.

Dans les centres semi-urbains, la situation se présente tout autrement. En effet, la distance sociale entre les fonctionaires locaux et la population native est assortie d'une distanciation linguistique du fait que les premiers vivent très souvent entre eux et n'ont avec les autochtones que des rapports utiles. Cette distance se rétrécit, sans pour autant disparaître, lorsqu'une communauté de langage lie le fonctionnaire à son milieu d'accueil.

L'acquisition du français sur le tas est aussi motivée par le souci de l'emploi. Ainsi, les jeunes ruraux analphabètes d'origine autre que Mossi (ethnie majoritaire dans la ville de Ouagadougou) qui arrivent à Ouagadougou à la recherche d'une occupation (boy, cuisinier, gardien, etc.) se préoccupent de l'apprentissage de la langue française. Très souvent, ils préparent, à travers cet accès au français, leur départ pour Abidjan.

En définitive, français acquis à l'école et français acquis dans la rue engendrent une stratification sociolinguistique dans la pratique

quotidienne de la langue.

Pour rendre compte de cette situation, la méthodologie que nous avons choisie pour étudier le français parlé au Burkina, prend essentiellement appui sur la réflexion de Bickerton (1975) à propos du continuum créole/anglais existant en Guyanne où il distingue trois strates concernant les formes et les constructions linguistiques:

Le basilecte représentant la variété basse qui, appliqué au français d'Afrique, est souvent appelée «petit français», ou «petit nègre», ou encore «faux français» généralement appris sur le tas. Le prototype en est la phrase 1 donnée précédemment.

Le mésolecte, qui représente le niveau intermédiaire, est une collection de ce que l'on qualifie très fréquemment de «régionalismes» tels que répertoriés dans l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* (1983).

D'après Lafage (1979), la pratique mésolectale possède «une norme locale implicite» et fait «usage d'une variété régionale de français». Elle varie d'un pays à un autre et est fonction des valeurs socioculturelles qu'elle véhicule.

Enfin, le sommet du continuum est occupé par les usages normatifs de la langue. C'est l'acrolecte où l'on retrouve le français à norme académique employé par l'élite.

Au regard de cette schématisation élaborée par Bickerton, la réflexion qui va suivre tentera de donner des indications (non définitives) sur les variétés de français que l'on peut rencontrer au Burkina Faso.

B. Les variétés de français

La variation que présente le français au Burkina est essentiellement fonction des moyens d'accès à la langue que nous avons exposés dans les pages précédentes. En effet, suivant le niveau d'étude, on est soit «lettré», «peu lettré», «très peu lettré» ou «illettré».

La représentation suivant le modèle de Bickerton pourrait être la suivante:

L'élite «Lettré» niveau supérieur	Acrolecte	Français standard (norme académique) (exemple de la phrase 3)
Couche moyenne «peu lettré» niveau secondaire	Mésolecte	Emploi d'un français à norme correcte mais truffé de régionalismes» au plan lexical (exemple de la phrase 2)

Prolétariat urbain «très peu lettré» niveau primaire	Basilecte	Idiolectes français marqués par l'interférence du substrat linguistique «faux français» (exemple de la phrase 1)
Analphabète «illettré»		Emploi du véhicule intra-ethnique et/ou d'un véhiculaire régional (Mooré, Jula, Fulfuldé)

Tout comme Lafage (*Op. cit.*) le montre pour la Côte d'Ivoire, il faut signaler que ces différents étages dans la pratique du français au Burkina pourraient être apparentés au continuum de formes linguistiques interpénétrées revélé par Bickerton.

Néanmoins, on signalera que cette présentation que nous avons faite n'est satisfaisante que sur le plan macro-sociolinguistique. En effet, si on examine dans le détail les performances individuelles des locuteurs, on remarque qu'il est impossible de raisonner en termes de variétés discrètes socialement orientées. Ainsi, la phrase 2 du niveau mésolectale est susceptible d'être émise par des locuteurs très divers, d'origines sociales, géographiques, ethniques différentes dont le degré d'instruction est très variable.

D'autre part, un même locuteur est susceptible de prononcer les phrases 2 et 3 en fonction de la situation de communication. Duponchel (1974) dit à peu près la même chose pour la Côte d'Ivoire lorsqu'il signale qu'un même locuteur, dans la catégorie des «lettrés» ou des «très peu lettrés», est capable d'une double performance (usage du français normatif et du français populaire) le choix du code étant dicté par des contingences pragmatiques.

La différence de la situation burkinabè avec ce que l'on trouve ailleurs (Côte d'Ivoire), c'est l'inexistence du français populaire au sens que Hattiger (1982) donne à cette suite de mots, à savoir «une variété de français dans laquelle s'est manifestée relativement récemment une coupure d'avec la norme du français standard et l'apparition d'une nouvelle norme, propre à cette variété, qui semble être devenue représentative non pas d'une classe ou d'une catégorie de locuteurs mais d'une communauté culturelle.»

Compte tenu de la situation économique du Burkina dont les principales villes ne draînent pas encore un flux migratoire important d'analphabètes qui sont à l'origine du parler populaire d'Abidjan, les productions non normatives (basilectales) que l'on rencontre sont éparses et constituent par conséquent des idiolectes dont le rapport à la norme

académique renvoie à l'identité de chaque locuteur qui assume sa pratique.

Ce qui est néanmoins remarquable, au delà des particularités de chaque pays, c'est l'extrême variabilité qui caractérise le français parlé en Afrique noire.

Aussi, il apparaît presque impossible de distinguer des variétés discrètes. En effet, comment appréhender les zones interlectales sans retomber dans une schématisation abusive?

C'est pourquoi, la représentation de Bickerton nous semble insuffisante pour appréhender la réalité du français parlé au Burkina Faso bien qu'elle puisse servir de canevas méthodologique.

Pour ce faire, nous pensons que l'étude du français au Burkina et en Afrique en général doit être replacée sous l'angle de la dynamique d'apprentissage de cette langue dont le basilecte constitue le premier stade.

De ce fait, le comportement linguistique des locuteurs est difficilement systématisable. Mais il existe à l'évidence plusieurs systèmes de complexité croissante, et la pratique d'un individu donné ne peut pas s'expliquer dans le cadre d'un seul système car derrière chaque comportement langagier en milieu africain se profile l'ombre du substrat.

En d'autres termes, la pratique du français en Afrique noire se heurte à la vivacité des langues nationales qui occupent un pan important du champ communicatif quotidien. Le résultat que produit cet enchevêtrement linguistique (langues nationales/français) c'est l'occurrence des énoncés mixtes et des «switchings» qui entachent les pratiques langagières.

Les recherches sur le français au Burkina doivent par conséquent intégrer la dimension du contact interlinguistique sous l'angle des rapports complémentaires ou conflictuels qui président à la superposition de la langue française aux langues nationales.

4. Conclusion

Parti à la recherche du français parlé au Burkina Faso, nous ne pouvons, en l'état actuel de nos recherches, que postuler l'existence d'un système bipolaire dont l'extrémité supérieure est un français très proche du français standard et dont l'extrémité inférieure est représentée par le français approximatif détaché de la norme scolaire, chaque locuteur

occupant une zone plus ou moins étendue entre ces deux pôles.

Reste alors posé le problème des variétés intermédiaires sur lesquelles nous réfléchissons.

Bibliographie

AUPELF-A.C.C.T. 1983. *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, Québec.

Bickerton, D. 1975. *Dynamics of a creole system*, Cambridge University.

Duponchel, L. 1974. «Le français en Afrique, une langue, un dialecte ou une variété locale», *Dossiers Pédagogiques*, Vol.III, no.13, pp 7-13.

Lafage, S. 1979. «Esquisse d'un cadre de référence pragmatique pour une analyse sociolinguistique en contexte africain», *Plurilinguisme*, Manessy & Wald, Paris, l'Harmattan, pp.41-60.

Lallez, R. 1976. *Innovation en Haute-Volta: éducation rurale et enseignement primaire*, Paris, UNESCO.

Hattiger, J.-L. 1982. «Deux exemples de transformation du français contemporain: le français populaire d'Abidjan et le français populaire de Montréal», *OFCAN*, no.3, pp 67-81.

Nikiema, N. 1980. *La situation linguistique en Haute-Volta:* Travaux d'application et de recherche sur les langues nationales, Paris, UNESCO.

DE L'IMPARFAIT DU SUBJONCTIF AUX MÉTHODES COMMUNICATIVES

Où en est l'enseignement des langues vivantes?

Francis DEBYSER, BELC

0. Introduction

L'enseignement du français langue étrangère a fait des progrès considérables depuis trente ans; ces progrès portent aussi bien sur la conception des programmes que sur les instruments méthodologiques, manuels et méthodes, sur les techniques de classe et d'animation, sur les procédures d'évaluation et sur ce qui est peut-être le plus important, la formation et le professionalisme des enseignants.

Tous ces aspects de la pédagogie des langues étrangères sont si étroitement liés qu'ils sont interdépendants; ils constituent le domaine de ce qu'on appelle aujourd'hui la *didactique des langues,* discipline constituée et reconnue aussi bien dans les établissements de formation de professeurs que dans les programmes universitaires de tous les pays. Si cette discipline a été reconnue et légitimée, ce n'est pas uniquement à cause de sa spécificité ou du caractère scientifique de ses démarches et de ses méthodes de recherche, mais en raison de son utilité; de même que la médecine ne se confond pas avec la biologie mais sert à guérir les malades, de même la didactique des langues ne se confond pas avec la linguistique mais sert à enseigner les langues vivantes; la didactique des langues n'a, en effet, obtenu cette reconnaissance universitaire et scientifique que parce qu'elle fonde une pratique pédagogique plus rationnelle et plus efficace, et peut donc mieux répondre aux attentes, aux besoins et aux motivations des élèves, au

souci d'efficacité des professeurs, aux objectifs des systèmes éducatifs et aux intérêts des sociétés; une pratique plus rationnelle parce que fondée sur les sciences du langage, de la communication et de l'éducation; une pratique plus efficace parce que plus fonctionnelle, plus pragmatique et plus concrète.

La cohérence de la didactique des langues, sa rationalité et son efficacité se trouvent aujourd'hui représentées par les propositions méthodologiques pour l'enseignement des langues vivantes connues sous le nom d'approches ou de méthodes *communicatives.*

Ce sont les principes de ces approches et de ces méthodes que nous nous proposons de définir à grands traits, avec le souci de montrer qu'il ne s'agit pas d'une mode, ni d'une rupture brutale avec les acquis, les progrès et l'expérience du passé, ni d'un engouement théorique de spécialistes, ni d'une opération publicitaire ou commerciale mais de l'état actuel des progrès de la didactique des langues. Il ne faut pas non plus y voir un aboutissement définitif: la didactique des langues n'est ni arrêtée, ni accomplie, ni parfaite; elle doit encore évoluer et a d'autres progrès à faire comme les autres sciences et disciplines humaines.

Certains termes nouveaux sont inutilement obscurs, celui de méthode communicative ne l'est pas, il est au contraire transparent et doit être pris à la lettre; une méthode communicative est une méthode qui enseigne, qui permet d'apprendre à communiquer en langue étrangère.

On peut même se dire que le terme est si transparent, si évident qu'il est banal et n'apporte rien de nouveau. Ce n'est pas vrai: on s'en aperçoit quand on regarde d'un peu plus près l'évolution des méthodes de langues vivantes dans les systèmes scolaires et universitaires où l'on peut distinguer deux grandes étapes antérieures.

L'enseignement traditionnel des langues était autrefois fondé sur l'apprentissage des formes et des règles. Le but n'était pas d'apprendre à communiquer mais d'apprendre la grammaire des langues étudiées; objectif dont on n'est pas sûr qu'il soit nécessaire et dont on sait qu'il n'est pas suffisant pour apprendre à communiquer de façon élémentaire, par exemple pour demander un renseignement ou un conseil, pour échanger oralement ou par écrit des informations simples, ou même se présenter à quelqu'un, saluer un visiteur; c'est l'exemple tant de fois cité de l'élève qui a étudié une langue pendant six ans et qui, se trouvant à l'étranger, n'est pas capable de demander son chemin dans la rue ni de téléphoner pour prendre un rendez-vous. Seuls parvenaient à échapper à cet échec de la communication les élèves qui avaient été

exposés à des méthodes directes, plus actives et qui comportaient déjà certains aspects communicatifs comme, par exemple, le fait de n'utiliser dans la classe que la langue étudiée.

D'autres élèves parvenaient à communiquer malgré tout, ceux auxquels la chance ou la fortune permettaient de séjourner à l'étranger ou de pratiquer réellement la langue dont ils n'avaient étudié que la grammaire.

La première référence explicite à la communication a été faite par la linguistique moderne qui définit précisément les langues comme des systèmes de signes permettant de communiquer. On comprend donc que les premières méthodes inspirées de la linguistique appliquée, notamment les méthodes structurales et les méthodes audio-visuelles, aient donné une place plus grande à la communication. Cela s'est traduit par un grand progrès dans l'enseignement des langues vivantes. On a cessé d'enseigner des formes et des règles dans le vide ou appliquées à des exemples et à des phrases isolées, et on a vu apparaître des méthodes où les mots et les constructions les plus fréquentes, les plus usuelles et, croyait-on, les plus utiles à la communication, étaient présentés non pas isolément mais dans des contextes, des situations et des dialogues imitant des échanges communicatifs conversationnels.

Ces méthodes ont en général tenu leurs promesses dans des cours intensifs dotés de conditions et d'équipements modernes destinés à des groupes restreints d'élèves motivés, notamment d'adultes. Ils ont eu moins d'efficacité qu'on ne l'espérait lorsque ces conditions n'étaient pas réunies: cours extensifs d'une ou deux périodes par semaine, absence d'équipements audiovisuels, classes trop nombreuses, élèves médiocrement motivés, professeurs insuffisamment formés. La déception a été parfois d'autant plus grande que les éducateurs attendaient une amélioration qualitative spectaculaire des résultats au moment même où le développement scolaire et la démocratisation de l'instruction, phénomène mondial commun aux pays industrialisés et aux pays en voie de développement, attiraient massivement vers les établissements scolaires et donc vers l'enseignement des langues étrangères, des populations d'élèves souvent dix fois plus nombreuses. On oublie presque toujours cet aspect lorsqu'on compare les résultats actuels à ceux d'autrefois.

Quoi qu'il en soit, un bilan critique des méthodes dites structurales s'imposait que l'on pourrait commencer par une question simple (même si la réponse l'est moins): pourquoi des méthodes conversationnelles

faisant une place importante à l'oral, au dialogue et à la langue contemporaine, pour ne pas dire la langue de tous les jours, c'est-à-dire à des aspects essentiels de la communication négligés dans les méthodes antérieures, ne permettaient pas de donner à coup sûr aux élèves la compétence de communication?

Cela nous permettra d'indiquer en même temps les principales orientations des méthodes communicatives. Cet examen critique n'a pas pour but de faire un procès stérile et injuste aux méthodes structurales: certains outils font leurs preuves et rendent des services pendant une période donnée; le moment arrive un jour cependant où il faut les adapter ou les remplacer. Il s'agit surtout d'examiner les points à améliorer pour réaliser d'autres instruments méthodologiques visant plus directement à l'apprentissage de la communication en langue étrangère. Sous ce rapport, quatre points faibles des méthodes structurales ou audiovisuelles ont été relevés.

1. Un retour au sens

Les méthodes structurales s'étaient directement inspirées des recherches linguistiques prédominantes à l'époque et qui étaient caractérisées par un excès de formalisme. La linguistique formelle vise à une description scientifique d'une langue, d'un code ou d'un système de signes en limitant au maximum le recours au sens; ou, pour dire les choses plus simplement, la linguistique formelle s'intéresse davantage à la structure du langage qu'aux significations qu'il véhicule. Mais ce qui est une option méthodologique de recherche légitime pour un théoricien est vite devenu une erreur pédagogique.

En effet, l'élève qui apprend une langue étrangère n'a pas les mêmes préoccupations que le linguiste; la seule chose qui compte pour lui c'est le sens, soit qu'il essaie de s'exprimer, dans ce cas ce qui lui importe est de communiquer du sens avec des formes nouvelles; soit qu'il cherche à comprendre et, dans ce cas, il cherche à tirer du sens d'une suite de formes étrangères. Or, trop souvent les méthodes structurales ou audiovisuelles ont fait le contraire: comme si le but était de faire acquérir en priorité les structures de la langue étrangère à l'élève en espérant qu'ensuite il pourrait les utiliser en les chargeant de sens. Le retour à la grammaire du sens, à une pédagogie de la signification s'est imposé progressivement; ce retour à la sémantique inverse la priorité formes-sens, pour le reproposer dans un ordre plus naturel sens-formes

qu'illustrait si bien au début du siècle l'ouvrage fondamental de Ferdinand Brunot *La pensée et la langue*. Les formes de la langue sont au service de l'organisation, de l'expression et de la pensée, afin de pouvoir communiquer. La connaissance des formes et des structures reste indispensable en langue étrangère, mais elle est toujours au service d'un projet de sens, d'expression, de communication.

Les méthodes communicatives marquent un retour à la grammaire notionnelle, grammaire des notions, des idées et de l'organisation du sens et les progressions qu'elles proposent, au lieu d'être des progressions formelles, sont des progressions plus souples permettant à l'élève avant toute chose de produire et de comprendre du sens.

2. Une pédagogie moins répétitive

Les méthodes structurales et audiovisuelles insistaient beaucoup sur la répétition, le conditionnement structural, l'apprentissage intensif de «mécanismes», et parlaient même d'«automatismes». Cela avait pour conséquence que, malgré les dialogues qui constituaient le point de départ des leçons, la plus grande partie du temps de travail des élèves en classe était consacrée à des répétitions ou à des réemplois mécaniques. On justifiait d'ailleurs cette pédagogie en se référant à des théories de l'apprentissage par conditionnement aujourd'hui à peu près unanimement récusées. Cela aboutissait parfois à des pratiques de classe, surtout lorsque le professeur manquait d'expérience, rigides, répétitives, monotones et n'ayant que peu de rapports avec la communication réelle. Les méthodes communicatives ont remis à une place plus raisonnable les exercices formels et répétitifs pour développer dans les classes des exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs conformément à une hypothèse de bons sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer.

3. La centration sur l'apprenant

Cette formule plutôt pédante signifie qu'en pédagogie, l'élève est plus important que la méthode. L'élève est le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le simple destinataire d'une méthode. Cette orientation concerne la pédagogie générale; si on l'applique à la didactique des langues, surtout si cette didactique a pour

objectif la compétence de communication, les conséquences méthodologiques sont importantes.

Pour communiquer l'élève ne se contentera pas d'énoncer des phrases grammaticales dans le vide mais des énoncés dont il sera le sujet actif et impliqué; il recevra également des messages dont il sera le destinataire réel. Les méthodes communicatives doivent logiquement et nécessairement le préparer à cela et proposer des leçons, des exercices et des pratiques de classes où les références au passé, au présent, à l'avenir, à l'espace, aux interlocuteurs s'organisent comme dans la communication réelle. L'élève doit aussi pouvoir maîtriser, nuancer, modaliser son expression, être capable d'insister ou au contraire de marquer des distances, de poser un fait comme certain, comme possible, simplement probable, faisant problème, etc. On comprend tout de suite l'importance de ces aspects dans les échanges.

Les approches communicatives ont fait des efforts remarquables pour introduire ces éléments dans l'apprentissage des langues, aidées en cela par des recherches récentes de la linguistique qui ne se limite plus à l'étude de la phrase et du système de la langue mais s'intéresse de plus en plus au fonctionnement du discours, à la grammaire de la parole, de l'énonciation, des textes.

4. Aspects sociaux et pragmatiques de la communication

Les méthodes traditionnelles faisaient apprendre des phrases artificielles: la mer est bleue, Paul a un joli vélo, la robe de ma mère est verte...

Les méthodes audiovisuelles ou structurales ont modernisé le matériel linguistique d'apprentissage mais sont restées en deça de la communication réelle où les énoncés ont toujours un enjeu; on utilise le langage pour se présenter, s'excuser, demander, permettre, exprimer une opinion, accepter, refuser, etc.

Les méthodes communicatives prennent directement ces performances communicatives: être capable de se présenter, etc. comme objectifs de leçon. On n'enseigne pas la forme interrogative comme objet en soi, on enseigne à demander une information. On n'enseigne pas l'impératif comme forme mais on enseigne à demander à quelqu'un de faire quelque chose, ce qui demande des moyens linguistiques qui ne se réduisent pas à l'impératif très souvent exclu pour des raisons de courtoisie. La méthodologie audiovisuelle ne s'était pas préoccupée de cet aspect pragmatique de la communication faisant l'hypothèse qu'une

fois qu'on connaît les bases d'une langue étrangère on est capable de faire tout cela. Les approches communicatives leur ont au contraire donné une importance de première place en suivant les recommandations du Conseil de l'Europe pour l'enseignement de l'anglais, du français et de l'allemand.

Réorienter la méthodologie en ce sens n'est pas sans poser de problèmes:

- l'un est de ne pas bouleverser complètement la méthodologie et de conserver dans l'enseignement en milieu scolaire une certaine régularité de la progression linguistique et une importance plus grande qu'on n'a tendance à le faire à la systématisation des acquisitions linguistiques;
- un autre est d'adapter ce type d'approche aux besoins, aux motivations et aux habitudes d'apprentissage de publics particuliers.

Un troisième point est de mieux mettre en évidence les spécificités culturelles des apprenants si l'on veut que la communication sociale respecte les règles culturelles auxquelles elle obéit dans la langue de l'élève ou tout au moins en tienne compte.

Le quatrième problème, le plus important, est que ces nouvelles orientations soient discutées et appropriées par les enseignants. Plus dynamiques et plus motivantes, elles peuvent éventuellement déconcerter les professeurs; il convient évidemment de les y préparer et non de leur imposer.

POUR UNE ARTICULATION DES CONTENUS ET DES MOYENS DE FORMATION EN LANGUES NATIONALES ET EN FRANÇAIS

Philippe NTAHOMBAYE, Université du Burundi

0. Introduction

À l'occasion du premier Séminaire régional de concertation et de perfectionnement sur la didactique des langues qui s'est tenu à Bujumbura du 5 au 11 novembre 1986, le rapport du Thème C (bis) «a mis en évidence les différents problèmes qui entravent la définition d'une politique linguistique rigoureuse permettant d'articuler la didactique du français et celle des langues nationales. Il a souligné les raisons sociolinguistiques et socio-économiques de la baisse constatée dans le niveau d'enseignement du français en contexte multilingue africain».

Il y a été «recommandé de tenir compte du fait que le français est non seulement, langue officielle, langue de travail, mais aussi l'un des outils de communication interculturelle entre les locuteurs africains». Le Thème D, relatif aux problèmes liés à la formation des formateurs a «constaté l'absence d'un cursus spécialisé de la didactique des langues dans les États d'Afrique Centrale...» Le rapport a souligné la nécessité d'une planification en matière de formation des formateurs, spécialement des formateurs en didactique des langues.

Au cours du même Séminaire ont été précisées les tâches qui seront celles des ANADIL (Ateliers Nationaux de Didactique des Langues) et particulièrement:

«...faire prendre conscience de la nécessité d'une complémentarité enrichissante entre la langue française et les langues africaines;

...faire effectuer une étude critique des manuels de français en vue de les adapter au contexte africain et d'en faire des auxiliaires authentiques de la didactique des langues.»

Si nous avons cité ces extraits du rapport final du Séminaire de Bujumbura, c'est que, semble-t-il, ils s'insèrent parfaitement dans l'optique de travail qui est celle de cette VIIème Table ronde. Au coeur des problèmes concernant l'enseignement des langues en Afrique, problèmes dont il est question depuis plus de 20 ans, figure la question fondamentale des rapports entre langues en contact dans les différents États africains - plus particulièrement, les rapports entre français et langues nationales - et celle non moins fondamentale de la formation, de ses contenus, de ses moyens et de leur adaptation aux besoins des divers communautés nationales. C'est pourquoi les remarques et les réflexions qui vont suivre, après un bref rappel de l'avancement du Burundi dans ce domaine, porteront essentiellement sur:

1. La nécessaire articulation des didactiques des langues nationales et du français.
2. Les propositions de restructuration des programmes de formation de formateurs en langues nationales et en français.
3. Le nécessaire concours des organismes pouvant être utiles à ces projets.

1. Situation linguistique, formations et acquis actuels au Burundi.

Le Burundi est un pays linguistiquement homogène; le kirundi est parlé sur tout le territoire et c'est la première langue officielle, le français étant la seconde.

Le kirundi est enseigné dès la première année du primaire; la langue nationale est véhicule d'enseignement pendant tout le cycle primaire et devient matière d'enseignement à partir de la 1ère année du secondaire. La langue française intervient actuellement comme matière d'enseignement en 3e année du cycle primaire qui en compte six. Cette langue devient véhicule d'enseignement dès la 1ère année du cycle secondaire, c'est-à-dire la 7e année, année de transition entre le primaire et le secondaire. Le kirundi continue à être enseigné comme matière d'enseignement dans le cycle secondaire et à l'Université.

Signalons, enfin, que le français et le kirundi participent à la vie nationale; la radio et la télévision leur donnent une place égale.

La formation des enseignants se fait d'une part à l'Université pour les enseignants des deux cycles du secondaire, d'autre part dans les EFI (École de Formation d'Instituteurs) pour les enseignants du primaire.

Enfin le B.E.R. (Bureau d'Éducation Rurale) est chargé de l'élaboration de documents didactiques pour le primaire, ainsi que du suivi dans les classes - le BEPES (Bureau d'Étude des Programmes de l'Enseignement Secondaire) doit assurer la formation continue des enseignants du secondaire.

Jusqu'à ce jour, l'on peut regretter le cloisonnement existant entre les formations des enseignants des différents niveaux et des efforts sont actuellement faits pour arriver à une certaine harmonisation des programmes et des moyens mis en oeuvre.

Il reste, cependant, que cette formation accorde très peu de place à la didactique des langues et à la pratique professionnelle.

Un étudiant de la Faculté des Lettres termine sa formation au bout de 4 ans dont un mois seulement est consacré à un stage pédagogique. C'est insuffisant. Aussi, pensons-nous qu'il serait bon de reconsidérer les structures de formation existantes, ainsi que les contenus, pour atteindre une efficacité plus grande.

2. La nécessaire articulation des langues nationales et du français.

La complémentarité de fait entre le français et le kirundi doit se traduire dans la formation des enseignants. Comment enseigner le kirundi sans préparer l'arrivée de la langue française et, de même, comment peut-on enseigner le français sans tenir compte du kirundi? En fait, il faut introduire la didactique des langues dans le cursus de formation des enseignants.

3. Restructuration des enseignements et nouvelles filières.

Cette formation en didactique des langues peut intervenir de diverses façons au niveau régional. L'on peut imaginer un cours annuel intervenant dans le cursus en tant qu'option. L'on peut aussi penser à une formation courte, sous forme de stages spécialisés. Enfin, et nous

pensons que cette solution serait préférable, l'on peut concevoir une année supplémentaire de formation en didactique des langues nationales et du français, qui donnerait au futur enseignant des acquis beaucoup plus valables que ceux dont il dispose aujourd'hui. Naturellement, ce choix impliquerait des moyens financiers supplémentaires.

4. Organismes pouvant intervenir dans ce domaine.

Cette formation de formateurs ne peut se faire sans l'appui d'un certain nombre d'organismes spécialisés.

Certes des organismes internationaux comme le BASE, l'UNESCO, l'A.C.C.T., l'AUPELF, peuvent soutenir les programmes de formation mis en place, particulièrement en intervenant au niveau des ANADIL. Mais il ne faut pas négliger, non plus, l'intérêt des formations courtes ou longues dispensées par des Centres comme le CREDIF de l'E.N.S. de Saint-Cloud, le BELC ou encore le CLA de Besançon.

De même une étroite collaboration entre les Universités francophones nous semble indispensable. Les expériences acquises par le CLAD au Sénégal, le CEBELAE au Bénin, l'ILA en Côte d'Ivoire, les divers instituts et départements spécialisés en didactique des langues ne peuvent que permettre une formation plus complète et mieux adaptée aux contextes.

Enfin, dans un même pays, des organismes peuvent travailler de façon complémentaire. Par exemple, le CELAB, à l'Université du Burundi, peut à court terme, organiser une formation courte ou longue en didactique des langues, mettant ainsi ses moyens et ses expériences au service des enseignants de français du Burundi. De même, une étroite collaboration entre les bureaux pédagogiques et l'Université ne peut qu'être positive, ainsi que, au sein même de ces organismes, une étroite collaboration entre les sections de langue nationale et de français, tant il est vrai que ces deux volets doivent s'harmoniser en une seule et même formation.

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET FORMATION DE FORMATEURS

Jacques BLONDÉ et Nicolas BUCABUSHAKA, CELAB (Burundi)

0. Présentation du CELAB

L'idée d'un Centre pour l'Enseignement des Langues au Burundi (CELAB) est née à la suite de l'intérêt suscité par les stages de français organisés depuis 1981 par la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université du Burundi. Chaque stage annuel était destiné aux étudiants, élèves-professeurs et professeurs de français de l'Université de Tanzanie. Il s'agissait là d'un bel exemple de coopération culturelle Sud-Sud, réalisé dans le cadre des accords liant l'Université du Burundi et celle de Tanzanie.

Le Burundi étant, par ailleurs, de même que le Rwanda si proche, une sorte d'*îlot francophone* entouré de pays anglophones et lusophones très étendus, il n'était pas utopique d'envisager de diversifier ce type d'échanges linguistiques. C'est ainsi qu'en juillet 1984, le CELAB fut créé par décision du Conseil des ministres.

Depuis cette date, le Centre a déjà accueilli, en plus des Tanzaniens, des stagiaires du Kenya, du Mozambique, de Zambie et du Lesotho.

1. Les objectifs

Enseignement des langues

a) Français langue étrangère (FLE) à différents niveaux.
Cours pour adultes et stages de perfectionnement linguistique.

c) Cours de Kirundi langue étrangère pour adultes.

d) Cours de Kiswahili, lingala, anglais à moyen terme et selon les possibilités et les besoins.

Formation de formateurs en didactique des langues étrangères.

a) Formation initale et continue des professeurs de FLE en collaboration éventuelle avec d'autres organismes nationaux ou étrangers.

b) Formation initiale et continue de professeurs de kirundi langue étrangère (à court terme).

Recherche appliquée à la didactique des langues

a) Adaptation aux contextes régionaux des contenus et des méthodes d'enseignement importés.

b) Élaboration de compléments didactiques pour l'enseignement du français en contexte africain (à partir de cette année)

c) Élaboration d'une méthode de kirundi langue étrangère pour adultes (à moyen terme).

2. Un enseignement du FLE adapté aux besoins et aux contextes de cette région d'afrique.

C'est, à notre avis, ce qui distingue le CELAB des autres Centres de langues de France. En effet, même si nous utilisons des méthodes comme «Archipel», «De vive voix», «C'est le printemps» ou encore «Avec plaisir», une méthode télévisuelle toute récente, nous ne les enseignons pas telles qu'elles sont et notre objectif prochain, après les avoir analysées, expérimentées et testées sur nos élèves, est d'arriver à les adapter aux contextes et aux besoins de communication de notre public. Comment y parvenir?

Le milieu ambiant

Nous sommes naturellement privilégiés sur ce plan par rapport à des Centres comme le CLA de Besançon, le BELC ou le CREDIF, dans la mesure où nous sommes en Afrique et que nos références, nos modèles, nos exemples, nos conversations n'ont aucun mal à être adaptés au contexte. Nous parlons, à Bujumbura du lac Tanganyika et non de la Seine, de la «bière locale» plutôt que d'un «vin de Bordeaux», etc.

Le décor qui nous entoure n'est, en général, pas dépaysant pour nos élèves. La température, l'ambiance générale, tout concourt à créer un climat d'échanges immédiatement chaleureux. Ajoutons à cela, que les stages de français du CELAB permettent à l'étudiant tanzanien, au professeur zambien, à la secrétaire mozambicaine et au jeune cadre du Lesotho de découvrir un pays frère et ami, en même temps proche et lointain, en même temps semblable et différent. Ce n'est pas la moindre des possibilités offertes par le CELAB que de permettre à des Africains de connaître d'autres pays d'Afrique et d'autres Africains.

Sans, naturellement, occulter la civilisation française et la vie en France, il est tout de même surprenant de constater que nombre de stagiaires connaissent mieux Paris que Kinshasa, Brazzaville ou Bujumbura et ne savent pas situer le Burkina ou la Centrafrique sur une carte de géographie. Enfin, les contacts avec les étudiants burundais et les nombreuses communautés représentées à Bujumbura permettent à tous de s'apprécier à travers les différences qui les caractérisent et les ressemblances qui les rapprochent, même si le français parlé ne correspond pas toujours à celui d'un employé de la RATP ou d'un journaliste d'Antenne 2.

La langue française en situation

C'est en effet la langue qui est le véhicule de ces échanges privilégiés. Et, si nous ne devons à aucun moment négliger le français des Français de France, - qui est tout aussi important pour les échanges Nord-Sud - il nous apparaît de plus en plus clairement que le français des diverses communautés africaines doit trouver sa place dans les programmes de stages. Déjà ont été programmés des «cours» de littérature francophone d'Afrique qui offrent l'occasion à un jeune Burundais, de découvrir le Sénégal ou la société ivoirienne à travers la langue des écrivains de l'Ouest africain.

De même un atelier «français d'Afrique» a retenu l'intérêt de plusieurs stagiaires anglophones.

L'inventaire du français d'Afrique est naturellement d'un grand secours lors des débats, des conversations traitant de tel ou tel aspect de sociétés d'Afrique de l'Ouest ou simplement du Zaïre voisin. La connaissance des habitudes langagières francophones des pays d'Afrique permet une communication plus motivée, plus facile et plus efficace. D'autant plus que, bien souvent, des particularités similaires existent dans le monde anglophone.

Une langue française en harmonie avec les langues nationales et avec l'anglais.

La situation du Burundi est, sur ce plan, tout à fait significative. Le kirundi est langue officielle et d'enseignement. En Tanzanie voisine, le kiswahili a le même statut. Au Rwanda, le kinyarwanda a aussi ce statut.

L'Ouganda, le Kenya, la Tanzanie, le Malawi, la Zambie, le Zimbabwe, pays proches du Burundi, sont anglophones.

Il y a, dans ce creuset marqué par le Lac Tanganyika mille possibilités d'échanges, de contacts entre langues et il n'est pas étonnant que le français des pays «francophones» de la région soit non seulement imprégné par les langues nationales, mais aussi par l'anglais.

Au niveau des échanges linguistiques, socio-économiques et politiques, il ne doit pas y avoir concurrence entre les langues, mais bien plutôt complémentarité. Le kirundi et le kinyarwanda, langues nationales du Burundi et du Rwanda, ne s'opposent pas au kiswahili, langue à vocation régionale. De même, ces langues ne s'opposent pas aux langues étrangères de communication internationale que sont le français et l'anglais. Pourquoi donc, le français et l'anglais s'opposeraient-ils et se concurrenceraient-ils, alors que ces deux langues sont tout aussi indispensables l'une que l'autre au niveau des échanges interafricains, et particulièrement dans cette région d'Afrique. C'est la raison pour laquelle, si le CELAB peut effectivement oeuvrer pour la francophonie en Afrique, il le fera en toute harmonie avec l'anglophonie voisine et les langues nationales africaines. Sans cet équilibre linguistique dans la complémentarité, peu de progrès sont possibles.

3. La formation des formateurs

Actuellement, celle-ci s'adresse essentiellement aux futurs professeurs de FLE ou aux professeurs de FLE déjà en poste dans les pays d'Afrique anglophone et lusophone d'Afrique Centrale, Orientale et Australe. Des stages courts (entre un mois et 2 mois et demi) sont organisés à leur intention chaque année.

Très souvent, ces stagiaires ont non seulement besoin d'un recyclage en méthodologie du FLE, mais encore d'un perfectionnement en français. C'est la raison pour laquelle la formation méthodologique va de pair avec le perfectionnement linguistique.

Le futur professeur de français langue étrangère, en plus d'une compétence linguistique bien assise, doit pouvoir dominer toute méthode qui lui est proposée, qu'il s'agisse de «contacts» qui succèdent peu à peu à «Pierre et Seydou» dans les pays anglophones ou de toute autre méthode FLE. Il faut donc d'abord faire comprendre le «pourquoi» de tel ou tel exercice et donner au professeur la possibilité d'en réaliser lui-même, ensuite s'exercer au «comment» par la pratique en simulation de classe, enfin et surtout faire en sorte que le professeur de FLE sache choisir la matière et les moyens qui conviennent le mieux à ses élèves. C'est, évidemment, là qu'intervient la nécessaire adaptation aux contextes.

Le CELAB est, sur ce point également, privilégié par rapport à ses aînés de France, puisqu'il a l'avantage d'être en situation et que l'équipe, elle-même, a une sérieuse connaissance des difficultés de tous ordres que rencontrent les professeurs de français d'Afrique. Mais il n'y a pas que les professeurs de FLE, c'est-à-dire, les non-francophones qui peuvent être concernés par une formation de ce type. En effet, l'enseignement du français à des étrangers qu'ils soient entièrement non-francophones ou partiellement non-francophones - ce qui est le cas, par exemple, de tous les élèves de l'enseignement secondaire au Burundi et dans les autres pays francophones, à de rares exceptions entièrement francophones en classes terminales - est d'abord une question de tournure d'esprit et d'approche par rapport à la langue. Certes, l'on n'enseigne pas le français au Japon comme au Burundi ou au Rwanda, mais on ne l'enseigne pas, non plus, à Bujumbura ou à Kigali, comme on le fait à Paris ou à Genève.

La méthodologie du FLE est aussi utile aux professeurs de français langue seconde, au moins par l'éclairage qu'elle donne sur la langue et les techniques extrêmement variées, l'éventail d'exercices qu'elle propose et dont s'inspirent tous les auteurs d'ouvrages pour l'Afrique francophone. C'est ainsi que nous étudions la possibilité d'une intervention du CELAB dans le processus de formation des professeurs de français burundais. Ses modalités restent à définir: intégration d'une option FLE au cursus de formation des futurs professeurs de français, stage long ou court; sans négliger les apports des stages organisés par le BELC, le CREDIF ou le CLAB, il va de soi que la formation CELAB sera bien plus efficace et plus adaptée aux contextes, à condition, toutefois, que l'équipement suive.

Ajoutons, enfin, que dans les premiers temps au moins, une collaboration constructive entre un centre comme le CREDIF (par exemple) et le CELAB ne pourrait qu'être profitable aux deux parties.

MAÎTRISER LE FRANÇAIS POUR MAÎTRISER LA SCIENCE

Zakari TCHAGBALE

1. Les deux grandes époques de l'enseignement en Afrique

Depuis que l'école est devenue en Afrique une institution où se forment les jeunes, l'enseignement dans la zone francophone a connu deux grandes époques:

A. L'époque du transfert de civilisation et de la formation des auxiliaires de l'administration coloniale.

Elle correspond à l'école coloniale qui était réglementée selon des principes qu'on trouve dans l'arrêté du 10 mai 1924 réorganisant l'enseignement en AOF[1]:

> La fréquentation scolaire revêt un caractère obligatoire pour les fils de chefs et de notables. (art. 5)
>
> Les meilleurs élèves de l'école préparatoire, ceux qui comprennent et parlent le français, sont dirigés sur l'école élémentaire la plus voisine pour entrer directement au C.E. Les autres, la plus grande majorité, sont rendus à la famille et remplacés par un effectif au moins égal de jeunes recrues de façon à permettre au plus grand nombre d'enfants de s'initier à la compréhension et à l'usage du français. (art. 9)
>
> L'enseignement primaire élémentaire a pour objet essentiel de rapprocher de nous le plus grand nombre possible d'indigènes, de les familiariser avec notre langue, nos institutions et nos méthodes, de les conduire insensiblement au progrès économique et social par une évolution prudente de leur propre civilisation. (art. 2)
>
> L'enseignement primaire supérieur a pour but de distribuer un enseignement général qui se propose dans chaque colonie de:
>
> 1. donner un complément d'instruction à des fils de notables indigènes appelés plus tard à seconder comme chefs notre administration;
> 2. préparer des candidats aux écoles du Gouvernement Général en vue de former les agents indigènes des cadres généraux;
> 3. former directement les agents des cadres locaux. Le nombre et le caractère des sections varient selon les besoins de la colonie. (art. 32)
>
> Le français est seul en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays. (art. 64)

---

[1]Cité par Abdou Moumouni *L'Éducation en Afrique*, Maspéro, Paris, 1964, p.55.

L'objectif de l'école coloniale est clair: il s'agit d'une part d'amener progressivement la jeunesse coloniale vers la civilisation du colonisateur, d'autre part de choisir au sein de cette jeunesse quelques rares éléments pour seconder l'administrateur blanc. Deux critères régissent ce choix:

- un critère social: la préférence va aux fils de chefs ou de notables, et le Gouverneur Général Rouma auteur de l'arrêté du 10 mai 1924 en explique les raisons: «Puisque nos moyens actuels [on suppose qu'il s'agit de postes d'auxiliaires disponibles dans l'administration et le commerce] ne nous permettent pas encore d'atteindre la masse et restreignent nos efforts à une minorité, choisissons minutieusement cette minorité... Considérons l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés. Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils de chefs et de notables, la société indigène est très hiérarchisée. Ses classes sociales sont nettement déterminées par l'hérédité et la coutume. C'est sur elles que s'appuie notre autorité dans l'administration de ce pays, c'est avec elle surtout que nous avons un constant rapport de service. Le prestige qui s'attache à la naissance doit se renforcer du respect que confère le savoir[2]».
- un critère de compétence en français: les meilleurs élèves, dit l'article 9 ci-dessus, sont «ceux qui comprennent et parlent le français».

L'on saisit dès lors la nature des précautions prises en faveur de l'enseignement de cette langue.

- elle ne doit souffrir la concurrence d'aucune autre langue, surtout de la langue maternelle de l'élève (cf. art. 64).
- l'instituteur n'a même pas à tenir compte de celle-ci dans l'enseignement du français. Du coup l'élève apparaît au maître, comme un cerveau linguistiquement vierge sur lequel il va imprimer pour la première fois des mots d'une langue humaine, le français.

Or la réalité est tout autre, l'enfant parle déjà une langue, sa langue maternelle. Au lieu de préparer le terrain à une coexistence pacifique de cette langue et du français, la pédagogie coloniale procède par la violence. Il naît un conflit entre les deux langues dans la tête de l'enfant, conflit bien entendu ignoré par le maître. À terme, ce conflit prend fin avec la victoire (exprimée en terme de prédominence) d'une langue sur l'autre. L'enfant chez qui le système du français aura pris le dessus sera reconnu comme intelligent et digne du rôle futur d'agent de l'administration. La prédominence éventuelle de la langue africaine est vue comme un échec et l'enfant qui en est le sujet est renvoyé à sa famille. Or, la brutalité du contact avec le français est telle que c'est en

---

[2] *Journal officiel de l'AOF* no.1024 du 10 mai 1924, cf. Abdou Moumouni, op. cit., p.56.

faveur de cette dernière solution que le conflit linguistique aboutissait à 90 %.

B. L'époque de la formation des gestionnaires

Au lendemain des indépendances, avec le départ de la plupart des agents de l'administration, les anciens auxiliaires indigènes n'étaient plus en nombre suffisant pour gérer les affaires d'un appareil d'état qui n'a cessé de s'aggrandir. La Fonction publique des jeunes républiques avaient surtout besoin de cadres de gestion. L'école a été adaptée à cette demande: les structures d'accueil scolaires se sont multipliées; les programmes scolaires se sont quelque peu africanisés mais, pour l'essentiel, la pédagogie n'a guère varié. En particulier l'enseignement du français méconnaît l'erreur coloniale et poursuit sur la même voie: le français est davantage vu comme un but que comme un moyen d'acquérir d'autres connaissances utiles. L'élite qui était glorifiée n'était pas celle des mathématiciens ou physiciens, mais celle des poètes et romanciers. Corollairement la langue africaine continue d'être boycottée au plan de la pratique langagière dans l'enceinte de l'école et au plan psychologique. La proportion de jeunes renvoyés à leurs familles avoisine celle de l'école coloniale.

2. Inadéquation entre les besoins actuels de l'Afrique en matière de cadres et le système scolaire en vigueur.

Malgré ses imperfections pédagogiques l'école des gestionnaires a rempli son contrat; elle a fourni à la Fonction publique les cadres dont elle avait besoin. La plupart de ceux qu'elle continue de former aujourd'hui sont voués au chômage. Le pléthore d'agents dans les bureaux de la Fonction publique est une des plaies de l'Afrique, au point que cette Fonction publique, dans nombre de pays, se désengage de certains secteurs de l'économie nationale au profit du privé. Les cadres dont a besoin le secteur privé ne sont pas toujours ceux que l'école des gestionnaires continue de produire. Par ailleurs, la masse des jeunes rejetée par cette école est précisément celle qu'elle devrait former à la production si elle n'était pas qu'une école pour gestionnaires. Les jeunes exclus s'orientent alors vers l'apprentissage des nouveaux métiers de la ville naissante: le bâtiment, la menuiserie, la confection, la mécanique, etc. Ceux qui sont restés aux village ne sont pas en mesure de donner le meilleur d'eux-mêmes dans la production agricole faute d'alphabétisation.

L'école africaine de la deuxième génération, parce qu'elle a négligé la formation des producteurs et parce qu'elle a dépassé l'unique but qui lui a été assigné, la formation des gestionnaires, est complètement déphasée à notre époque où *développement* et *production dans les secteurs agricoles et les secteurs industriels de pointe* sont synonymes.

La plupart des pays en sont conscients et, dans le meilleur des cas, comme en Côte d'Ivoire, par exemple, les plus hautes autorités reconnaissent que *l'avenir du pays appartient à la science, à la technique et à la technologie.* Les départements scientifiques et techniques de l'enseignement font l'objet d'une attention particulière.

Mais les exigences des pays africains à notre époque ne se contenteront pas d'une élite scientifique. C'est toute la masse des jeunes qu'il faut amener à la production par une formation scientifique, technique et technologique appropriée. C'est donc l'ensemble de l'école actuelle qu'il faut revoir d'une part en faisant appel à chaque spécialiste de formation pour recenser les besoins actuels et à venir et définir une politique de formation de conséquence, d'autre part en rompant définitivement avec la pédagogie de la sélection au profit d'une pédagogie qui amène chacun à être le meilleur dans son domaine. Parce que la nouvelle école devrait être une école sans rejet telle qu'elle existait en Afrique avant la colonisation.

3. La nouvelle pédagogie du français en Afrique.

S'il suffisait d'observer les choses autour de soi à l'aide de nos cinq sens pour devenir scientifique au sens moderne du terme, beaucoup de gens scolarisés ou non seraient de grands scientifiques à commencer par les plus observateurs d'entre eux, les artistes et les écrivains. Malheureusement la science s'acquiert par une initiation longue et laborieuse au savoir accumulé par les générations précédentes. Or toute initiation se fait au moyen de la langue; c'est pourquoi il faut maîtriser la langue pour maîtriser la science; et dans le domaine francophone qui est le nôtre on pourrait préciser qu'il faut maîtriser le français pour maîtriser la science.

Si la science est ce qui peut sauver l'Afrique et si le français est le moyen de base pour maîtriser cette science, alors l'enseignement de cette langue mérite un soin particulier surtout en Afrique où elle est une langue étrangère.

A. Le français comme outil d'enseignement et moyen de communication.

Le français a trop souvent été enseigné en Afrique dans une optique d'ouverture vers la littérature et la civilisation françaises. Alors que l'élève maîtrise imparfaitement la morphologie et la syntaxe du français et d'une façon générale les techniques d'expression orale et écrite on lui demande d'analyser le caractère de tel ou tel personnage d'une oeuvre littéraire, de reconnaître le sonnet ou l'alexandrin, de savoir distinguer un récit d'un roman et un roman d'une nouvelle. Cette pratique est l'héritage d'une politique d'assimilation culturelle qui a prévalu à l'époque coloniale. Il est intéressant de connaître la civilisaton et la littérature d'un grand peuple comme le peuple français, mais dans l'Afrique actuelle, cela ne devrait pas constituer la raison principale de l'apprentissage du français. Le français doit être pour nous et avant tout un outil d'acquisition des connaissances nécessaires pour former l'homme dont le développement a besoin. C'est aussi un moyen de communiquer entre Africains de différentes langues et avec l'extérieur. Aussi la pédagogie du français, du primaire à la fin du premier cycle du secondaire, devrait mettre l'accent sur la phonologie, la morphologie et la syntaxe du français, en somme, sur les techniques d'expression écrite et orale, et la lecture efficace.

B. Pourquoi une pédagogie du français langue étrangère?

Il paraît naturel de proposer à un jeune anglophone une méthode d'apprentissage du français qui tienne compte de l'anglais qu'il possède déjà. Le français est enseigné dans ces conditions comme langue étrangère et plus précisément comme langue seconde, l'anglais étant la langue première. L'avantage d'une telle méthode réside dans le fait qu'on sait prévoir et prévenir les difficultés que pourrait éprouver l'apprenant. L'enseignant sait donc où mettre l'accent pour accélérer l'acquisition de la langue seconde.

On peut s'interroger sur la raison de l'absence d'une pareille méthode en ce qui concerne l'apprentissage du français par les jeunes Africains pour qui le français est une langue étrangère. En effet, depuis l'école coloniale, le français a continué à être enseigné en Afrique francophone comme une langue maternelle. Ici comme en France, les langues vivantes étrangères sont l'anglais, l'allemand, l'espagnol, etc. Même les organismes français chargés de concevoir l'enseignement du français en tant que langue seconde comme le BELC ou le CREDIF ne s'occupent que des anglophones, lusophones, hispanophones, etc. Jamais ils

n'ont vu le jeune Africain à scolariser comme un sujet entrant dans la gamme des non-francophones, c'est-à-dire des sujets n'ayant pas le français comme langue maternelle ou langue première. Il y a probablement plus d'une raison expliquant cette aberration. Mais la raison principale semble être l'absence d'écriture des langues africaines.

L'argument de l'absence d'écriture peut être vue sous deux angles. On peut voir l'écriture comme l'aboutissement de la mise à jour de la structure d'une langue. Comme on ne peut scientifiquement prendre en compte la langue première dans l'enseignement d'une langue seconde que si l'on en connaît la structure, c'est-à-dire la phonologie et la grammaire, une langue sans écriture est naturellement condamnée à ne pas être prise en compte dans l'enseignement jusqu'à sa connaissance scientifique.

L'écriture dominant le système d'enseignement moderne, et c'est le second angle, certains pourraient être si obnubilés par elle que pour eux l'absence d'écriture équivaudrait à l'inexistence de la langue. Cette catégorie de gens qui pêchent par ignorance existe à tous les échelons de la hiérarchie intellectuelle. Ils ignorent que la langue est un système qui a son siège dans le cerveau et que l'écriture en est un autre, au service du premier.

Écrite ou non la langue première accueille la langue seconde selon sa grille phonétique, syntaxique et sémantique. Pour faciliter la tâche à l'apprenant, le pédagogue doit tenir compte de cette grille.

C. Comment tenir compte d'une langue première non écrite.

Tenir compte d'une langue première non écrite dans la perspective d'une pédagogie contrastive présuppose qu'il faut préalablement décrire cette langue. C'est le travail du linguiste que de mettre à jour, au moyen de la description, le système phonologique et grammatical d'une langue. Il reviendra au même linguiste de comparer le système de la langue ainsi décrite à celui de la langue seconde de façon à mettre en évidence, pour les besoins du pédagogue, les facilités et les difficultés que l'apprenant peut rencontrer dans le passage d'une langue à l'autre.

4. Conclusion

Dans le cadre de l'école nouvelle ou le jeune Africain est appelé à maîtriser scientifiquement son environnement à son profit, il est indispensable que le français qui lui sert de moyen d'acquisition des connaissances soit enseigné comme un outil et non pour lui-même. La prise en compte des langues africaines dans l'enseignement du français est le seul moyen de rendre cet enseignement plus efficace, plus dynamique et moins dispendieux en volume horaire. Pour y arriver et parce que nos langues sont pour la plupart non décrites, il faut encourager la jeune science linguistique. S'il est désormais entendu qu'il faut maîtriser le français pour maîtriser la science, *il faut maîtriser les langues africaines pour maîtriser le français* est une maxime tout aussi vraie.

PROPOSITION D'UNE NOUVELLE MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Mohamed LAMINE SANO, Institut de Recherche Linguistique Appliquée (Guinée)

Rien de ce qu'on trouvera dans cette communication n'est original. Tout a été dit ailleurs, et souvent mieux dit; tout est connu des spécialistes.

Seules figurent des évidences, car ce n'est pas ici qu'il convient de dire des choses neuves, mais au contraire des choses qui ne sont pas connues de tous.

En effet, il est grand temps de mettre en évidence une vérité élémentaire: les jeunes d'un à douze ans (et parfois un peu plus âgés) consacrent le plus clair de leur temps aux jeux, et dans le processus d'apprentissage de la parole, l'enfant a une tendance à lier les gestes à la parole; il se parle tout seul en jouant.

C'est dire qu'il y a un rapport étroit entre l'acquisition de la parole chez l'enfant et ses activités apparemment inutiles que sont les jeux et les distractions.

L'une des applications concrètes de cette constatation est le dénombrement des bâtonnets dans les petites classes du primaire.

Quand le maître prononce: un bâtonnet plus un bâtonnet égal deux bâtonnets, il lie la parole au jeu. Les enfants reprennent goût à ce jeu, même après les classes. Ils apprennent ainsi la langue d'enseignement et à compter en s'amusant.

Pour le jeune Français qui parle sa langue maternelle dès le bas âge, c'est le calcul seul qu'il apprend.

Les moments de chant donnent aussi l'occasion d'apprendre la langue, de se familiariser avec sa structure même si au départ les enfants ne comprennent pas ce qu'ils chantent.

Ex. 1. siffle un air joyeux
mon garçon
prends ton sac
et va-t-en

2. mes amis
reprenons gaiement
le chemin
de notre maisonnette

C'est le cas aussi pour les jeunes garçons qui jouent aux billes. En les écoutant, on entend des mots comme:

- un brûlé
- deux brûlés
- trois brûlés
- quatre brûlés
- traverse
- un pas
- deux pas
- sans pas
- faussé
- bell
- mik

Ils énoncent des règles de jeu en jouant. Il y a des jeunes qui apprennent à jouer à ce jeu sans savoir un seul mot de français. Ils prononcent des mots sans réellement savoir ce qu'ils signifient. Mais ils savent à quelle attitude de jeu ces mots correspondent.

Les fillettes dansent en chantant des chansons de ce genre :

je ne mange pas la mangue verte
ça me donne maladie!
je vais manger la mangue mûre
ça me donne santé!

Ces fleurons apprennent aussi le français en s'amusant.

Un programme d'introduction des activités ludiques dans l'enseignement du français concerne aussi l'utilisation des phénomènes d'allitération tels que:

un <u>Maure</u> dit à son cheval <u>maure</u>
si tu <u>mords</u> ton <u>mors</u> tu seras <u>mort</u>

On peut donc en tirer profit pour les exercices d'élocution et l'enseignement du langage parlé.

Les sociétés africaines emploient beaucoup ces procédés dans l'apprentissage de la langue.

Ces jeux langagiers sont d'ailleurs répandus un peu partout dans le monde.

L'objet de notre travail est l'élaboration d'un programme de jeux liés à l'enseignement de la langue française.

Ces jeux peuvent être ceux des jeunes Français qu'on adapterait au contexte africain ou des jeux typiquement africains qu'on plierait aux exigences de la langue française.

À cet effet, nous faisons un classement des jeux selon l'âge mental des enfants et selon leur degré de maîtrise du français.

À l'école maternelle, entre 4 et 6 ans, les enfants entrent, pour la première fois, en contact avec la langue française. Ils ont une bonne maîtrise de leur langue maternelle. On peut leur apprendre les petites chansons de quelques mots facilement articulables comme:

j'ai surpris dans mon jardin
les oiseaux qui volent, volent
j'ai surpris dans mon jardin
les oiseaux qui volent bien
les oiseaux font piou piou
et puis volent volent volent
les oiseaux font piou piou
et puis volent volent bien!

On organisera aussi de petits jeux de construction avec les lettres de l'alphabet ou avec les chiffres de 1 à 10, puis de 1 à 20.

Dans tous les cas, l'essentiel est de créer un climat où l'enfant entrera en contact avec la seconde langue d'accueil en jouant.

Dans notre pays les écoles maternelles ne sont pas répandues. L'essentiel du programme sera axé sur les cours préparatoires, les cours élémentaires et les cours moyens du primaire.

Au cours préparatoire 1ère année, plusieurs enfants en sont à leur première année scolaire; ils font la découverte du français et doivent de ce fait affronter les problèmes complexes du bilinguisme.

La toute première difficulté est d'ordre phonétique. Ils éprouvent de la peine à prononcer des sons simples ou complexes qui n'existent pas dans leur langue maternelle. Par exemple, on entend souvent dire ventredi au lieu de vendredi. Ensuite, ils doivent apprendre à compter en français bien que certains parmi eux ne sachent pas le faire dans leur propre langue.

Dans ce cas, il ne sera pas du tout mauvais de reprendre le programme de l'école maternelle pour le préparatoire surtout quand on sait que beaucoup d'enfants n'ont pas la chance d'aller à la maternelle.

Au programme de chant et de jeux, on ajoutera quelques récitations. Ces dernières seront sous forme de mises en scène avec un ou plusieurs petits acteurs.

On pourra par exemple demander à chaque enfant de jouer le rôle d'un animal de la basse-cour ou le rôle du père ou d'un autre membre de la famille. Ce sont là des jeux qui passionnent les enfants. Mais on devra toujours avoir à l'esprit que le français est la langue de jeu.

On fera un usage abondant des comptines où on mettra en relief la lettre du jour ou le groupe de lettres à étudier.

Déjà, à ce niveau, on peut commencer les jeux du même genre que les jeux de billes pour les garçons et le saut à la corde ou le château tracé à même le sol pour les filles.

En 2ème année préparatoire, le maître fera des exercices de répétition avec les élèves certes, mais il devra surtout multiplier les exercices de production où il s'amusera à faire remplacer des mots par d'autres aussi bien sur le plan paradigmatique que sur le plan syntagmatique.

Le calcul aussi pourra être enseigné selon un procédé où on fera participer l'enfant en le laissant répondre lui-même aux questions.

On apprendra les chants de marche aux enfants pour les séances d'éducation physique. Il est certain qu'ils ne comprennent pas toujours ce qu'ils chantent mais la mélodie leur plaît et ils apprennent à articuler les mots français.

Au cours élémentaire, les enfants parlent un peu la langue; ils se sont suffisamment familiarisés avec sa structure.

À cet âge, on peut leur présenter des contes brefs et finis. Chaque conte sera suivi d'exercices de compréhension: construction de phrases, exercices de grammaire (mots difficiles, homonymes, mots contraires, orthographe, intelligence du texte).

Au cours moyen, les enfants possèdent suffisamment la langue; ils peuvent se livrer à des jeux plus complexes et non moins passionnants (des mots croisés, par exemple).

C'est à cet âge qu'ils apprennent à faire de l'esprit en jouant sur la sonorité des mots ou sur leurs différents sens.

La plupart de ces jeux peuvent figurer dans des manuels de grammaire ou de lecture. On peut aussi organiser certains d'entre eux pendant la récréation.

Certains des jeux que nous venons d'énumérer ici sont connus des jeunes Africains. Les langues guinéennes en connaissent d'autres qui méritent tous d'être recensés et adaptés à l'enseignement du français. C'est le cas par exemple pour les différentes catégories d'anagrammes, de métaphores et de charades.

On sait que l'anagramme se fait en inversant les lettres d'un mot ou en créant un autre mot avec les mêmes lettres.

Ex. Fofana Anafof
Traoré Réotra
Signe Singe

Mais les langues africaines qui sont essentiellement orales jouent avec les syllabes.

Ex. Aminata Minati

Ce jeu est particulièrement fécond à cause de la multiplicité de ses formes.

La métaphore est aussi employée dans les jeux; on dira par exemple: il n'y a pas de fumée sans feu.

Ici, on procédera à un travail sur deux plans.

- premier niveau: explication du premier sens, le sens de base.

Cela n'est généralement pas difficile; les enfants connaissent le feu et la fumée et savent qu'ils sont liés.

- deuxième niveau: explication du sens contextuel

Le rapport de cause à effet perçu au premier niveau par les élèves sera généralisé au second niveau: rien ne naît de rien.

Cette démarche qui consiste à aller du concret à l'abstrait doit être suffisamment perçue.

Les métaphores sont souvent employées pour la formation des sobriquets. Par exemple:«pluie du matin» (homme qui fait souffrir parce qu'il est difficile de l'éviter comme la pluie du matin).

Quant aux charades, elles sont très prisées bien qu'on les confonde souvent avec les devinettes.

Ex. son cri et sa demeure constituent son nom (=le chien)

En maninka (l'une des trois principales langues véhiculaires de Guinée), le chien est appelé wulu: wu=onomatopée traduisant l'aboiement du chien et lu=concession où aboie le chien

Il y a également des contes et des énigmes qui se terminent par des questions difficiles auxquelles les auditeurs doivent répondre selon leurs sentiments personnels. De tels exercices initient les élèves à l'argumentation et au procédé de narration.

On demande par exemple aux élèves de choisir qui doit être sacrifié au diable après la narration de l'histoire suivante:

> «Tout le village a dit à Sori qu'il est interdit de traverser le fleuve le vendredi à midi. Mais Sori n'écoute personne.
>
> Ce vendredi, il s'embarque dans sa vieille pirogue avec sa mère et sa jeune femme. Quand ils arrivent au milieu du fleuve, un diable surgit et lui dit ceci:
>
> Aujourd'hui, je ne veux que d'une femme car hier j'ai croqué un homme. Laquelle de ces deux femmes me revient?
>
> Décidez-vous vite sinon je fais des provisions en vous emportant tous.»

Il y a toute une gamme de jeux que l'on peut adapter à cet enseignement. Et c'est bien simple de remarquer que dans bien des pays africains, les enfants savourent les émissions qui leur sont destinées. Ils apprennent des chansons et une foule de petits jeux. Parfois on les surprend en train de fredonner des airs nouvellement appris.

Mais tel n'est pas exactement le cas en Guinée pour le moment. Cela est dû au fait que les élèves qui sont dans les grandes classes (cours élémentaire et cours moyen) ont débuté leurs études en langues nationales. Ils manipulent mal le français et ne peuvent par conséquent comprendre pour retenir les chansons de l'autre code.

Toutefois, il est à remarquer que les enfants jouent toujours même s'ils ne comprennent pas le français. Il suffira de recenser ces jeux pour les travailler.

Dans les pays manding et chez les Peuls du Fouta Djallon, on trouve beaucoup d'exercices langagiers. C'est parfois une longue histoire à raconter dans un style très particulier: répétition de mots souvent semblables -rapidité exigée de narration -attention soutenue du narrateur pour ne pas se tromper.

Quand le narrateur se trompe, il est sanctionné soit en s'insultant lui-même soit en recevant des moqueries. Tout cela se fait dans une atmosphère de détente, de rire et de joie.

On est impressionné par la facilité avec laquelle les tout petits mémorisent parfois de très longues histoires sans omettre un seul mot.

On peut mettre cette aptitude à profit pour l'apprentissage d'un nombre considérable de noms, de pronoms, de verbes, d'adverbes ou même des règles d'orthographe et de grammaire.

La rubrique des jeux langagiers est un domaine inépuisable en milieu africain surtout quand on sait que la civilisation africaine est encore essentiellement orale. Tous les jeux se faisaient, aussi bien chez les jeunes (à partir de 4 ans) que chez les adultes, par des chansons, comptines, danses, courses, luttes, etc... Tout était vivant.

Les lieux de circoncision, d'excision et la reclusion de 7 à 9 ans dans les forêts sacrées ou forêts d'initiation étaient les plus grandes écoles où l'on enseignait et pratiquait les différents métiers (tissage, forge, cordonnerie, chasse, pêche), la morale mais aussi et surtout les jeux et les loisirs.

Les jeunes apprenaient l'art de vivre en s'amusant.

Pour conclure, ce que je dis à propos de l'introduction des activités ludiques dans l'enseignement du français paraît peut-être exagéré aux yeux des spécialistes. Mais en raison de la complexité du problème posé, il y a lieu de retenir ce qui suit.

Pour les enfants qui ne parlent (et moins bien) qu'une seule langue, en apprendre une autre, c'est entreprendre une aventure. Aventure difficile, car les habitudes de la langue maternelle en constituent la pierre d'achoppement. Même à l'âge adulte, chaque apprenant cherche, derrière toute langue étrangère, une réplique de sa propre langue.

Ainsi, faire circuler le français dans les classes du primaire en Afrique, de même qu'on met une nouvelle monnaie en circulation, c'est provoquer peu à peu l'usure, à mesure que cette langue se verra adoptée. Ne va-t-elle pas être déformée avant d'être apprise? Il semble que pareil sort a été celui du latin en Europe du Sud-Ouest.

Peut-être qu'en recensant les jeux et loisirs des enfants africains en âge d'aller à l'école, pourrait-on prévoir et institutionnaliser à l'avance des procédés simples d'acquisition du français, langue seconde, qui seraient des économies et correspondraient à un meilleur rendement pédagogique pour une dépense budgétaire moindre. Problème de psychopédagogues!

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS PAR LES CONTES

L'expérience du BASE - Une application de la méthode textuelle pour l'enseignement du français en Afrique

ZENGA - MUKAMBO Kiasonama, École expérimentale du BASE

0. Le cadre de l'expérimentation

Le Bureau Africain des Sciences de l'Éducation (BASE) s'est réjoui de la tenue de cette importante Table ronde qui réunit à un plus haut niveau les experts africains et des pays amis qui oeuvrent dans les Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire.

Il remercie de manière particulière les organisateurs de cette rencontre scientifique car l'Afrique attend beaucoup de ces travaux pour améliorer son enseignement.

En lisant le programme de la Table ronde, nous constatons avec joie, une fois encore que l'AUPELF, l'A.C.C.T., la France et l'UNESCO sont présentés aux côtés de l'Afrique pour lui apporter leur précieux concours dans son combat culturel et éducatif.

Cette réalisation commune est l'expression éloquente d'une volonté de solidarité internationale de venir en aide à nos États dans la quête permanente des approches capables d'améliorer la qualité du processus éducatif dans lequel la langue constitue la toile de fond.

Le Bureau Africain des Sciences de l'Éducation, institution spécialisée de l'O.U.A., notre organisation continentale, dont on ne pourrait ni comprendre ni excuser l'indifférence sur ce secteur prioritaire qui fait partie intégrante de son domaine de compétence, ne peut que stimuler,

favoriser et encourager tous les efforts convergeant vers la promotion et le développement de l'Afrique par l'éducation.

Pour prêcher par l'exemple dans le secteur linguistique, le BASE a créé un centre de Recherches des Langues Négro-Africaines (CRELANA). Il organise des colloques et séminaires et participe à des rencontres scientifiques qui ont lieu en Afrique.

Pour nourrir cette Table ronde, nous avons bien voulu offrir à l'appréciation des convives un met qui se mange avec grand plaisir dans notre complexe scolaire. Il s'agit d'une expérience qui s'insère dans le cadre de l'enseignement du français en tant que langue étrangère, en vue d'améliorer l'efficacité de son enseignement: «*l'enseignement du français par les contes*», méthode initiée et illustrée par une équipe de professeurs et d'inspecteurs du Laboratoire de didactique des langues (LABODIL), du Centre béninois des langues étrangères (CEBALAE-Cotonou) sous la direction scientifique de Georges Guédou, avec la collaboration du BELC (J. David).[1]

Avant de vous exposer cette approche méthodologique, nous vous présenterons d'abord le cadre scolaire du BASE dans lequel celui-ci donne suite et corps à ses recherches et aux recommandations des organisations internationales auxquelles il adhère. Nous évoquerons ensuite, dans leur généralité, les méthodes traditionnelles et modernes de l'enseignement du français en vue de relever le nouvel apport de *l'enseignement par les contes.* Composé d'une école maternelle et d'une école primaire, le complexe scolaire du BASE est une réponse à l'appel urgent des États membres d'Afrique en quête d'efficacité de leur système d'enseignement.

En effet, au retour d'Harare, au Zimbabwe, où venait de se tenir, du 28 juin au 13 juillet 1982, la Conférence des Ministres de l'éducation et des Ministres chargés de la planification économique des États membres d'Afrique et au cours de laquelle on avait à l'unanimité déploré l'absence des structures préscolaires en Afrique, le Directeur Général du BASE ouvrait à Kisangani, au Zaïre, l'Institut d'éducation pour la petite enfance «Le Bercail» comprenant cinq classes de 3 niveaux: mignons (3 ans), joyeux (4 ans) et gentils (5 ans).

---

[1] Le premier tome de ce manuel est actuellement terminé et pré-publié grâce à un appui financier de l'UNESCO et du BASE.

Pour assurer la continuité pédagogique nécessaire, une école primaire en progression a été ouverte: l'école primaire Nelson MANDELA.[2]

Autorisées par le Gouvernement du Zaïre, par voie d'arrêté départemental, les deux écoles sont conceptuellement et statutairement des écoles d'application. Leurs finalités rejoignent à la fois celles d'un établissement ayant statut d'école pilote et chargée de recherche, où la pratique de la recherche pédagogique prépare un terrain privilégié pour l'observation continue des élèves et pour leur orientation, et celles d'un établissement de référence ayant valeur d'exemple et de banc d'essai, c'est-à-dire qui veut être le témoin et un lieu d'expérimentation d'une pédagogie rénovée. Celle-ci est essentiellement centrée sur l'enfant africain, son milieu et la formation de ses éducateurs.

C'est sous ce double point de vue qu'au travers de leurs principes, méthodes et structures, elles constituent une véritable expérience pédagogique, un véritable laboratoire vivant et qu'elles peuvent apporter des matériaux pour contribuer de manière concluante à la réflexion qui se mène au niveau de l'Éducation africaine sur la réforme de l'enseignement dans les différents États.

1. Formation des maîtres et méthodes d'enseignement

La formation des enseignants tient compte du fait qu'ils sont considérés comme des créateurs et des facilitateurs des situations d'apprentissage et que l'école est toujours en voyage. Les enseignants doivent donc constamment valoriser leurs compétences professionnelles pour permettre aux élèves d'améliorer leurs capacités d'apprentissage.

Après leur recrutement sur la base d'un concours psychopédagogique, ils reçoivent immédiatement un encadrement psychologique, pédagogique et professionnel qui demeure continu par la suite tout au long de l'année scolaire. Cet encadrement est à la fois quotidien, hebdomadaire et trimestriel. L'équipe d'animateurs permanents est composée par des chercheurs du BASE sous la responsabilité du directeur qui est de formation psychopédagogique. Pendant les vacances nous faisons appel aux membres des institutions supérieures et universitaires de la ville de Kisangani.

---

[2] Cette appellation a été donnée en vue de rendre hommage à ce vaillant combattant de la liberté qui n'a commis aucun crime, aucune offense envers le code pénal le plus répressif qui existe pour pouvoir justifier une seule journée de prison.

Le plus important pour le BASE dans cette opération est d'arriver à dégager les contours scientifiques et pédagogiques précis d'un cycle primaire essentiellement fondé sur la conception et la pratique d'une pédagogie rénovée dont le modèle pourrait être facilement transféré et expérimenté dans les États africains membres de l'O.U.A. En retour, les critiques nées des différentes expérimentations nationales de l'opération initiale consolideraient certains acquis actuels et en informeraient d'autres. Cette voie simple et concrète, nous paraît être celle d'une contribution dynamique et positive à l'essor d'une pédagogie africaine.

A. Méthodes traditionnelles et méthodes modernes de l'enseignement du français

L'enseignement du français dans le monde a donné lieu à une inflation méthodologique qu'on ne saurait heureusement pas arrêter. Cette recherche dynamique a abouti actuellement à la distinction stricte entre les méthodes, les unes, modernes, succédant à d'autres dites anciennes, traditionnelles.

Méthodes traditionnelles

Le modèle des études classiques est fondé essentiellement sur l'analyse interne de la langue. Celle-ci est confondue principalement avec la grammaire, c'est-à-dire avec l'analyse des structures fondamentales de la langue française: articles, adjectifs, pronoms, adverbes, prépositions, conjonctions, orthographe usuelle, concordance des temps, syntaxe des modes et des temps.

Il se caractérise par la prédominance de la langue écrite sur la langue orale. L'enseignement est basé essentiellement sur l'écrit: (notes de différentes règles de la grammaire française à retenir par coeur, les diverses définitions, etc.)

L'enseignement est fondé sur l'analyse des règles et des difficultés grammaticales: compréhension de la difficulté et sa résolution, l'analyse systématique et l'acquisition des automatismes. Il y a une abstraction: par exemple la conjugaison des verbes à toutes les personnes, à tous les temps et à tous les modes, ne partant d'aucun texte au préalable.

C'est une méthode qui se base sur l'étude de la structure interne de la langue. L'on estime à l'heure actuelle que si elle avait pu bien former les premiers cadres des pays africains, c'est parce que l'école n'était ouverte qu'à une minorité d'enfants; les maîtres d'alors avaient tous une solide formation tant intellectuelle qu'humaine.

À l'heure actuelle, elles sont sujettes à plusieurs critiques. Les pédagogues modernes les trouvent fondées essentiellement sur l'analyse interne de la langue et réclament des méthodes qui accordent la primauté à l'oral. Ils estiment que l'objet principal d'une méthode d'enseignement d'une langue en général, de la langue française en particulier, est de donner à l'élève les mécanismes et les moyens de s'exprimer et de se faire comprendre, et non nécessairement d'analyser correctement les éléments internes d'une langue ou d'en retenir les principales difficultés. Réné Bastin par exemple écrit à ce propos:

> «Les élèves accomplissent de véritables prouesses en analyse grammaticale et logique. Ils découvrent les moindres subtilités de formes et de fonctions et n'hésitent pas à justifier les accords des mots en récitant par coeur les règles de leurs manuels. Mais qu'on ne s'avise pas de leur demander de construire une phrase exprimant une idée personnelle, en utilisant la construction qu'ils viennent d'analyser. C'est l'échec complet...»[3]

Ceux qui les préconisent reconnaissent néanmoins qu'elles exigent un nombre considérable d'heures de cours pour atteindre le résultat escompté.

Les méthodes modernes de l'enseignement du français

Les méthodes modernes de l'enseignement du français amorcent une révolution pédagogique. Il s'agit des méthodes dites audio-orales, audio-visuelles et structuro-globales. Nous les avons préférées aux méthodes traditionnelles dans le Complexe scolaire d'application du Bureau Africain des Sciences de l'Éducation.

Elles se caractérisent essentiellement par la primauté, du moins au début, de l'oral sur l'écrit. La psychologie nous apprend qu'apprendre, pour le jeune enfant, c'est apprendre à désigner - à désigner plus qu'à décrire - *Mais très vite, l'enfant éprouve le besoin d'écouter raconter et de raconter lui-même.* L'un des fondements psycho-linguistiques de ces méthodes est certes que la langue est une forme de comportement, ce qui requiert que les structures enseignées soient en situation dans un contexte concret et vivant.

Elles se caractérisent par le fait qu'on n'y fait pas de la grammaire explicite, comme dans le système classique, mais on en fait beaucoup de façon implicite. Les automatismes de la langue sont acquis à la suite de nombreux exercices de «drills». Le passage de l'oral à l'écrit se fait progressivement pour éviter que l'écriture ne fausse la prononciation

---

[3] Bastin, R. (1972) *Exercices phonétiques et structuraux de la langue française,* Bruxelles, A. De Boeck, p. 2-3.

correcte des phénomènes. Le message linguistique est transmis par le son, l'image et le geste.

Toutes ces méthodes nouvelles insistent beaucoup sur la mise en situation permanente concrète, quotidienne et familière de l'élève. Il ne faut pas qu'il y ait une coupure entre l'école et la vie, car l'école ne doit être qu'une préparation à la vie elle-même.

L'enseignement du français par les nouvelles méthodes fait un véritable succès à l'école d'application Nelson Mandela du BASE grâce à un matériel didactique approprié et adapté. Des ouvrages des meilleures écoles maternelles et primaires de l'Europe, des meilleurs centres de recherche en enseignement des langues, des meilleurs centres d'éducation et de formation pré-scolaire et scolaire y sont expérimentés.

Ces méthodes et ces matériels, bien qu'appréciables et appréciés sont cependant sujets à quelques observations. Il s'agit du cadre africain. Le contexte de vie africain n'est pas bien représenté. Le matériel de travail est conçu surtout pour le milieu occidental. Et nous risquions de retomber dans la remarque des auteurs du rapport Fulreac qui écrivaient:

> «L'enseignement a imposé aux Noirs des programmes et des méthodes conçus pour l'Europe et sujets à révision, mal appliqués, au surplus, appliqués uniformément sans tenir compte des particularités locales.»

2. L'enseignement du français par les contes

L'Afrique francophone doit de plus en plus se détourner de la conception de l'enseignement du français enlisé dans le formalisme pour un enseignement pratique qui permet aux apprenants de pouvoir répondre aux situations de la vie courante.

Sans aucunement mettre en cause l'efficacité démontrée des méthodes modernes issues des applications des progrès de la psychologie de l'apprentissage et de la technologie moderne, nous avons voulu repenser notre système d'enseignement du français. Nous avons cherché, dans le but de faciliter la qualité de l'osmose entre notre milieu culturel africain et l'enseignement du français, des éléments moteurs de culture, capables d'amener les élèves à un apprentissage économique et solide du français.

Les contes dont on reconnaît la vivacité et l'actualité ont été repérés et mis à profit.

En effet, les contes constituent des éléments importants des cultures chez les peuples du monde.

En Afrique, surtout, ils sont porteurs de la tradition et de la sagesse ancestrales. Leur intégration dans l'enseignement vient à point nommé à la rencontre des préoccupations actuelles de cet enseignement.

En effet, la tendance actuelle veut que l'enseignement soit adapté au milieu de vie de l'apprenant pour réduire un certain nombre de difficultés-obstacles. En puisant dans les valeurs du milieu les matériaux d'enseignement, c'est le village, la famille, le milieu authentique qui entrent dans la classe, brisant les murs de séparation. L'enseignement se trouve ainsi ancré dans les réalités mésologiques, il entre dans le train de vie de l'apprenant.

En outre, les contes possèdent par nature un pouvoir fascinant, attrayant qui accapare le souffle, l'attention des auditeurs. Suscitant un intérêt spontané et ardent chez les élèves, les contes sont très proches du niveau d'âge pré-scolaire et scolaire. Les élèves aiment abandonner leurs oreilles et leurs yeux à ce qui les attire, les emporte, à ce qui appartient à la fiction, à l'imagination féérique. Les contes suscitent chez l'enfant non seulement l'intérêt d'écouter raconter mais aussi celui de raconter ce qu'on a écouté.

Les activités de langage à l'école maternelle et l'apprentissage du français à l'école primaire, notamment dans le permier cycle, insistent sur la priorité à accorder au développement du langage oral. C'est-à-dire que l'oral commande l'écrit. En plus, tout apprentissage de la langue repose sur le fait qu'on considère celle-ci, par delà l'expression, comme un outil de communication de quelqu'un qui sait et qui veut apprendre. Ceci n'est possible qu'à une condition essentielle: la réalisation vers laquelle il faut tendre. Elle tient à l'ambiance de la classe pendant les activités qui se greffent sur le langage en situation. Les contes, par la prégnance des situations de vie qu'ils offrent, dans lesquelles les élèves se trouvent placés, permettent l'explosion verbale, la libération de l'expression libre et spontanée.

L'objectif terminal de l'apprentissage d'une langue est d'accéder à la communication écrite. Les contes constituent le moyen idéal de passage du langage implicite à la communication explicite, de l'oral à l'écrit. Le conte est tout à fait la situation idéale pour cette activité et cette démarche.

En effet, le conte est un simple récit dont l'objectif est d'amuser, d'instruire et de former les auditeurs. Le récit appartient à la fiction, à

l'imaginaire. Le contenu est souvent merveilleux, captivant, effrayant, invraisemblable parfois, il exprime la sagesse collective: ici, il moralise, là, il donne une explication amusante des réalités que nous vivons. Les acteurs des scénarios sont soit des hommes soit des animaux soit des choses: soleil, rivière, animaux, lune, etc.

A. Méthodologie

En tant qu'outil d'apprentissage et de consolidation des connaissances en français, langue étrangère, l'emploi des contes peut être généralisé à tous les niveaux scolaires où cet apprentissage est requis, en subissant toutefois certaines adaptations liées aux programmes et aux objectifs d'apprentissage y afférents.

Aux niveaux de la maternelle et du premier cycle primaire, l'emploi des contes aidera les élèves à savoir écouter, à s'exercer à parler et à mieux parler. On pourra organiser des groupes et mettre ensemble les enfants qui s'expriment bien et ceux qui parlent peu ou mal. Il s'agit donc de mettre les enfants dans un bain linguistique chaud. Une récitation bien adaptée peut couronner l'apprentissage.

À partir du second cycle primaire et surtout à la dernière année primaire, où l'écrit est de rigueur, la méthodologie proposée doit trouver son application.

Dans la conduite de la méthode, certaines indications sont proposées:

a) L'exploitation du texte du conte par le maître peut s'effectuer selon plusieurs modalités qui tiennent compte:
   1. du temps dont il dispose
   2. du niveau des élèves
   3. des réactions des élèves

b) Si le texte est un peu long, la reconstitution complète sera pratiquée sur quelques paragraphes sélectionnés pour la richesse de leur contenu lexical et grammatical.

c) En fonction du temps dont on dispose, on pourra répartir la phase de présentation sur une ou deux séances de travail.

La méthode se présente comme un moteur à trois temps:

a) Dans un permier temps, il s'agit d'apporter aux élèves le texte du conte avec son contenu linguistique et thématique. C'est la phase de **présentation**. Elle est la plus délicate. Pour présenter le nouveau texte, le maître recourt à la technique dite de «reconstitution de textes» qui comporte quatre phases:

1. lecture expressive du texte par le maître. Pendant que le maître lit, les élèves écoutent. Si les circonstances l'exigent, une deuxième lecture peut être faite par le maître;
2. questions de compréhension globale.
   Après avoir lu ou relu le texte, le maître pose 4 ou 5 questions pour s'assurer que les élèves en ont compris le sens général.
3. lecture et application des différents paragraphes.

Après s'être rassuré du sens général, le maître se soucie, à cette étape, de la compréhension des mots jugés difficiles par lui et par les élèves. L'explication se donne selon la méthode directe, c'est-à-dire sans recourir à la langue maternelle. On utilise les mimiques, les croquis, de petites scènes à jouer ou à faire jouer par les élèves, etc. Après la chasse aux mots difficiles, on passe à la reconstitution de la première phrase du paragraphe. Elle se fait par les élèves avec l'aide des questions du maître. Après le tour des phrases du paragraphe, les élèves reconstituent l'ensemble du paragraphe. Il en va de même pour tous les paragraphes.

Il y a lieu de noter que le travail de reconstitution est une tâche de groupe-classe, exécutée intelligemment, loin de la récitation par coeur».

4. Cette dernière phase consiste à faire retrouver l'ensemble du récit par les élèves après avoir reconstitué tous les paragraphes. Il faut noter que cette technique devra être traitée comme un jeu, en suscitant un esprit de compétition entre les élèves, menée à un rythme tel que rien qui puisse nuire à la compréhension ne subsiste. Le maître va recourir à l'explication des mots et expressions ainsi qu'aux aspects grammaticaux pour conduire cette phase essentielle.

b) Dans un second temps, on fait jouer les élèves avec les éléments lexicaux et grammaticaux à acquérir. C'est la phase de l'**exploitation linguistique** ou du **contenu**, une véritable chasse aux idées du texte a lieu. Le texte est étudié sur le plan de sa composition et de certains aspects de style, au sens le plus large.

c) Le troisième temps est celui de l'**appropriation**. C'est la phase où l'élève utilise ses acquis dans une expression libre, orale et écrite. C'est la phase de transfert où l'élève applique dans un contexte étendu les connaissances qu'il vient d'acquérir, où il démontre les capacités acquises.

Chaque conte est accompagné d'un appareil pédagogique simple à manier, mais suffisamment précis, dans l'esprit d'une méthodologie du français langue étrangère. Ce dossier pédagogique comprend 4 parties:

1. Vie de la langue: elle se subdivise en 4 sections portant sur le contenu et la grammaire.

1.1 Explication des mots et expressions: on y relève tous les mots du texte qui ne figurent pas dans le stock lexical du français que l'enfant est censé avoir. Il explique dans les limites de ce vocabulaire fondamental[4], censé connu des élèves. La définition est assortie d'un ou de plusieurs exemples différents de celui du texte.

1.2. Aspects grammaticaux: on relève systématiquement toutes les structures intéressantes du texte. Ici aussi on fournit des exemples, on propose des extensions lorsque cela est jugé utile. Ces deux subdivisions fournissent aux maîtres les matériaux à utiliser lors de la présentation du texte.

1.3. Exercices de réemploi lexical

1.4. Exercices de réemploi grammatical

Ces deux subdivisions suggèrent très succintement des exercices où les élèves mettront en oeuvre ce qui leur aura été présenté, soit qu'il s'agisse d'acquisitions nouvelles, soit que l'on révise des acquis antérieurs.

2. Compréhension du texte: Elle est évaluée sur base des questions adaptées au niveau de la classe, à l'intérêt suscité par le conte, etc.

3. Problèmes de style: Il s'agit de voir les aspects de composition du texte: les choix des termes, les constructions des phrases, rythmes, les procédés plus ou moins littéraires...

4. Expression orale et écrite: Cette phase est déterminante dans la mesure où l'élève, enrichi par tout ce qui précède doit manifester, démontrer les capacités acquises. La production est individuelle, la classe pouvant être associée dans la correction.

---

[4] *Le Dictionnaire fondamental pour l'Afrique* du BELC (J. David) peut être ici un bel ouvrage de référence.

3. Conclusion

L'enseignement du *français par les contes* amorce une révolution pédagogique des méthodes modernes dans ce sens que toutes les catégories d'élèves peuvent y être intéressés. C'est un élément nouveau d'activité et d'intérêt dans la classe, de dialogue entre maître et élèves, qui tient la curiosité de ceux-ci en éveil, pour mieux provoquer et renouveler leur effort personnel sans lequel il n'y a vraiment pas d'apprentissage.

C'est un outil d'apprentissage et de consolidation des connaissances en français, langue étrangère.

L'expérience de l'enseignement du français par les contes, après cette phase expérimentale du BASE, sera évaluée et peut-être proposée pour adaptation et généralisation dans les États membres de l'O.U.A. que cela pourrait intéresser.

NORME ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN AFRIQUE

Pour une pédagogie de «l'écart»

Jean-René BOURREL, Université de Dakar

Je commencerai par poser un préalable: je parle ici non en linguiste ou en lexicologue mais en tant qu'«enseignant en Afrique», enseignant d'abord dans le secondaire puis dans le supérieur, délégué depuis quelques années dans des fonctions d'inspecteur des Lettres auprès du Ministère sénégalais de l'Éducation nationale.

Je fonderai mes propos sur une autre expérience, récente celle-ci: une mission de trois semaines en Afrique occidentale m'a permis de m'informer des problèmes actuels de la formation initiale et continue des professeurs de Lettres et également des politiques linguistiques menées dans quatre pays de la région: le Sénégal, le Mali, la Côte d'Ivoire et le Togo.

Cette double expérience explique le choix de mon sujet: «Norme et enseignement du français en Afrique: pour une pédagogie de «l'écart».

Je partirai d'une *constatation*: l'enseignement du français en Afrique semble de plus en plus pâtir du manque de coordination entre, d'un côté, les travaux de recherche (linguistique, lexicologique, grammaire) et, de l'autre, les actions engagées par les responsables pédagogiques. L'obstacle généralement constaté est celui de l'*application pratique* d'apports ou de données théoriques, celui de l'*exploitation pédagogique* de réflexions ou de productions scientifiques.

En d'autres termes, et pour schématiser, nous dirons que la grammaire demeure trop souvent théorique et que la lexicologie continue de l'emporter sur la lexicographie.

Les faits au demeurant ne sont pas nouveaux.

Pour prendre l'exemple du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD), on remarque que les travaux de recensement et d'identification des lexies du français parlé au Sénégal ont été menés par ce Centre, dans leur phase définitive, dès 1974; et la préface donnée par MM. Blondé, Dumont et Gontier à leur *Lexique du français au Sénégal* [1] manifestait dès 1979 des voeux qui attendent aujourd'hui encore d'être satisfaits: faire que leur *Lexique...* apporte «une contribution à la pédagogie de l'enseignement du français» et «puisse être utile à ceux qui auront, comme il est prévu, la charge redoutable de légiférer sur la langue» (p. 12).

Ce qui est nouveau, si l'on peut dire, c'est que rien de nouveau - rien de positif - ne semble être apparu depuis que ces lignes ont été écrites. La situation qui prévaut est une situation de blocage et, parfois, de conflit: l'absence d'une politique pédagogique concertée a entraîné une radicalisation et un raidissement des positions: les «chercheurs» évaluent des situations linguistiques et établissent des diagnostics de crise qui devraient inspirer une pédagogie rénovée et efficace mais qui n'aboutissent que trop rarement. Les responsables pédagogiques, «hommes de terrain», sont réticents devant une modernisation toujours aventureuse qui, selon eux, porterait inéluctablement atteinte à des acquis. Une pédagogie modernisée tenant compte de problèmes sociolinguistiques spécifiques se heurte ainsi à une pédagogie conservatrice, séduisante, sans doute, mais qui tend à ériger systématiquement la *norme* en *dogme*.

En fait, il apparaît vite que *la discussion sur la «norme» et sur «l'écart» reste au centre des débats* et cristallise les oppositions.

Comme le note M. Tabi-Manga dans son excellent rapport «sur l'exploitation pédagogique de l'IFA et sur le projet de dictionnaire pédagogique de langue française en Afrique», le problème majeur est de «définir explicitement notre position face au problème de la norme et de l'usage» (p.4). Et, ajouterai-je, sans s'enfermer dans de vaines querelles, car enfin la dégradation généralement constatée du niveau des élèves en français nous oblige à prendre des dispositions pratiques qui puissent venir en aide à nos collègues enseignants. AUPELF, PELA, BELC, PEREF sont pour eux autant de sigles plus ou moins mystérieux et en tout état de cause des formules d'exorcisme bien faibles pour obvier à leurs difficultés!

---

[1] J. Blondé, P. Dumont, D. Gontier, 1979. *Lexique du français au Sénégal.* NEA-Edicef.

Norme ou tolérance? La question demeure en suspens, que l'on s'interroge sur l'apprentissage de la langue ou sur l'enseignement de la littérature.

L'obédience à la norme se justifie aisément: elle reste le meilleur moyen pour maintenir un niveau de langue suffisamment correct qui garantisse au français sa fonction première qui est d'assurer l'intercompréhension dans l'espace francophone. Et le respect du français normatif permet de faire pièce à une créolisation anarchique et incontrôlable de la langue. Il constitue enfin un impératif pédagogique, les professeurs de français ayant besoin d'une codification rigoureuse de la langue et de ses emplois pour se sécuriser et pour préserver leur enseignement des vicissitudes de pédagogies aventureuses ou erratiques. En présentant en 1977 son «Dossier d'africanismes», la Commission sénégalaise de réforme de l'enseignement du français remarquait: «La tentation est (...) grande, pour chaque professeur, confronté aux «africanismes» dans les copies d'élèves, de se constituer sa norme personnelle». Et le président de cette Commission, Jean-Claude Blachere, polémiquait dans le quotidien national «Le Soleil» avec MM. Blondé, Dumont et Gontier à propos de leur *Lexique:* «Nous ne pouvons que répéter (...) que «nous sommes pour *une* langue française», qui sépare soigneusement les «variantes», les «enrichissements régionaux» de l'usage commun à tous les francophones. Nous persisterons à mettre sur un même pied les provincialismes de Marcel Pagnol, les bretonismes de M. Jarek Helias (...) et les africanismes du «Soleil» ou de n'importe quel écrivain sénégalais». Et il concluait: «Admettre un français du Sénégal, c'est opter pour une balkanisation linguistique qui ne profiterait à personne. Il vaut infiniment mieux travailler à ce que le français *au* Sénégal conserve à la fois son efficacité internationale et ses possibilités (contrôlées) d'enrichissement au contact du génie linguistique de tout un peuple».[2] L'argumentation, on le voit, continue de garder toute sa pertinence.

On ne peut pourtant s'en tenir une fois pour toutes à un français normatif ou normalisé. La langue évolue et se joue finalement de l'endiguement des codes et des règles; la pédagogie de son enseignement ne peut plus ne pas évoluer avec elle. Signe des temps: la tendance est aujourd'hui à accepter au niveau des corpus de référence les particularités lexicales ou les variantes dialectales.

---

[2] Jean-Claude Blachere: «Du bon usage des africanismes». Le Soleil, 5 mars 1980, p. 2.

Le Grand Robert dans sa dernière édition admet «des usages français hors de France»: 391 entrées exactement, toutes d'origine africaine. Des «dictionnaires pédagogiques du français hors de France» se préparent; on parle d'un «dictionnaire de la francophonie». (Les titres seront trouvés dès lors que les projets seront finalisés). Signe des temps donc, mais tendance déjà ancienne: n'oublions pas *Ti Diksyonnè Kreyòl-France (Dictionnaire élémentaire créole haïtien-français)* - Port-au-Prince, éditions Caraïbes, 1976; ou *Mes 10,000 mots Afrique (Le dictionnaire pour l'école)* de Marcel Didier et Jean-Pierre Makouta-Mboukou.

Le débat sur la notion d'«écart» et sur la normalisation des tolérances reste ouvert, et vif. Il semblerait cependant qu'un accord peu à peu se fasse sur le fait de séparer l'africanisme de la faute, «tout en évitant la créolisation du français en Afrique» prend soin de préciser M. Tabi-Manga. Peut-être pourrions-nous convenir que l'africanisme doit satisfaire à deux exigences: correspondre à la nomination d'une réalité spécifiquement africaine; être compatible avec les possibilités morphologiques de la langue française à annexer et à fixer des vocables neufs ou allogènes.

La faute correspondrait alors à un néologisme incompatible avec les possibilités «organiques» d'admission et d'extension de la langue ou à un néologisme injustifié. Prenons un exemple: si le français du Sénégal fait un emploi acceptable de «gouvernance» et le français du Mali de «gouvernorat», il semble inadmissible d'accepter «état-majorat», doublet inutile (parce que porteur d'aucun sémantisme original) d'«état-major».

Il est impossible de négliger plus longtemps les particularités lexicales du français en Afrique. Il faut à présent s'accorder sur les limites et les voies de réalisation de leur normalisation en faisant preuve d'un esprit de méthode et de concertation. L'un des risques serait en effet de voir se morceler les tentatives d'application pédagogique des enquêtes lexicales, des inventaires ou des dictionnaires des particularités déjà réalisés.

Respecter et responsabiliser les structures institutionnelles est encore le meilleur moyen pour former des réseaux de collaborateurs et pour annihiler les effets toujours préjudiciables des initiatives désordonnées ou d'un certain «activisme intempestif» (J. Tabi-Manga).

La discussion sur la «norme» et sur «l'écart» concerne aussi l'enseignement de la littérature.

Parce qu'on les juge écrits en un «mauvais français» sont bannis des programmes de certains états *Les Soleils des Indépendances,* de Kourouma et l'on ne veut entendre parler en aucune manière de *La carte d'identité,* d'Adiaffi ou de *La vie et demie,* de Sony Labou Tansi. Les faits sont là, consternants - et têtus. Cette attitude ne revient-elle pas à s'aveugler, avec une sorte de fanatisme, sur les orientations nouvellement prises par le roman africain? Ne se condamne-t-on pas ainsi à un immobilisme historique qui accorderait les faveurs des programmes aux seuls ouvrages «bien tournés»? Pour aussi parfaites que soient *L'Enfant noir* et *L'Aventure ambiguë,* faut-il donc considérer ces oeuvres comme des exemples littéraires indépassables? et rester ainsi, peu ou prou, dans ce que Senghor qualifiait, sans aucun mépris d'ailleurs, de «littérature d'instituteurs»?

Combien paraissent pourtant dépassées (et déplacées) aujourd'hui, un peu ridicules aussi, les critiques d'un Robert Pageard qui s'indignait de la «malinkinisation» du français par Kourouma et qui décrétait: «Certaines innovations formelles (telles que l'emploi de «le» pour «celui qui» et l'usage des verbes comme «marcher» ou «coucher» à la forme transitive) *ne peuvent être approuvées*».[3] (On pense ici à Jean Paulhan qui répondit un jour à un critique qui lui faisait remarquer qu'un livre qu'il aimait n'était pas écrit en français: «Ca ne fait rien, c'est de la littérature!...»).[4]

Il semble bien en tous les cas que nous devions à présent prendre en considération «l'écart» par rapport à la «norme» (linguistique ou littéraire), «écart» pourtant témoignage de l'irréductible originalité des univers mentaux et des sensibilités négro-africaines.

En se fondant non plus sur des règles déjà établies mais sur l'usage toujours en vigueur - ce que, soit dit au passage, fit en son temps Vaugelas en codifiant l'usage du français parlé à la Cour -, et sans sacrifier au laxisme, il apparaît indispensable de dresser une typologie des fautes pour pouvoir mettre en oeuvre une pédagogie corrective et adaptée.

Plusieurs raisons justifient cette démarche.

Il est d'abord devenu impossible de maîtriser aujourd'hui la prolifération des néologismes dans le français parlé et écrit en Afrique. Du moins peut-on essayer d'en démontrer les fonctionnements et de les sérier à la faveur d'un balisage rationnel et concerté du champ lexical et

---

[3] Robert Pageard. Littérature négro-africaine. Collection «Le Livre africain». Éditions l'École, 1966, réédité en 1980, p. 92.

[4] Cité par Madeleine Chapsal. Envoyez la petite musique... Paris, Grasset, 1984, p. 253.

grammatical. La normalisation des particularismes est possible et souhaitable, répétons-le, si l'on se donne préablablement une méthode rigoureuse et rationnelle.

Deuxième raison: un respect trop scrupuleux ou trop systématique des règles de fonctionnement de la langue peut inhiber les efforts des élèves pour s'exprimer en français. La norme est alors un facteur de blocage, la langue faisant obstacle à l'expression. Aussi importe-t-il, selon nous, de comprendre les mécanismes qui ont produit l'écart avant de prétendre le corriger. Rappelons à nouveau l'importance première de la linguistique comparative (ou constrastive) ainsi que le recours à l'étymologie pour toute pédagogie de l'enseignement du français en Afrique.

Cette pédagogie de «l'écart» nécessite par ailleurs une mise au net.

Prendre en considération les «écarts», soit pour les tolérer, soit pour les corriger, ne revient pas à accréditer les locuteurs francophones africains dans l'image de «petits Nègres»: c'est d'abord et avant tout accepter comme un fait qu'ils puissent user de façon originale d'une langue étrangère, à la manière dont les dialectes français ou les parlers français du Canada ou de la Belgique déforment - et «personnifient» dans le même temps - le français dit «normal». Alors que le génie propre des peuples noirs est aujourd'hui reconnu par tous, pourquoi refuser plus longtemps qu'il trouve à s'exprimer dans le maniement d'une langue venue d'ailleurs?

Pourquoi ne pas admettre que les particularités culturelles se manifestent aussi dans les particularismes lexicaux ou morpho-syntaxiques?...

D'autant plus que l'expression «fautive», généralement porteuse d'images, enrichit et renouvelle la langue française. Que l'on se souvienne ici du ravissement de Barthes, sensible, on le sait, au «plaisir du texte», à la lecture de la lettre d'un jeune Marocain, Jilali: «Délices de cette lettre: somptueuse, brillante, littérale et néanmoins immédiatement littéraire, littéraire sans culture, renchérissant à chaque phrase sur la jouissance langagière, en toutes ses inflexions, précise, impitoyable, au-delà de toute esthétique, mais sans jamais, et de loin, le censurer (comme l'auraient fait nos tristes compatriotes), la lettre dit *en même temps* la vérité et le désir: tout le désir de Jilali (la guitare, l'amour), toute

la vérité politique du Maroc. Tel est exactement le discours utopique que l'on peut souhaiter...».[5]

Ne peut-on dès lors autoriser les «africanismes» si, *d'une façon consciente et contrôlée,* ils manifestent une volonté stylistique ou, plus généralement, une intention d'écriture?

Pour reprendre l'exemple de Kourouma, rappelons-nous qu'il a volontairement «africanisé» la première mouture de son roman pour en faire une oeuvre authentiquement négro-africaine donnant «une image juste de l'âme africaine» (Mouhamadou Kane). Ne peut-on, sur un autre plan, autoriser les élèves à employer des formes non agréées si celles-ci ajoutent à la qualité expressive d'un récit ou d'une rédaction (on pourrait alors dans ce cas imposer des conventions notationnelles comme les guillements ou les apostrophes)?

Résumons-nous: une pédagogie efficace et modernisée de l'enseignement du français ne peut, selon nous, s'élaborer sans une prise en compte d'ordre scientifique - recensement, étude étymologique et analytique, classement typologique - des «fautes» constatées. S'aveugler plus longtemps sur les particularités des français d'Afrique, c'est, à notre avis, encourager une pédagogie théorique et standardisée, corrective sans discernement et toujours inefficace.

C'est aussi continuer de négliger, sinon de nier, les langues nationales, alors que l'étymologie des «écarts» fait généralement apparaître des interférences et des contaminations avec ces langues nationales. Une «pédagogie de l'écart», plus qu'aucune autre sans doute, se fonde nécessairement sur des études linguistiques constrastives - ce qui garantit par ailleurs son efficacité.

Au terme de ces quelques réflexions, une concertation entre spécialistes, universitaires, pédagogues et «décideurs», comme celle qui nous réunit pendant ces journées, s'avère de la plus grande nécessité. Il faut souhaiter qu'au-delà des divergences d'opinions, des clivages et des crispations, elle aboutisse à des résolutions constructives. Il est un effet urgent de prendre des mesures concrètes et d'unir nos efforts au sein d'une vaste synergie.

À l'heure actuelle, de trop nombreux élèves pâtissent du retard des indispensables mesures de normalisation. Faute de mesures appropriées, on constate que, dans l'enseignement primaire surtout,

---

[5] Roland Barthes par Roland Barthes. Paris, Seuil, 1975. Collection «Écrivains de toujours», no 96, p. 115.

l'apprentissage du français est parfois vécu comme un véritable trauma psycholinguistique: le français est encore trop souvent «inoculé» sans égard pour les acquisitions linguistiques préalables. Si plus personne aujourd'hui n'enseigne à de jeunes Africains que leurs ancêtres étaient les Gaulois, nombreux sont les maîtres qui apprennent la langue française comme s'ils avaient affaire aux petits-fils de Vercingétorix! Faute d'une harmonisation lucide et rationnelle des stratégies éducatives, se multiplient ainsi les cas de blocage psychologique allant de la diglossie aux troubles comportementaux.

D'une façon plus générale, c'est la conception même de la langue (langage et écriture) qui est ici en cause. Vouloir, par un légitime souci de purisme, s'en tenir à un certain type de langue revient à dénier à cette langue son principe vital: celui de pouvoir et de devoir évoluer selon les époques et les sociétés en s'auto-regénérant par l'apport de vocables nouveaux et de faits morphosyntaxiques originaux. Une langue ne peut pourtant s'arrêter à une certaine étape de son évolution, se fixer en fonction d'un schéma linguistique pseudo-exemplaire. Elle est en perpétuel mouvement. Aussi la pensée normative renvoie-t-elle à un fixisme incompatible avec la réalité évolutive - la vie - d'une langue.

Finalement, reconnaître des «français en Afrique», c'est redécouvrir un truisme: la langue française n'est pas une langue morte mais s'adapte aux spécifités culturelles et aux exigences modernes de ses locuteurs. Cette attitude, redisons le encore, est tout le contraire d'une minimisation ou d'une dépréciation puisqu'elle consiste à affirmer dans la pratique l'originalité des sociétés négro-africaines - comme est depuis longtemps déjà reconnue celle des autres ensembles de la francophonie: la Suisse romande et la Belgique, le Québec et la Louisiane, les Caraïbes, le Proche-Orient et l'Afrique du Nord.

Nous dirons pour conclure que la pédagogie de l'enseignement du français se doit comme toute autre pédagogie - plus encore qu'une autre pédagogie sans doute - d'évoluer et de s'adapter. Ayant des répercussions sur tous les secteurs vitaux des états francophones, elle ne peut continuer de rester en retard par rapport à l'évolution socio-linguistique de ces mêmes états.

L'innovation pédagogique à laquelle nous sommes condamnés implique cependant:

- une application concrète, réalisable à court terme, des travaux considérables déjà réalisés par les linguistes et les lexicographes, donc: la participation de ces spécialistes aux actions des institutions pédagogiques (nationales et internationales). Le byzantinisme de certaines de leurs polémiques devient coupable dès lors que les enseignants - les «praticiens» - appellent de leurs voeux, d'une manière de plus en plus pressante, l'application pédagogique de leurs travaux. Il nous incombe à tous de réfléchir maintenant sur les conditions matérielles et méthodologiques de faisabilité de cette application pratique. De sortir à présent de la phase exploratoire et des voeux pieux pour envisager et mettre en chantier des méthodes de travail et des formules de coordination.
- une réflexion préliminaire et primordiale sur les notions de «norme» et d'«écart»: s'en tenir exclusivement au français normatif n'est plus possible sinon au risque d'assister à la prolifération d'infra-langages à l'intérieur de l'espace francophone. Langues non plus mixtes mais bâtardes où personne n'y reconnaîtrait les siens et qui se dégraderaient en pidgins ou en sabirs, voire en idiolectes.

Il faut donc, de façon urgente, fixer des seuils de tolérance lexicale et grammaticale pour préserver au français sa compétence linguistique et lui assurer sa fonction d'intercommunication entre des groupes de locuteurs d'origine différente.

Ainsi, entre la tendance à un laxisme fondée sur une acceptation sans rigueur de l'usage et la réaction contre la modernité inspirée par la sauvegarde d'une norme érigée en dogme, un moyen terme doit être trouvé.

Impérativement.

C'est là la condition vitale pour que le français continue de remplir son rôle de langue d'intercommunication - c'est-à-dire d'intercompréhension - à l'intérieur de l'espace francophone africain.

POUR UN ENRICHISSEMENT DES DONNÉES DE L'IFA SELON LES PERSPECTIVES DIACHRONIQUE ET ÉTYMOLOGIQUE ET PROPOSITION D'UNE LISTE DES ETHNIES ET POPULATIONS D'AFRIQUE NOIRE À INSÉRER DANS UN DICTIONNAIRE DE FRANÇAIS

Jean SCHMIDT, Université d'Avignon

0. Introduction

Après la parution, fin 1984, sous l'égide de l'AUPELF et de l'A.C.C.T. de l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* (IFA) certains chercheurs ont estimé que, d'une certaine manière, la boucle était bouclée. Aussi, oeuvre-t-on à présent et selon nous, de manière un peu précipitée, à une exploitation pédagogique de l'IFA qui prendrait la forme d'un dictionnaire du français pour l'Afrique[1].

Pour notre part, nous assumons le risque d'aller à contre-courant de ce mouvement et nous nous proposons:

1. de plaider pour la poursuite de recherches étymologique et diachronique en essayant de montrer, à l'aide de quelques exemples choisis parmi des particularités d'origine française, d'une part et africaine d'autre part, c'est-à-dire les emprunts, l'importance que peuvent revêtir ces aspects qui jusqu'ici ont été négligés.
2. d'apporter une contribution nécessairement limitée, mais immédiatement exploitable, en produisant une liste restreinte d'ethniques accompagnés de leur localisation géographique, concernant le

[1] Voir la bibliographie.

continent africain et qui devrait, selon nous, figurer dans un dictionnaire du français digne de ce nom.

S'agissant du premier point, il conviendra de rappeler que les comptes rendus et actes des Tables rondes se sont succédé: Dakar, Abidjan, Lomé, Kinshasa, Yaoundé avec notamment la communication d'A. Queffelec[2], attestent de la préoccupation constante de combler les lacunes de l'IFA dans ce domaine.

Pour ce qui concerne le second point, nous signalerons que Geneviève N'Diaye - Corréard et nous-même, avions déploré, dans notre communication présentée à Yaoundé, le caractère marginal qui était échu aux éthniques[3].

Examinons sans transition quelques exemples de particularités d'origine française.

1. Recherches étymologique et diachronique

A. Particularités d'origine française

Considérons le cas du substantif *soir* dont le signifié «après-midi» est relevé dans au moins six pays d'Afrique. Aucune indication d'origine n'est fournie par l'IFA qui a choisi, semble-t-il, un silence prudent. Cependant, dans le 3ème volume de notre enquête lexicale de 1979, nous estimions que l'origine de cet écart était imputable à un calque du wolof[4] *ngoon*, terme qui couvre à la fois le découpage du temps en français de «après-midi» et de «soir».

Mais la lecture des relations anciennes de voyage en Afrique nous autorise à envisager une autre origine. En effet, on est frappé, lorsqu'on lit ces documents, par l'utilisation constante de *soir* alors qu'on attendrait *après-midi.*

Ainsi Faidherbe écrit-il, par exemple, dans *Le Sénégal, la France dans l'Afrique occidentale* paru en 1889 (p.274):

> «À trois heures du soir, nos auxiliaires rentraient au camp, chargés de butin».

Dans son *Voyage au Sénégal* effectué en 1843-1844, p.40, c'est Anne Raffenel qui naviguant sur le fleuve, note pour sa part:

---

[2]Voir la bibliographie.

[3]Voir la bibliographie.

[4]Il serait intéressant de relever comment «soir» est traduit dans les principales langues africaines là où cette particularité s'est implantée.

«À 1h35 du *soir*, nous sommes devant Salde, gros village, occupé par des Torodos et des pêcheurs».

À noter que deux pages plus loin, la même Raffenel relate, et la précision ne manque pas d'intérêt,: «à 5 h. du matin, nous passons devant Kaedi, grand village occupé par les Foulahs et les Sarracolets».

Il n'y a donc pas confusion comme on pourrait l'envisager entre *matin*, c'est-à-dire *nuit*, et *soir*.

Du reste, René Caillé, au tome 1 p. 279 de son *Journal* de 1830 écrit sans aucune ambiguïté:

«Vers trois heures du soir, la pluie cessa, le soleil reparut et la nature reprit un charme nouveau».

Nous pourrions, bien évidemment, multiplier les exemples.

Aussi pour conclure de manière décisive, nous avons fait appel au modeste Petit Larousse de 1906, où l'on peut lire à l'article *soir*, p.926: «soir n.m. (latin serum). Dernière partie du jour; un beau soir d'été» et, en deuxième acception: *après-midi*, suivi de cette brève illustration: «trois heures du *soir*».

Ces citations établissent par conséquent que l'origine de *soir*, avec le sens de «après-midi», ne procède pas d'un calque du wolof, voire d'une autre langue africaine, mais bien d'un phénomène de survivance ou, en d'autres termes, de maintien dans l'usage. Cela étant, il n'est pas à exclure que, pour le Sénégal tout au moins, le wolof, langue véhiculaire du pays, ait pu contribuer par son influence à faciliter cet usage.

L'exemple de «court», nom et adjectif, qui signifie: de petite taille, dans au moins huit pays «francophones», apparaît différent puisque aucun dictionnaire consulté, n'a pu nous éclairer.

En dépouillant le *Journal du Dr Corre en pays sérère*[5], journal qui a été rédigé entre décembre 1876 et janvier 1877, nous recueillons ces deux attestations qui ne laissent pas de surprendre. «Ravages du nélawane. (Ce mot wolof signifie: «maladie du sommeil») Visite d'une trentaine de malades(...) Bar Diouf, noir de 25 ans du Baol, *court*, trapu, d'apparence fort vigoureux, hébété, somnolent.» (p.48)

Plus loin (p. 49): «Matar, noir Djolof, 25 à 27 ans, *court*, offrant toute l'apparence de la vigueur, sans engorgement du cou».

On peut faire déjà deux remarques à propos de ces citations.

La première est que ce passage est écrit dans un style proche de celui que l'on utilise pour prendre des notes, sans que cette observation

[5]Cf. Debien, 1964.

n'invalide pour autant l'attestation. Ajoutons que les autres pages sont écrites dans un français parfaitement correct et conforme à la norme au sens où nous l'entendons habituellement.

La seconde concerne les antécédents linguistiques de l'auteur. Or, G. Debien qui a publié ce journal nous apprend, dans une note introductive que ce chirurgien de la marine est issu d'une famille de Bretons, qui a fait toutes ses études en Bretagne et à Rennes en particulier, avant de se rendre au Sénégal.

Nos investigations, jusqu'à présent, ne nous ont pas permis d'imputer à un particularisme régional, cet emploi de «court».

Il ne resterait alors que deux hypothèses possibles: ou bien le Dr Corré a emprunté cette particularité installée localement, au cours de son séjour au Sénégal, (l'emploi du mot wolof pourrait alors constituer un indice en faveur de cette interprétation), ou bien cet emploi a pu être omis par les dictionnaires. Pour peu vraisemblable qu'il soit, ce fait n'est pas à exclure totalement. La diffusion de cette particularité dans huit pays pourrait constituer un élément susceptible d'être pris en considération.

Mais rien ne nous autorise à conclure en faveur de l'une ou de l'autre interprétation. Quoi qu'il en soit, l'intérêt de ces citations réside dans le fait qu'elles sont écrites, de surcroît pas un Français et enfin qu'elles ne sont pas récentes.

Une autre attestation relativement ancienne et insoupçonnée concerne la préposition «angle», dont l'usage est actuellement limité au Sénégal et au Mali.

Nous avons recueilli ce mot-outil dans la langue officielle des actes de propriété de Dakar, respectivement en 1864 et 1866.

Aux pages 316 et 320 du registre de formalités de la conservation de la propriété foncière de Dakar, nous lisons en effet:

> «no 73 26 avril 1864 (transcription du 23 mai 1865, II 5)
> Vendeur Baye N'Doumbé de Dakar
> Acquéreur Jeannette Sallomon de Gorée
> un terrain nu, actuellement habité par des noirs compris dans l'îlot no 5 du plan cadastral: angle rue Thann - rue Descemet».
>
> «no 121, 24 juillet 1866
> Vendeur Médoune M'Baye, cultivateur à Dakar
> Acquéreur Anna Aubert de Gorée
> un terrain nu à Dakar 21x30 (angle rues Huart et des Essarts)»

Là encore, nos investigations dans les dictionnaires d'étymologie ou de langue ne nous autorisent pas à conférer le statut de survivance d'un état ancien de la langue à cette particularité. En revanche, il est licite

d'imaginer qu'avec les débuts de l'urbanisation de Dakar, la multiplication des échanges ou des cessions de terrains et d'immeubles, l'absence de numérotation et de repérages codifiés ont pu être à la source de l'abrégement de l'expression «à l'angle de».

Mais ce qui importe, selon nous, c'est, d'une part, d'apporter une fois encore le témoignage que des particularités s'enracinent dans des usages plus reculés qu'on ne le supposerait a priori; d'autre part, de montrer que cette exploitation diachronique entraîne pour conséquence que ces attestations peuvent ainsi servir de référence à une légitimation des usages.

Les deux cas que nous allons examiner à présent s'inscrivent également dans cette perspective. Au Sénégal, on relève deux vocables qui ont été empruntés à la terminologie marine:«fanal»[6] et «chaloupe».

Qu'est-ce qu'un fanal? C'est une lanterne, ou une maquette en bois ou en carton, ou encore en papier, que l'on promenait autrefois dans les rues, au moment de Noël (notamment à Saint-Louis) et que l'on montre encore aujourd'hui à Noël, mais aussi à l'occasion d'autres fêtes. Ajoutons que ce terme est affecté d'un pluriel surprenant: *fanals* (avec un s) c'est du reste le cas le plus fréquent et, plus rarement, *fanaux*.

Si l'extension de sens peut, semble-t-il, s'expliquer assez aisément, il n'en est pas de même pour le pluriel avec un s. Certains pourraient être tentés d'y voir une tentative de régularisation du système.

Mais, ainsi que nous allons le voir, cette hypothèse doit être écartée. En effet, en partant du fait que *fanal* appartenait à la terminologie marine, nous avons dirigé nos recherches dans ce domaine et nous avons appris, que l'usage qui prévalait, et prévaut encore dans la marine, est *fanal*, et non *fanaux*.

Quant à l'origine sociologique de cette coutume, nous puisons chez d'Anfreville de la Salle, à la p.97 de son ouvrage *Notre vieux Sénégal* paru en 1909 ce témoignage à la fois historique et pittoresque.

> «La vieille ville de Saint-Louis présente, une nuit dans l'année, un caractère très particulier. Le soir de Noël, des bandes bruyantes se répandent dans les rues, elles entourent de fragiles monuments en bois et en papier aux formes bizarres et tout éclatants de lumières. Ce sont des maisons ou des palais, parfois des vaisseaux. On les appelle des «Fanals». Quelques-uns de ces fanals sont parfois très grands (...). L'origine de cette curieuse coutume remonte au début du siècle précédent, et peut-être nous vient-elle des Anglais, fêteurs de Christmas»

L'autre exemple, anodin en apparence, est celui de *chaloupe*. Ce terme constitue une particularité du fait qu'il réfère à une embarcation

---

[6] «Fanal» n'a pas été retenu par l'IFA

pontée permettant le transport de plusieurs centaines de passagers. Autrement dit, ce type de bateau n'est, en aucun cas, une chaloupe, mais une vedette. Cette dernière appellation, soit dit en passant, a été enregistrée sporadiquement dans le quotidien «Paris-Dakar» des années 50, sans pouvoir supplanter la dénomination usuelle dont l'origine restait ignorée.

En fait, on peut se poser la question de savoir s'il y a intérêt à découvrir l'origine de cette particularité?

Notre réponse découlera de ce qui suit.

Indiquons tout d'abord que cette chaloupe effectue plusieurs fois par jour le transport des passagers entre Dakar et l'île de Gorée, haut lieu historique, comme chacun sait, de la traite négrière et symbole de l'Afrique souffrante.

Au XVIe siècle, qui apparaît comme la période la plus florissante de ce trafic humain, une chaloupe est en fait un «un basteau à voile et à rame fait pour le service des navires». Et selon les récits des voyageurs au Sénégal, c'est précisément une chaloupe que l'on envoyait à la «Grand Terre» pour y «faire une levée des nègres» comme l'on disait alors.

Par conséquent, il est permis de penser que cet usage du mot *chaloupe* installé depuis le XVIe siècle, s'est maintenu, jusqu'à nos jours, malgré le changement de référent et si, l'on peut dire, d'activité.

Dès lors, il nous paraît d'autant plus légitime d'incorporer cette particularité dans un inventaire éventuel, que ce vocable constitue un véritable témoignage historique, attestant de ce passé si douloureux pour l'Afrique.

B. Les emprunts aux langues africaines

L'intérêt de recherches diachroniques et étymologiques revêt, pour les emprunts aux langues africaines, une importance tout aussi fondamentale. Certes les investigations dans ce domaine semblent plus difficiles d'accès, plus délicates, mais ces obstacles ne sauraient servir de prétexte à leur mise à l'écart, et il est grand temps de s'atteler à cette tâche.

Nous avons choisi de produire quelques exemples qui sont le résultat de nos recherches les plus récentes. Rappelons seulement que les étymologies et datations de *laptot, kaïlcédrat, drianké, sangara, badolo* etc., peuvent être glanées dans les études que nous avons fait paraître (ou qui sont sur le point de l'être) et dont nous dresssons la liste in fine.

Au Mali et au Niger, le terme *askia* réfère au titre donné au souverain de l'empire songhaï de Gao (XVIe et XVIIe siècles) et par extension, il désigne le souverain lui-même. Étant donné la dimension exceptionnelle de l'askia Mohammed (1493-1528)[7], le mot connut une diffusion qui dépassa les frontières de ces états, au moins sur le plan littéraire, puisque aussi bien Aimé Césaire dans le *Cahier d'un retour au pays natal* évoquera celui qu'il appelle Askia le Grand, que Senghor semblera séduit par la science des Askias, et qu'il comparera le gouverneur Éboué à «un Askia du Songhoï» dans ses poèmes.

Dans leur *Inventaire des particularités lexicales du français du Mali* A. Quéffelec et F. Jouannet indiquent qu'il s'agit d'un emprunt au sonraï ayant littéralement le sens de: «il ne sera pas». À l'évidence, il serait souhaitable d'en savoir davantage, car le lien entre le sens et la traduction littérale apparaît plutôt obscur au lecteur. C'est pourquoi nous sommes allés aux sources de l'histoire africaine en étudiant le tarikh-al-fattâsh de Mahmoud Kâti et le tarikh es-Soudan d'Abderrahman Ben Abdallah As Sa'di. C'est de cet auteur que nous avons choisi d'extraire le passage qui va suivre.

Pour la clarté de l'exposé, nous rappellerons sommairement que l'empire Songhaï était vassal du Mali mais que le souverain s'en libérera et, vers la fin du XIVe siècle, prendra le titre de Sonni. Le dix-huitième Sonni, Ali, prendra le pouvoir en 1464. À sa mort, son fils lui succède. Or, un lieutenant de son père Mohammed Touri forme le projet de le renverser et Sa'di, pp.117-118, nous rapporte ces événements:

> «Une première fois ses troupes (celles de Touri) furent mises en déroute, puis il remporta la victoire. À la suite de cette victoire (...) Mohammed devint maître du pouvoir suprême (...). En apprenant cette nouvelle, les filles de Sonni - 'Ali s'étaient écriées: «askia», expression qui dans leur langue signifie: «Il ne l'est pas» ou «il ne le sera pas». Quand on rapporta ce propos à Mohammed, il enjoignit qu'on ne lui donnât pas d'autre sumom que cette expression et qu'on l'appelât Askia-Mohammed».

Ces indications, loin d'être anecdotiques, jettent un éclairage qui nous paraît indispensable pour comprendre l'origine de cet emprunt et qui auraient dû figurer dans un ouvrage de la dimension de l'IFA

Au Sénégal, le mot *dibi* qui ne figure dans aucun dictionnaire wolof de 1855 ou de 1900, offre deux acceptions. Il signifie: gros fusil de guerre à long fût, de fabrication locale et, de façon plus commune, il réfère aux petits morceaux de viande et d'abats que l'on achète, soit crus, soit grillés, dans une échoppe spécialisée. Est-ce à dire qu'il y a une

---

[7]L'Askia Mohammed régna de 1493 à 1528. Ce fut un grand organisateur et un brillant guerrier; il encouragea en outre les lettres et forma l'Université de Tombouctou.

corrélation dissimulée entre les deux sens? Nous n'avions pu le démontrer[8]. Mais en fait, cet aspect peut paraître secondaire. En revanche, la question que l'on devrait se poser en priorité est celle-ci: comment ce mot *dibi* a-t-il pu désigner précisément ce type de fusil? Nous pensons détenir la clé de cette interrogation avec ce passage que nous extrayons de l'ouvrage de Binger (t.I., p.183) *du Niger au Golfe de Guinée.* L'auteur, qui semble s'étonner de découvrir une cheminée au Sud-Est de «Bammako» s'exprime ainsi:

> «À Gongoro, j'ai vu une vraie cheminée qui fait saillie à l'extérieur de la case; elle a environ 70 à 80 centimètres de largeur, sa hauteur est celle de la case. Le feu se met devant, la fumée s'introduit dans la cheminée par une ouverture de 60 centimètres de hauteur (...) La fumée s'échappe par une ouverture ménagée sur un des flancs, ou bien encore sur le grand côté extérieur, celà dépend de l'orientation; elle est disposée pour ne pas être gênée par les vents. On appelle ces cheminées *dibi.*»

On peut prétendre que c'est vraisemblablement par analogie de référent que *dibi* a été utilisé pour désigner ce fusil particulier, et l'emprunt à la langue mandingue ne fait aucun doute.

Quant au second sens de *dibi*, il est hautement probable qu'il procède de l'usage qui était affecté à cette cheminée, puisque Binger observe à la même page:

> «À un mètre vingt à peu près au-dessus du sol, on a ménagé une ouverture demi-circulaire qui permet de placer la viande à boucaner sur un gril en rondins.»

C'est encore chez Binger, toujours au tome 1 de sa Relation, que nous décelons une attestation qui éclaire d'un jour particulier le sens de *daba*, terme largement répandu dans toute l'Afrique de l'Ouest.

Signalant que pour «les achats en caurie, on se sert d'un certain nombre d'appellations», le voyageur précise, p.307,:

> «Pour les dizaines au dessus de 20 jusqu'à 100, on fait précéder le nombre des dizaines par le mot *daba* ou dava.» «Le mot daba vient d'un instrument aratoire dont on ne peut se servir que des deux mains (des dix doigts).»

Sans doute conviendrait-il de ne pas prendre pour argent comptant cette observation linguistique et un examen critique auquel nous n'avons pas été en mesure de procéder, s'impose. Toutefois, l'intérêt de cette remarque nous a paru tel que nous avons décidé de la rapporter ici.

Dans le domaine des plantes alimentaires, l'un des champs conceptuels privilégiés des emprunts du français aux langues africaines, la

---

[8]Nous avions rapporté ce qui est à interpréter comme une étymologie populaire en écrivant à la rubrique *Origine* p.249 du T.I. de notre enquête lexicale *Le français au Sénégal* (1979): «Ce nom serait une allusion aux dimensions du fusil: en effet, manger de la viande grillée rend gros et fort.»

collecte pourrait être fructueuse, car les attestations anciennes ne sont pas rares.

Mais le problème que se posent certains chercheurs est celui de leur validité puisque aussi bien il ne s'agit que de xénismes et que leur apparition de ce fait ne présenterait guère de signification.

Nous pensons cependant qu'il faut se garder d'une généralisation excessive et nous rapporterons, à l'appui de notre remarque deux exemples puisés chez Al-Umari dans son *Masalik al Absar* (1336-1338). C'est dans ce récit que nous rencontrons, en l'état actuel de nos recherches, les premières mentions de *fonio* et de *karité*, sous les formes respectives de *funi* et de *kariti*. Évoquant la nourriture des habitants du Mali, l'auteur relate ainsi, p.266,:

> «Les principaux aliments sont le riz, le funi qui est une sorte de lupi velu que l'on bat sur l'aire, et d'où on extrait un grain semblable à celui de la moutarde, ou même plus petit et de couleur blanche; une fois lavé, on en fait une pâte et on le mange.»

On le voit, l'essai de définition ainsi que l'information qu'elle véhicule ne sont pas négligeables. Quant au passage concernant le karité, p.267, il présente un caractère véritablement encyclopédique:

> «Il y a un arbre appelé kariti, qui a un fruit semblable au limon et dont le goût est semblable (au fruit) du poirier (kummathri) avec à l'intérieur un noyau charnu. On prend ce noyau qui est tendre, on le broie et on retire une sorte de beurre qui devient compact comme lui. On en blanchit les maisons, on le brûle dans les lampes et les veilleuses, on en fait du savon. Si on veut manger ce corps gras, on le traite au feu selon le procédé suivant: placer sur un feu doux, couvrir (le récipient), laisser jusqu'à forte ébullition, agir avec le plus grand soin comme à la dérobée pour connaître (l'état de la cuisson), ajouter de l'eau par petites quantités et souvent, couvrir le récipient par précaution jusqu'à obtention du degré de puissance (nécessaire pour la cuisson), ensuite laisser jusqu'à refroidissement. Le produit obtenu est utilisé dans l'alimentation comme le beurre.»

Un autre exemple d'emprunt concernant un nom de plante alimentaire est celui de *gombo*, terme qui s'est largement diffusé dans toute l'Afrique francophone (sauf au Rwanda) et qui, du reste a traversé l'Atlantique puisqu'on le retrouve, entre autres, en Louisiane[9]. Ce mot bénéficie de nombreuses attestations qu'il serait fastidieux de relever ici. Nous nous bornerons à signaler que Jean-Baptiste Lamarck à la p.360 du tome 3 de son *Encyclopédie méthodique* de 1801, indique que «l'hibiscus esculentus s'appelle vulgairement le Gombo ou Gombaut». C'est en fait, chez Michel Adanson p.393 du tome 2 de sa *Famille des plantes* publié en 1763 que l'on recueille, dans l'état actuel de nos investigations, l'attestation imprimée la plus ancienne que voici:

---

[9] «The word for okra in congolese is quingombo. When the slaves arrived in Louisiane, they continued to eat stewed okra. The dish they made to be called gombo even when other avaitable ingredients such as shrimp, oysters and crab, were added. When okra was not used, the dish was still called gombo or its english equivalent, gumbo.». (Cf. Gueymard, 1973)

«Le tube se fend irrégulièrement d'un côté dans l'espèce de Ketmia appelée (sic) Gombo».

On peut présumer, sans grands risques d'erreur, que *gombo* devait être utilisé antérieurement et que d'autres attestations plus anciennes peuvent être attendues. Quant à l'identification de la langue prêteuse, la question reste en suspens. Cependant nous sommes parvenus à dégager une piste grâce à la remarque de Candolle qui déclare dans son ouvrage *Origine des plantes cultivées* de 1883, au tome 1, p. 151:

«Marcgraf l'avait observé dans les plantations du Brésil et comme il mentionne un nom du Congo et d'Angola, Quillobo, dont les Portugais avaient fait Quingombo, l'origine africaine se trouve par là-même indiquée».

Ici encore, il faudrait s'attacher à opérer des vérifications que nous n'avons pu conduire pour des raisons matérielles.

C. Conclusion

Au travers de ces quelques exemples, nous avons tenté de montrer concrètement l'intérêt fondamental de ces recherches complémentaires que sont les dimensions diachronique et étymologique.

Si l'on essaie de cerner de plus près les avantages que l'on pourra retirer de ce type d'investigations, il ressort qu'elles se traduiront essentiellement par:

1. un éclairage plus assuré des usages du français, ainsi que ceux des emprunts aux langues africaines;
2. une évaluation plus précise des vocables devant être incorporés dans une nomenclature, les attestations anciennes servant de référence à une légitimation des usages pour un complément éventuel à un dictionnaire du français par exemple;
3. une contribution positive, quant à une typologie des écarts, tâche à laquelle certains se sont déjà attelés;
4. enfin, et sans doute est-ce le plus important, une connaissance plus pénétrante des emprunts aux langues africaines.

En effet, en s'engageant dans des recherches approfondies portant sur les emprunts du français aux langues africaines, il est patent que ces dernières acquerront leurs lettres de noblesse, au même titre que les langues européennes.

2. Insertion des ethniques

Puisque nous évoquons l'important sujet des emprunts issus des langues africaines et plus particulièrement des ethniques, nous dirons

simplement qu'il nous paraît capital et indispensable que les dictionnaires de français dont les lacunes en ce domaine sont énormes accueille les noms des principales ethnies et populations africaines.

Aussi bien, soucieux de rester sur le terrain du concret, nous nous permettons de proposer une liste limitée à quelques centaines de noms qui de ce fait, pourraient s'intégrer aisément dans un dictionnaire existant.

En regard de chaque nom, accompagné de ses principales variantes graphiques, ou encore de ses hétéronymes, nous avons choisi de ne mentionner que la localisation géographique principale, par désignation du ou des États où sont regroupées lesdites ethnies et populations.

Notre sélection, a été opérée à partir de la lecture d'ouvrages dont nous reproduisons la liste in fine. Précisons encore que, pour l'Afrique d'expression française, ont été retenues les ethnies qui rassemblaient au minimum de 30 à une trentaine de milliers d'individus et que cet inventaire ne vise, en aucun cas, à l'exhaustivité.

Cette liste ne constitue bien entendu qu'un jalon, un premier document de travail qui, nous l'espérons, sera largement amélioré et complété par les chercheurs intéressés auxquels nous le soumettons bien volontiers.

L'essentiel, en la matière, est surtout de susciter des vocations.

INDEX DE QUELQUES ETHNIES ET POPULATIONS D'AFRIQUE NOIRE[10]

Abron	Côte d'Ivoire, Ghana
* Acoli	Ouganda
Adiukru (Adioukrou)	Côte d'Ivoire
* Agbe	Côte d'Ivoire
Akan (Twi)	Côte d'Ivoire
* Alladian	Côte d'Ivoire
Alur (Luri)	Soudan, Ouganda, Congo
* Ambo (Kwanyama)	Angola, Afrique du Sud
Amhara	Éthiopie
* Angolon	Ghana
Annuak (Anouak)	Éthiopie, Soudan
Agni (Anyi)	Côte d'Ivoire
* Appoloniem (Nzema)	Ghana
Arusha	Tanzanie
Arabe	Afrique du Nord, Libye, Égypte, Soudan
Ashanti (Achanti)	Ghana
* Attie (Atie)	Côte d'Ivoire
Avikam	Côte d'Ivoire
Azande; voir Zande	
* Badiaranke	Guinée
* Baga	Guinée, Sierre-Léone
* Bainuk (Bainunk, Bainouk)	Sénégal
Bakoko; voir Koko	
Bakongo; voir Kongo	Congo-Brazzaville, Zaïre, Angola
Bakota	Gabon
Bakouba; voir Kouba	
Balante	Sénégal, Guinée Bissau
* Bali	Cameroun
Bambara	Mali, Côte d'Ivoire, Sénégal
Bambuti (Mbuti); voir Pygmée	
Bamileke	Cameroun
Bamongos (Mongos)	Zaïre
Bamoun (Bamoum, Mum)	Cameroun
* Bandi	Libéria
* Banen	Cameroun

[10]Un astérisque signale l'absence du nom dans le Grand Dictionnaire Larousse Encyclopédique.

Bantou	Nom générique de locuteurs parlant des langues apparentées dites bantoues (Afrique centrale et australe surtout)
Baraguyu (Kwavi)	Tanzanie
• Barea	Somalie
• Bariba	Bénin
Baris	Soudan
• Barundi	Burundi
• Basari	Sénégal, Guinée, Togo
• Basari-kasele	Togo, Ghana
• Bassa	Côte d'Ivoire
Basuto (Sotho du Sud, Bassouto)	Afrique du Sud
Batéke (Téké)	Congo-Brazzaville
Baulé (Baoulé)	Côte d'Ivoire
• Baya; voir Gbaya	
Bayot (Bayotte)	Sénégal
• Bedja	Éthiopie
• Beir (Murlé)	Soudan
• Bẽ	Côte d'Ivoire
Bemba (Wemba, Bisa, Lala, Kaonde,Nugmbu, Chishinga, Lamba,Unga, Mukulu, Lima, Kawendi, Tabwa, Shila,...)	Zimbabwé, Zambie
Bena	Tanzanie
Berbère	Population d'origine: Mauritanie, Algérie, Maroc, Mali, Niger.
Bété (Shien)	Côte d'Ivoire
• Beti	Cameroun
• Bhaca	Afrique du Sud (région du Cap)
• Bichare	Éthiopie
• Bidyoye	Guinée Bissau
• Bieri	Bénin
• Bisa, Bissa	Burkina-Faso, Togo
• Bira	Ouganda
• Birifor	Burkina-Faso
• Bitare	Nigéria
• Bobo-Fing	Burkina-Faso
• Bobo-Ule; voir Bwa	
• Bole	Tchad
• Bo (Marka)	Mali, Burkina-Faso
Bondei	Tanzanie
Bolon (Bozo)	Mali, Niger
Bongo	Soudan
Boni	Kenya
Boya	Soudan
Bozo (Bolon)	Mali, Niger
• Bugwe (Mbugwe)	Tanzanie
• Buli	Ghana
• Bulom	Sierra Léone
• Bulu	Gabon

* Bura	Tchad
Bushmen (Bochiman) (Kung, Aukwe, Naron, Tsaukwe, Griga, Hukwe)	Botswana, Namibie, Lésotho, Zambèze, Angola.
* Bwamu	Burkina-Faso, Mali
Cafres (Kafir); voir Xhosa	Afrique du Sud
* Cap-Verdiens	Métis portugais vivant au Cap-Vert (Sénégal) ou Métis portugais originaire des Iles du Cap-Vert
* Chagga (Dsagga)	Tanzanie
* Changaan	Afrique du Sud
* Chona; voir Shona	
Chiga (Kiga)	Ouganda
Ciluba (Tschiluba)	Zaïre, Centre-Afrique, Congo-Brazzaville
* Cokwe	Zaïre, Angola
Dagara (Dagari)	Burkina-Faso, Ghana
* Dagbane	Ghana
* Damara (Bergdama)	Afrique du Sud (région du Cap)
* Dan	Côte d'Ivoire, Libéria
* Danakil (Afar, Saho)	Éthiopie, Somalie
* Dendi	Togo, Bénin
* Dian	Burkina-Faso
* Diakhanke	Mali, Guinée, Gambie
* Dida	Côte d'Ivoire
* Didinga (Longarim, Beir, Murle, Ikoram, Ipeta, Surma)	Éthiopie, Kenya, Soudan
* Dieli	Côte d'Ivoire
Digo (Nyika)	Tanzanie
Dinka	Soudan
Diola	Sénégal
* Diula (Dioula)	Côte d'Ivoire, Burkina-Faso, Mali
* Djerma	Niger
* Djukon (Dioukon)	Tchad, Cameroun
Djur (Jur)	Soudan
Dogon (Habe)	Mali
Duala (Douala)	Cameroun
Ebrie	Côte d'Ivoire
Edo (Bini)	Nigéria
Efik	Nigéria
Ekoï	Nigéria
Ewe (Eoué)	Togo, Ghana
Ewondo	Cameroun
Falacha (Falasha)	Éthiopie
Fali	Cameroun
Fan (Fang, Pahouin)	Gabon
Fanti	Ghana
Fellah	Descendant des anciens Égyptiens
* Fipa	Tanzanie
Floup (Flup, Feloupe)	Sénégal
Fon	Bénin

Fula Bambara	Mali
Fulbé (Foulbé); voir Peul	
Ga	Ghana
Gagu	Côte d'Ivoire
Galla (Oromo)	Éthiopie, Kenya
Ganda (Baganda)	Ouganda
Gban	Côte d'Ivoire
• Gbaya (Baya)	Centrafrique, Cameroun
• Gboundé	Sierra Léone
• Geh	Libéria
• Gio	Libéria
• Godie	Côte d'Ivoire
• Gola	Sierra Léone
Gona; voir Hottentot	
• Gonsu (Gosu, Gisu)	Ouganda
Gogo	Tanzanie
• Grebo	Côte d'Ivoire
• Guéré	Côte d'Ivoire
• Gulmacéma	Burkina-Faso
• Gouin (Guin)	Burkina-Faso
• Gurenne	Ghana, Burkina-Faso
Gurmantché (Gourmantché, Gurmancé)	Niger, Burkina-Faso, Togo
Guro (Gouro)	Côte d'Ivoire
• Gurunsi (Gourounsi)	Burkina-Faso
• Gusii	Tanzanie, Kenya
• Ha	Tanzanie
• Habe; voir Dogon	
• Hatsa (Hatza, Hadzapi, Kindega Tatsa, Wakindega, Watingenga)	Tanzanie
• Haya	Tanzanie, Kenya
Hausa (Haoussa)	Niger, Nigéria
Héhé	Tanzanie
Hérero (Ova-Herrero, Kuva, Mbandyeru)	Namibie, Botswana
• Hima (Bahima)	Ouganda, Rwanda, Burundi
Hottentot (Khoïs-Khoïs, Khoïn-Khoïn)	Afrique du Sud (région du Cap)
Grika (Nama, Korana)	Namibie
Hutu	Burundi, Rwanda
Ibo (Igbo)	Nigéria
• Ila (Ba-Ila) (s/gr. Tonga)	Zimbabwé
• Iramba	Tanzanie
• Iraqw (Iraku)	Tanzanie
• Jie (Iiye, Jiye)	Kenya
Kabrès-Lamba	Togo
• Kaguru	Tanzanie
Kamba (Akamba)	Kenya, Tanzanie
Kanuri (Kanouri)	Nigéria (Nord)
• Karanga	Zimbabwé

* Karekare	Tchad
Kavirondo (Logoli, Vugusu, Wanga, Hanga)	Kenya
* Khasonké	Guinée, Mali
Khoisan	Bushmen et Hottentot
Kiga (Chiga)	Ouganda
Kikongo	Zaïre, Congo, Angola
Kikuyu (Kikouyou, Gikuyu)	Kenya
* Kindiga; voir Bushmen	
* Kinyarwanda	Rwanda, Burundi, Zaïre, Tanzanie, Ouganda
* Kirundi	Rwanda, Burundi, Zaïre, Tanzanie, Ouganda
* Kipsigis (s/gr. Nandi)	Tanzanie
* Kirdi	Cameroun
* Kirma	Burkina-Faso
Kissi (Kisi)	Guinée, Sierra Léone
* Klau	Côte d'Ivoire
Koko (Bakoko)	Cameroun
* Konkomba	Togo, Ghana
* Koniagi (Wey)	Guinée, Sénégal
* Konyanka	Côte d'Ivoire, Libéria
Kongo (Bakonga)	Zaïre, Congo-Brazzaville
* Kono	Guinée, Côte d'Ivoire, Sierra Léone
* Kore-Kore	Zimbabwé
Kota (Bakota)	Gabon
Kotoko	Tchad, Cameroun
* Kotokoli (Guerzé)	Libéria, Guinée
Kpelle	Guinée, Libéria
Kposso (Akposso)	Togo
Kru (Krou)	Côte d'Ivoire, Libéria
Kuba (Kouba, Bakouba, Bushoong)	Zaïre
* Kuku (Koukou)	Soudan
* Kulango	Burkina-Faso, Côte-d'Ivoire, Ghana
* Kuranko (Kouranko)	Guinée
* Kuria (Kouria)	Kenya, Tanzanie
* Kusaal	Ghana
* Kwanga (s/gr. Lozi)	Zimbabwé
* Kweeni	Côte d'Ivoire
Landuman (Landouman)	Sierra Léone, Guinée
Lango	Ouganda
* Lebou	Sénégal
* Lega	Zaïre, Congo
* Lemba (Lamba, s/gr. Bemba)	Zimbabwé
* Ligbi	Côte d'Ivoire, Ghana
* Lobedu	Afrique du Sud
Lobi	Burkina-Faso, Côte d'Ivoire
* Lodagaa	Ghana
* Loko	Guinée, Sierra Léone

Loma	Guinée, Libéria, Côte d'Ivoire
• Longarim; voir Didinga	Soudan, Éthiopie, Kenya
Louba (Luba)	Zaïre (Sud)
• Lovedu	Afrique du Sud
Lozi (Rotsé, Kwanga, Ndundulu, Dimao, Shanyo, Makoma, Mbowe, Mashi, Nyenyo, Luyi)	Zambie
Lugbara	Ouganda, Soudan
Lunda (Lounda, Balunda)	Zimbabwé, Zaïre
• Luo (Lwoo)	Kenya
• Luvale	Zimbabwé
• Luhyia	Tanzanie
• Lwena	Zimbabwé
• Lyele	Burkina-Faso
Madi	Ouganda, Soudan
• Mafa-Mefele	Tchad
Makonde (Makonda, s/gr. Bemba, Kaonde, Konde)	Zimbabwé, Malawi, Tanzanie, Mozambique
Makua (Makoua)	Tanzanie
Malinke	Mali, Guinée, Sénégal
• Mambwe	Nigéria
• Mampelle	Ghana
• Mandari	Soudan
Mandé (Manding, Mandingue, Mandingo)	Mali, Sénégal
Mandinka	Gambie, Sierra Léone
• Maninka	Guinée Bissau, Sénégal
• Manjak (Mandjak)	Sénégal, Guinée Bissau
Mandya	Libéria, Guinée
Mangbetu (Mangbétou)	Zaïre, Soudan
• Manja; voir Manza	
• Mano	Libéria, Guinée
• Manza	Centrafrique
• Masa (Massa)	Tchad, Cameroun (Nord)
Masai (Massaï, Luguru, Baraguyu)	Tanzanie, Kenya
Matabele (s/gr. Zulu, Ndébélé)	Afrique du Sud, (Orange), Zimbabwé, (Sud)
• Matakam	Cameroun
Maure (Hassanijja)	Mauritanie
• Mendé	Sierra Léone, Libéria
• Meru	Kenya
• Mina	Bénin, Togo
• Minianka	Mali, Côte d'Ivoire
• Moba	Togo
• Mongo	Zaïre
Mosi (Mossi, Mouré)	Burkina-Faso
• Mpongwe (Pongwe)	Gabon
Moum; voir Bamoum	Cameroun
• Musey	Tchad
• Mwa	Côte d'Ivoire
• Mwera	Tanzanie

• Mwezi (Nyamwezi, Sumbwa, Sukuma, Nyaturu, Konongo)	Tanzanie
• Nago (Yoruba)	Bénin, Nigéria
• Nalu (Nalou)	Sierra-Léone
Nandi	Kenya, Tanzanie
• Naudem	Togo
Ndébélé (Bantwane)	Zimbabwé, Afrique du Sud, (Transvaal)
• Ndembu	Zimbabwé
• Ndika	Tanzanie
• Ndiki	Cameroun
• Ndundulu (s/gr. Lozi)	Zimbabwé
• Ngindo	Tanzanie
Ngbaka; voir Gbaya	
Ngoni (Nguni, Xhosa, Zoulou Swazi, Mpondo, Pondo, Thembu, Bomvana, Fingo)	Malawi, Tanzanie, Zimbabwé
Nilotique; voir Dinka, Nuer, Shilluk, Burum (Soudan), Annuak, Luo	
Ngala (Bangala)	Zaïre
Nkole (Banyankole, Ankole)	Ouganda
Nuba (Nouba)	Soudan
Nuer	Soudan
• Nuni	Burkina-Faso
Nupe (Noupé)	Cameroun
Nyakyusa (Kyusa)	Tanzanie
Nyamwezi	Tanzanie
Nyanja (Yao, Malavi, Lomve, Angoni)	Malawi
• Nyaturu (Mwezi)	Tanzanie
• Nyimang	Soudan
Nyika (Digo)	Kenya, Tanzanie
• Nyoro (Banyoro)	Ouganda
• Nwa	Côte d'Ivoire
• Nzema	Ghana
Okrija-Ijo	Nigéria
Ouolof; voir Wolof	
Ovimbundu	Angola, Namibie
Pahouin; voir Fang, Beti, Bulu	
• Papel	Guinée Bissau
• Pare	Tanzanie
Pedi (s/gr. Sotho)	Afrique du Sud
Pende	Zaïre (Kasaï, Kwilu)
Peul (Fulani, Fulbé, Foulbé, Fulfudé)	Mauritanie, Sénégal, Guinée, Niger, Nigéria, Ghana, Cameroun, Tchad, Burkina-Faso, Mali.
• Pmyene	Gabon
• Pokomo	Kenya
• Pondo	Afrique du Sud
• Puguli	Burkina-Faso
Pygmée	Forêt équatoriale
• Rabai	Tanzanie

Rotse (Lozi)	Zimbabwé (Nord)
• Rufiji	Tanzanie
Rundi (Barundi)	Tanzanie, Burundi
• Samogo-gouan	Mali, Côte d'Ivoire, Burkina-Faso
Sandawe (Sandawa)	Tanzanie
• Sane	Mali
• San	Mali
• Sao	Tchad
Sara	Tchad, Centrafrique
• Sarakole (Soninke, Sooninke)	Mali, Sénégal
• Sebei	Kenya, Ouganda
• Senga (Nsenga)	Zimbabwé
Senufo (Sénoufo)	Burkina-Faso, Côte d'Ivoire
Sérère (Serer, None, Niominka, Sine)	Sénégal
• Shambala	Tanzanie
• Shanyo	Zimbabwé
• Sherbro (Bulom)	Sierra-Léone
• Shi	Zaïre
Shilluk (Chilluk)	Soudan
Shona (Chona, Mashina)	Zimbabwé, Mozambique
• Simaa (s/gr. Lozi)	Zimbabwé (Nord)
• Sisala	Ghana
Soga (Basoga)	Ouganda
Somali	Kenya, Éthiopie, Somalie, Djibouti
• Somba (Betâmmaribe)	Bénin
• Somono	Mali, Burkina-Faso
Sonraï (Songhay, Songhaï)	Niger
• Songye	Zaïre
• Soninke (Sarakole)	Mali, Mauritanie, Guinée-Bissau
• Sonjo	Tanzanie
Susu (Soussou)	Guinée
Sotho (Bosuto, Bassouto, Nananwa, Pedi, Paï, Putana)	Afrique du Sud
• Subi	Tanzanie
• Subia	Zimbabwé
• Suk (Potwuk)	Kenya
Suku (Soukou, Basoukou)	Zaïre
• Sukuma (Mwezi)	Tanzanie
• Sumbwa	Tanzanie
Swahili (Souahili, Souahéli)	Kenya, Mozambique, Tanzanie
Swazi (s/gr. Sotho)	Swaziland
• Taine	Ghana
• Tamari	Bénin, Togo
• Teita (s/gr. Kamba)	Kenya, Tanzanie
Téké (Bateké)	Congo-Brazzaville
• Tem	Togo
Temne (Timné)	Sierra-Léone
• Tenda	Guinée

• Terik	Tanzanie
• Teso	Ouganda, Kenya
• Ikar	Cameroun
• Tindinga	Tanzanie
• Tiriki (s/gr. Luyia)	Kenya
Tiv (Munshi)	Nigéria
• Tlhaping (s/gr. Tswana)	Afrique du Sud
• Toma	Libéria, Guinée
Tonga (Batonga, Tonga du Plateau)	Zambie, Malawi
• Toposa	Soudan
• Toro	Ouganda
Toucouleur	Sénégal
Tshi (gr. Agni, Attie, Agbé)	Côte d'Ivoire
Tsonga (Thonga)	Mozambique
• Tswana	Botswana, Afrique du Sud
• Tullishi	Soudan
• Tura (Toura)	Côte d'Ivoire
• Turkana (Tourkana)	Ouganda, Kenya
• Tusya	Burkina-Faso
Tutsi	Rwanda, Burundi
Twa; voir Pygmée	Tanzanie, Rwanda
• Tyivokwe	Angola, Zimbabwé
• Tyurama	Burkina-Faso
• Vatavara (s/gr. Chona)	Afrique du Sud (Transvaal)
• Vei (Vai)	Sierra Léone, Libéria
Venda	Afrique du Sud (Transvaal), Zimbabwé
• Wanyamwezi; voir Mwezi	
• Warega; voir Lega	Zaïre
• Wassulunke	Guinée, Côte d'Ivoire
• Watuzi; voir Tusi	
• Wobe	Côte d'Ivoire
Wolof (Ouolof)	Sénégal
Xhosa (Xosa, Zoulou, Gcaleka, Gqnumu, Nggika, Ndlambe)	Voir Ngoni
Yakö	Nigéria
Yakuba (Yakouba, Yacouba); voir Dan	
• Yalunka	Guinée Bissau
Yao	Mozambique, Malawi, Tanzanie
• Yarawa	Nigéria
• Yaunde (Yaounde); voir Ewondo	
• Yom	Bénin
Yombe (Iombé, Bayombé) s/gr. Kongo	Zaïre
Yoruba (Yorouba)	Nigéria, Bénin
• Zabrama	Groupe de populations du Niger
Zandé (Azandé, Niam-Niam)	Centrafrique, Soudan, Zaïre
• Zaramo	Tanzanie
• Zezuru	Zimbabwé
• Zigula	Tanzanie
• Zinza	Soudan
Zulu (Zoulou); voir Ngoni	

Bibliographie

Adanson, M., 1763. *Famille des plantes cultivées*, 2 tomes, Paris, Vincent, imprimeur libraire de Mgr le Comte de Provence.

Biarnes, P., 1980. *L'Afrique aux Africains, 20 ans d'indépendance en Afrique noire francophone*, Paris, Colin.

Capitaine BINGER, 1892. *Du Niger au Golfe de Guinée*, tome 1 (1887-89), Paris, Hachette

Caillé, R., 1833. *Journal d'un voyage à Tembouctou et à Jenné (...) pendant les années 1824, 1825, 1826, 1827, 1828*, tome 1, Paris, Imprimerie Royale.

Charpy, J., 1958. *La Fondation de Dakar* (1845-1857-1869), Paris, Larose.

C.I.L.F., 1978. *Inventaire des études linguistiques sur les pays noirs d'expression française et sur Madagascar*, Paris, Selaf.

Cuoq, J. M., 1975. *Recueil des sources arabes concernant l'Afrique occidentale du VIIIe au XVIe siècle* (Bilad AL-Sudan), Paris, Éditions du C.N.R.S.

(Docteur) D'Anfreville De La Salle, 1909. *Notre vieux Sénégal*, Paris, Challamer.

Debien, G., 1964. «Journal du Dr Corre en pays sérère», dans *Bifan*, tome XXXVI, série B, no.3-4, pp.532-560 et 13 figures.

Elisofon, E., 1958. *La sculpture africaine*, trad. de l'anglais par C. Cahen et M. Tassart, Paris, F. Hazan.

Faidherbe, L., 1889. *Le Sénégal, la France dans l'Afrique occidentale*, Paris, Hachette.

GEO, «Un nouveau monde: la Terre», Paris, Prisme-Presse, (Mensuel).

Grand dictionnaire Larousse encyclopédique, 1982. 10 volumes, Paris, Larousse.

Gueymard, E., 1973. «Louisiana's créole acadian cuisine» dans *Revue de Louisiane/Louisiane Review*, Codofil, Baton Rouge, vol. 2, no.1.

Guides touristiques de l'Afrique, tome I, 1975., tome 2 1976., Paris, Hatier.

Houdas, O., 1898-1900. *Tarikh es-Soudan*, par Abderrahman Ben Abdallah Ben Amir es-Sa'di, texte arabe édité et traduit par..., Paris, E. Leroux.

Julien, Ch. A., 1977. *Les Africains*, 12 volumes, Paris, Jeune Afrique.

Lamarck (De), J.B., 1783-1808. *Encyclopédie méthodique... Botanique*, 8 vol. et supplément, 6 vol. 1810-1817, Paris, Panckouke.

Le Petit Larousse, 1906. Paris, Larousse.

N'Diaye-Corréard, G. et J. Schmidt, 1979. *Le français au Sénégal, enquête lexicale, documents linguistiques*, publications du département de linguistique générale et linguistique africaine de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Dakar, 3 volumes.

N'Diaye-Corréard, G. et J. Schmidt, 1983. «Quelques remarques sur l'étude du français d'Afrique», communication présentée à la Ve Table ronde de Yaoundé, publiée dans le no.6, *Bilinguisme africano-européen*, AELIA-AUPELF-A.C.C.T., pp.315-340. Une version légèrement modifiée paraîtra dans le *Bulletin OFCAN*, no.7.

Queffelec, A. J-M, 1980. «Pour une perspective diachronique et étymologique du dictionnaire du français d'Afrique noire», communication présentée à la Vème Table ronde de Yaoundé , publiée dans le no.6, *Bilinguisme africano-européen*, AELIA-AUPELF-A.C.C.T., pp.347-357.

Schmidt, J., 1984. «Un récit en «asfien», dans *Cahier de l'Institut de linguistique de Louvain*, Mélanges offerts à Willy Bal, série 2, Contacts de langues et de cultures, pp.189-202.

Schmidt, J., 1984. «Quelques aspects du lexique des textes anciens en français sur l'Afrique noire», dans *Bulletin OFCAN* no.5, ILA/INALF-CNRS, 3 cartes et 1 illustration, pp 91-157.

Schmidt, J., «Les anglicismes dans le français d'Afrique», communication présentée au Colloque de l'Association for French languages studies, Nottingham, (septembre 1985), à paraître dans les *Actes*. Une version remaniée paraîtra dans un prochain *Bulletin OFCAN*.

Wassing, R. S., 1969. *L'art de l'Afrique noire*, Paris, Bibliothèque des Arts.

LE TRAITEMENT DES PARTICULARITÉS DU FRANÇAIS EN AFRIQUE NOIRE DANS UN GRAND DICTIONNAIRE DE LANGUE

L'édition 1985 du Grand Robert

Ambroise QUEFFELEC, Université de Provence

Récemment vient de paraître - et les media s'en sont fait l'écho - une nouvelle édition totalement refondue du *Grand Robert.* Cette publication, attendue des lexicographes puisque le *Grand Robert* à côté du *Trésor de la Langue Française* et du *Grand Larousse de la Langue Française* constitue un ouvrage de référence obligée pour le public «cultivé» et pour les spécialistes, présente un intérêt direct pour nos travaux: en effet pour la première fois dans un ouvrage décrivant la langue française dans sa globalité et dans une perspective non immédiatement pédagogique, le français parlé et écrit en Afrique noire se trouve représenté. À l'heure où l'on se préoccupe de la rénovation de la méthodologie de l'enseignement du français en Afrique (objet du thème II de nos travaux) et où l'on veut réfléchir sur usage, norme et enseignement du français en Afrique (objet de notre sous-thème B), la parution de ce dictionnaire à visée descriptive et normative, qui constitue directement et indirectement (via le *Petit Robert,* le *Micro-Robert* et les produits dérivés que sont les usuels du *Robert*) l'un des supports les plus fréquemment recommandés - sinon utilisés - de l'enseignement du français langue maternelle ou seconde, la parution de ce dictionnaire ne peut que stimuler notre réflexion: à sa manière et dans une perspective qui n'est pas tout à fait la nôtre - celle du pédagogue soucieux d'améliorer l'enseignement du français en Afrique - il offre une réponse à l'une

de nos interrogations: quelle sélection opérer dans le stock du français employé en Afrique lorsqu'on est enseignant de français et qu'on veut tenir compte de l'usage local, actualiser le français et l'adapter au contexte africain, tout en restant fidèle à une norme orthoépique. Cette réponse est d'autant plus captivante que les auteurs du *Grand Robert* ont suivi les recherches que certains d'entre nous avons menées dans le cadre de l'*IFA* - A. Rey a participé à la Table ronde de Yaoundé de 1981 - et que l'*IFA* (et les dictionnaires «nationaux» rédigés par les différents rédacteurs de l'*Inventaire*) ont constitué la source de loin la plus importante pour la sélection des données africaines de la nouvelle édition du *Grand Robert.* Nous nous proposons donc - dans le cadre de l'examen commun des possibilités d'exploitation pédagogique de l'*IFA* - de faire une analyse technique du traitement par le Grand Robert des usages africains du français. Dans cette tâche nous nous aiderons du dossier constitué à la demande de l'AUPELF par les responsables du *Grand Robert* et qui présente sous la forme d'un fichier précis les unités lexicales retenues et signalées comme spécifiquement africaines (Afrique noire) par ce dictionnaire. Comme le rappelle Danièle Latin dans sa lettre de transmission du document aux rédacteurs de l'*IFA*,

> «ce dossier devrait permettre une approche précise de l'exploitation de l'*IFA* et à partir de l'expérience de codification entreprise par un grand dictionnaire de la langue, devrait suggérer des directions pour une prise en compte scientifique et pédagogique de l'usage et de la norme du français en Afrique».

Nous étudierons donc essentiellement du point de vue de la macrostructure (nomenclature) le traitement que fait le *Grand Robert* des particularités propres au français en/d'Afrique, et ce, dans une perspective comparatiste en prenant comme corpus de référence l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire.*

Le premier fait saillant lorsqu'on examine ce dossier d'africanismes est leur abondance: alors même que la liste fournie ne comporte qu'une partie des désignations ayant trait à la réalité physique (noms d'arbres, de plantes, d'animaux) (seules ont été relevées les désignations ayant des connotations différentes en Afrique) et que n'ont pas été pris en compte des mots et usages entrés dans le français général (ex. *négritude)* on relève 427 particularismes lexicaux désignés explicitement comme africains. Ce nombre est, toutes proportions gardées, important, surtout si l'on prend comme point de référence la première édition du *Grand Robert* ou les autres grands dictionnaires de langue. Il témoigne de la politique d'ouverture de la nouvelle édition aux usages français hors de France, et en tant que linguistes soucieux de voir le français développer son rôle d'instrument d'échange et de dialogue de cultures, nous ne

pouvons que nous réjouir de cette ouverture, signe incontestable de modernité. Dans le détail, ces 427 particularités correspondent à 332 mots différents, certains mots de la liste pouvant donner lieu à plusieurs entrées (ainsi la liste cite 3 fois *pagne,* chacune des citations correspondant à des sens différents de ce mot. De même *brousse* apparaît 4 fois, 2 fois pour les sens «savane arbustive» et «région éloignée», 2 fois pour le syntagme *aller en brousse* qui correspond lui-même à 2 sens distincts). En poussant plus loin l'analyse et en distinguant les particularités lexicales qui font l'objet 1) d'une entrée, 2) d'un sens numéroté, 3) d'une division d'article (paragraphe, remarque, locution, etc.), on constate que 93 particularités correspondent à 1), 134 à 2) et 200 à 3). On relève que le nombre de particularités faisant l'objet d'une entrée distincte (donc immédiatement repérable lors d'une lecture cursive par simple balayage de la nomenclature, ex.: *abale, agouti, akan, akassa, aka)* n'est plus que de 93: il est donc plus facile, semble-t-il, de mentionner des africanismes dans le corps même des articles que de les mettre en vedette sous forme d'entrée signalée par des caractères typographiques spéciaux. La prudence légitime du lexicographe soucieux de ne pas trop faire apparaître dans la *nomenclature elle-même* son désir d'ouverture sur le monde francophone (qui risquerait d'indisposer une partie de ses lecteurs mal préparés à un bouleversement de la macrostructure) explique en partie, selon nous, cette tendance à privilégier le particularisme sémantique (transfert, restriction, extension de sens, métaphorisation) par rapport au particularisme lexématique (formation nouvelle ou emprunt). On notera d'ailleurs que pour légitimer cet enrichissement de la nomenclature le lexicographe est conduit dans presque un cas sur deux à illustrer la particularité faisant l'objet d'une entrée distincte par une citation ou un exemple référencé, alors qu'il éprouvera beaucoup moins de scrupules à ne pas fournir d'exemples lorsque l'africanisme apparaît seulement dans le corps de l'article (l'exemple ou la citation intervenant seulement dans un cas sur huit).

La politique d'accueil du *Grand Robert* est donc plus sévère qu'il n'apparaissait à première vue et il est tentant d'essayer de déterminer les critères d'exclusion ou d'accueil qui ont amené les rédacteurs à ne retenir du stock de l'*IFA* qu'une lexie sur quinze environ. Les motifs de mise à l'écart qui interviennent pour frapper d'interdit un certain nombre de termes du français général jouent aussi naturellement (malgré leur arbitraire) dans la sélection des données africaines. Ainsi se trouvent exclus:

1. les termes dérivés du nom propre qu'ils soient adjectif, substantif ou adverbe. Les noms propres n'ayant pas à figurer dans un dictionnaire de langue on évite leur retour insidieux sous forme de dérivés. On élimine ainsi *sénégaliser, sénégalisation* (formés sur *Sénégal), senghorien, senghoriste* ou *senghorisme* (formés sur le nom du président Senghor) de même que *mobutien, mobutisme* et *mobutiste* (formés sur le nom du président Mobutu). Assez curieusement *voltaïser* semble avoir échappé à cette sélection.
2. les noms de marque qui ne veulent pas être pris pour des noms communs. Certains noms de marque déposés devenus de facto noms communs génériques désignant tout produit de même nature (ex.: *nivaquine* s'employant pour tout médicament antipaludéen ou *ambi* utilisé pour évoquer tout produit dépigmentant) se trouvent exclus pour des raisons juridiques même s'ils donnent naissance à des dérivés (*ambisée, ambifiée, ambifier, ambiste, s'ambifier, nivaquiner, nivaquinisation,* etc.).
3. les archaïsmes: conformément à la visée synchronique du *Grand Robert* n'apparaissent pas dans la nomenclature les termes dénotés comme vieux par l'*IFA* Tel est, par exemple, le cas de la plupart des lexies relatives aux réalités précoloniale ou coloniale: *djermakoye, tata, fama, capita, cercle, garde-cercle, goum, goumier, panka, commandant, symbole, symbolien,* etc., même si ces termes sont encore disponibles chez la plupart des locuteurs et couramment utilisés dans les ouvrages historiques. Seuls *laptot, français tirailleur, franc-métro, boyesse,* signalés explicitement comme vieux ou vieillis, semblent avoir échappé à cette élimination systématique.
4. les néologismes liés à la mode: dans leur crainte d'intégrer des termes à l'existence éphémère, les lexicographes rejettent les lexies qui dans leur dénomination même paraissent liées aux contingences de l'actualité et de la mode: *apollo, modibo, rasta, rastaman, joman, johnny,* etc...
5. les mots-tabous.

Comme le rappelle J. Rey-Debove, «la société a toujours exercé sa censure dans le domaine conceptuel. Les sujets tabous rendent tabous les mots qui en parlent. Le lexicographe qui travaille pour la société n'est donc pas libre de faire apparaître n'importe quel mot dans son dictionnaire». La censure frappe donc le vocabulaire de la sexualité. *Bangala* est absent tout comme ses neuf synonymes, de même que *bordelle* et ses trente et un équivalents. *Couiller* et vingt-six de ses vingt-

sept synonymes signifiant «faire l'amour» sont également exclus. Exception qui confirme la règle, *pomper*, le vingt-septième est mentionné avec l'acception «posséder sexuellement» mais cette entrée s'explique sans doute par l'existence d'une autre acception en français d'Afrique également mentionnée, celle de «gonfler avec une pompe». Placé pourtant dans une situation voisine, *torcher* signifiant tantôt «posséder sexuellement», tantôt «éclairer avec une lampe-torche» ne voit recensée que la première acception. Le vocabulaire des misères physiologiques n'est guère mieux représenté: *besoins* et ses synonymes désignant les lieux d'aisance n'est pas représenté, pas plus que *cabiner* et ses huit synonymes. Signalons cependant que *aller en brousse* au sens de «déféquer» est signalé subrepticement sans doute ici encore parce qu'il existe un article *brousse* spécifique du français d'Afrique et que la locution verbale possède un autre sens équivalant approximativement à «aller à la campagne». Comme dans le cas de *pomper*, ne signaler au locuteur qu'un des sens serait l'exposer dans certaines situations à des contre-sens fâcheux. À son corps défendant, le lexicographe est contraint dans ces cas d'homonymie ou de polysémie susceptibles de provoquer équivoques et amphibologies, de transgresser certaines des règles de bienséance que la tradition lui impose. Signalons pour terminer que les insultes et les dénominations désobligeantes de certaines personnes, groupes sociaux ou peuples se trouvent exclus: *bandicon, bouki, bougnoul, carcasse* (*blanc-bec* fait cependant l'objet d'une remarque).

6. les mots argotiques ou correspondant au français des milieux peu lettrés.

Les lexicographes se montrent très réservés à l'égard des vocabulaires propres à certains milieux, spécialement à l'égard de l'argot des jeunes pourtant très prolifique. Ainsi les nombreuses appellations argotiques correspondant à notre *fric* du type *caillasse, ché, do, fou*, etc., n'apparaissent pas, pas plus que les différentes locutions signifiant «faire des manières», «faire l'intéressant» comme *faire faro, faire le gros dos, faire le solo*, etc... Le caractère presque toujours limité du nombre de locuteurs employant ce vocabulaire justifie son exclusion.

De même on comprend la réticence qui frappe les termes signalés dans l'IFA par la marque «dialectal»: ces termes relèvent du «petit français» ou «français populaire» employé par les locuteurs peu lettrés qui ont appris le plus souvent le français sur le tas. Comme leur usage est exclusivement oral (sauf exception) et souvent instable, leur entrée

dans un dictionnaire qui, conformément à une longue tradition lexicographique, privilégie le code écrit, n'est pas envisageable. Dans le même ordre d'idée les abréviations, souvent typiques de la langue orale, comme *hippo, phaco, palu, indus,* etc., pourtant bien attestées, sont frappées d'interdit. De manière plus générale, les lexies relevant du registre familier sont très fréquemment rejetées: on relèvera cependant que *mazout, oeuf colonial, faire société, connaître (le) papier, taper, taximan, théâtre,* dénoncés explicitement comme familiers, et *ruiner* signalé comme appartenant à la langue des étudiants, sont intégrés dans le *Grand Robert.*

Les mêmes contraintes qui pèsent sur la sélection des entrées du français central interviennent donc dans le choix des africanismes: après avoir cerné ces critères négatifs (exclusion) nous tenterons maintenant de cerner les critères positifs qui sous-tendent la politique d'accueil du *Grand Robert.* On notera d'abord que les lexicographes ne peuvent s'appuyer ni sur le critère de fréquence ni sur leur sentiment linguistique qui leur servent habituellement de guide. D'une part, il n'existe pas un français d'Afrique mais diverses variétés de français en Afrique; il est donc illusoire de vouloir dresser des échelles de fréquence au niveau inter-africain et même à l'échelon national une tentative serait vouée à l'échec en raison de l'hétérogénéité des diverses variétés de français qui coexistent. L'*IFA* lui-même ne donne qu'exceptionnellement des marques d'usage concernant la fréquence (sinon de manière négative sous la forme de l'indice «rare») et à notre connaissance, seuls trois dictionnaires nationaux fournissent systématiquement bien qu'avec prudence des informations de cette nature. Il est vrai que l'*IFA,* ayant opéré une sélection sévère parmi les données nationales en fonction des différents critères au premier chef desquels comptait celui de la fréquence, les rédacteurs peuvent puiser sans trop d'inquiétude dans l'*Inventaire.* Privés du critère de fréquence ils ont fait leur choix en tenant compte, nous semble-t-il, de trois critères.

1. Spécificité référentielle de l'item

Vocables relatifs à des réalités typiquement africaines: de manière assez paradoxale pour un dictionnaire de langue généralement réservé à l'égard des vocabulaires techniques et scientifiques, les rédacteurs ont retenu un certain nombre de termes techniques qui concernaient en particulier la faune et la flore africaine et dont certains sont d'ailleurs explicitement donnés comme relevant du vocabulaire technique en France. Ainsi sont mentionnés environ une quarantaine de termes

désignant des espèces animales et une trentaine de termes nommant des espèces végétales, en particulier des arbres (*frake, framire, ako, avodire, sipo, limba,* etc.). Certaines dénominations d'ailleurs sont, de manière assez surprenante, inconnues de l'*IFA* (*abale, izombe, oba, wenge, worabee, yohimbehe).* Un certain arbitraire semble avoir prévalu dans cette sélection qui fait passer les réalités physiques avant les réalités humaines (peu de termes relatifs à l'histoire, aux moeurs, à la civilisation des peuples africains). Cet arbitraire se retrouve même dans le domaine des réalités physiques. Ainsi en ce qui concerne les désignations de la gazelle ou de l'antilope, pourquoi avoir relevé *daman, gazelle, kob, biche, waterbuck,* et avoir laissé de côté *bubale, guib, ourébie, hippotrague, zèbre,* etc.? De même pour ce qui est des arbres, pourquoi citer le *filao,* le *flamboyant,* le *rônier,* le *saucissonnier,* le *bauhinia* et omettre le *fromager,* le *kapokier,* le *roustonnier* ou le *badamier?*

2. Dispersion géographique

Souhaitant légitimement que les africanismes retenus fussent employés dans l'aire géographique la plus vaste possible, les rédacteurs ont essentiellement retenu les particularismes attestés dans un nombre élevé de pays. Un sondage opéré sur les lettres A B C relève que sur 73 termes conservés (les mots polysémiques ne comptant que pour une entrée) 3 sont attestés dans I seul pays, 1 dans 2 pays, 3 dans 3 pays, 13 dans 4 pays, 6 dans 5 pays, 7 dans 6 pays, 8 dans 7 pays, 11 dans 8 pays, 10 dans 9 pays, 5 dans 10 pays, 5 dans 11 pays et 1 seul (*boy*) dans les 12 pays sur lesquels a porté l'enquête *IFA* La présence d'un terme dans 4 pays au moins semble avoir été un critère d'accueil particulièrement sélectif. Ne paraissent avoir échappé à cette contrainte que certains termes techniques (nom d'arbre par exemple) ou quelques rares lexies relatives à des institutions politiques propres à un État (*commissaire d'état* pour le Zaïre, *gouvernance, gouvernorat* pour le Sénégal, etc...). Cette politique d'accueil présente des avantages certains: elle permet de réintroduire indirectement le critère de fréquence: si un terme est répandu dans un grand nombre de pays, on peut penser que sa fréquence globale est suffisamment élevée pour justifier son apparition dans la nomenclature. De plus elle légitime la marque «Afrique» qui accompagne la mention des africanismes. Faute, pour des raisons pratiques, de mentionner l'(es) État(s) précis où le particularisme est attesté, les rédacteurs peuvent d'autant plus légitimement employer cette marque (il est vrai trop globalisante) que le terme s'utilise dans une zone étendue de l'Afrique noire francophone. L'application stricte du critère présente cependant des inconvénients.

D'une part il a tendance à privilégier les particularismes de l'Afrique de l'Ouest qui comportent 7 États (Bénin, Burkina-Faso, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Sénégal, Togo) au détriment de ceux de l'Afrique centrale qui ne comptent que 4 États (Centrafrique, Rwanda, Tchad, Zaïre), le Cameroun constituant une unité à part. Le déséquilibre est d'autant plus frappant que l'Afrique de l'Ouest comportait une unité politique à l'époque coloniale (A.O.F.) qui a laissé des traces linguistiques alors que l'Afrique centrale a compté deux colonisateurs différents ce qui entraîne conformément au phénomène de statalisme un morcellement linguistique supplémentaire (ainsi tous les belgicismes passés dans le français du Zaïre et du Rwanda sont inconnus en Centrafrique et au Tchad). En outre deux de ces quatre États (Rwanda et Centrafrique) possèdent un nombre de particularismes très inférieurs à ceux de leurs homologues de l'Afrique de l'Ouest et le troisième (Tchad), en raison de sa situation géographique s'apparente peut-être davantage culturellement au Niger et au Mali (donc à l'Afrique de l'Ouest) qu'au Zaïre et au Rwanda par exemple. La conséquence de ce déséquilibre est la sous-représentation de l'Afrique centrale et du Zaïre en particulier dont on a dit pourtant qu'il était le second état francophone du monde. Pour s'en persuader, il suffit d'interroger notre échantillon A B C et de constater que sur 73 africanismes retenus 25 seulement sont attestés au Zaïre alors que 57 sont employés dans un pays de l'Afrique de l'Ouest comme le Bénin. Ainsi sera-t-on surpris de ne voir apparaître avec la mention Afrique aucun des belgicismes tant employés au Zaïre ou au Rwanda que certains sont passés dans les pays voisins (ainsi *vidange* usité également au Congo) ni des termes aussi fréquents en Afrique centrale qu'*abacos* (attesté dans 4 pays) *authenticité* (4 pays) *chikwangue* (3 pays) *capita* (3 pays) *capitula* (3 pays) *cité, matitis* (4 pays) *sentinelle* (3 pays).

D'autre part le critère de dispersion géographique contrarie la sélection des particularismes lexématiques en particulier des emprunts aux langues africaines. En effet la plupart des réalités typiquement africaines reçoivent des appellations différentes suivant les pays ou groupes de pays, appellations tirées souvent des langues locales. Ces désignations étant limitées à un, deux, voire trois pays, elles disparaissent de la nomenclature. Ainsi le *Grand Robert* ne conserve-t-il aucune des nombreuses appellations africaines (13) des «frippes». Sans doute est-il délicat d'opérer un choix et celui-ci risque-t-il d'être contesté. Ainsi dans l'une de leurs quelques tentatives de sélection d'un emprunt à une langue africaine les rédacteurs retiennent *walé* pour désigner le jeu à douze ou quatorze cases. En fait, il existe au moins six autres

appellations et la forme retenue susceptible d'altération phonétique (*wali, waré*) n'est sans doute pas la plus usuelle. De même, ils sélectionnent *tchapalo* lui aussi instable phonétiquement et graphiquement pour désigner la «bière de petit mil» alors que *dolo* semble mieux attesté (les deux termes étant connus dans 6 pays). On n'en regrettera pas moins, malgré les problèmes que les emprunts soulèvent (phonétique, graphie, étymologie, genre), que le *Grand Robert* n'ait pas été plus accueillant, même lorsqu'il s'agit d'emprunts à l'arabe: on notera que des termes aussi fréquents en Afrique noire musulmane que *(el) hadj, fatia, achoura, mouloud, quadria, aïd-el-kebir* sont absents de la sélection.

3. Conformité avec le sytème grammatical du français central

Les rédacteurs semblent avoir été soucieux de ne pas retenir de particularités susceptibles de contrevenir à la norme grammaticale du français standard: les particularismes grammaticaux ont été pratiquement tous écartés dans la mesure où leur usage comportait une déviation par rapport à la norme orthoépique dont le dictionnaire est par vocation un farouche défenseur. Ainsi n'ont pas été retenus:

- les changements de genre: ex. *une bordelle,*
- les changements de catégorie: ex. *du n'importe quoi, du tout,*
- les changements de combinatoire: la plupart des mots grammaticaux présents dans l'IFA disparaissent. Aucune des prépositions qui connaissent des changements de distribution pourtant bien attestés dans la plupart des français d'Afrique (*à, pour, avec, chez, derrière,* etc.) ne sont retenues, non plus que les locutions conjonctives déviantes (*or que*). Les adverbes sélectionnés sont également peu nombreux et leur particularité est alors uniquement sémantique (*un peu* pris au sens de «pas très», *trop* au sens de «beaucoup», *très* au sens de «trop») ou morphologique (*urgemment*). Signalons cependant le maintien de *si* comme adverbe de réponse. Dès que la particularité devient syntaxique (réduplication *un peu un peu*) elle est exclue de la nomenclature. Le critère de conformité avec l'usage central est particulièrement sélectif pour ce qui est de la combinatoire verbale. Les syntagmes verbaux dont le particularisme consiste dans une distribution non conforme à celle du français standard sont exclus comme *préparer* ou *quitter* employés absolument, *assister, accoucher, pardonner, profiter* construits directement au sens de «assister à», «accoucher de», «pardonner à», «profiter de», *gagner* ou *tresser* régissant un complément animé, *déambuler* employé à la voix pronominale, etc. De manière surprenante n'échappent à la censure que *reprocher* ou *saboter* construits directement avec un complément animé là où le français central impose *reprocher à quelqu'un* ou *saboter quelque chose.*

En combinant les trois critères que nous avons cru déceler, les rédacteurs aboutissent à une sélection assez homogène: sans doute cette grille de lecture ne donne qu'un reflet partiel des africanismes recensés dans l'*IFA* Les particularismes sémantiques sont sans doute très largement sur-représentés par rapport aux autres particularismes, lexématiques, grammaticaux ou liés à des différences de fréquence, de connotation, de niveau ou d'écart de langue, par rapport au français central. De même les substantifs y occupent-ils une place trop importante au détriment des autres catégories et spécialement des locutions de toute nature (en particulier verbales) qui fleurissent dans le français en Afrique noire. La flore et la faune y jouent également un rôle excessif, d'autant que la plupart des francophones africains sont fortement urbanisés et qu'ils connaissent mal pour la plupart (même les intellectuels) les dénominations des différentes espèces animales et végétales. Enfin l'Afrique de l'Ouest a pesé d'un poids trop important sur la sélection. Celle-ci n'en demeure pas moins caractéristique de la politique d'accueil d'ensemble d'un *Grand Robert* qui s'adresse avant tout à un public d'intellectuels français, public «cultivé» qui selon A. Rey lui-même «répond le plus souvent aux fantasmes culturels de possession de la culture». D'autres grilles de sélection sont possibles et sans doute préférables dans l'optique d'un ouvrage (dictionnaire, encyclopédie) à vocation pédagogique. De ce point de vue, les critères proposés par W. Bal et repris par J. Tabi-Manga concernant l'acceptabilité des africanismes sont-ils plus systématiques et mieux adaptés au projet pédagogique qui les inspire. La sélection opérée par le *Grand Robert,* même si elle n'est pas transposable telle quelle, en ce que ses objectifs sont autres, n'en a pas moins le mérite d'exister et de montrer que l'*IFA* est exploitable et, pour reprendre une formule de notre collègue et ami E. Brunet, qu'un «trésor est caché dedans».

LE LEXICOGRAPHE FACE À LA NORME

Daniel PÉCHOIN, Responsable éditorial des dictionnaires grand public de la Librairie Larousse

Primitivement, il n'était pas dans mes intentions de proposer une communication à cette Table ronde.

Mais il m'est apparu des quatre jours d'exposés et de débats de la semaine dernière que, compte tenu de la place centrale qu'occupe ici le problème de la norme, et en particulier celui de la norme lexicale, il pourrait être utile aux collègues réunis autour de cette table de savoir comment un lexicographe avait à gérer ce problème au quotidien.

Au quotidien: le mot indique d'emblée les limites de mon exposé. Je ne prétends pas faire part ici de vues théoriques profondes et originales mais, bien plus modestement, tenter de montrer comment quelqu'un qui a la responsabilité éditoriale de textes de dictionnaires - en ce qui me concerne, celle des dictionnaires grand public de la maison Larousse, et plus spécialement celle du Petit Larousse en cours de refonte - comment quelqu'un donc qui produit, au sens le plus général du terme, du texte de dictionnaire, a à prendre en compte la norme, tant au niveau du programme rédactionnel d'un ouvrage (quel contenu va avoir le dictionnaire, qu'est-ce que notre client va acheter) qu'au niveau de l'élaboration ou de la révision des textes.

Je me propose, et j'indique là la marche que suivra mon exposé, d'envisager dans un premier temps la norme dans les dictionnaires français généraux puis, dans un deuxième temps, le problème de la norme face à la situation du français en Afrique, notamment en ce qui concerne les voies de la néologie de sens et de la néologie morphologique qu'y emprunte la créativité lexicale.

1. La norme dans les dictionnaires français généraux

A. Choix d'une norme

Quelle est la norme dans les dictionnaires français généraux? Quelle est la langue que la tradition lexicographique tient pour légitime? Quand on leur pose la question, les lexicographes répondent en général «celle que parle la bourgeoisie parisienne cultivée». Il y aurait beaucoup à dire sur cette réponse. D'abord parce qu'on peut se demander à partir de quand on cesse d'être un ... un quoi, d'abord: un prolétaire, un travailleur, un employé, un «non-bourgeois», pour devenir un bourgeois.

Parce qu'on peut se demander ensuite à combien de kilomètres de Notre-Dame on cesse d'être un Parisien pour devenir un non-Parisien. Est-ce à Malakoff, à Sartrouville, à Fontainebleau? À sept kilomètres, à quinze, à cinquante? Parce qu'on peut se demander aussi comment on entre dans la catégorie des personnes cultivées: comment cela se juge-t-il, se pèse-t-il? Est-ce qu'on est cultivé parce qu'on est bachelier, licencié, agrégé? Parce qu'on a lu trois cents livres dans sa vie, cinq cents, dix mille? Que l'on a été lauréat du jeu des mille francs? Etc., etc.

Et enfin parce que les lexicographes, à ma connaissance, ne se promènent pas, questionnaires d'enquête en mains, pour déterminer précisément ce qui appartient ou non à la réalité des conversations bourgeoises, parisiennes et cultivées.

Mais foin de cette ironie facile et admettons, pour la commodité du raisonnement, qu'il existe en effet une langue de la bourgeoisie parisienne cultivée. Comment cette norme est-elle repérée, manifestée dans le dictionnaire, qu'est-ce qui signale l'écart par rapport à elle?

B. Le repérage de l'écart

Présence ou absence

L'écart peut être signalé de la manière la plus radicale qui soit: l'absence. Quelques commentaires sur cette absence ou plutôt sur ses motivations.

Francis Debyser rappelait au cours de cette Table ronde que le discours lexicographique était un discours comme un autre et qu'à ce titre il était nécessairement impliqué dans une situation de production déterminée. C'est tout à fait juste, et je voudrais souligner le rôle que jouent à cet égard deux éléments particulièrement importants, l'élément

technique et l'élément économique, le premier conditionnant le second. Il faut savoir que les dictionnaires sont des livres particulièrement coûteux à fabriquer. Pour fixer les idées, le seul budget de composition (je ne parle donc ni du papier, ni de la photogravure, ni de l'impression), le seul budget de composition d'un dictionnaire en une dizaine de volumes avoisine le demi-milliard de centimes. Or, contrairement à une idée généralement répandue, les maisons d'édition fonctionnent avec des marges bénéficiaires faibles: c'est dire si le produit éditorial est un produit sensible.

Compte tenu des investissements qu'il nécessite, le dictionnaire fait partie de ce type d'ouvrages pour lesquels le droit à l'erreur n'existe pratiquement pas. Aussi les directions des maisons d'édition se montrent-elles particulièrement chatouilleuses à l'endroit des réactions que peuvent susciter, auprès de leurs lecteurs, les choix opérés par le lexicographe.

Or ces réactions vont le plus souvent, ou du moins paraissent aller, dans le sens du purisme conservateur plutôt que dans celui du libéralisme éclairé. En effet, elles se manifestent principalement par des lettres envoyées aux maisons, parfois aux journaux, et bien évidemment ce sont plutôt des mécontents qui écrivent pour se scandaliser de l'introduction d'un mot ou d'un tour jugés trop familiers, ou trop scabreux, ou trop anglais, ou que sais-je encore, plutôt que des lecteurs satisfaits de voir adéquatement décrite la langue qu'ils parlent réellement. Et ceci est d'autant plus vrai que l'ouvrage s'adresse à un public plus vaste, plus populaire, et donc davantage désireux d'accéder aux voies de la légitimité langagière.

Le lexicographe, comme tout le monde, a des comptes à rendre à sa direction. Aussi pratique-t-il parfois, au grand dam de sa conscience scientifique, une certaine forme d'autocensure.

La registration

Pour les unités figurant à la nomenclature ou pour les emplois décrits dans les articles, autrement dit pour ce qui est présent dans le dictionnaire, l'écart à la norme est marqué par la registration: niveaux de langue *(familier, populaire, argotique, littéraire, didactique, administratif)*, niveaux de technicité *(zoologie, astronomie, mathématiques, etc.)*, archaïsme *(vieux, vieilli, etc.)*.

Français régionaux

Enfin l'écart entre les parlers des différents pays ayant en commun l'usage du français et le parler hexagonal est signalé par la mention: *Belgique, Suisse, Canada* (ou *Québec*), et *Afrique.* Il serait souhaitable naturellement en ce qui concerne cette dernière mention de gagner en précision et d'indiquer à quel pays, ou en tout cas à quelle grande région (Afrique de l'Ouest, centrale, de l'Est) appartient l'usage du mot ou du sens décrit, mais une telle indication est coûteuse en nombre de signes.

2. La norme face à la situation du français en Afrique

A. Diversité des sensibilités par rapport à la norme

Pierre Dumont soulignait dans son rapport introductif qu'un dictionnaire destiné à l'enseignement du français en Afrique devrait tenir compte des besoins réels des usagers de cette langue. On ne peut bien sûr que souscrire à cette affirmation. En revanche, et c'est là que les choses se compliquent, plusieurs manières différentes de répondre adéquatement à ces besoins peuvent être envisagés.

«Norme locale africaine», a-t-il été dit: la diversité des situations nationales devrait, me semble-t-il, conduire à parler d'une norme plurielle, revêtant des visages différents selon les grandes régions du continent, voire selon les pays. Mais encore ne s'agit-il là que d'une question mineure. Le grand problème est surtout, bien sûr, celui des sensibilités par rapport à la norme, plus précisément des sensibilités à l'écart entre la norme d'usage et, s'il m'est permis de risquer ce terme, la norme normée ou, si l'on veut, la norme puriste. Ces sensibilités sont, nous le savons, très diverses, comme sont diverses les attitudes officielles qu'elles inspirent en matière de prescription linguistique, et qui se traduisent notamment dans les programmes scolaires, les instructions ministérielles, etc.

Une malheureuse hypothèse a été évoquée, selon laquelle le problème de la norme de référence arriverait à se poser en termes politiques et institutionnels, jusqu'à bloquer la machine. Puis-je me permettre de proposer que nous n'envisagions pas cette hypothèse? Autrement dit, que les participants aux présents travaux partent du principe que le consensus est possible et que les actes de la Table ronde vont en effet enregistrer un tel consensus, au niveau du moins des scientifiques réunis ici. Autrement dit encore: partons gagnants.

B. Dictionnaire général et dictionnaire des particularités du français d'Afrique.

Il est un autre point sur lequel je voudrais revenir, c'est celui de l'opposition qui a été faite entre un dictionnaire général intégrant à sa nomenclature un nombre x de particularités lexicales du français d'Afrique et un relevé d'africanismes expliquant pour chaque cas l'écart entre l'africanisme et le mot qui lui correspond en français central. En fait, il n'y a pas réellement antinomie entre les deux solutions, car un dictionnaire général peut tout à fait prendre en compte ce genre d'indications. Un exemple: à sept heures du matin, on voit, à Kigali comme à Paris, des gens qui attendent aux arrêts des transports en commun pour se rendre à leur travail. À Kigali, on dit qu'ils «montent au service», à Paris, qu'ils «vont au bureau». Un dictionnaire général peut tout à fait signaler ce genre d'écarts. En la matière, de possibles empêchements ne relèvent pas d'un problème de méthode, mais des limites typographiques de l'ouvrage, qui peut intégrer plus ou moins en fonction de son nombre de lignes.

J'irai plus loin: intégrer des mentions d'écart de cet ordre peut amener des éclairages tout à fait intéressants en termes de langue et de civilisation.

Pierre Dumont m'a magnifiquement tendu la perche pour appuyer ce que je dis, en citant comme exemple d'écart l'emploi de *charbon* au sens de «charbon de bois» dans de nombreux pays africains; cet emploi est selon toute vraisemblance un vestige de l'époque où il n'y avait de *charbon* que de bois, l'exploitation intensive des mines n'ayant pas encore donné lieu de distinguer en français entre le *charbon de bois* et le *charbon de terre:* cet usage est celui de la langue du XVIIème et du XVIIIème siècles. On voit tout le parti qui peut être tiré, notamment en classe, de mises en perspective de ce type.

C. Quelle norme pour un dictionnaire destiné à l'enseignement en Afrique?

Une prudence nécessaire

Face aux sensibilités si diverses que nous évoquions il y a un instant, la définition de la norme à appliquer dans un dictionnaire destiné à l'enseignement du français en Afrique requiert évidemment la plus grande prudence. Aucun consensus n'est possible si les initiateurs d'un projet de ce type prêtent le moins du monde le flanc à l'accusation de

laxisme: car de là à être soupçonné de vouloir enseigner un français au rabais, il n'y a qu'un pas, parfois bien vite franchi.

Pour une pédagogie de l'écart

Un vaste effort d'explication reste donc à faire auprès des décideurs politiques, qui ne sont évidemment pas pédagogues ou linguistes. Il convient notamment de bien faire comprendre que signaler un écart à l'élève n'est nullement approuver cet écart ou lui donner une quelconque caution. C'est simplement donner à l'apprenant la possibilité de mieux maîtriser l'outil langagier en fonction des situations de communication: tel particularisme parfaitement à sa place dans une conversation détendue entre camarades de lycée ou de faculté à Dakar, Bamako ou Kinshasa, sera à éviter dans une soutenance de thèse à Bordeaux. De la même façon, l'imparfait du subjonctif pourtant parfaitement «correct», sonne la plupart du temps comme de l'affectation ou du pédantisme lorsqu'il sort de l'écrit ou des situations d'oral très formelles: l'hypercorrection est aussi une sortie de la norme. Dans cette perspective, la pédagogie de l'écart n'apparaît pas comme autre chose qu'un moyen d'accès à une meilleure maîtrise globale de la langue.

L'écart dans le dictionnaire

Comment faire passer dans un dictionnaire cette pédagogie de l'écart, sans risquer de se voir intenter les pires procès d'intention? Trois cas me paraissent à distinguer: la désignation des realia; la néologie de sens; la néologie de forme.

La désignation des realia

Je ne cite guère la désignation des realia que pour mémoire, car elle ne pose en fait pratiquement pas de problème. Tout le monde convient de la nécessité d'admettre l'emprunt aux langues locales pour désigner des réalités que le français de France ignore, et pour cause: animaux, plantes, particularités de l'habitat, etc. D'ailleurs, un certain nombre de ces emprunts se sont bien intégrés au stock lexical du français central, et personne ne s'étonne de la présence dans les dictionnaires généraux de mots comme *baobab, cola* ou *karité.*

La néologie de sens

J'aurais tendance personnellement à me montrer accueillant envers la néologie de sens: des emplois tels que celui d'*aviation* au sens d'«aéroport», par exemple, me semblent bien sûr à signaler comme des

écarts, mais leur présence dans le dictionnaire ne me paraît pas de nature à causer un grand trouble dans la mesure où la forme existe en français central.

Quoique plus discutable, j'admettrais volontiers également la néologie formelle déguisée en néologie de sens. Je pense par exemple à un mot comme *tablier* au sens de «marchand à l'éventaire», largement répandu en Afrique de l'Ouest: il est clair qu'il ne s'agit pas d'un avatar de *tablier* au sens de «blouse», mais d'une composition réunissant la base *table* et le suffixe de fonction *-ier* sur le modèle de *caisse/caissier, course/coursier,* etc.

Mais peu importe, au fond: la caution de la forme attestée en français central existe, et c'est ce qui me paraît important.

La néologie formelle

La néologie formelle, ou néologie morphologique pure, me pose en revanche un véritable cas de conscience. Je pense à des formations comme *ambiancer,* «mettre de l'ambiance», par exemple, sur *ambiance* et suffixe verbal *-er.* Il me paraît clair que, pour les raisons évoquées plus haut, la présence dans un dictionnaire d'enseignement de mots de ce type est à éviter: au regard d'une norme puriste, il s'agit en effet bel et bien d'un barbarisme.

Mais en tant qu'usager de la langue, il me paraît non moins clair que le français central devrait au contraire se montrer tout à fait accueillant à ce type de formation. Je tiens en fait le français parlé en Afrique comme une grande chance pour le français central. Notre langue retrouve ici la même spontanéité, la même liberté créative que celle qui était la sienne au XVIe siècle. Nul doute que si cette liberté redevenait possible en français de France, nous n'aurions pas à déplorer l'invasion d'anglicismes...

Naturellement, cette conviction que je peux librement exprimer dans un congrès scientifique ne peut guère se traduire dans la réalité de ma pratique de lexicographe, pour des raisons que chacun comprend: l'un des rôles sociaux du lexicographe est d'être le dépositaire de la norme, et il ne peut pas s'y dérober à son gré. Il ne lui reste qu'à espérer que les choses puissent évoluer dans ce domaine. Il appartient à chacun de nous d'y contribuer.

RAPPORT DE L'ATELIER DU THÈME I - SOUS-THÈME A

«Inventaire typologique des matériels didactiques en langues nationales, et instances de formation des formateurs»

Le Bureau de l'atelier I.A. a été constitué comme suit:

- Président: Abdoulaye BALDE (Université de Dakar-CLAD)
- 1er Rapporteur: Maurice TADADJEU (Université de Yaoundé)
- 2e Rapporteur: Charles NTAZINDA (Université Nationale du Rwanda).

0. Introduction

Le président a commencé par rappeler les deux volets du thème de l'atelier, à savoir la typologie des manuels et la formation des formateurs. L'objectif est donc double:

1. arriver à la réalisation d'une liste des types de manuels nécessaires à l'apprentissage des ou en langues maternelles africaines;
2. concevoir l'élaboration d'une grille, formalisée si possible, renfermant les traits qui doivent entrer dans la confection des manuels.

Ceux-ci sont de deux types:

a) manuels de langue (acquisition du mécanisme d'écriture, de lecture, d'expression, d'interprétation, etc.);

b) manuels des structures de la langue et de son fonctionnement, de sa logique, et de sa fonction communicative et cognitive.

Pour ce faire, il faut tenir compte:

- des grilles proposées (par Mme Germaine Forges et M. Marcel Diki-Kidiri);
- des objectifs éducatifs;
- des exigences des programmes scolaires;
- des besoins langagiers du public-cible;
- des niveaux du cursus;
- des données linguistiques, sociolinguistiques, psycholinguistiques, pédagolinguistiques (cf. le rapport de M. A. Baldé);
- des démarches méthodologiques et des principes pédagogiques de base, etc.

1. Propositions concrètes

Une proposition concrète est formulée sur le projet d'élaboration de matériels didactiques et instances de formation des formateurs, proposition qui s'inscrit dans la continuité du projet «typologie» dont ont parlé les Tables rondes antérieures.

Cette proposition s'articule en quatre phases:

- Évaluation à l'aide des grilles proposées par Mme Forges et M. Diki-Kidiri des manuels déjà produits dans les cinq pays suivants: Burundi, Cameroun, Madagascar, Centrafrique, Rwanda;
- synthèse des évaluations faites dans les cinq pays par le coordinateur général du projet;
- séminaire ou stage de formation de formateurs en grilles d'élaboration ou d'évaluation;
- élaboration systématique des manuels.

Le séminaire se tiendrait entre le 15 novembre et le 15 décembre à Bujumbura. La phase d'évaluation devrait être achevée fin juillet. La synthèse des évaluations se ferait une semaine avant le séminaire. Les autres pays pendant ce temps, feraient, à partir des mêmes grilles, une nouvelle évaluation des manuels dans leurs pays, pour plus d'enrichissement de la synthèse générale qui serait faite à Bujumbura.

Quant à la liste des types de manuels, il a été rappelé qu'elle a été établie à Yaoundé en 1983.

2. Recommandations

L'Atelier I.A recommande:

- que l'on mette davantage en valeur la pluridisciplinarité dans l'élaboration des manuels et la formation des formateurs;
- que l'on relève, en la déplorant, la disproportion entre la masse des produits de la recherche sur les langues nationales et le peu de décisions relatives à leurs applications pédagogiques;
- que l'AUPELF appuie les efforts des universités africaines qui veulent ouvrir une formation doctorale en leur sein, tout en laissant la priorité à l'étoffement du niveau pré-doctoral;
- que l'on joigne au matériel pédagogique directement utilisable dans l'enseignement formalisé un matériel d'appui à la composition des manuels et à la fixation de l'enseignement formalisé en développant la création littéraire et la diffusion des textes.

RAPPORT DE L'ATELIER DU THÈME I - SOUS-THÈME B

«Grammaires scientifiques et grammaires pédagogiques en langues nationales et en français (modèles linguistiques, progression didactique, métalangue)»

Le Bureau de l'atelier I.B. a été constitué comme suit:

- Président: Marcel DIKI-KIDIRI (C.N.R.S.-Paris)
- Rapporteur: Francis JOUANNET (Université d'Aix-Marseille I)

0. Introduction

Les débats sur le thème «Grammaires scientifiques - Grammaires pédagogiques» se sont engagés sur l'exposé d'un certain nombre de points précis réunis dans cette présentation sous le titre de «Préalables» à l'élaboration de ces grammaires. Les résultats de ces discussions ont permis, dans un deuxième temps, de proposer un modèle d'organisation de l'enseignement primaire, aussi bien du point de vue de la confection d'un manuel que de celui de l'enseignement de la grammaire.

1. Préalables

Plusieurs points ont été envisagés:

1. un, deux ou plusieurs manuels?
2. l'élaboration d'un manuel doit-elle tenir compte de la séparation entre langue française et langues nationales dans un premier niveau de conceptualisation globale?

3. nécessité de se doter d'un cadre de référence fixé par la détermination d'objectifs précis.

1. Une discussion très dynamique s'est engagée sur le premier point. Certains intervenants ont souhaité que la confection de manuels en langue nationale ne se concrétise plus en un seul mais en plusieurs ouvrages. Ils considèrent, en effet, qu'il est peu opportun et peu efficace d'envisager l'idée de manuel sous la forme d'un ouvrage unique qui ne rend pas compte de la progression pédagogique et qui ne répond pas aux besoins des élèves. Un livre unique, par exemple, ne risque-t-il pas de marginaliser la grammaire au profit de la lecture?

Il semblerait que la pluralité des manuels ne représente pas forcément un coût supplémentaire si l'on considère qu'un manuel de 300 pages peut être divisé en deux.

L'idée d'un manuel unique est aussi vivement défendue. D'un maniement aisé, celui-ci constitue une référence directe et précise qui n'encombre pas l'esprit des élèves. Plusieurs intervenants s'interrogent sur les besoins sociaux des élèves et les moyens disponibles pour les satisfaire. Par ailleurs, la multiplication des livres n'entraînerait-t-elle pas la multiplication des problèmes aussi bien pédagogiques qu'économiques?

Un certain pragmatisme raisonnable prévaut dans la discussion où il est clairement affirmé qu'un livre de référence n'exclut pas d'autres ouvrages, à fortiori quand ces derniers concernent des niveaux précis: niveau de perfectionnement, niveau supérieur.

Le représentant des éditions Larousse contribue à éclaircir le débat par un exposé précis sur le coût des ouvrages imprimés. L'affirmation que deux ouvrages pourraient ne pas revenir plus cher qu'un seul n'est pas absolument inexacte. Mais elle mérite d'être nuancée car chaque situation concrète doit faire l'objet d'une évaluation ponctuelle. Le coût d'un livre d'enseignement du langage (sans illustrations) se répartit entre cinq postes:

rétribution des auteurs,
papier (prix proportionnel au poids),
composition (payée «en mille de signes»),
impression,
reliure.

Si deux volumes de 200 pages chacun remplaçaient un volume de 400 pages, l'augmentation pourrait être négligeable, sinon nulle jusqu'à la phase d'impression. Mais il conviendrait d'avoir une attention

particulière sur certains problèmes techniques comme les pertes possibles aux différentes étapes de fabrication (calage des machines, pliage, reliure, etc.).

L'impression, par ces deux cycles de fabrication, augmentera le coût global de l'opération. Donc, toute chose égale, le prix de revient de deux ouvrages de 200 pages est notablement plus élevé que celui d'un ouvrage unique de 400 pages.

Il est rappelé par ailleurs que l'UNESCO vient de publier un «Guide pour la conception et la réalisation des manuels scolaires» rédigé par M. François Richaudeau.

2. La conception d'un manuel doit tenir compte naturellement de la langue dans laquelle il est conçu, langues nationales ou langue française. Mais l'ensemble des participants a estimé qu'il n'y a pas lieu d'opérer d'emblée une dichotomie jugée inutile à un premier niveau global de réflexion et de conceptualisation. Cette ligne directrice admet donc que ces deux orientations partagent des problèmes et des objectifs analogues.

Cette attitude, délibérément acceptée par la majorité de l'assemblée, a permis à celle-ci d'être fortement opératoire dans sa réflexion en déplaçant l'opposition initiale (langues nationales - langue française) par la distinction entre deux types de problèmes: les uns, généraux, propres à toute élaboration de manuel de lecture ou de grammaire, les autres spécifiques aux différentes situations dans lesquelles se situent ces projets.

3. Nécessité de se doter d'un cadre de référence fixé par la détermination d'objectifs précis. Quatre objectifs ont été retenus comme préalables à l'élaboration d'une grammaire pédagogique.

a) Apprentissage de la lecture. Cet objectif doit permettre:
   - de dévoiler les mécanismes de l'apprentissage de la lecture;
   - de réaliser le passage de l'oral à l'écrit;
   - de permettre à l'élève de s'identifier comme locuteur - lecteur et de se distancier par rapport à sa langue.

b) Développement de la performance linguistique de l'enfant aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Cet objectif permet:
   - de faciliter l'épanouissement de l'expression de la pensée de l'enfant;
   - d'assurer parallèlement la structuration de la standardisation linguistique.

c) Initiation à la réflexion sur les structures de la langue. Cet objectif permet:
   - d'initier l'enfant aux mécanismes linguistiques de sa langue.

d) Apprentissage de l'orthographe.

Il est entendu que les questions initialement posées dans les préalables sont désormais abordées en tenant compte de ces objectifs. Pour se concrétiser, ce cadre a besoin d'un support qui, selon la plupart des participants, est assuré par la grammaire. Dans cette perspective, la réflexion sur la structure de la langue tient une place primordiale. D'autres participants trouvent exagérée la place impartie à la grammaire. Ils souhaiteraient que ces objectifs et leur résultante (importance de la grammaire) soient affinés par la prise en considération de la compétence de l'enfant et de ses besoins communicationnels. De ce point de vue, il conviendrait de réaliser la promotion réelle des langues nationales en tant que moyen d'enseignement.

La focalisation sur cette fonction (les langues nationales comme moyen d'enseignement) impliquerait que les programmes de l'école primaire obéissent à des nécessités aussi bien d'ordre communicationnel que grammatical, sans parler des objectifs «MACRO» du type «consulter et savoir consulter un livre, voire un dictionnaire», «faire un exposé...».

La discussion sur cette apparente opposition a permis de montrer qu'il n'y avait pas de divorce entre les tenants de la langue considérée dans sa fonction de communication comme moyen d'expression et ceux qui entendent ne pas faire l'économie d'une réflexion sur la langue. C'est une question de modulation qui a trouvé sa solution lors de l'opération de hiérarchisation des différentes années du cycle primaire.

Cette discussion a par ailleurs permis d'affirmer la nécessaire collaboration entre universitaires et pédagogues. Cette reconnaissance réciproque est allée très loin puisque proposition est faite de créer une filière de spécialisation en didactique dans les Universités afin de consacrer réellement le dialogue entre pédagogues et universitaires.

2. Modèle d'organisation de l'enseignement primaire

Pour intégrer l'ensemble de ces réflexions, un modèle d'organisation de l'enseignement primaire est proposé aussi bien du point de vue de la confection des manuels que de celui de l'enseignement de la grammaire.

A. Les manuels

Du point de vue des manuels, ce modèle est conçu de la manière suivante.

1. Un manuel intitulé «Livre de la langue»: lecture et exploitation pédagogique de certains aspects de la grammaire.
2. Un manuel de référence dit «Grammaire de référence» à l'intention des instituteurs, élaboré par les universitaires et les pédagogues.
3. Un manuel intitulé «Grammaire pédagogique», introduit à la fin du cycle ou au début du second cycle, qui est une ouverture sur le système de langue.

Il est suggéré d'introduire plus précocement les procédures de la grammaire explicite, et d'apprendre assez rapidement les principes élémentaires de la métalangue. Afin de ne pas entretenir une confusion entre enseignement de la grammaire et élaboration d'un manuel de grammaire, une réflexion féconde s'est organisée autour du thème: «Intégration de la grammaire à l'école primaire, pourquoi, comment?».

Les résultats peuvent se résumer ainsi.

1. Nécessité d'une initiation à une métalangue qui permet de parler de et sur la langue.
2. Exposé des structures phrastiques et de ses constituants.
3. Utilité de l'intégration de la grammaire à l'école primaire pour assurer des objectifs précis, tels que maîtriser la langue écrite et l'orthographe.
4. Reconnaisance par ailleurs d'une grammaire de type sociolinguistique ou stylistique qui aide l'enfant à fonder son jugement sur la langue standard.

D'autres questions se sont posées, d'ordre méthodologique:

- les enfants apprennent-ils leur langue ou apprennent-ils à parler de leur langue;
- quel est le contenu de l'enseignement grammatical?

Proposition est alors faite d'examiner les expériences récentes dans ce domaine.

Les acquis expérimentaux ont été évoqués à propos du Sénégal, du Zaïre et du Rwanda. Sans entrer dans les détails, on notera que les points suivants ont été abordés:

- l'apprentissage des segments. Celui-ci suit-il une progression fixée à partir de critères bien identifiés comme celui de la fréquence, celui des affinités graphiques (b, p, d ; s, z ; m, n).
- le problème de la détermination de l'unité «mot» (écriture et découpage);
- faut-il introduire les unités dans l'orthographe?
- toutes les oppositions phonologiques méritent-elles d'être marquées?
- faut-il procéder à une initiation à la phonologie?
- comment procéder au découpage et à l'organisation hiérarchisée des différentes années du primaire?
- problème de la conversion d'une grammaire scientifique en une grammaire pédagogique: un transfert brut des théories linguistiques n'est guère possible.

L'assemblée n'entend pas statuer sur ces problèmes qui, dans chaque pays, ont leur histoire spécifique: histoire de l'orthographe, histoire des analyses linguistiques, etc.

Dans cette perspective, un prérequis est reconnu par l'assemblée: celui de la souveraineté des décisions nationales en matière d'orthographe, de découpage de la phrase en mot et de la notation ou non des tons. Ce prérequis conditionne donc les travaux d'élaboration des grammaires dans chaque pays.

B. Réflexion sur la segmentation du cursus primaire en étapes

La segmentation du primaire permet de distinguer très nettement trois cycles fondamentaux:

Cycle I:	Cycle d'alphabétisation: initiation à la lecture et à l'écriture
Cycle II:	Approche des textes sur une base thématique. Grammaire implicite: l'énoncé et ses principaux constituants. Prise de conscience des différents types de phrases.
Cycle III:	Familiarisation de l'enfant avec la richesse des procédés d'expression de sa langue. Grammaire explicite dont l'objectif est d'augmenter son capital de réflexion.

L'articulation entre **Grammaire scientifique** et **Grammaire pédagogique** pourrait s'actualiser à ce niveau.

3. Recommandations

L'Atelier I.B recommande:

- la création des filières de didactique à l'Université afin de créer un véritable dialogue entre universitaires et pédagogues;
- l'organisation de rencontres spécialisées regroupant des pédagogues et des spécialistes des langues africaines en situations sensiblement semblables.

Trois types de grammaire sont recommandés:

- grammaire scientifique: recherche fondamentale
- grammaire de référence: livre du maître
- grammaire pédagogique: livre de l'élève.

Il est recommandé de ne pas avoir une position minimaliste sur la transmission du savoir grammatical. Il est postulé que l'enfant peut recevoir assez rapidement un appareillage grammatical substantiel pourvu qu'il soit correctement présenté.

Chaque État est souverain dans ses choix en matière d'orthographe et de notation. Pour les langues appartenant à plusieurs pays, une commission linguistique inter-États serait souhaitable.

Un effort devrait être fait pour publier les travaux et les thèses sur les langues africaines, à vocation scientifique, ainsi que pour appuyer l'édition et la diffusion des expériences des pays avancés dans la recherche et l'enseignement des langues africaines (Burundi, Rwanda, Tanzanie, Zaïre...) afin d'en faire profiter les pays moins avancés dans ces domaines.

ANNEXE

Grammaire scientifique

Description de la morphologie et la syntaxe d'une langue, d'après un modèle théorique choisi comme cadre de travail. Il peut donc y avoir autant de grammaires scientifiques qu'il y a de modèles théoriques, et même plusieurs grammaires scientifiques construites d'après le même modèle selon la manière dont chaque chercheur mène ses travaux. L'objectif de ces grammaires est l'investigation et la description de la langue.

Grammaire de référence

Grammaire destinée aux professeurs, éventuellement au grand public, avec une métalangue compréhensible, présentation de la langue d'une manière cohérente et simple, avec solution des principaux problèmes que rencontre l'usage de la langue.

L'objectif est l'information des utilisateurs et la vulgarisation des données grammaticales.

Grammaire pédagogique

Présentation de la structure de la langue aux élèves selon les différents niveaux d'enseignement, selon le type de pédagogie choisi, avec une métalangue dont la complexification augmente au fur et à mesure de la progression de la réflexion de l'enfant sur sa langue, depuis la grammaire implicite dans les premières années vers une grammaire de plus en plus explicite au fil des années d'enseignement. L'objectif est ici l'apprentissage et la maîtrise de la langue par l'enfant et l'adolescent.

RAPPORT DE L'ATELIER DU THÈME II - SOUS-THÈME A

«Critique des méthodes en usage et nouvelles approches»

Le Bureau de l'atelier II.A. a été constitué comme suit:

- Président: François LUMWAMU (Université Marien Ngouabi)
- Rapporteur: Pierre DUMONT (Université de Montpellier III)

0. Introduction

Les travaux de cet atelier s'ouvrent par le rappel des points principaux du rapport introductif du thème II. Devraient faire l'objet de cette discussion:

1. le contenu culturel des méthodes;
2. la formation des didacticiens;
3. les stratégies d'apprentissage dans l'enseignement du F.L.E.;
4. l'adaptation aux contraintes du contexte africain.

1. Le contenu culturel des méthodes

A. Importance du contenu culturel

De nombreux participants à cet atelier tiennent à se situer pour ce qui concerne ce premier thème, dans la continuité des travaux de Bujumbura[1]. Ils insistent en particulier sur la nécessité de préparer les

[1]Séminaire de concertation et de perfectionnement sur la didactique des langues nationales. (Bujumbura, 4-11 novembre 1986), organisé par l'AUPELF, l'Université du Burundi et l'A.C.C.T. avec le concours de l'UNESCO.

élèves africains à la grande mutation sociale du XXIè siècle et à leur insertion dans ce futur déjà si proche.

L'enseignement du français doit être non seulement un facteur d'ouverture sur le monde extérieur mais doit également être porteur d'un idéal se caractérisant par les 3 points suivants:

1. reconnaissance de l'identité de l'apprenant africain saisi dans l'affirmation de sa différence;
2. développement de l'esprit scientifique;
3. préservation de l'élan créateur, facteur essentiel de progrès et de développement.

Tous les participants soulignent la primauté de l'apport culturel qui doit sous-tendre tout enseignement du français dans un contexte de complémentarité (notion à expliciter différemment selon les situations sociolinguistes propres à chaque État) et souhaitent que la prochaine Table ronde soit consacrée à l'étude des contenus culturels des méthodes de français. Ainsi, pourraient être définis des thèmes régionaux et pourrait être systématisée l'organisation d'échanges de documents permettant une meilleure connaissance des outils pédagogiques utilisés dans chaque État pour l'enseignement du français. Il s'agirait, en bref, de mettre en pratique une véritable politique pédagogique interculturelle.

B. Problème de la déperdition scolaire

Un large et passionnant tour de table permet de poser le problème de la déperdition scolaire en Afrique. L'enseignement complémentaire du français et des langues nationales doit permettre de préparer suffisamment ceux qui quittent l'école à la fin du cycle primaire (90 % des élèves dans certains cas) à leur insertion dans la nouvelle société africaine en gestation.

L'attention des autorités politiques est attirée par la Table ronde sur la nécessité de mettre en place un enseignement primaire pratique et fonctionnel permettant à ceux qui en bénéficient d'avoir accès par exemple aux campagnes de vulgarisation scientifique dans tous les domaines du développement économique, social, culturel, technique, technologique et scientifique.

C. Articulation du français et des langues nationales

L'articulation du français et des langues nationales se pose d'abord en termes de politique linguistique et scolaire.

Tous les participants concernés par des expériences d'enseignement des/en langues nationales présentent la situation dans leurs pays respectifs. C'est ainsi que s'expriment les représentants du Congo, de Madagascar, du Burundi, de la Côte d'Ivoire, du Zaïre, du Cameroun, du Rwanda, du Mali et du Niger, avant que ne soit abordé le problème théorique sous le triple aspect suivant.

Articulation des objectifs

Les objectifs respectifs de l'enseignement des langues nationales et du français doivent être clairement définis.

Articulation des méthodologies

Une continuité nécessaire doit s'établir dans les deux sens entre les méthodologies de la langue maternelle et de la langue étrangère. Dans cet esprit, doit s'établir une concertation entre les conceptions de méthodes en français et en langues nationales, fonctionnant en équipes mixtes bénéficiant, éventuellement, de soutiens logistiques extérieurs. L'articulation méthodologique suppose en outre une continuité des métalangues, qui serait confiée à une commission de nomenclatures grammaticales.

Distanciation par rapport aux théories

Tous les participants soulignent la nécessité d'éviter les références aux théories linguistiques trop sophistiquées dans un souci de cohérence et de continuité entre chercheurs, didacticiens et praticiens.

2. Formation des didacticiens

Sont présentés aux participants les contenus de la licence et de la maîtrise de FLE, filière créée en France en 1983, comportant un enseignement de phonétique, de linguistique, de méthodologie, de civilisation et de grammaire.

Les participants montrent un intérêt tout particulier pour les problèmes liés à l'enseignement des civilisations et d'une façon générale, pour tout ce qui concerne le vécu de l'apprenant. L'enseignement des civilisations véhiculées par les langues nationales et française doit se situer dans un contexte comparatif, très riche d'exploitations.

Le problème de la collecte et de l'échange des matériaux didactiques dans ce domaine se pose de façon très aiguë et les participants souhaitent une réelle promotion de la recherche sur la pédagogie de l'enseignement des civilisations.

Dans cet esprit, il est souhaité qu'une étroite collaboration s'établisse entre les filières non africaines de FLE et les instances africaines sur le terrain: universités, centres de linguistique appliquée, bureaux pédagogiques, instituts de langue, etc.

L'enseignement des civilisations ne doit pas être conçu exclusivement en terme de témoignage historique voire même passéiste mais faire aussi leur place aux besoins immédiats des apprenants.

Quels que soient les objectifs définis par les autorités politiques, ce type d'enseignement doit toujours être modulé en fonction des publics auxquels il s'adresse.

3. Les stratégies d'apprentissage dans l'enseignement du FLE

Un large consensus se dégage pour souligner une nouvelle fois l'antériorité (notion préférée à celles de priorité et de primauté) de l'oral, ce qui n'exclut pas, dans certaines situations particulières, que soient mises en place des stratégies fondées sur une primauté de l'écrit comme c'est le cas, par exemple, à l'école des diplomates de Nairobi.

La qualité de l'acquisition du français écrit est d'autant plus importante que dans beaucoup d'États africains, le français deviendra de plus en plus une langue écrite.

Ceci n'est pas fondamentalement différent de ce qui se passe dans les pays où le français est langue maternelle et où il existe de nombreuses situations dans lesquelles seul l'écrit est pratiqué (factures, billets d'avion, écrans d'ordinateurs, etc.).

À ce propos, les participants insistent sur l'attention qu'il faut porter à la rénovation de l'enseignement et de la pratique de la lecture en Afrique en organisant des cours de recyclage consacrés aux techniques de lecture, y compris de lecture rapide.

4. Adaptation des contraintes du contexte africain

Plusieurs participants soulignent les facteurs contraignants auxquels doivent nécessairement s'adapter les méthodes en usage ou en gestation. C'est ainsi que seront rappelés:

- les effectifs pléthoriques justifiant des techniques dites de démultiplication et les doubles vocations;
- la nécessité de mettre en place une pédagogie réaliste et courageuse, sélective au besoin;
- la nécessité de subordonner toute innovation méthodologique à des campagnes de sensibilisation, d'information et de formation des maîtres;
- d'une façon générale, la nécessité de faire l'inventaire de toutes les contraintes liées à l'application des méthodes, quelles qu'elles soient.

RAPPORT DE L'ATELIER DU THÈME II - SOUS-THÈME B

«Usage, norme et enseignement du français en Afrique»

Suite des travaux de l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire (IFA) et exploitations pédagogiques; guides, dictionnaires, encyclopédies.

- Président: Jean-Claude CORBEIL (CIRELFA)
- Rapporteur: Jean-Bosco KARANI (BEPES-RWANDA).

L'atelier a considéré qu'il y avait trois orientations de discussion qu'il était possible de dégager des travaux de plénière sur le thème «usage, norme et enseignement du français en Afrique», soit:

a) la poursuite des travaux IFA par des équipes nationales renouvelées;

b) l'intégration des africanismes dans les dictionnaires généraux de langue française, au même titre que les québécismes, les belgicismes ou les régionalismes propres à la France. Cette intégration rejoindrait la position de ceux qui souhaitent laisser aux francophones de langue maternelle la responsabilité de définir et de décrire la norme lexicale;

c) l'exploitation pédagogique des travaux de l'IFA, ou d'une manière plus générale la prise en compte pédagogique des variantes du français en Afrique, y compris les fautes et les erreurs.

Cette exploitation pourrait éventuellement donner lieu à deux types d'ouvrages:

1. la préparation d'un dictionnaire d'orientation pédagogique, avec cependant comme obstacle l'image sociale du dictionnaire, qui est assimilé à un ouvrage normatif;
2. la préparation d'un manuel ou d'une section de manuel d'enseignement du lexique du français, destiné soit aux élèves, soit aux enseignants.

L'atelier a été amené à fondre dans une même discussion la poursuite des travaux IFA et l'exploitation pédagogique qu'on pourrait en faire.

L'atelier a d'abord cherché à définir le type d'ouvrage qu'il serait souhaitable de réaliser. Au terme des travaux, la proposition suivante s'est dégagée.

L'ouvrage serait un lexique pédagogique national préparé à partir des travaux de l'IFA revus, réactualisés et complétés par des équipes nationales.

Il serait destiné en priorité au personnel enseignant à la fois des professeurs de français, mais aussi des professeurs enseignant en français les autres matières.

- Ces équipes nationales seraient composées dès le départ de linguistes, de lexicographes et de praticiens de l'enseignement, par exemple le personnel des bureaux pédagogiques;
- les travaux des équipes nationales devraient être coordonnés par un comité interafricain responsable tout particulièrement, de l'harmonisation méthodologique et de la concertation entre les équipes nationales pour étudier les unités lexicales communes et éviter la fragmentation du français;
- cet ouvrage inclurait des commentaires d'ordre grammatical dans les articles lexicographiques, de sorte que l'ouvrage serait d'orientation à la fois lexicale et grammaticale;
- enfin, l'ouvrage pourrait intégrer également dans les articles les usages considérés soit comme des tolérances, soit comme des fautes ou des erreurs, dans la perspective d'une pédagogie des écarts et des types de discours.

L'atelier s'est ensuite attaché à l'examen des critères qui pourraient servir au choix des unités lexicales à inclure dans l'ouvrage à partir du résumé des critères, proposés par M. Willy Bal (1984), résumé inclu dans la communication de M. Mwatha Musanji Ngalasso.

1. La conformation de l'unité aux structures phonologiques, morphologiques et lexicales de la langue française. Ce critère est de première importance.
2. L'utilité référentielle, c'est-à-dire les emprunts aux langues africaines, sans équivalence dans la langue française et considérés comme nécessaires à l'usage du français en Afrique.

Deux précautions sont recommandées dans l'utilisation de ce critère: ne pas verser dans l'encyclopédisme, ne pas prendre comme argument unique l'absence de l'unité dans les dictionnaires actuels du français.

3. L'utilité expressive, critère que l'atelier n'est pas parvenu à définir clairement et qui, en conséquence, doit être utilisé en dernière analyse.
4. La vitalité de l'unité, définie d'une part par sa productivité sémantique et morphologique (possibilité ou existence de dérivation), d'autre part par sa fréquence d'utilisation.
5. La dispersion géographique, nationale, régionale ou panafricaine.

L'application de ce critère conduit à la nécessité de la concertation entre équipes nationales, soit au niveau de la région, soit au niveau de toute l'Afrique.

6. La dispersion sociale, c'est-à-dire l'examen du statut sociolinguistique de l'unité, à la fois en langue écrite ou orale, dans les diverses situations de communication.

Le comité de coordination devra être représentatif de l'ensemble des régions et des institutions. L'atelier propose la constitution d'un comité provisoire de coordination, dont la composition serait arrêtée par l'actuelle Table ronde.

La constitution des équipes nationales relève de l'autorité de chaque pays, en tenant compte cependant des institutions et des spécialistes qui se sont déjà intéressés à la question et sont effectivement impliqués dans l'enseignement du français. À cette fin, une liste consultative pourra être établie par l'actuelle Table ronde.

RAPPORT DE LA RÉUNION DU COMITÉ DE COORDINATION SCIENTIFIQUE DU PELA

1. Rapport du coordonateur général

Le rapport du coordonnateur général, couvrant la période allant de mars 1984 (Cotonou) à janvier 1987 (Kigali), fait le point sur les trois opérations prioritaires confiées au PELA à la Table ronde de Cotonou, à savoir:

1. L'opération «Stages Interafricains Rotatifs» (SIR)
2. L'opération «Typologie des méthodologies d'élaboration des matériels et manuels didactiques en langues nationales africaines» (TYPO)
3. L'opération «Exploitation pédagogique du projet IFA» (IFA)

A. Le projet SIR

La coordination de ce projet a été confiée à Monsieur Philippe Ntahombaye, de l'Université de Bujumbura.

Le PELA a produit à Nairobi le dossier technique du premier stage de ce projet et participé à son organisation scientifique. Suite aux contacts pris par le PELA durant la phase préparatoire de ce stage, celui-ci fut fondu dans le programme «Didactique des langues en Afrique noire (DILAN) commun à l'AUPELF et l'UNESCO. Le stage a été organisé à Bujumbura par l'AUPELF et l'A.C.C.T. avec la collaboration de l'UNESCO: étaient présents les sept pays d'Afrique Centrale concernés par le stage (Burundi, Congo, Cameroun, République Centrafricaine, Rwanda, Tchad, Zaïre). Il a été décidé à ce stage de constituer dans chaque État un Atelier National de Didactique des Langues (ANADIL), devant intégrer un réseau spécialisé.

Le projet SIR a donc été suivi d'une réalisation concrète.

B. Le projet TYPO

La coordination de ce projet a été confiée à Monsieur Abdoulaye Balde, directeur du CLAD (Sénégal), qui a réalisé une grille d'évaluation des manuels scolaires et l'a envoyée aux cinq pays retenus pour ce projet (Zaïre, Rwanda, Burundi, Congo, Sénégal). Ces pays ont effectué le travail qui leur a été demandé, et la collecte des résultats de cette enquête est en cours. La synthèse de ces travaux sera faite et déposée en février 1987.

Ici aussi, le projet a été relativement conduit à bien. Toutefois, il a été demandé aux trois pays qui n'ont pas encore fait parvenir leurs documents de synthèse au CLAD de le faire dans les meilleurs délais.

C. Le projet IFA

La coordination de ce projet a été confiée à Monsieur Jean Tabi-Manga. Celui-ci a effectué une mission de sensibilisation et de prospection qui l'a conduit au Bénin, en Côte d'Ivoire, au Niger et au Togo. Le rapport de mission établi par M. Tabi-Manga fait état de certaines réserves idéologiques, pédagogiques et pratiques qui diffèrent la poursuite de cette opération et obligent à une étude approfondie de ce projet quant à ses objectifs et sa finalisation. Sa mission a donc été capitale pour l'orientation de ce projet.

Le rapport du coordonnateur général signale ensuite diverses activités et correspondances effectuées au nom du PELA, à savoir:

- la participation du PELA à la Table ronde de la CONFEMEN; à Libreville, du 12 au 16 novembre 1984;
- les travaux courants de secrétariat, pour lesquels la coordination générale a reçu une subvention de l'AUPELF;
- la définition d'un programme de recherche portant sur la rénovation des méthodes d'enseignement du français, pour lequel Monsieur Bienvenu Akoha, directeur du CEBELAE et membre du Comité Scientifique du PELA, a reçu une subvention de l'AUPELF;
- de nombreux contacts ont été pris avec l'Association des Linguistes Sénégalais pour lui remettre la liste des linguistes africains en vue de la convocation du premier congrès constitutif de l'ALA (Association des Linguistes Africains);
- des contacts ont également été pris avec l'Université de Yaoundé et BASE en vue de la création de l'Association des Linguistes d'Afrique Centrale (ALAC).

Enfin, le rapport propose que l'O.U.A. soit associé à l'organisation du premier congrès constitutif de l'Association des Linguistes Africains

(ALA) afin d'aider l'Association des Linguistes Sénégalais dans la mission qui lui a été confiée.

À la suite du rapport du coordonnateur général, le comité s'est félicité du travail positif accompli en si peu de temps et a décidé de poursuivre les quatre opérations déjà engagées, à savoir:

1. l'opération Stage Interafricain Rotatif (SIR);
2. l'opération Typologie des méthodes d'élaboration des matériels et manuels didactiques en langues nationales africaines (TYPO);
3. l'exploitation pédagogique du projet IFA et grammaire pédagogique du français (IFA);
4. la rénovation des méthodes d'enseignement du français en Afrique.

2. Réaménagement du comité PELA

Sur proposition du Comité de coordination scientifique en exercice, ce dernier a été élargi de la manière suivante:

a) Tous les membres en exercice du comité ont été confirmés dans leur fonction, à l'exception de Madame Claire Grah, ex-directeur de l'ILA d'Abidjan, remplacée par le nouveau directeur, Monsieur Jérémie Kouadio N'Guessan.

b) Le comité a été élargi aux membres suivants:

- Coordonnateur général-adjoint	MM Maurice Tadadjeu (Cameroun)
- Coordonnateur de l'antenne EUROPE	Marcel Diki-Kidiri (Centrafrique)
- Conseiller technique général	Jean-Claude Corbeil (Canada)
- Conseiller technique pour le projet RÉNOVATION	Pierre Dumont (France)
- Conseiller technique pour le projet TYPOLOGIE	André Dugas (Canada)
- Conseiller technique pour le projet IFA	Mwata Musanji Ngalasso (France)
- Conseiller technique pour le projet SIR	Pascal Kokora (Côte d'Ivoire)

- Autres nouveaux membres:

MM	Ambroise Gasana	Chef du Département des langues et littératures en langues africaines, Université Nationale du Rwanda
	Ntole Kazadi	Directeur du CELTA (Zaïre)

François Lumwamu	Université de Brazzaville
Zakari Tchagbale	Chef du Département de Linguistique, Université d'Abidjan
Faustin Teguedere	Doyen de la Faculté des Lettres de l'Université de Bangui (R.C.A.)

3. Congrès constitutif de l'ALA

La délégation du Sénégal a transmis au Comité un message verbal de Monsieur Wally Kouli Fay, président de l'Association des Linguistes Sénégalais (ALS), à qui le mandat avait été confié à Cotonou d'organiser le premier congrès constitutif de l'Association des Linguistes Africains (ALA). Selon ce message, l'ALS a pris des dispositions pour que ce congrès soit convoqué à Dakar au mois de juillet 1987.

Après discussion, le Comité, prenant acte du retard accusé par l'ALS dans l'exécution de la tâche qui lui a été confiée, a décidé d'organiser, en collaboration avec l'ALS, la convocation du congrès constitutif de l'ALA. Le Comité a demandé au Coordonnateur général d'informer le président de l'ALS de la présente décision et de prendre toutes les mesures requises pour préparer sérieusement la tenue de ce congrès.

Prenant acte de la lettre du Directeur général du BASE offrant, d'une part au PELA une infrastructure logistique à son siège central à Kinshasa, et d'autre part son aide pour l'organisation du premier congrès constitutif de l'ALA, le Comité s'est félicité de cet appui concret de l'institution panafricaine. Il a chargé le Coordonnateur général de transmettre au Directeur général du BASE ses vifs remerciements, et de prendre les dispositions nécessaires pour l'exécution diligente de cette décision.

4. Divers

Il a été demandé au nouveau comité de coordination scientifique de procéder, dans les meilleurs délais, à une réactualisation de la liste de correspondants nationaux en tenant compte d'une représentation géographique couvrant tout le continent africain.

Enfin, le Comité de Coordination Scientifique du PELA adresse ses remerciements à l'AUPELF pour le soutien moral et matériel qu'elle n'a cessé d'apporter au programme PELA depuis sa création à la Table ronde de Yaoundé.

RAPPORT DE LA RÉUNION DU BUREAU DE L'AELIA

Lors de la VIIème Table ronde de Kigali du 14 au 22 janvier 1987, une réunion du Bureau de l'AELIA a eu lieu sur l'ordre du jour suivant:

- désignation d'un secrétariat permanent en France;
- désignation de correspondants régionaux;
- AELIA et VIIème Table ronde;
- divers.

La réunion, convoquée et présidée par le Secrétaire général adjoint, au nom du Secrétaire général absent à la Table ronde, s'est tenue le mardi 20 janvier 1987, à 14h.

Le Secrétariat permanent suivant a été désigné:

Messieurs M.M. Ngalasso (publications)
M. Diki-Kidiri (programmes et contrats)
P. Dumont (trésorie)
J.-F. Bourdin (bibliographies)
G. Guédou (correspondant régional pour l'Afrique Centrale)

Des tâches spécifiques qui pourraient être confiées à l'AELIA dans le cadre de la VIIème Table ronde.

Pour cette Table ronde, l'AUPELF, en collaboration avec l'Université Nationale de Rwanda, se propose de se charger d'éditer les Actes des travaux réalisés. Par contre, elle demande à l'AELIA d'achever l'édition qui lui a été confiée des Actes de la Table ronde de Cotonou.

Il est suggéré que l'AELIA puisse prendre en charge certains aspects du suivi des travaux de Kigali, notamment sur les grammaires scientifiques et pédagogiques.

Au point «divers», des informations ont été demandées par des participants et données par le Bureau sur:

a) les règlements, structures et objectifs de l'AELIA;

b) les publications de l'AELIA (sources des articles et périodicité de la diffusion);

c) les tâches nouvelles des membres du secrétariat permanent en France;

d) la collecte des adhésions nouvelles et des cotisations par le trésorier.

L'ordre du jour étant épuisé, la séance a été levée à l4h45.

RAPPORT DE SYNTHÈSE

Du 14 au 22 janvier 1987 se sont déroulés à Kigali, en République rwandaise, les travaux de la VIIème Table ronde des Centres, Instituts et Départements de linguistique appliquée d'Afrique noire francophone.

Organisée par l'AUPELF et l'Université du Rwanda, avec le concours du CIRELFA (A.C.C.T.), du Gouvernement français et de l'UNESCO, cette rencontre regroupait plus de soixante participants, responsables des centres de recherche et départements universitaires d'Afrique et de Madagascar, ainsi que des spécialistes venus de France, de Belgique et du Canada, et les représentants des instances de formation et de recherche linguistique du Rwanda.

Les travaux ont eu pour objet: *Recherche linguistique et formation des formateurs: bilan, évaluation des matériels didactiques.*

Ces travaux devaient s'inscrire dans la ligne du programme PELA défini lors de la VIIème Table ronde de Cotonou en mars 1984 et du projet DIDACT axé sur la didactique des langues nationales et maternelles, dont le séminaire tenu en novembre 1986 à Bujumbura a constitué une étape décisive.

La séance officielle d'ouverture présidée par Monsieur le Secrétaire général du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, Représentant du Ministre, s'est déroulée au Centre d'échanges culturels franco-rwandais en présence des membres du Comité central du M.R.N.D., de membres du Corps diplomatique et consulaire accrédités à Kigali, du Représentant du CIRELFA de l'Agence de coopération culturelle et technique, et des militants du Mouvement révolutionnaire national pour le développement. Le Secrétaire général du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

scientifique était entouré pour la circonstance par Monsieur le Recteur de l'Université Nationale du Rwanda et par Madame le Représentant du Secrétaire général de l'AUPELF.

Au cours de cette séance d'ouverture, les participants ont écouté respectivement les discours du Recteur de l'Université Nationale de Rwanda, du Représentant du Secrétaire général de l'AUPELF et du Secrétaire général de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, qui a solennellement ouvert les travaux.

La problématique générale du thème retenu a été ainsi répartie:

THÈME I: Problèmes liés à la conception et à l'utilisation des matériels didactiques.

Sous-thème A: Inventaire typologique des matériels didactiques en langues nationales et instances de formation des formateurs.

Sous-thème B: Grammaires scientifiques et grammaires pédagogiques en langues nationales et en français (modèles linguistiques, progression didactique, métalangage).

THÈME II: Rénovation de la méthodologie de l'enseignement du français en Afrique.

Sous-thème A: Critique des méthodes en usage et nouvelles approches (motivation, besoins langagiers, référence à la langue maternelle, prise en compte de la pragmatique, langues de spécialité, expériences diverses).

Sous-thème B: Usage, norme et enseignement du français en Afrique.

- suite des travaux de l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire (IFA) et exploitations pédagogiques;
- guides, dictionnaires, encyclopédies.

Après rappel par le Secrétaire général de l'AUPELF de l'objet de la VIIème Table ronde, il a été procédé à l'élection du Bureau, dont voici la composition:

- Président: Anastase Gasana (Université Nationale du Rwanda)
- Ier Vice-Président: Abdoulaye Balde (CLAD)
- 2ème Vice-Président: Ntole Kazadi (CELTA)

- Rapporteur général: Jean Tabi-Manga (Université de Yaoundé)
- Rapporteurs-adjoints: Marcel Diki-Kidiri (C.N.R.S.-Paris)
  Laurent Nkusi (Université Nationale du Rwanda)
  Jean-René Bourrel (Université de Dakar)
  Jean Tabi-Manga (Université de Yaoundé)

La séance a été consacrée ensuite à l'audition des différents rapports introductifs et communications relatifs au thème I et au sous-thème A.

Le rapport introductif, après avoir évoqué un certain nombre de considérations préliminaires relatives à la définition des concepts de «matériel didactique» et de «manuel», dans une approche typologique, distingue deux types de problèmes liés à la conception et l'utilisation des matériels didactiques en langues nationales: les problèmes externes et les problèmes internes. S'agissant des problèmes externes définis comme «l'ensemble des facteurs dont la maîtrise ne relève pas de la compétence du producteur mais qui sont en rapport avec la situation générale du pays dans lequel le manuel doit être produit», il convient de souligner les trois aspects suivants.

1. L'importance du choix des auxiliaires pédagogiques.
2. La rémunération des auteurs.
3. Les problèmes politiques et socio-économiques.

S'agissant des difficultés internes, le rapport souligne:

1. Le choix de la langue à enseigner.
2. La constitution d'une métalangue.
3. L'orthographe.

Eu égard à l'insuffisance des fonds pouvant permettre la production de plusieurs manuels, le rapport conclut en proposant la solution du livre unique en même temps qu'une méthode dite globale ou textuelle sur le plan pédagogique.

Thème I - sous-thème A

Le rapport introductif à la thématique du sous-thème A, *Inventaire typologique des matériels didactiques en langues nationales et instances de formation des formateurs* a traité de la problématique de l'inventaire des typologies des manuels didactiques en langues africaines. Le problème d'analyse du contenu et des méthodes d'élaboration des manuels didactiques est, pour l'heure, une tâche difficile. L'existence des manuels à proprement parler est conditionnée par celle

des programmes. Ces derniers devraient s'appuyer sur une politique linguistique claire. Or, bien des États d'Afrique noire ne disposent pas encore d'une politique linguistique véritable. Et quand ils en ont une, celle-ci ne vise que les premières années du primaire et l'alphabétisation. De cette situation, il découle que le statut accordé aux langues africaines est variable. Quelques États ont engagé des actions décisives dans le sens de la reconnaissance officielle des langues africaines et de leur intégration dans les systèmes éducatifs. Mais dans la plupart des États, on n'identifie pas avec précision les finalités de l'apprentissage de ces langues, et partant, l'on observe un déséquilibre injustifiable entre l'enseignement du français et celui des langues nationales tant au point de vue du volume horaire que de celui des programmes. De sorte que dans ces pays, les manuels qui existent en langues africaines sont souvent le fruit du travail des chercheurs ou d'enseignants isolés.

Inventoriant ensuite les principaux «domaines-sources» d'enseignement pour l'élaboration de types de méthodes ou de techniques didactiques, le rapport note:

1. la linguistique
2. la psycholinguistique
3. la sociolinguistique
4. la didactique des langues

Proposant enfin une analyse classificatoire des manuels didactiques, le rapport identifie trois types essentiels de manuels:

- les manuels du type traditionnel ou classique
- les manuels de type «pédagogie moderne»
- les manuels du type «pédagogie expérimentale».

Furent présentées ensuite les grilles théoriques au moyen desquelles les manuels peuvent être inventoriés.

En outre, une grille typologique pouvant servir de base à un projet d'élaboration d'un manuel aussi bien scolaire qu'extra-scolaire a été proposée. Cette grille a été avantageusement complétée par une autre, plus ciblée, permettant d'analyser le contenu d'un manuel de langue maternelle en 1ère et 2ème années du primaire. Les discussions engagées sur ces deux grilles ont révélé leur complémentarité.

Thème I - sous-thème B

Le sous-thème B *Grammaires scientifiques et grammaires pédagogiques en langues africaines et en français* a été introduit par deux rapports. Le premier aborde le problème de la spécificité des grammaires scientifiques et des grammaires pédagogiques et souligne la nécessité du recours à une métalangue.

Le second aborde les aspects généraux des grammaires scientifiques et pédagogiques, traite de leurs applications concrètes et établit la relation entre ces grammaires et la formation des formateurs.

Atelier du Thème I - sous-thème A.

L'atelier du thème I, sous-thème A. portait sur *l'inventaire typologique des matériels didactiques en langues nationales, et instances de formation des formateurs.*

Dans une introduction générale, les deux volets du sous-thème ont été dégagés, précisés et discutés dans ses traits caractéristiques.

Poursuivant les études présentées en plénières sur le Rwanda, quatre exposés ont été faits, traitant:

- de la didactique du kirundi;
- des matériels didactiques en langues camerounaises;
- du passage du français à l'écriture de la langue fon;
- de l'étude critique du premier manuel de lecture-écriture en langue sango.

Des discussions approfondies de ces exposés et des échanges d'idées, est sortie outre des recommandations, la proposition concrète suivante relative à la poursuite du projet typologique:

- achèvement de la première phase du projet par les pays concernés;
- à l'aide des grilles proposées à l'atelier, évaluation de manuels déjà existants dans les huit pays suivants: Burundi, Cameroun, Congo, R.C.A., Madagascar, Rwanda, Sénégal, Zaïre;
- synthèse des évaluations faites dans ces huit pays;
- organisation d'un stage à l'intention des concepteurs de manuels dans la perspective de la production d'ouvrages pédagogiques;
- élaboration systématique de manuels.

L'atelier a émis le voeu que ce stage soit organisé à Bujumbura avant la fin de 1987.

Atelier du Thème I - sous-thème B.

Les débats sur le thème «Grammaires scientifiques et grammaires pédagogiques» se sont engagés sur l'exposé d'un certain nombre de préalables à l'élaboration de ces grammaires.

Les résultats de ces discussions ont permis dans un deuxième temps, de proposer un modèle d'organisation de l'enseignement primaire, aussi bien du point de vue de la confection d'un manuel que de celui de l'enseignement de la grammaire.

Un débat s'engage alors: un manuel unique ou plusieurs?

Quatre objectifs ont été retenus comme première phase de l'élaboration d'une grammaire pour le cycle primaire:

- apprentissage de la lecture;
- développement de la performance linguistique de l'enfant (oral et écrit);
- initiation à la réflexion sur les structures de la langue;
- apprentissage de l'orthographe.

Trois types de manuels sont proposés.

1. Un livre unique de langue et de lecture.
2. Une grammaire de référence à l'usage des maîtres élaborée conjointement par les linguistes et les pédagogues.
3. Une grammaire pédagogique.

Il est suggéré de structurer le cursus primaire en trois cycles.

- Cycle I: Alphabétisation, initiation à la lecture et à l'écriture.
- Cycle II: Approche des textes sur une base thématique de grammaire implicite.
- Cycle III: Familiarisation de l'enfant avec la richesse des procédés d'expression de sa langue (l'articulation entre «grammaire scientifique» et «grammaire pédagogique» pourrait s'actualiser à ce niveau par le passage de la grammaire implicite à la grammaire explicite).

Thème II - sous-thème A

Le rapport introductif part d'un diagnostic de crise: le niveau en français des élèves ne cesse de se dégrader. Il s'agit là d'une crise structurelle de tous les systèmes éducatifs, aggravée en Afrique par le

«double problème institutionnel lié au choix d'un système éducatif et à celui de la langue d'enseignement».

Toute discussion sur l'enseignement du français en Afrique doit commencer par une réflexion sur «la dimension nécessairement interculturelle de tout enseignement/apprentissage du «français langue étrangère», c'est-à-dire sur le statut de la langue par rapport aux réalités sociales et culturelles de l'espace francophone africain. A ce propos, il est impératif de prendre en considération la «massification» de l'enseignement si l'on veut cerner les objectifs généraux, culturels, et/ou linguistiques, de l'enseignement du français en Afrique.

La primauté du «français standard normatif» semble également une des causes de la dégradation du niveau des élèves. L'obédience à la norme dominante entraîne soit un «purisme défensif», soit une servilité absolue au modèle classique. Le français scolaire ne cesse de ce fait de se différencier du «français extra-scolaire»: inféodé à une norme externe, idéalisée et institutionnalisée, il demande à être confronté aux réalités socioculturelles et linguistiques africaines si l'on veut parvenir à améliorer la situation.

La pédagogie de l'enseignement du français doit dans tous les cas être repensée et renouvelée. Elle devra se fonder sur l'apprentissage et la maîtrise du français oral, conditions préalables à la maîtrise des relations structurales internes à la langue. L'acquisition linguistique ne peut se faire sans une approche pragmatique tenant compte du vécu et des besoins langagiers de l'apprenant. On peut alors espérer que sera mise en oeuvre «une méthodologie souple et porteuse», efficace et adaptée à différentes situations de communication.

Le rapport signal enfin l'absence d'un dictionnaire de langue française conforme à la norme locale africaine. Il estime qu'il faut à présent mener un travail de réflexion sur les conditions scientifiques et matérielles de réalisation d'un tel ouvrage. Si les obstacles apparaissent importants, des lexiques nationaux pourraient être envisagés pour aider les enseignants à prendre une conscience plus nette des particularismes du français en Afrique.

Lors des débats qui s'ensuivent, de nombreux participants manifestent le souci de leurs autorités respectives de maintenir un français de qualité, ce qui exclut pour l'immédiat le projet d'un dictionnaire général d'un français d'Afrique. En revanche, par souci de remédier à une situation urgente (la rapide dégradation du niveau des élèves), la grande

majorité des participants se rallie à l'idée d'un guide lexico-grammatical à vocation pédagogique.

Les problèmes d'interaction linguistique liés à l'enseignement de la langue étrangère en relation avec les langues maternelles suscitent de vifs débats.

Trois communications font ensuite le point sur les actions menées par les Bureaux pédagogiques dans le cadre de l'enseignement du français au Rwanda. Deux interventions proposent enfin le bilan de la situation de cet enseignement au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire.

Ces diverses expériences ont alors été replacées dans la problématique générale actuelle de la didactique du «français langue étrangère».

Thème II - sous-thème B

Le second rapport introductif au thème II a porté sur *Usage, norme et enseignement du français en Afrique.*

Après avoir souligné la somme de travail considérable que constitue l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, il remarque que ce travail s'inscrit dans une perspective descriptive, donc non normative.

Il met en évidence le dynamisme et la vitalité du français, l'IFA ayant permis de poser le problème du rapport entre l'usage et la norme et de relativiser le concept du «français d'Afrique». Il apparaît vite qu'il y a non pas une mais des normes: une norme linguistique (fondée sur l'acceptation d'un ensemble de règles abstraites et contraignantes) et une norme sociale (définie par la ou les variantes imposées par les détenteurs du pouvoir légitime); une norme centrale et des normes locales (les secondes se caractérisant par opposition à la première en fonction d'usages dialectaux). Une typologie des usages du français sera donc à préciser en fonction des conditions historiques, géographiques et sociolinguistiques qui déterminent la présence de cette langue en Afrique. L'enseignement du français sur ce continent dépend donc, entre autres, de l'adéquation des méthodes employées à l'environnement socioculturel des apprenants.

L'exploitation pédagogique des données de l'IFA entraîne l'élaboration de nouveaux critères de sélection, «permettant de mesurer le degré de stabilité des particularités lexicales». Une distinction est alors

proposée entre la «faute» (écart de performance) et l'«erreur» (écart de compétence). Dans la logique de ce projet, il est suggéré que soit créée une commission internationale du lexique plutôt que de chercher à mettre en oeuvre des groupes de lexicographes oeuvrant chacun de son côté à la confection d'un dictionnaire. Enfin, pour être pleinement efficace, la pédagogie doit se fonder sur les interactions entre le français et les langues africaines.

La communication suivante s'interroge particulièrement sur l'importance de la norme dans l'enseignement du français. Les arguments en faveur d'un français standard et strictement normalisé paraissent de moins en moins convaincants et pertinents en regard de l'évolution rapide et anarchique du français utilisé en Afrique.

Elle plaide pour une normalisation réfléchie et contrôlée des tolérances de façon à éviter que la langue ne bloque plus longtemps la liberté d'expression de ses usagers. Enfin, il est souhaité qu'une typologie des fautes favorise une pédagogie corrective, adaptée et efficace, qui réponde dans les meilleurs délais à l'attente des enseignants et qui permette de sauvegarder un français correct tout en admettant un «français local».

Une autre communication souligne la nécessité de compléter les données de l'IFA par des recherches étymologiques et ethnonymiques qui permettraient une connaissance plus pénétrante des emprunts aux langues africaines.

Une seconde communication analyse la politique d'accueil des africanismes dans la nouvelle édition du *Grand Robert.* Une dernière communication émanant du représentant de la maison *Larousse* propose une attitude globale vis-à-vis de la néologie de sens et de la néologie formelle.

Atelier du Thème II - sous-thème A

Les travaux de cet atelier ont porté sur les points suivants:

1. Contenu culturel des méthodes d'enseignement des langues nationales et du français.
2. Formation des didacticiens.
3. Stratégies d'apprentissage dans l'enseignement du FLE définies en fonction des objectifs assignés à celui-ci dans chaque État.
4. Adaptation des innovations pédagogiques aux contraintes du contexte africain.

Quels que soient les objectifs assignés aux méthodes d'enseignement (en français ou en langues nationales), ces innovations doivent permettre une bonne insertion de l'enfant africain dans son milieu en tenant compte des transformations inéluctables dont celui-ci fera l'objet dans les décennies à venir. Pour être réussie, cette insertion doit nécessairement passer par une bonne articulation des objectifs, des contenus et des méthodologies de l'enseignement du français et des langues nationales.

C'est toujours dans ce but qu'il doit être procédé à une véritable formation des didacticiens d'Afrique sensibilisés aux problèmes soulevés par l'existence d'un vécu propre à l'apprenant africain au centre de toute la nouvelle pédagogie du français à mettre en place.

Ceci ne doit pas occulter l'existence d'objectifs d'apprentissage définis de façon plus ponctuelle par les différents États africains et pouvant donner lieu à des stratégies variant d'un cas à l'autre (antériorité de l'oral pouvant alterner, par exemple, avec une primauté accordée à l'écrit dans certaines situations de communication).

Enfin, les participants du présent atelier sont bien conscients que toute politique de rénovation de la méthodologie de l'enseignement du français en Afrique ne peut se faire impunément sans se conformer aux contraintes du contexte africain, à la fois culturelles, politiques, économiques, sociales, linguistiques et pédagogiques.

Atelier du Thème II - sous-thème B

Usage, norme et enseignement du français

L'atelier II.B a retenu trois orientations de discussion:

- La poursuite des travaux «IFA» par des équipes nationales renouvelées.
- L'intégration des africanismes dans les dictionnaires généraux de la langue française, au même titre que les québécismes, les belgicismes, ou les régionalismes propres à la France.
- L'exploitation pédagogique des travaux de l'IFA ou, d'une manière plus générale, la prise en compte pédagogique des variantes du français en Afrique, y compris les fautes et les erreurs.

Cette exploitation donnera lieu à deux types d'ouvrages:

1. La préparation d'un dictionnaire à orientation pédagogique.
2. La préparation d'un manuel d'enseignement du lexique destiné aux enseignants.

Cet ouvrage sera préparé à partir des travaux de l'IFA, revus, réactualisés et complétés par des équipes nationales.

Ces équipes seront composées de linguistes, de lexicographes et de praticiens.

Un comité de coordination sera chargé de l'harmonisation méthodologique et de la concertation entre ces équipes.

L'atelier s'est ensuite attaché à cerner les critères de sélection des unités.

Ces critères sont les suivants:

1. La conformation de l'unité aux structures phonologiques, morphologiques et lexicales de la langues française.
2. L'utilité référentielle.
3. L'utilité expressive.
4. La vitalité de l'unité.
5. La répartition géographique, nationale, régionale ou panafricaine.
6. La répartition sociale.
7. L'actualité et la permanence dans l'usage.

Au fil des discussions, l'atelier a dégagé une stratégie d'acceptabilité des variantes du français en Afrique par les autorités compétentes et par l'ensemble des locuteurs. Cette stratégie comporte trois étapes:

1) La mise à la disposition des professeurs de l'ouvrage envisagé plus haut, sorte de guide pour l'enseignement du français.
2) L'expérimentation de cet ouvrage-guide et, peu à peu, la validation et la légitimation d'un certain nombre d'unités.
3) À long terme, soit la publication d'un dictionnaire de l'usage du français en Afrique, soit l'intégration systématique et concertée des africanismes dans les dictionnaires généraux de la langue française.

La mise en oeuvre de l'opération sera assurée par l'AUPELF, qui s'appuiera sur les réseaux africains déjà constitués: IFA, PELA, DIDACT, ANADIL.

L'atelier propose la constitution d'un comité provisoire de coordination, dont la composition sera arrêtée par l'actuelle Table ronde pour la mise en route du projet de manuels-guides.

L'atelier demande que le travail se réalise selon le calendrier suivant: la fin de l'année 1987 pour la mise en place du comité de coordination et des équipes nationales; deux ans de travail pour mener à son terme chacun des ouvrages nationaux.

RECOMMANDATIONS

Les participants à la VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire,

- CONSIDÉRANT la nécessité d'une coopération interuniversitaire solide et opérationnelle entre les institutions de linguistique appliquée en vue d'atteindre leurs objectifs en matière de formation et de recherche,
- CONSIDÉRANT les besoins urgents des pays africains en matière de formation des formateurs,
- CONSIDÉRANT le rôle capital reconnu à la didactique des langues et à la recherche appliquée à l'aménagement linguistique des pays africains,
- CONSIDÉRANT que le choix des politiques linguistiques constitue un facteur déterminant des modèles de sociétés en développement,

formulent les recommandations suivantes:

Aux États

- PORTER une attention particulière à la planification et à la programmation rigoureuse en matière de politique et d'aménagement linguistique;
- FAVORISER la concertation internationale des universitaires et des différents responsables pour la création de commissions chargées des réformes dans le domaine de l'aménagement linguistique (standardisation et instrumentalisation des langues africaines, harmonisation des terminologies grammaticales et métalinguistiques);

- RENFORCER la collaboration entre universitaires et pédagoques en favorisant notamment la création de départements universitaires de didactique des langues ou de sections de didactique des langues dans les départements existants;
- METTRE tout en oeuvre pour que les manuels et documents réalisés pour un enseignement rénové des langues nationales et du français soient effectivement et rapidement mis à la disposition des enseignants et des élèves auxquels ils sont destinés;
- ENTREPRENDRE une formation à l'utilisation de ces instruments d'enseignement qui exigent une attitude et des compétences nouvelles de la part des maîtres;
- INTÉGRER l'initiation aux techniques de lecture dans les cursus de formation des enseignants (techniques indépendantes des méthodes de déchiffrage et visant à améliorer le repérage des signes et la compréhension du message).

À l'AUPELF

- INSCRIRE le réseau des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire dans sa nouvelle politique en faveur des échanges et de la modernité;
- FAVORISER par ces échanges articulés la capacité de ses institutions membres à développer en leur sein les structures de formation spécialisée en linguistique, didactiques des langues, terminologie et traduction;
- FAVORISER la coopération institutionnelle Sud-Sud, Nord-Sud et Sud-Nord dans le domaine de la recherche et de l'enseignement des langues africaines et française;
- FAVORISER les rapports langues/cultures et sociétés sous l'angle de la complémentarité entre les langues africaines et le français pour un développement socio-économique harmonieux des peuples des pays d'Afrique noire;
- APPUYER les efforts des universités francophones d'Afrique noire qui veulent ouvrir une filière de linguistique générale et africaine autonome et une formation doctorale en leur sein;
- AIDER à la publication des travaux scientifiques (thèses et mémoires) sur les langues et cultures africaines;
- FACILITER la circulation de l'information scientifique et la diffusion des résultats de la recherche par l'organisation de rencontres et d'échanges entre pays engagés dans des expériences diverses;
- ASSURER, en collaboration avec l'Université Nationale du Rwanda, le suivi des travaux de la VIIème Table ronde et la publication des Actes;

- CONSACRER la prochaine Table ronde au projet suivant: *«Aménagement linguistique et types de société»* (développement culturel, social, technologique);
- ENCOURAGER des recherches supplémentaires dans les domaines de la syntaxe, de la sémantique et du discours, ceci dans le but de renforcer la pédagogie de l'écart et de créer les conditions optimales d'une interaction entre la pédagogie du français et celle des langues nationales;
- ÉTABLIR une collaboration concrète et efficace entre didacticiens du français et ceux des langues nationales, travaillant en Afrique et hors Afrique.

Afin d'assurer la réalisation des actions proposées par les travaux de la présente Table ronde dans un esprit de continuité avec les programmes déjà initiés par elle:

- PERMETTRE la poursuite des travaux lexicographiques et pédagogiques selon les orientations définies par la présente Table ronde et convoquer dans les meilleurs délais la commission scientifique préparatoire à la mise en oeuvre du guide lexico-grammatical et des manuels nationaux sur le français en Afrique;
- FAVORISER à partir de ces réseaux, la concertation entre les spécialistes et les milieux producteurs des dictionnaires français de façon à permettre une meilleure politique d'entrée et une meilleure codification par ceux-ci des particularités lexicales propres à l'Afrique noire;
- APPUYER les études linguistiques sur les contacts de langues en Afrique et sur les relations entre le français et les langues africaines;
- POURSUIVRE son soutien aux actions de programme PELA et spécialement au projet d'études typologiques des méthodes d'élaboration des matériels didactiques tel que redéfini à Kigali;
- CONTRIBUER à l'intégration des orientations scientifiques de l'actuelle Table ronde dans le cadre du programme DIDACT;
- ÉTUDIER, en relation avec l'A.C.C.T., L'UNESCO et le BASE, les moyens d'assurer à Bujumbura le prochain stage destiné à la formation des concepteurs de manuels;
- AIDER le PELA à réunir à Kinshasa dans les meilleurs délais son nouveau comité scientifique;
- FAVORISER, en relation avec le CIRELFA-A.C.C.T. et l'AELIA, la poursuite de la réflexion sur l'élaboration des grammaires scientifiques, des grammaires de références et des grammaires pédagogiques;
- FAVORISER par des missions appropriées la participation de tous les centres et départements universitaires d'Afrique noire au réseau linguistique de la Table ronde;

- PERMETTRE une rencontre entre les Centres et Instituts de langues d'Afrique francophone et des Départements de français d'Afrique non francophone, afin de favoriser la concertation entre les didacticiens de français langue étrangère des pays concernés et d'oeuvrer à la nécessaire complémentarité des besoins langagiers en français des publics francophones et non-francophones d'Afrique.

Aux Universités, Instituts de recherche, Bureaux pédagogiques

- RÉALISER un inventaire comparé des contenus et des méthodologies en langues nationales et en français de manière à permettre la cohérence et la continuité des enseignements;
- PERMETTRE des échanges interuniversitaires en vue de la mise en place, en Afrique, de filières de formation en terminologie, en didactique des langues maternelles et étrangères adaptées aux contextes africains.

Aux organismes internationaux: AUPELF, CIRELFA-A.C.C.T., UNESCO

- APPUYER, compte tenu de l'avancement de l'expérience rwandaise en matière d'aménagement des langues nationales et officielles, les efforts de l'Université Nationale du Rwanda pour se doter d'une structure de formation avancée en linguistique avec spécialisation en terminologie, traduction et aménagement linguistique;
- POURSUIVRE leurs efforts fructueux de collaboration en faveur de la promotion des langues en Afrique.

MOTION DE REMERCIEMENTS

Les participants à la VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire francophone, réunis du 14 au 22 janvier 1987 à Kigali tiennent à exprimer leur vive gratitude:

- au Chef de l'État, Son Excellence le Général-Major Habyarimana Juvénal, Président de la République, Président-Fondateur du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement, à son Gouvernement, au peuple rwandais, à l'Université Nationale du Rwanda et tout particulièrement à la Faculté des Lettres pour l'accueil chaleureux et l'hospitalité qui leur ont été réservés.

La formule de courtoisie «Vous êtes ici chez vous» a trouvé à Kigali toute sa vérité profonde;

- à l'AUPELF et à son Bureau africain pour la sollicitude avec laquelle ils ont organisé et réalisé la tenue de la présente Table ronde;
- à toutes les organisations internationales (A.C.C.T., UNESCO) pour l'intérêt constant qu'elles manifestent au co-développement solidaire des langues en Afrique;
- au Gouverment français pour son assistance et son concours;
- au Comité de coordination scientifique du PELA pour ses efforts inlassables en vue d'assurer un heureux aboutissement des missions qui lui ont été confiées par la VIème Table ronde de Cotonou.

Fait à Kigali, le 22 janvier 1987

ALLOCUTION DE M. JEAN-CLAUDE CORBEIL

REPRÉSENTANT DU CIRELFA/A.C.C.T.

Messieurs les Représentants du Mouvement Révolutionnaire,
Monsieur le Recteur,
Monsieur le Vice-Recteur,
Madame la Représentante de l'AUPELF,

Au nom de l'A.C.C.T. et du CIRELFA, dont plusieurs des membres ont participé aux travaux qui se terminent aujourd'hui, je tiens à féliciter et à remercier le Comité d'organisation pour le sérieux avec lequel il a procédé à la préparation de la Table ronde et pour l'efficacité du Comité d'accueil qui nous a assuré des conditions de travail à la fois agréables et favorables au travail intellectuel. Notamment, grâce au travail du Secrétariat de la Table ronde, chacun d'entre nous repart avec un grand nombre de textes qui nous permettront, une fois revenu dans notre bureau, de poursuivre nos réflexions. Au-delà du Comité d'organisation, nous remercions les autorités rwandaises de leur soutien à la tenue de la Table ronde, tout particulièrement le ministère de l'Enseignement supérieur, le ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, le ministère des Affaires étrangères et, enfin et surtout, Monsieur le Recteur de l'Université Nationale du Rwanda.

Nous sommes très impressionnés par l'ensemble des mesures prises par le Rwanda en faveur de sa langue nationale, tout en maintenant le souci d'établir et de maintenir une relation nouvelle et harmonieuse entre le kinyrwanda et le français. Nous apprécions aussi l'effort et la volonté du Gouvernement du Rwanda en vue de définir une politique linguistique globale. Maintenant que nous sommes mieux informés de ce qui se passe ici et des objectifs nationaux en matière de langues, nous suivrons avec une grande attention, une grande sympathie et un vif intérêt la suite de la définition et de la mise en place de votre politique

linguistique, après celle de votre politique en matière d'enseignement, qui deviendront, pour tous les pays africains, une sorte de modèle, sûrement une source d'inspiration et d'encouragement. Dans cette perspective, nous vous assurons de notre soutien, à chaque moment où vous souhaiterez l'obtenir.

Au cours de cette Table ronde, nous avons constaté un double consensus: d'abord, à l'égard du rôle complémentaire des langues nationales et du français, ensuite à l'égard de la relation dynamique entre linguistes et pédagogues. C'est le point d'aboutissement d'un long processus d'information, de discussions, parfois d'affrontements, d'une réunion à l'autre, qui nous a permis, à nous, techniciens, d'arriver au plateau d'un projet commun. Nous souhaitons vivement que les autorités universitaires et politiques du Rwanda informent leurs vis-à-vis des autres pays d'Afrique qu'il est possible d'envisager avec sérieux et sérénité l'aménagement linguistique des pays multilingues, dans le strict respect des projets de société de chaque pays.

Enfin, je me permets, au nom de tous mes collègues ici réunis, de remercier nos collègues rwandais de la cordialité de leur accueil et du souci qu'ils ont manifesté de nous intégrer à leur vie quotidienne durant notre séjour. Nous ne pouvons tous espérer revenir au Rwanda un jour, mais nous conserverons tous le souvenir et la nostalgie du vert des collines, aussi intense que la gentillesse de leurs habitants.

ALLOCUTION DE MME DANIÈLE LATIN

REPRÉSENTANT DE

M. LE SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE L'AUPELF

Monsieur le Recteur,
Monsieur le Représentant du CIRELFA,
Messieurs les membres du Comité central,
Messieurs les représentants des organisations nationales, régionales, internationales,
Mesdames et Messieurs,

Nous voici arrivés au terme de cette décade studieuse et au vu du rapport des travaux, nous pouvons dire d'ores et déjà que cette VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire aura pleinement répondu à notre attente.

Elle aura permis aux participants de consolider les acquis et les valeurs d'une expérience de concertation linguistique et interuniversitaire déjà traditionnelle - et à cet égard le chiffre 7 s'est avéré d'un symbolisme bénéfique - en même temps que de revivifier les formules d'intervention possibles, de les mieux déterminer et surtout de développer de nouvelles voies de recherche et d'action dans un esprit responsable, conscient des enjeux du développement linguistique tel qu'il se pose de façon à la fois problématique et nécessaire dans les différents pays d'Afrique noire francophone.

Vue du point de vue des spécialistes de la langue et de l'éducation que vous êtes, on se rend compte que la francophonie d'aujourd'hui qui veut et qui réussit à appliquer le principe humaniste de la reconnaissance des cultures et de la reconnaissance des valeurs propres dans et par la pensée scientifique, constitue un instrument de coopération véritablement adapté à l'éthique et à la logique du développement. Et cette modernité-là, qui conduit à travers l'instrument scientifique qu'est la

langue française à la promotion équilibrée des langues, de l'éducation et de la formation, cette modernité sans rupture, empreinte de créativité, et, placée sous le signe de la recherche partagée et du dialogue, est de nature à nous réjouir parce qu'elle confirme la vocation vraie de l'Université d'aujourd'hui et contribue à confirmer l'AUPELF dans son rôle de service auprès de l'Université, des Universités.

Mesdames et Messieurs les participants, je tiens tout d'abord à vous féliciter pour la qualité de vos travaux et de votre réflexion, pour l'esprit de sérieux et de responsabilité avec lequel vous avez géré cette VIIème Table ronde de Kigali, et ces félicitations vont tout particulièrement au bureau de la Table ronde, à son coordonnateur, à ses rapporteurs, ainsi qu'au comité d'organisation de l'Université Nationale du Rwanda qui ont fait preuve tout au long de ces journées très denses d'un dévouement illimité et d'une disponibilité remarquable.

L'AUPELF tient également à remercier le comité de coordination générale du PELA ainsi que les membres du comité régional des études françaises et du dialogue des cultures pour l'Afrique noire francophone pour leur participation scientifique aux travaux de la Table ronde.

Monsieur le Recteur,

L'AUPELF est heureuse d'avoir partagé avec l'Université Nationale du Rwanda cette fructueuse expérience qui renforce les liens profonds qui nous unissent dans la coopération interuniversitaire de langue française et elle vous en remercie.

Cette rencontre aura particulièrement révélé, grâce à l'éclairage que lui a apporté la connaissance de l'expérience linguistique du Rwanda, la portée décisive de l'action régulatrice qu'exerce la politique linguistique sur le choix des modèles de développement socio-éducatifs, voire socio-économiques. Elles aura également confirmé sa vocation à définir par la concertation spécialisée entre linguistes et pédagogues, les principes raisonnés d'une politique didactique articulée des langues nationales et du français, ainsi que sa compétence en matière de définition des modèles d'élaboration des manuels et des programmes méthodiques de formation.

La Table ronde interuniversitaire que nous avons organisée conjointement aura par là contribué à l'aménagement de l'espace scientifique et polyculturel de la communauté de langue française.

En dépit de conditions locales qui paraissaient à première vue un peu difficiles en raison du relatif éloignement de l'université, nous avons pu

pleinement partager l'événement scientifique de cette rencontre avec nos collègues de l'Université Nationale du Rwanda et cette collaboration scientifique s'est enrichie d'un vécu chaleureux dès les premiers jours de nos travaux, l'humeur et le ton, - sans référence ici à la sophistique des tons bantu - ont monté « comme la bière sur la mousse» pour reprendre l'expression heureuse de l'un d'entre nous, et comme l'on gravit la colline sans lourdeur ni fatigue, nous a conduits au point culminant de la visite que nous avons faite au campus de Ruhengeri.

Grâce à l'excellente organisation nationale de cette journée-excursion, nous avons pu à la fois découvrir les travaux qui sont menés ici - de la production scientifique à l'artisanat - et percevoir la beauté grandiose de ces grandes terres interlacustres au passé prestigieux. Enfin, la sérénité qui descendait sur nous des mille collines et neuf volcans, nous l'avons conservée parmi nous jusque dans les salons de l'Hôtel Méridien, tout au long de ces fructueux travaux et nous l'avons entretenue grâce à l'accueil lumineux d'amitié qui nous a été réservé à Kigali.

Monsieur le Recteur, permettez-moi de réitérer avec ferveur, au nom de tous les participants à cette Table ronde l'expression de notre sincère gratitude pour tous les efforts qui ont été consentis afin d'assurer le succès de cette importante manifestation internationale. Je voudrais vous prier de bien vouloir transmettre avec nos respects l'expression de nos remerciements rénouvelés à Son Excellence le Général-Major Habyarimana Juvénal, Président de la République rwandaise, Président fondateur du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement, ainsi qu'au Gouvernement et au peuple rwandais pour leur accueil bienveillant et généreux et pour leur éminente hospitalité.

Nos remerciements s'adressent spécialement au Protocole d'État de la Présidence de la République, au Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, au Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire pour leur participation et leur contribution au meilleur déroulement de nos travaux. Et je m'en voudrais de ne pas mentionner le Ministère de la Jeunesse et du Mouvement coopératif qui nous a permis d'admirer la merveilleuse prestation de la troupe du ballet national Indangamirwa, spectacle fort apprécié de tous et dont nous sommes reconnaissants à nos hôtes rwandais.

Je tiens par ailleurs à remercier le CIRELFA de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique d'une part, le Bureau Africain des Sciences de l'Éducation, l'EACROTANAL et le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation à l'étranger d'autre part, pour leur participation

scientifique à cette Table ronde, participation qui confirme les liens de collaboration qu'ils entretiennent avec l'AUPELF.

Au nom de Monsieur Maurice-Etienne Beutler, Secrétaire Général de l'AUPELF, je prie les représentants de ces organisations de bien vouloir transmettre à leurs instances respectives nos remerciements pour leur concours, et j'associe également dans cette pensée l'UNESCO et le Gouvernement français sans lesquels cette Table ronde n'aurait pu être véritablement ce qu'elle est.

Qu'il me soit permis également de citer les Directions de l'Enseignement primaire et secondaire du Rwanda et l'I.N.R.S. pour leur collaboration active et enrichissante qui nous a permis tant par les communications entendues que par l'exposition qu'il nous a été permis d'apprécier à Ruhengeri, de prendre une connaissance concrète de l'expérience pédagogique menée au Rwanda en matière de langues, expérience qui est à bien des égards exemplaire.

Notre gratitude s'adresse également à l'Ambassade de France pour le soutien constant et amical qu'elle a apporté à l'opération et pour son aimable hospitalité.

Que le Bureau Pédagogique de l'Enseignement Secondaire soit aussi remercié pour son aide précieuse à l'organisation matérielle de la rencontre.

Enfin, je voudrais saluer et remercier au nom de tous les participants tous ceux et celles qui ont contribué au succès de la Table ronde, soit en nous aidant au Secrétariat, soit en assurant nos transports, soit en veillant discrètement sur notre santé.

Mesdames et Messieurs,

Cette VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire aura réellement été la Table ronde de la détermination.

Nous repartirons vers nos institutions et nos pays respectifs avec une moisson très riche de recommandations qui, tout en étant très techniques, très spécialisées, témoignent aussi d'une largeur de vue, je dirais volontiers d'une maturité quant à la conception politique du rôle que les institutions universitaires peuvent jouer dans l'aménagement linguistique en Afrique noire.

Qu'il s'agisse du domaine de la didactique et de la terminologie didactique en langues nationales ou de l'approche des situations pédagogiques et de la normalisation du français en contexte africain, les

équipes attachées aux travaux de la Table ronde telles l'IFA, l'AELIA, le PELA ont acquis une expertise évidente et on peut se réjouir de constater qu'en l'espace d'une dizaine d'années, un véritable réseau de compétence s'est développé à la fois selon l'axe Sud-Sud, et entre les institutions du Sud et les institutions du Nord, réseau qui recouvre le champ scientifique des langues parlées en Afrique.

Susciter par delà, à partir de là, un réseau d'excellence sur les questions d'aménagement linguistique en Afrique, pourrait être un des objectifs pour l'avenir.

Susciter de tels réseaux entre en tous cas dans la vocation de l'AUPELF et dans sa politique de dynamisation du potentiel scientifique universitaire de langue française.

Il ne s'agit pas là de favoriser la prolifération anarchique de réseaux mais, au contraire, d'assurer leur coordination, comme leur intégration sélective sur des objectifs d'actions et de recherche prioritaires et retenues en fonction de leur impact multiplicateur sur le développement en général, et sur le développement scientifique en particulier.

Cette politique de la mobilité et des échanges en vue de la modernité et de l'excellence que nous avons par ailleurs nommée le projet UPELF, projet d'une Université des échanges appuyée sur des réseaux opérationnels, est certes orientée vers les priorités que constituent les sciences de la terre et les sciences de la vie et de la santé, mais elle est ouverte à l'ensemble du domaine de la formation et de la recherche.

Soyez donc assurés que je me ferai le porte-parole fidèle des recommandations de cette VIIème Table ronde linguistique auprès des plus hautes instances de l'AUPELF pour que suite soit donnée dans les meilleurs termes aux intentions que vous avez exprimées ici à Kigali.

Mesdames, Messieurs et chers collègues, il me reste à vous réitérer mes remerciements tout en vous souhaitant un bon retour dans vos pays et dans vos foyers.

Et je sais que ce n'est pas sans nostalgie que vous partirez tout en vous efforçant de ne pas regarder en arrière ce qui fut la VIIème Table ronde.

Peut-être comme moi-même qui ai aimé la vivre avec vous penserez-vous alors à cette parole de Zarathoustra redescendant de sa montagne vers les hommes: «Tout ce qui fut est fragment, énigme et cruel hasard» - jusqu'à ce que la volonté créatrice ajoute: «mais c'est là ce que j'ai voulu».

Ce que nous avons voulu est comme le dieu dansant de Zarathoustra. Il est ce qui renverse les contraintes réversibles de l'histoire par l'affirmation de ce que nous sommes, par l'institution de ce que nous voulons devenir.

En rassemblant nos collines, nous avons su émouvoir le ciel proche qui nous a donné certains soirs la pluie en plein coeur de la petite saison sèche - et le Rwanda nous a appris que cela fut ainsi parce qu'il était le meilleur hôte.

ALLOCUTION DU DR VENANT NTABOMVURA,

RECTEUR DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE DU RWANDA

Militantes, Militants membres du Comité central du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement,
Messieurs les Ministres,
Excellence, Mesdames, Messieurs les Membres du Corps diplomatique et consulaire,
Madame le Représentant du Secrétaire général de l'AUPELF,
Mesdames, Messieurs les Représentants des organismes internationaux,
Distingués Invités,
Mesdames, Messieurs les participants à la VIIème Table ronde,
Mesdames, Messieurs,
Militantes, Militants du M.R.N.D.,

Aujourd'hui, c'est le terme attendu de vos fructueux travaux, travaux qui vous honorent, et pour lesquels au nom de l'Université Nationale du Rwanda, et en notre nom personnel, nous voudrions vous adresser nos vives félicitations.

Pendant neuf jours effectifs de dur labeur, vous avez inlassablement réfléchi ensemble, sur le thème de ce Colloque international, à savoir: *«Recherche linguistique et formation des formateurs: bilan, évaluation des matériels didactiques»*.

Nous avons suivi de loin, mais avec un réel intérêt, le déroulement de vos travaux.

Dans notre allocution inaugurale, nous avons bien précisé ce que le Rwanda, l'Afrique noire et les autres membres de l'AUPELF en attendaient. Nous pensons que vous n'avez pas trahi nos espérances. La qualité des réflexions, le sérieux des débats, en plénière ou dans les ateliers, les échanges ponctuels et informels, tout cela devait aboutir aux heureux résultats que nous saluons ici. Soyez-en légitimement fiers;

mais sachez que ce n'est que le début d'une longue et harassante action, ou plutôt la continuation d'une entreprise de longue haleine, à mettre constamment à jour.

Il faudra désormais traduire toutes ces idées en actes, et à ce niveau, il est clair que vous ne serez plus seuls; car, si on peut vous considérer à juste titre comme une sorte d'académie africaine, chargée de proposer une politique en linguistique fondamentale, et en pédagogie articulée des langues nationales et du français en Afrique, si vous avez la responsabilité de sensibiliser les autorités, et de prendre position sur toutes les questions concernant les langues en Afrique, les choix, les décisions et le suivi des décisions appartiennent à ceux qui vous ont mandatés, nous entendons vos autorités respectives.

Nous sommes certain qu'elles exploiteront à bon escient toutes les informations scientifiques que vous leur ferez parvenir, et qu'elles trouveront des voies appropriées pour satisfaire la plupart des recommandations éclairées que vous formulez. Bien entendu, à l'aval comme à l'amont, vous resterez des partenaires obligés et responsables pour la réalisation de cet immense programme qu'est la promotion des langues en Afrique noire.

En effet, le développement linguistique est une des conditions essentielles du développement des nations. Il y a un rapport dynamique entre la langue, la culture et la société, conditionnant le sort et l'essor de cette dernière. Non seulement la langue est un instrument de communication entre les hommes, mais elle est aussi un creuset idéal d'expériences diverses - intellectuelles, techniques, artistiques, spirituelles, etc. - où les hommes, selon les âges, les époques et les cultures, prennent conscience de leur destin et s'efforcent de l'infléchir vers des mutations positives.

N'est-ce pas cela aussi en d'autres termes le développement? La tour de Babel n'a pas pu être achevée, parce que les hommes ne parlaient plus la même langue, ne communiquaient plus entre eux. Ils étaient devenus étrangers les uns envers les autres, et le meilleur de la pensée, du savoir et du savoir-faire de chacun était devenu impénétrable pour l'autre. D'où alors la nécessité, toujours de plus en plus impérieuse, non seulement de bien maîtriser sa langue maternelle, mais aussi des langues étrangères, qui sont pour nous comme des fenêtres largement ouvertes sur le monde, par lesquelles nous nous enrichissons du savoir et de la sagesse des autres communautés linguistiques.

Pour nous francophones, le français est à cet égard le meilleur de nos instruments de communication internationale, et c'est pour cela que sa situation actuelle nous préoccupe tous. Pour les uns, c'est la langue maternelle, pour les autres, c'est une langue d'adoption évoluant côte à côte avec les langues nationales. Vous avez pour l'Afrique noire, évalué pertinemment cette situation de bilinguisme et décelé des problèmes qui se posent. Vous avez notamment reconnu unanimement la crise et le déclin du français, surtout dans nos pays, où il est, comme nous venons de le dire, une langue d'adoption. Si le diagnostic a été fait sans complaisance, vous n'avez pas manqué de proposer en hommes responsables, une gamme de solutions que tous les partenaires linguistiques et de l'éducation vont désormais méditer et essayer de mettre en applicaton pour remédier à une telle situation.

La didactique efficace, aussi bien de la langue maternelle que du français, suppose une série de conditions et de contraintes que vous avez bien soupesées et discutées. À titre d'exemple, nous évoquerons sans aucune prétention à l'exhaustivité, quelques-unes des pistes d'action que vous préconisez d'emprunter, à savoir:

- une bonne politique d'aménagement linguistique;
- des manuels et autres moyens didactiques en nombre suffisant, adaptés, centrés sur l'apprenant et au contenu socioculturel adéquat;
- des méthodes pédagogiques cohérentes et stables, prenant en compte les besoins langagiers de chaque apprenant;
- le renforcement de la formation des formateurs;
- l'articulation des langues nationales et du français, qui seraient alors en situation non de concurrence, mais de complémentarité, et qui s'enrichiraient réciproquement, non seulement au niveau de leurs structures mêmes, mais aussi quant à la rénovation de leurs méthodes d'enseignement.

La didactique des langues, en Afrique noire francophone - et vous l'avez bien souligné - devra être demain comparative et contrastive.

Certes, les moyens techniques, financiers et humains importants sont nécessaires pour remédier à cette situation de crise linguistique, rénover les méthodologies d'enseignement et promouvoir les langues nationales. Il faudra au niveau de chaque pays, de chaque région, voire du continent, tout faire pour réunir ces moyens et les rendre vite opérationnels.

Nous n'ignorons pas nos limites, et c'est pourquoi nous comptons toujours sur l'appui généreux des organismes qui, comme l'AUPELF, l'A.C.C.T., l'UNESCO, n'ont cessé d'épauler les initiatives et les projets

de ce genre; de même, la solidarité et la coopération intergouvernementales devraient se renforcer pour que dans ce domaine comme dans bien d'autres, les nouveaux défis, terribles à l'orée du vingt-et-unième siècle, soient bien surmontés.

Nous savons que chaque état francophone assume aujourd'hui le français comme un bien propre à enrichir et à plier à ses besoins.

Nous ne sommes par pour autant amnésiques jusqu'à oublier que cette langue nous vient historiquement d'ailleurs, de cette France «mère des arts», à laquelle nous sommes heureusement «liés par le nombril», dans la grande famille de la francophonie.

Rien de plus naturel alors, à ce moment de crise du français, de recourir encore une fois, et de manière préférentielle, à cette fille aînée de la francophonie, pour un accroissement des moyens mentionnés plus haut, surtout dans les pays où ils font cruellement défaut, afin de revitaliser ce patrimoine commun.

Déjà elle le fait dans le cadre de la coopération multilatérale, et cette VIIème Table ronde sous l'égide de l'AUPELF en est le témoignage éclatant; mais nous pensons que le renforcement de la coopération bilatérale, privilégiant plus que jamais ce volet, serait un complément approprié.

Néanmoins, le levier majeur à actionner, pour la promotion des langues nationales et du français en Afrique noire, reste l'Africain lui-même. Rien ne remplacera en effet l'action quotidienne, la détermination et la conviction de ces hommes et femmes à tous les niveaux, qui, dans les classes, les bureaux pédagogiques, les centres de décision et/ou de direction, sur le terrain de recherches ou de diffusion linguistiques; bref dans les diverses situations où se tisse le destin des langues, ne ménagent pas leurs efforts pour gérer, créer, planifier, rentabiliser tous les processus linguistiques reconnus comme nécessaires. Ce travail, souvent humble et discret, mérite néanmoins toute notre sympathique considération et nos vifs encouragements. Il conditionne, pourvu qu'il soit bien coordonné et optimalisé, tout le reste.

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs les participants à la VIIème Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire,

Votre Colloque a eu le mérite de faire le point sur toutes ces questions de didactique des langues nationales et du français en Afrique. Ce grand carrefour scientifique a permis des analyses fouillées et des

débats fructueux, qui ont pu se dérouler dans un climat de sincérité, de cordialité et de sérieux, et déboucher sur des résultats notoires.

Cela n'a été possible que grâce au génie et à la générosité des organisateurs. Nous pensons surtout à l'AUPELF, mais aussi à l'A.C.C.T., à l'UNESCO, et à la France, notamment à sa bien active ambassade de Kigali. Ils ont tout fait pour favoriser une bonne ambiance de travail, fournissant des moyens logistiques indispensables. Qu'ils soient encore une fois vivement remerciés pour ces initiatives heureuses et constructives dans le domaine linguistique comme dans bien d'autres.

Notre Université n'aura pas forfait, nous l'espérons, à sa noble tâche de contribuer au plein succès de ce Colloque.

Ayant eu l'insigne honneur d'accueillir cette VIIè Table ronde, elle se devait de ne pas lésiner sur ses faibles moyens, et tout en y mettant son coeur et toutes ses énergies, de vous aider à accomplir votre édifiante mission.

Si par malheur, vous avez noté quelques défaillances, ou si nous n'avons pas pu satisfaire toutes vos attentes, veuillez nous en excuser, et mettre tout cela au compte de l'insuffisance de nos infrastructures ou de quelque autre impondérable.

Notre Université a eu le privilège de bénéficier du généreux concours de plusieurs instances nationales, telles que:

- la Présidence de la République, sans l'aval et l'aide desquels ce Colloque n'aurait pas pu se tenir à Kigali, et dans les conditions que vous connaissez;
- notre Ministère de Tutelle - le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique - et une de ses institutions soeurs en matière de recherche - l'Institut National de Recherche Scientifique. Celui-ci a spécialement collaboré avec nous pour l'exposition des travaux scientifiques à Ruhengeri (Nyakinama);
- le Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, par le biais de sa Direction des Programmes de l'Enseignement primaire et secondaire. Les deux bureaux ont été bien représentés à cette VIIè Table ronde, et en plus de leur contribution scientifique remarquable, nous n'oublierons pas leur précieux concours dans les activités d'accueil et d'encadrement;
- le Ministère de la Santé publique et des Affaires sociales, qui a mis à notre disposition 24 heures sur 24 heures, une antenne médicale;

- le Ministère des Transports et des Communications qui a autorisé une circulation en toute liberté des voitures officielles, afin que les délégués et participants à ce Colloque puissent aussi connaître à l'aise notre pays et notre population;
- le Ministère de la Jeunesse et du Mouvement coopératif, qui a agrémenté le séjour des participants au Colloque par une soirée culturelle et récréative animée par le ballet national.

Aux responsables, aux agents, ainsi qu'à tout le personnel de ces Services, qui ont répondu spontanément et de manière responsable à notre appel pour le plein succès de ce Colloque, nous adressons nos très vifs remerciements.

Que notre Faculté des Lettres, spécialement ses départements de Langues africaines et française, trouve ici nos chaleureuses félicitations et nos meilleurs encouragements pour qu'elle continue à se dépenser sans cesse, pour rester le porte-flambeau de notre politique linguistique et éducative, au sein de l'Université Nationale du Rwanda, ainsi que l'interlocutrice appréciée et efficace dans de telles instances internationales.

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs, Distingués Délégués et Participants à cette VIIè Table ronde de Kigali, des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire,

Nous espérons que ce Colloque aura été ressenti par vous aussi comme un succès scientifique et un motif de joie et de fierté personnelles bien légitime.

Nous espérons aussi que votre séjour à Kigali - et pour la plupart d'entre vous il est le premier, nous souhaitons qu'il ne soit pas le dernier!- aura été aussi agréable qu'attrayant.

Nous vous souhaitons un heureux retour dans vos pays respectifs, où le souvenir de ce Colloque et du Rwanda sera perpétué.

C'est sur ces quelques mots, que nous déclarons clos les travaux de la VIIème Table ronde des Centres, Départements, et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire tenue à Kigali du 14 au 22 janvier 1987.

LISTE DES PARTICIPANTS

BELGIQUE

- M. André COUPEZ
  Musée royal de l'Afrique Centrale
  Tervuren

- Mme Germaine FORGES
  Université de l'État
  Faculté des sciences psycho-pédagogiques
  Centre d'information et d'adaptation de matériel didactique pour l'Afrique (CIAMDA)
  Mons

BÉNIN

- M. Bienvenu AKOHA
  Université Nationale du Bénin
  Centre béninois de langues étrangères
  (C.E.B.E.L.A.E.)
  Cotonou

BURKINA FASO

- M. Bakary COULIBALI
  Université de Ouagadougou
  École supérieure des lettres et sciences humaines
  Département de linguistique
  Ouagadougou

- M. Issaka NACRO
  Université de Ouagadougou
  École supérieure des lettres et sciences humaines
  Laboratoire de sociolinguistique
  Ouagadougou

BURUNDI

- M. Jacques BLONDÉ
  Université du Burundi
  Centre pour l'enseignement des langues au Burundi (C.E.L.A.B.)
  Bujumbura

- M. Nicolas BUCABUSHAKA
  Université du Burundi
  Centre pour l'enseignement des langues au Burundi (C.E.L.A.B.)
  Bujumbura

- M. Philippe NTAHOMBAYE
  Université du Burundi
  Faculté des lettres et sciences humaines
  Bujumbura
- M. Théodore NYABUHINJA
  Université du Burundi
  Département de français
  Bujumbura

CAMEROUN

- M. Jean TABI-MANGA
  Université de Yaoundé
  Faculté des lettres et sciences humaines
  Département de français
  Yaoundé
- M. Maurice TADADJEU
  Université de Yaoundé
  Centre de recherche et d'études anthropologiques (C.R.E.A.)
  Yaoundé

CANADA

- M. André DUGAS
  Département de linguistique
  Université du Québec à Montréal
  B.P. 8888, succ. A
  Montréal, Québec
  H3C 3P8

CENTRAFRIQUE

- M. Faustin TEGUEDERE
  Université de Bangui
  Faculté des lettres
  Bangui

CONGO

- M. Dominique GONTIER
  Projet formation de formateurs
  INRAP
  Brazzaville
- M. François LUMWAMU
  Université Marien Ngouabi
  Faculté des lettres
  Centre d'études de langues congolaises (CELCO)
  Brazzaville

COTE-D'IVOIRE

- M. Bertin Mel GNAMBA
  Université Nationale de Côte d'Ivoire
  Institut de linguistique appliquée (ILA)
  Abidjan

- M. N'guessan KOUADIO
  Université Nationale de Côte d'Ivoire
  Institut de linguistique appliquée (ILA)
  Abidjan
- M. Zakari TCHAGBALE
  Université Nationale de Côte d'Ivoire
  Institut de linguistique appliquée (ILA)
  Abidjan

FRANCE

- M. Francis DEBYSER
  Bureau pour l'Enseignement de la langue et de la civilisation à l'étranger (BELC)
  Paris
- M. Marcel DIKI-KIDIRI
  C.N.R.S.
  Paris
- M. Pierre DUMONT
  Université Paul Valéry (Montpellier III)
  Faculté des lettres
  Montpellier
- M. Francis JOUANNET
  Université d'Aix-Marseille I
  Département de linguistique générale et africaine
  Aix-en-Provence
- M. Mwatha Musanji NGALASSO
  Université de Bordeaux III
  U.E.R. des lettres et des arts
  Bordeaux
- M. Daniel PÉCHOUIN
  Éditions Larousse
  Paris
- M. Ambroise QUEFFELEC
  Université de Nice
  Faculté des lettres et sciences humaines
  Nice
- M. Jean SCHMIDT
  Université d'Avignon
  Faculté des lettres et sciences humaines
  Avignon
- Mme Régine THOMAS
  Ministère des Affaires étrangères
  Direction du français
  Sous-direction des politiques linguistiques
  Paris

GUINÉE

- M. Mohamed Lamine SANO
  Institut de recherche linguistique appliquée (IRLA)
  Conakry

MADAGASCAR

- M. Zéfaniasy RAFARALAHY-BEMANANJARA
  Université de Madagascar
  Institut de linguistique appliquée (ILA)
  Antananarivo

MALI

- M. Mamadou SOUMARE
  École normale supérieure
  D.E.R. de lettres
  Bamako

NIGER

- M. Boureima DIADIE
  Université de Niamey
  Faculté de pédagogie
  Département de lettres modernes
  Niamey

RWANDA

- M. Michel ANDRÉ
  Centre national de recyclage pour enseignants
  MINEPRISEC
  Kigali
- M. François-Xavier BANGAMWABO
  Université Nationale du Rwanda
  Département de langues et littératures africaines
  Ruhengeri
- M. Simon BIZI MANA
  Institut national de la recherche scientifique du Rwanda (INRS)
  Butaré
- M. André COUPEZ (voir Belgique)
  Institut national de recherche scientifique du Rwanda (INRS)
  Département de linguistique
  Butaré
- Anastase GASANA
  Université Nationale du Rwanda
  Département de langues et littératures africaines
  Ruhengeri
- M. Robin HAMLYN
  Université Nationale du Rwanda
  Département d'anglais
  Ruhengeri
- M. Thomas KABEJA
  Université Nationale du Rwanda
  Département de langues et littératures françaises
  Ruhengeri
- M. Thomas KABERA
  Chef du Bureau lexique-traduction
  DPEPERAI
  Kigali
- M. Alphone KAMALI
  Direction des programmes de l'enseignement primaire
  Kigali
- M. Jean-Bosco KARANI
  Direction des programmes de l'enseignement secondaire (DPES)
  Bureau pédagogique de l'enseignement secondaire
  Bureau spécialisé de kinyarwanda
  Kigali

- M. Léopold MUNYAKAZI
  Université Nationale du Rwanda
  Département de langues et littératures africaines
  Ruhengeri
- M. Tharcisse MUTAKE
  B.P.E.S.
  Kigali
- M. Dominique MWEMAYIRE
  Bureau spécialisé de français
  DEPEPERAI-MINEFRISEC
  Kigali
- M. André NGIRABATWARE
  Bureau spécialisé de français
  DEPEPERAI-MINEFRISEC
  Kigali
- M. Boniface NGULINZIRA
  Ministère de l'enseignement supérieur et
  de la recherche scientifique
  Directeur de la culture et des arts
  Kigali
- M. Laurent NKUSI
  Université Nationale du Rwanda
  Département de langues et littératures africaines
  Ruhengeri
- M. Joseph NSENGIMANA
  Université Nationale du Rwanda
  Département de langues et littératures françaises
  Ruhengeri
- M. Charles NTAZINDA
  Institut national de la recherche scientifique (I.N.R.S.)
  Département de linguistique
  Butaré
- M. Jean-Pierre ROOBROUCK
  Direction des programmes de l'enseignement secondaire (DPES)
  Section du français
  Kigali
- M. Gaspard RWABUKUMBA
  Institut national de la recherche scientifique (I.N.R.S.)
  Butaré
- M. Philippe VALLIES
  Bureau spécialisé de français
  DEPEPERAI-MINEFRISEC
  Kigali
- M. Georges VAN GUCHT
  Direction des programmes de l'enseignement secondaire (DPES)
  Section du français
  Kigali

SÉNÉGAL

- M. Abdoulaye BALDE
  Centre de linguistique appliquée (CLAD)
  Université de Dakar
  Dakar

- M. Jean-René BOURREL
  Faculté des lettres
  Département de lettres modernes
  Université de Dakar
  Dakar
- M. Amadou DIALO
  Faculté des lettres
  Département de linguistique
  Université de Dakar
  Dakar

TOGO

- M. Lébéné BOLOUVI
  École des lettres et sciences humaines
  Département de linguistique
  Université du Bénin
  Lomé
- M. Tohonou GBEASSOR
  École des lettres et sciences humaines
  Département de lettres modernes
  Université du Bénin
  Lomé
- Mme Afiavi KUEVIDJIN
  École des lettres et sciences humaines
  Département des études françaises
  Université du Bénin
  Lomé

ZAIRE

- M. Kadima KAMULETA
  Institut pédagogique national
  Université de Kinshasa
  Kinshasa
- M. Ntole KAZADI
  Centre de linguistique théorique et appliquée
  Université de Kinshasa
  Kinshasa

ORGANISATIONS RÉGIONALES ET INTERNATIONALES

A.C.C.T./CIRELFA (Conseil international en recherche fondamentale et appliquée)

- M. Jean-Claude CORBEIL
  Secrétaire

BASE

- M. Georges GUÉDOU
  Coordonnateur général du PELA
  Bureau africain des sciences de l'éducation (BASE)
  Kisangani
- M. Kiasonama ZENGA-MUKAMBO
  Directeur
  Complexe scolaire

EACROTANAL

- M. Henri RAHAINGOSON
  Directeur exécutif
  Centre de recherche sur les traditions orales et les langues nationales africaines en Afrique de l'Est
  Zanzibar

OBSERVATEURS

- M. Eugène NSANZABIGA
  Université de Nice
  Nice
- M. MAISONNEUVE
  Inspecteur pédagogique national
  Mission française de coopération
  Brazzaville
- M. Philippe PRADAS
  E.N.S.
  Université de Yaoundé
  Yaoundé

SECRÉTARIAT DE L'AUPELF

BUREAU AFRICAIN

- Mme Victorine d'ALMEIDA
  Chargée d'affaires administratives
- Mme Danièle LATIN
  Chargée de mission permanente
  Études françaises et africaines
- M. Jean-Guy SIMARD
  Chargé de mission permanent
  Gestion financière et programme d'échanges interuniversitaires africains

ANTENNE DE L'U.N.R. À KIGALI

- M. Anastase GASANA
  Département de langues et littératures africaines
  Université Nationale du Rwanda
- M. Jean-Bosco MUREKEZI
  Département de lettres
  Université Nationale du Rwanda
- M. Jean RUMIYA
  Université Nationale du Rwanda
  Ruhengeri
- M. Eugène SANO
  Université Nationale du Rwanda

SECRÉTARIAT LOCAL

- Mme Marie-France KANTENGWA
  Secrétaire au BPES
  Kigali
- Mlle Béatrice MUKASHYAKA
  Secrétaire
  Mission française de coopération
- Mlle Prisca UWINGABIRE
  Secrétaire au BPES
  Kigali

ISBN: 2-9800835-2-6