L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe

Colette Noyau

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/282>

DOI : 10.4000/trema.282

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2007

Pagination : 49-61

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Colette Noyau, « L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 03 mars 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/282> ; DOI : 10.4000/trema.282

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Trema

L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe

Colette Noyau

1 Cet article considère du point de vue des apprentissages disciplinaires une situation extra - européenne de plurilinguisme impliquant le français, l'école étant chargée d'induire et de perpétuer ce plurilinguisme. Un pan important de la francophonie - subsaharienne notamment - est en effet le produit de l'école en français, une francophonie superposée, conduisant à des sociétés diglossiques. Quels enseignements tirer de ces situations pour l'évolution de l'école française vers le soutien à un plurilinguisme généralisé ?

2 Pour éclairer la nature du bilinguisme induit par l'école en Afrique subsaharienne « francophone », nous allons repartir de certains résultats de notre projet plurilatéral sur l'appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique mené avec le Togo et le Bénin (2001 - 2005, MAE + AUF + ACI Cognitive du MNESR). Cette appropriation de la langue de scolarisation constitue un enjeu pour la transmission d'une francophonie fonctionnelle aux nouvelles générations (cf. NOYAU

INSTITUT PÉDAGOGIQUE AFRICAÎN ET MALDACHE

SCIENCES D'OBSERVATION

COURS ÉLÉMENTAIRE

EDICEF
50, RUE JEAN-BLÉZEN / 92170 VANVES Cedex

2001, 2003, 2004a). C'est pourquoi nous avons scruté de près l'émergence du sujet francophone à partir de son expérience d'immersion scolaire dans un contexte institutionnel très spécifique, celui de l'école primaire dans ces pays d'Afrique de l'ouest. Ce programme de recherche pluridisciplinaire portait sur l'appropriation du français et la construction de connaissances scolaires dans une société diglossique, et visait à cerner les processus d'appropriation du français langue de scolarisation (FLS) dans ces conditions spécifiques¹. Ces processus d'appropriation du français ont été envisagés dans le cadre du développement cognitif et langagier global des enfants, puisque nous avons examiné parallèlement au français des activités langagières en langue première (NOYAU, 2002 ; BEDOU - JONDOH & NOYAU, 2003 ; BEDOU - JONDOH 2007 ; AFOLA 2007), et ce en liaison avec le développement cognitif et la construction de connaissances à travers l'école.

- 3 La situation considérée pourrait en principe être qualifiée de situation d'apprentissage par immersion, puisque le français est la langue unique de la vie scolaire, et sert de véhicule à la transmission de l'ensemble des connaissances scolaires. C'est l'école francophone qui assure que les jeunes générations deviendront en Afrique subsaharienne les francophones de demain. Pourtant le rendement de ce système d'éducation est extrêmement modeste. Il faut reconnaître des difficultés matérielles considérables, mais bien souvent elles sont évoquées pour renoncer à modifier l'existant. Commençons par mettre en lumière la nature des difficultés que rencontre l'école pour favoriser les processus d'apprentissage chez les élèves. C'est par là qu'on peut identifier des conditions rendant possible d'inverser la tendance, de façon à redonner des chances au système scolaire francophone en Afrique.
- 4 Nous avons analysé les pratiques de classe en Sciences d'observation, en Histoire et en Mathématiques au primaire (AFOLA, 2003, NOYAU 2001, 2003, NOYAU & VELLARD, 2004). Dans cette situation d'immersion scolaire totale, les disciplines non linguistiques (désormais DNL) sont une part essentielle de l'exposition à la langue et de sa pratique pour construire des connaissances. La langue y est à la fois plus riche et plus précise que dans l'enseignement du « Langage », et elle est ancrée dans des réalités et des raisonnements qui lui confèrent une fonction communicative incontournable.

I. La situation sociolinguistique au sud-Togo²

- 5 Le français est la langue officielle, de la presse et des médias nationaux, et la langue de la scolarisation. Une dizaine de parlers étroitement apparentés à fonction vernaculaire (endocommunautaire) constituent un continuum où l'intercompréhension est relativement aisée de proche en proche, avec un parler à fonction véhiculaire utilisé par la totalité de la population dans toutes les fonctions du quotidien rural et urbain : au Togo le mina ou gengbe, au Bénin le fongbe. Ces parlers ne sont pas utilisés à l'écrit, même si on trouve des textes religieux comme la Bible traduits dans certaines de ces variétés. Récemment, on assiste au développement de radios FM privées et de télévisions privées où le parler véhiculaire prend une place croissante à côté du français.
- 6 En zone urbaine, la présence superposée du français pour les fonctions administratives, officielles, et le secteur « moderne » de l'économie induit un usage constant du parler bilingue (à base autochtone avec emprunts au français pour des notions « modernes » comme « cellulaire », « passeport », « soupapes » et « plaquettes » (de frein), ou bien à base française avec des emprunts au parler autochtone ou des calques pour des notions

culturelles comme l'alimentation ou les relations sociales, ce parler bilingue véhiculaire se manifestant également dans les interactions commerciales « modernes ».

- 7 Quelle place est faite aux langues autochtones dans l'enseignement ? Les orientations prises aux Etats Généraux de Libreville en 2003 tendant à préconiser la coexistence du français et des « langues partenaires » ne trouvent aucun écho dans le système scolaire officiel ou privé, seul le français étant considéré, par les autorités éducatives comme par les parents dans leur grande majorité, comme langue de l'éducation. Dans une récente étude (NOYAU, 2007), nous avons analysé dans le détail les obstacles de tous ordres face à l'idée de faire une place à la langue du milieu dans la scolarisation initiale au sud Togo.

II. Caractéristiques fondamentales du système scolaire au Togo

- 8 Très calqué sur le système français d'il y a une quarantaine d'années (la dernière réforme de contenu du système scolaire remonte à 1970, dans la période suivant juste la décolonisation). Depuis, seules quelques retouches ont été apportées aux textes officiels en vigueur.
- 9 L'enseignement préscolaire est très peu usité, et a peu de place dans les écoles publiques. Par ailleurs, si un jardin d'enfants laisse pratiquer la langue du milieu, les parents le boudent au profit d'un autre établissement où régnerait le français (cf. AFELI, 2001). L'école de base (ou « premier degré » conduit l'enfant du CP1 (CP dédoublé en 2 paliers) au CM2, en 6 ans qui se terminent par un examen de fin de primaire tenant lieu de viatique pour entrer en 6e. Le collège (CEG ou 2e degré), conduit de la 6e à la 3e, et est couronné par un Brevet, qui constitue le diplôme terminal d'une majorité de jeunes. Le 3e degré, avec accès sélectif sur dossier en fonction des notes et des relations, comprend des lycées classiques, et des lycées techniques rassemblant des élèves parmi les meilleurs visant une formation bureautique ou comptable (on compte très peu de sections industrielles ou technologiques).
- 10 A côté du secteur public, fleurit tout un secteur privé, qui se développe à grande vitesse, où on trouve du meilleur et du pire : très peu encadré par l'Etat, il constitue avant tout une source de profits pour les promoteurs d'écoles de taille minime se montant partout, à côté d'établissements confessionnels chrétiens ou islamiques.
- 11 La déperdition scolaire est très forte : la moitié des enfants abandonnent le primaire avant le CEPD, beaucoup d'autres quittent l'école au niveau de la 5e, et redeviendront souvent illettrés, n'ayant pas atteint le niveau de stabilisation de la littéracie. Les lycéens constituent une manière d'élite, quoique les évaluations certificatives donnent des résultats assez peu fiables en termes de reconnaissance du développement cognitif et de la maîtrise des connaissances (cf. NOYAU & KOUDOSSOU, 2004).
- 12 Dans les programmes officiels togolais toujours en vigueur, les langues nationales sont mentionnées, et une des deux langues officiellement déclarées nationales (l'éwé au sud, le kabyè au nord du pays) devrait être enseignée comme langue - matière au collège, mais elles sont largement absentes de l'école publique, qui pratique toujours l'option monolingue - voire dans certains établissements la punition du signal introduite jadis par l'école coloniale.

- 13 L'utilisation exclusive du français L2 comme langue des activités scolaires et de la construction de connaissances renvoie aux options didactiques de l'immersion, qui devrait constituer un atout pour l'appropriation de la langue elle-même. Or ce n'est pas le cas, l'entrée dans le français est extrêmement lente : les enfants sont pratiquement muets pendant leurs 2 ans de CP - ils ne prennent pas la parole, même s'ils pratiquent la répétition en chœur, de syllabes, de mots, de formules toutes faites comme les salutations, ou de phrases, et ils comprennent très partiellement ce que le maître dit³.

III. Quelques résultats essentiels de nos travaux acquisitionnels en contexte scolaire togolais

- 14 L'ensemble le plus important de nos travaux a porté sur la description des étapes du développement langagier. Il s'agissait d'une étude transversale menée à cinq paliers de scolarisation entre le CP1, première année de scolarisation et d'entrée dans le français, et la dixième année de scolarisation, la classe de 3e, débouchant sur le Brevet, après lequel la grande majorité des jeunes auront quitté l'école pour entrer dans la vie active en tant qu'adultes considérés francophones. On a centré l'étude du développement langagier en L1 et en français sur trois grands domaines de la référenciation :
- la référence aux personnes (du point de vue linguistique, le développement du syntagme nominal et de la pronominalisation, et de leur usage fonctionnel dans le discours),
 - la représentation des procès (événements, actions, processus, états,...) et le développement du lexique verbal ainsi que de la morphologie temporo - aspectuelle d'un point de vue linguistique et textuel, et
 - la condensation du discours, linguistiquement la capacité à former des énoncés complexes pour remplir des fonctions textuelles.
- 15 Ces trois grands domaines ont été examinés à partir de productions textuelles en français, orales et écrites, et en L1 (orales), ce qui permet d'adopter une démarche fonctionnaliste conséquente et de mener les comparaisons à partir de matériaux suffisamment similaires. Les résultats disponibles sont présentés notamment dans NOYAU (2002), BEDOU & NOYAU (2003), KIHLESTEDT (2005), NOYAU (2003A, B), (2004), (2005), et dans les Actes du colloque de Nanterre (NOYAU, ed. 2007 : AFOLA ; AMEGASHIE ; BEDOU ; CISSÉ ; GBETO).
- 16 On a pu mettre en évidence la nette avance des capacités langagières déployées en L1 sur celles déployées en français, ce qui n'est pas inattendu, mais qui rappelle aux enseignants un atout positif sur lequel on pourrait s'appuyer : les enfants qui arrivent à l'école francophone ne sont pas dénués de connaissances et de capacités langagières, au contraire ils sont dotés de moyens de faire plus en français que ce que leur strict répertoire linguistique autoriserait, par transfert de compétences. On a bien montré également que lorsque l'enfant arrive à l'école, sa L1 est encore en cours d'acquisition et évolue au fil des années, sans que l'attention y soit dirigée. Ce qui vient en contre des propos souvent tenus par les maîtres ou les parents réclamant le maintien de l'option unilingue : « les enfants savent déjà leur langue, pourquoi va-t-on encore s'en occuper à l'école ? »
- 17 On a par ailleurs examiné le langage fourni par les manuels, principale source d'input structuré pour l'acquisition de la L2, ainsi que le contenu des programmes, dans NOYAU (2003) pour les repérages spatiotemporels et l'histoire, dans NOYAU (2005) pour ce qui est du lexique verbal dans l'enseignement du français. Il apparaît pour ce domaine

linguistique que la progression d'introduction de verbes du français dans les deux premières années suit une logique essentiellement orthographique, liée à l'apprentissage de la lecture, ce qui fait que des verbes fréquents sont longtemps absents (*venir*) et des verbes ou des formes rares apparaissent tôt (*lutter, est revenu*). En conséquence, la progression dans l'acquisition du lexique verbal par les enfants est essentiellement due à l'acquisition incidente, au fil des rencontres avec le matériel verbal dans la vie scolaire et dans les différentes matières d'enseignement, et à partir des processus cognitifs généraux de catégorisation et de structuration.

- 18 Une autre série de nos travaux a porté sur l'analyse des pratiques langagières scolaires, notamment l'analyse de séquences de classe, de français et des différentes matières. On y a analysé les échanges langagiers de la classe selon divers points de vue :
- le français de référence constitué par le langage des maîtres, ses fluctuations, et les traces d'insécurité linguistique qu'il recèle (NOYAU, 2000, 2006) ;
 - le rapport paradoxal entre l'oral et l'écrit dans des contextes marqués culturellement par l'oralité et matériellement par le manque de matériaux imprimés, mais tournés vers une normativité écrite (NOYAU 2007b) ;
 - les cadres interactionnels rigides constitués par les échanges question - réponse organisés par le maître (NOYAU & QUASHIE, 2003), qui ne permettent pas aux élèves de s'interroger pour construire leurs savoirs ;
 - la bifocalisation : sur les contenus cognitifs / sur la langue, conflit toujours résolu au profit du code et au détriment des contenus de savoirs (NOYAU 2000) : au nom de la transmission des dénominations correctes et correctement orthographiées, on présente des contenus de savoir incomplets ou faux, qui ne permettent pas la construction des connaissances ciblées ;
 - sous des angles disciplinaires spécifiques : NOYAU (2003) sur l'Histoire ; AFOLA (2003), NOYAU (2000), et ici même, sur les sciences d'observation ; NOYAU & VELLARD, (2004) sur les mathématiques. Des observations de classe ont été conduites dans des écoles de la capitale et en zone rurale à cet effet.
- 19 Enfin, nous avons exploré les pratiques d'évaluation scolaire et le rôle qu'y joue la langue (NOYAU & Koudossou, 2004, NOYAU, 2004b, 2006a, c).

IV. Traitement pédagogique de la discipline EduSIViP

- 20 L'**EduSIViP** (Education Scientifique et Initiation à la Vie Pratique) est la dénomination des Sciences d'observation au primaire, discipline qui apparaît à partir de la 3^e année (CE1). L'objectif général est de familiariser les enfants avec des domaines d'observation issus de leur vie quotidienne et de leur environnement naturel, et d'introduire certains principes d'hygiène et d'organisation de la vie matérielle fondés sur de telles observations. C'est une discipline dont la vocation naturelle est de faire le lien avec l'environnement de l'enfant et sa vie quotidienne hors de l'école. Dans les deux premières années d'école (CP1 et CP2), certains activités en sont des précurseurs, comme : « l'étude du milieu » : le groupe - classe est convié à sortir observer certains aspects de la vie matérielle ou sociale, d'où sont tirées essentiellement des séquences de vocabulaire. Ainsi, les enfants d'un CP2 de zone rurale ont été emmenés au dispensaire, d'où ils sont revenus avec un trésor de mots à prononcer, contenant le son - IN - : infirmier, etc., pour nourrir la leçon de... syllabation.

- 21 La discipline **EduSIViP** est en principe propice à se concentrer sur les processus naturels (croissance d'une plante, reproduction des volailles), les **actions** des hommes sur ces processus (semier et cultiver, élever,...), les **actions** d'aménagement de la vie (hygiène, soins quotidiens, entretien de la maison, prévention des maladies), etc., et peut donc se prêter à l'enrichissement du lexique des **verbes**, le secteur du lexique dédié à l'expression des procès⁴. En voici quelques exemples, tirés du manuel d'EduSIViP de CE1-2⁵ : actions (1b, 5a), événements (2b), processus (3), activités (1a, 2a, 4), états contingents (5b), ainsi que des non - procès : états constitutifs (6), propriétés (7).

(1a - b) Racle le tilapia pour enlever les écailles.

(2a - b) Lorsqu'un œuf est couvé pendant 21 jours, un poussin casse la coquille et sort.

(3) Dans le sol, les bourgeons se développent (culture de l'igname)

(4)... sarcler les mauvaises herbes,... remonter la terre sur les buttes,... mettre des tuteurs (entretien champ d'ignames)

(5a - b) On met en terre des morceaux de tubercule qui portent des bourgeons.

(6) Leur chair est toujours tendre et sucrée (patates douces)

(7) L'igname est une plante grimpante

*

- 22 Les manuels d'EduSIViP ne sont pas toujours la base de préparation des séquences didactiques, étant peu présents chez les maîtres et encore moins fréquemment présents dans les bibliothèques d'école et mis entre les mains des enfants. Les séquences sont surtout construites à partir de fiches de préparation qui circulent entre enseignants, et reflètent de façon médiate le manuel. Il est donc nécessaire d'aller voir de plus près ce qu'il en est dans les pratiques de classe.

- 23 Les études de NOYAU (2000) et NOYAU & QUASHIE (2003) sur des séquences de classe de diverses disciplines ont mis en évidence une gestion de la bifocalisation forme - contenu au détriment des contenus d'apprentissage et en faveur de l'inculcation de formes linguistiques normées. Les contenus d'apprentissage sont, dans ce contexte, essentiellement des éléments textuels à mémoriser, plutôt que des données d'observation fiables aux perceptions et expériences des enfants. Leur forme idéale est celle d'un résumé de quelques lignes mettant l'accent sur des éléments descriptifs et des inventaires, non sur des actions ou des processus. Ainsi, ce résumé (en encadré) dans le même manuel :

(8) N'OUBLIE PAS !

- 24 Le tilapia est un poisson : son corps est couvert d'écailles ; il se déplace dans l'eau au moyen de ses nageoires ; il respire par les branchies. Le tilapia se reproduit par des œufs. Sa chair est nourrissante. Son élevage est facile et rentable.

*

- 25 AFOLA (2003), qui examine le lexique verbal dans des séquences d'EduSIViP du CE1 au CM2, aboutit à des conclusions convergentes. Les thèmes des séquences analysées étaient les suivants : CE1, plantes médicinales ; CE2, le tilapia ; CM1, les 3 états de la matière ; CM2, les vases communicants + révision des trois états de l'eau. Du relevé exhaustif des éléments de lexique verbal dans les interventions des maîtres et dans les paroles sollicitées des enfants, il ressort que : « la conception de la leçon d'EduSciViP est une

conception de description et non d'observation et d'action comme le programme le prévoit à partir des classes de CM « *expérimentons - observons - concluons.* » Les leçons visent à décrire les corps, les objets et non les procédures. Et bien souvent, c'est la question du maître qui porte le verbe, la réponse attendue de l'élève étant un syntagme nominal ou un fragment de SN⁶ :

(9)	M	la vipère est quel animal ? oui °	
	E	la vipère est un animal nuisible	(classe de CE2)
(10)	M	c'est ça ° je veux les différentes les grandes différentes parties les	
		parties qui constituent le corps du tilapia ++	
	E	la tête + le tronc + la queue +	
	M	la tête le tronc et la ° /	
	EE	la queue _	
	M	bien _ nous avons vu que le tilapia vit dans ° /	
	EE	l'eau	(classe de CE2)

- 26 Il est effectivement frappant que dans toutes les séquences étudiées, la proportion de prédications de procès opposées à celles de non - procès ne dépasse pas 1 / 3 dans les propos des maîtres et 1 / 4 dans ceux des élèves, sauf dans la séquence de CM2 portant sur les vases communicants, où la proportion de prédications de procès dépasse 50 % des prédications, ce thème ne pouvant solliciter que des processus physiques et les actions pour les mettre en évidence. Au total, ces chiffres témoignent bien de l'approche descriptive et définitoire, et non actionnelle, de la discipline, même lorsque les enfants sont conviés à apporter de chez eux des objets à observer ou manipuler.
- 27 Les maîtres, dans leurs réflexions sur ces disciplines lors des entretiens recueillis, insistent sur la nécessité de « faire le programme », qui ne leur laisse pas le temps pour des activités plus concrètes, et sur celle de « préparer les enfants à l'examen » (et, ajoutons - le, aux compositions trimestrielles organisées et corrigées au niveau des inspections). De fait, en l'absence de formation initiale ou continue et d'accompagnement pédagogique par les institutions éducatives, c'est ce système d'évaluation rigide qui sert à « contrôler » l'activité des enseignants, ceux - ci étant formés à reproduire l'existant par leur directeur qui les assiste en vérifiant leurs fiches de préparation.
- 28 En contrepoint de ces aspects pédagogiques, il est intéressant de considérer les conceptions de l'apprentissage et de l'intelligence enfantine chez les parents, avec lesquels des entretiens ont été recueillis également (NOYAU & GBETO, 2003). Deux conceptions culturelles sont en présence : une conception scolaire où l'enfant intelligent est un enfant qui « apprend bien », c'est - à - dire qui mémorise et imite bien, qui est attentif aux injonctions des adultes (cf « frappez - le - moi bien pour qu'il apprenne ») et rapporte des bonnes notes ; et parallèlement une conception traditionnelle dans laquelle

l'enfant intelligent est un enfant qui sait trouver sa place dans le groupe (familial ou autre), ne pas se singulariser mais devenir autonome pour les tâches pratiques dans lesquelles, après les avoir maîtrisées par observation et imitation, il pourra prendre des initiatives - donc être fiable dans les actions qu'on lui demandera. La maîtrise des activités du quotidien est ainsi un élément central de l'éducation des enfants, du point de vue non seulement de la pratique mais aussi du comportement social et du caractère. On voit à quel point la vision descriptive statique des choses de la vie dans leur traitement scolaire en EduSIViP est en retrait, et manque de sens pour les élèves, sauf pour ce qui est de dénommer ces choses en français : l'objectif réel de l'enseignement de l'EduSIViP est essentiellement métalinguistique et tourné vers un étiquetage des choses, nous l'avons vu.

- 29 D'autres études ont été menées, dans le volet « Cognitique » de notre projet, par D. Legros et collègues (Cordier et al. 2003), sur l'impact de la langue (L1 vs L2) dans laquelle les connaissances sont initialement construites : des élèves de CM2 et de 5e ont été interrogés sur la réalisation d'une procédure quotidienne qui leur incombe dans les familles : la préparation du feu pour faire bouillir l'eau. Ils ont pris part à des entretiens oraux soit en L1 puis en L2, soit en L2 puis en L1, qui portaient sur les objets impliqués dans la procédure et leurs attributs, sur les représentations de la procédure, et sur celles des événements et des états résultants. Ensuite, ils ont répondu à un questionnaire écrit en L2, soit un questionnaire causal de type « Pourquoi ? Comment ? » portant sur les principales procédures et sur ce qui se passe, soit un questionnaire du type « avec Qui ? avec Quoi, Où ? » portant sur le contexte de la tâche. Enfin ils ont donné une verbalisation écrite de la procédure en français. Les résultats de cette expérimentation mettent en évidence, entre autres choses, une meilleure activation des représentations lors de la tâche écrite en français L2 lorsque les connaissances ont été activées, oralement, d'abord en langue première, c'est - à - dire reliées aux expériences du monde, cet effet étant plus fort au CM2 qu'en 5e⁷. Ainsi, un système d'enseignement unilingue, où la L1 et les expériences du monde qui lui sont liées n'ont pas droit de cité en classe, constitue un obstacle à la construction des connaissances et à l'éducation en tant que maîtrise réfléchie du milieu de vie, surtout au primaire.

V. Les sciences d'observation entre l'appropriation de la langue et la construction de connaissances

- 30 Rappelons les atouts essentiels des Sciences d'observation (SO) pour l'appropriation de la LS et pour la construction de connaissances sur le monde au primaire :
- on parle sur des phénomènes d'observation, ce qui procure un ancrage étroit de la langue dans la référenciation et les phénomènes sensibles ;
 - les observations s'expriment selon une double sémiotisation : formulation linguistique, schématisation graphique (dessins, photos), favorable à la construction de représentations multimodales ;
 - les SO permettent un apprentissage du raisonnement : comparaisons, généralisations, hypothèses et leur validation, à partir d'observables, sur les états du monde et les causalités entre phénomènes ;
 - la géographie physique partage en partie ces atouts.

- 31 Cet inventaire dessine d'ailleurs des cheminements à favoriser dans les activités en SO pour profiter de ces atouts. Nous avons vu le sort de cette discipline dans le contexte étudié. Nous l'avons examiné également du point de vue des évaluations scolaires, ce qui donne un éclairage sur les normes et les attentes institutionnelles auxquelles se conforment les maîtres.
- 32 L'évaluation occupe un lieu stratégique, au centre du système d'enseignement. Les choix en matière d'évaluation sont en mesure d'interagir avec chacune des composantes de l'enseignement - apprentissage. Or la tendance massive dans l'évaluation des compositions et examens à tous niveaux est de centrer l'évaluation sur le respect des normes du français écrit, en laissant de côté les contenus et leur organisation (cf. NOYAU & KOUDOSSOU, 2004).
- 33 Dans un travail récent en vue d'un atelier de formation de cadres de l'éducation francophones (NOYAU, 2004b), nous avons repris ce dossier de l'évaluation pour ce qui est de l'examen de fin du primaire, le CEPD, en montrant a) l'importance de l'usage fonctionnel des formes pour construire une production textuelle dotée de cohésion, et cohérente (dans une approche fonctionnelle et textuelle de l'évaluation des productions) ; b) qu'un enfant à l'âge de l'école est encore en plein développement de sa L1, qui devra franchir de nombreuses étapes entre 6 et 12 ans. On ne peut donc lui exiger de se conformer à la langue des adultes, en L2. En examinant un lot de copies de CEPD (Certificat d'Etudes du Premier Degré) de Français et des autres matières (NOYAU, 2006a), on constate que face aux scores moyens peu élevés des épreuves de Français à fort coefficient, un groupe d'épreuves à coefficient 1 obtiennent des moyennes significativement supérieures : Education scientifique et à la vie pratique, Histoire - Géographie, et Education civique et morale, grâce à des épreuves formées de questions à réponses brèves appelant la mémorisation littérale de nomenclatures et de résumés. Il est alors difficile de parler de « disciplines d'éveil », car le style de ces épreuves conforte une conception de l'apprentissage fondée sur la restitution à l'identique d'un stock de connaissances verbales imposées.
- 34 Il y a donc un travail en profondeur à faire sur les pratiques d'évaluation, et de certification, car ces dernières pèsent sur l'évaluation en classe et sur le contenu des activités de classe. Ce travail devrait s'appuyer sur les principes d'une évaluation communicative, fondée sur des objectifs fonctionnels explicites à faire atteindre, et en tirant les conséquences pour ce qui concerne les pratiques d'évaluation aux examens.

VI. Comment accroître l'efficacité éducative de l'enseignement des DNL en FLS en contexte diglossique

- 35 Dans cette situation d'immersion scolaire totale, les DNL constituent, comme nous l'avons vu, une part essentielle de l'exposition à la langue et de sa pratique pour construire des connaissances. Or, les options pédagogiques en vigueur s'opposent en bien des points à la construction des connaissances, au profit d'une activité de dénomination statique en langue normée centrée sur les objets et non sur les processus auxquels ils donnent lieu. Nous avons cherché à identifier certains des freins à lever pour accroître l'efficacité éducative de ces disciplines, en gérant mieux la nécessaire bifocalisation contenus / langue à travers des activités où les élèves aient à puiser dans leur expérience du monde

pour la restructurer via des observations raisonnées, et à se bâtir le langage adéquat pour un tel changement de niveau articulé à l'expérience.

- 36 L'étude des processus d'acquisition nous fournit des preuves qu'apprendre est tout autre chose que répliquer un modèle, que c'est construire, s'il y a matière à le faire, et exercer cette activité de construction. Il faut pouvoir suggérer des dispositifs pratiques soutenables par les cadres éducatifs, qui permettraient aux maîtres de se sentir officiellement encouragés à pratiquer une autre façon d'enseigner fondée sur les potentialités acquisitionnelles des enfants, et une éducation plus ouverte.
- 37 Enfin, revenons à partir de ce que nous venons de présenter sur quelques questions récurrentes de l'éducation au plurilinguisme à travers les contextes européens et extra-européens.
- Les bénéfices et éventuels inconvénients de l'enseignement d'une DNL en L2 sont à peser en fonction des modalités d'enseignement : on voit que si la double focalisation est gérée de façon formelle en négligeant les apprentissages de contenus, on risque de perdre sur les deux tableaux : langue et apprentissages disciplinaires.
 - À une conception de l'école unilingue niant le plurilinguisme de fait des élèves (contexte de l'Afrique de l'ouest francophone⁸) s'opposent en contexte européen des pratiques scolaires plurilingues où pointent les alternances de codes et emprunts répondant à des fonctions à la fois référentielles et pragmatiques diverses. Comment faire pour que la L1 constitue un appui dans l'appropriation de la L2, si ce n'est en lui faisant place dans la construction des connaissances ?
 - Et enfin, lorsque des enfants initialement scolarisés dans ces conditions unilingues rigides arrivent en France et sont accueillis comme ENAF (enfants nouvellement arrivés en France, cf. VERDELHAN 2002), on voit qu'il conviendrait d'examiner soigneusement leurs acquis, linguistiques, mais aussi leurs compétences langagières scolaires, comme la capacité à se servir de l'écrit de façon autonome pour une recherche d'information ou la mise en forme d'information pour autrui, la capacité à interagir dans un travail collaboratif, celle à soulever des questions dans une visée d'apprentissage de contenus. Leur accueil devrait les accompagner dans ces apprentissages des comportements pour apprendre à apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

AFELI, K. (2001), « Le français et les langues endogènes en francophonie au Togo : le cas des langues d'éveil dans les jardins d'enfants », dans : *La coexistence des langues dans l'espace francophone, Deuxièmes journée scientifiques du réseau de l'AUF « Sociolinguistique et dynamique des langues »*, Rabat 25 - 28 septembre 1998, AUPELF - UREF, coll. 'Universités francophones', 'actualité scientifique', p. 89 - 93, p. Dumont et C. Santodomingo, réd.

AFOLA U. - C. (2003), « L'acquisition des savoirs à travers la langue seconde : formulation de contenus d'enseignement en sciences d'observation. » dans *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Actes sur CD - Rom), JP BERNIÉ, M. JAUBERT et M. REBIÈRE édés. CIRFEM - DAEST, Université Victor Segalen - Bordeaux II.

AFOLA U. - C. (2007), « L'influence de la L1 sur la L2 dans le processus d'acquisition du lexique verbal des procès dans les récits oraux des élèves togolais », dans C. NOYAU, ed. : *Appropriation du français langue de scolarisation et construction de connaissances en situation diglossique, Actes du colloque international de Paris - X - Nanterre, ouvrage multimédia*. Université Paris - X - Nanterre : COMETE, CD - rom.

BEDOU - JONDOH, E. 2007, « Acquisition des énoncés complexes par les élèves togolais du primaire et du secondaire en situation diglossique », dans C. NOYAU, ed. : *Appropriation du français langue de scolarisation et construction de connaissances en situation diglossique, Actes du colloque international de Paris - X - Nanterre, ouvrage multimédia*. Université Paris - X - Nanterre : COMETE, CD - rom.

BEDOU - JONDOH, E. & NOYAU, C. (2003), « Restitution de récits en langue première et en français langue seconde chez des enfants du Togo et du Bénin : formulations et reformulations des procès », dans : Cl. MARTINOT & A. IBRAHIM (eds.) *La reformulation, un principe universel d'acquisition*, Paris : Kimè, pp. 357 - 386.

CORDIER, M., LEGROS, D., MAITRE de PEMBROKE E., NOYAU, C. (2003). « L'aide à l'activation des connaissances culturelles dans la compréhension d'un texte en L2 en situation de diglossie (Togo, Afrique de l'ouest). » Communication au Xe Congrès de l'ARIC, Amiens, 30 juin - 4 juillet.

DENHIÈRE G. & BAUDET S. (1991) : *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris, Presses Universitaires de France.

FERGUSON, G. (2003), « Classroom codeswitching in post - colonial contexts : Functions, attitudes and policies. », *AILA Review*, vol. 16, « Africa and Applied Linguistics », 38 - 51.

FRANÇOIS, J. (1990), « Classement sémantique des prédications et méthode psycholinguistique d'analyse propositionnelle », In J. François & G. Denhière, eds. : « Cognition et langage », *Langages* 100, décembre, 13 - 32.

FRANÇOIS, J & DENHIÈRE G., eds (1997) : *Sémantique linguistique et psychologie cognitive. Aspects théoriques et expérimentaux*. Presses Univ. de Grenoble.

KIHLSTEDT M. (2005), « Stratégies compensatoires dans l'acquisition du lexique verbal en français », In : F. Grossmann, M. - A. Paveau, G. Petit, eds. *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, pp. 85 - 105.

NOYAU C. (2000), « Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo », In : M. Francard, G. Geron & R. Wilmet (dir.). 2000 - 2001. *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*. Actes du colloque de Louvain - la - Neuve (3 - 5 novembre 1999). Volume II : Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 27 (1 - 2), pp. 57 - 73.

NOYAU C. (2002), « Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes : gammes de récits », *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé (Togo)*, vol. 2/2002, pp. 33 - 44.

NOYAU C. (2003a), « Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2). » In : *Regards croisés sur l'analogie*, DUVIGNAU, K., GASQUET, O., GAUME, B. (Eds), *Revue d'Intelligence Artificielle (RIA)*, Volume 17, N° 5 - 6 / 2003, novembre (Hermès - Lavoisier), pp. 799 - 812.

NOYAU C. (2003b), « Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire », in *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Actes sur CD - Rom), JP BERNIÉ, M. JAUBERT et M. REBIÈRE eds. CIRFEM - DAEST, Université Victor Segalen - Bordeaux II, 16 pp.

NOYAU C. (2004a), « Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions », In : AUF : *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue (Ouagadougou, Burkina Faso, 31 mai - 2 juin 2004). Paris : Eds des Archives Contemporaines / AUF, coll. « actualité scientifique », pp. 473 - 486.

NOYAU C. (2004b), *Analyse acquisitionnelle de productions d'élèves et évaluation scolaire et certificative : une vue sur la dynamique du français à travers l'école. L'évaluation fonctionnelle de productions scolaires en français*. Séminaire de formation en sociolinguistique et dynamique des langues, brochure 43 p. Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue, AUF, Ouagadougou (Burkina Faso), 31 mai - 2 juin 2004.

NOYAU C. (2005), « Le lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité », In : F. Grossmann, M. - A. Paveau, G. Petit, eds. *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble, ELLUG, 65 - 84.

NOYAU C. (2006a), « Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique », Bulletin VALS/ASLA 83/1 « *Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée* », Neuchâtel (Suisse), 93 - 106

NOYAU C. (2006b), « Le langage des maîtres comme français de référence : rôle de l'école dans la transmission de la langue (Togo) », *Le Français en Afrique 21* « *Des inventaires lexicaux du français en Afrique à la sociolinguistique urbaine. Hommage à Suzanne LAFAGE* », A. J. - M. QUEFFELEC, ed., pp. 339 - 350.

NOYAU C. (2006c), « Appropriation de la langue à travers les apprentissages disciplinaires en FLS : comment gérer la double focalisation ? », 1er Congrès Européen de la FIPF, Vienne (Autriche), novembre. NOYAU C. (2007a), "Les langues partenaires du français dans la scolarisation en francophonie subsaharienne ? Atouts et obstacles pour leur mise en pratique", Dans : *Les actions sur les langues : Synergie et partenariat*. Actes des 3es journées scientifiques du Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues, sous la direction de Gisèle Chevalier, Éditions des Archives Contemporaines, collection « actualité scientifique », Agence universitaire de la Francophonie, pp. 143 - 162.

NOYAU C. (2007b), « Pratiques et représentations de l'écrit et littéracie fonctionnelle : quelles pratiques promouvoir à l'école dans le contexte de la francophonie diglossique subsaharienne ? », 75e Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Trois - Rivières, mai.

NOYAU C. & GBETO K. - S. (2004), « Les conceptions de l'intelligence dans la culture éwé (Togo) : analyse sémantique des expressions du domaine cognitif », Xe Congrès de l'ARIC (Association pour la Recherche InterCulturelle), Université d'Amiens, 30 juin - 4 juillet 2003. Actes en ligne : <http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/ARIC/XeCongres/communication.html>

NOYAU C. & KOUDOSSOU S. - G. (2004), « Rôle des pratiques d'enseignement et des modalités d'évaluation dans l'appropriation du français langue "seconde" à l'école : le français face aux autres disciplines au Togo », *Marges Linguistiques*, Actes en ligne du Colloque 'La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives' (Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, décembre 2002), 17 p. http://www.revue_texto.net/Archives/Archives.html, Espace : Archives et secrets, Dossier : [pres_act0004.htm](http://www.revue_texto.net/Archives/Archives.html)

NOYAU C. & QUASHIE M. (2003), « L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest », In : J. - M. DEFAYS, B. DELCOMMINETTE, J. - L. DUMORTIER & V. LOUIS (eds.) *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Fernelmont (BE) : EME (Editions modulaires Européennes), coll. 'Proximités', pp. 205 - 228.

NOYAU C. & VELLARD D. (2004), " Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde ", *Cahiers du Français Contemporain* 9, 'Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances', Lyon : ENS Editions, p. 57 - 76.

SAWADOGO F., LEGROS D. & E. MAITRE de PEMBROKE (2007), « Quelle place pour la langue maternelle mooré (L1) dans la construction et la production de connaissances via la langue française à l'école au Burkina Faso ? », dans C. Noyau, ed. : *Appropriation du français langue de scolarisation et construction de connaissances en situation diglossique, Actes du colloque international de Paris - X - Nanterre, ouvrage multimédia*. Université Paris - X - Nanterre : COMETE, CD - rom.

VERDELHAN - BOURGADE M. (2002) : *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF, coll. 'Education et formation'.

Mon livre d'Education Scientifique et d'Initiation à la vie pratique, Par un groupe d'enseignant togolais. Cours élémentaire. Lomé : Servedit - Limusco, 2000.

NOTES

1. Projets « Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique », ARP de l'AUF (2000 - 2004) et programme CAMPUS du MAE (2001 - 2005), « Construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique », ACI Cognitive (2002 - 2005).
2. La situation est très similaire au sud - Bénin, alors que les zones nord de ces deux pays connaissent une situation linguistique beaucoup plus éparpillée, avec de nombreuses langues à faible effectif et appartenant à des groupes linguistiques divers.
3. Mais il n'est pas dans les usages de poser des questions aux adultes, les enfants font tout pour répondre « oui ».
4. Sur la définition des invariants cognitifs sous - jacents à ces catégories psycholinguistiques, voir DENHIÈRE & BAUDET (1992), FRANÇOIS & DENHIÈRE (1997).
5. *Mon livre d'Education Scientifique et d'Initiation à la vie pratique*, Par un groupe d'enseignant togolais. Cours élémentaire. Lomé : SERVEDIT - LIMUSCO, 2000.
6. Conventions de transcription : **E** : élève ; **EE** : élèves ; **M** : maître ; +, ++, +++ : pause courte / moyenne / longue ; **nnnnn** : séquence inaudible ; (**et alors**) : séquence incertaine ; **alors °** : intonation montante ; **alors _** : intonation descendante ; **xxx /** : auto - interruption ; **xxxx ** : hétéro - interruption.
7. Cette expérience a été répliquée au Burkina Faso, avec deux modalités d'entretien oral, soit en L1, soit en français, et els résultats ont été encore plus nets (Sawadogo 2007).
8. La situation est bien différente en Afrique anglophone, cf. Ferguson, 2003.

RÉSUMÉS

Nous analysons les pratiques de classe en Sciences d'observation au primaire au Togo. Dans cette situation d'immersion scolaire totale les DNL constituent une part essentielle de l'exposition à la langue et de sa pratique pour construire des connaissances. Or, les options pédagogiques en vigueur délaissent la construction des connaissances au profit d'une activité de dénomination

statique. L'article identifie certains des freins à lever pour accroître l'efficacité éducative de ces disciplines.

This paper analyses classroom practice in Togo for Natural sciences in primary education. In that total L2 immersion, the non - linguistic matters (NLM) are an essential part of exposure to the L2 and of its use for building knowledge. But current pedagogical options appear to run contrary to knowledge building, prioritizing static naming activities. This paper identifies some blocking factors in order to maximize the linguistic and educative efficacy of these matters.

INDEX

Mots-clés : langue de scolarisation, sciences d'observation, francophonie diglossique

Keywords : schooling language, natural sciences, diglossic French, speaking world

AUTEUR

COLETTE NOYAU

MoDyCo UMR 7114 CNRS et Université Paris - X - Nanterre, Sciences du Langage