

Projet « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe »

Postface : de la recherche de terrain au renforcement de la formation des enseignants des classes bilingues

Colette NOYAU

Pendant les quatre années de vie de ce projet (2011-2014), nous nous sommes consacrés d'abord à élaborer des démarches et à mettre entre les mains de tous les membres du projet des outils technologiques permettant de travailler sur des échantillons enregistrés des activités de classe, ces activités constituant notre objet principal d'investigation, avec une phase initiale de formation de tous aux outils numériques d'enregistrement et d'exploitation, dans la perspective théorique tracée.

Nous avons mené des enquêtes sur le terrain dans des classes bilingues des zones linguistiques retenues pour le projet – deux par pays, les équipes par langue ont séjourné une semaine par an les deux premières années dans les écoles, y sont parfois retournées la troisième année pour des compléments d'enquête ou de collecte de données. Ces données ont été exploitées à divers niveaux :

a) elles ont été inventoriées soigneusement à chaque étape, car un projet comme le nôtre suscite des données multimédia abondantes qu'il faut ordonner et identifier si on ne veut pas se retrouver face à des masses ingérables : enregistrements vidéo, enregistrements sonores parallèles ou complémentaires (comme les entretiens sonores rétrospectifs avec les enseignants ou les directeurs), photos de classe (maîtres et élèves en action, environnement lettré des classes, traces des activités d'apprentissage et des planifications de la classe, etc.), recueil de documents complémentaires faisant écho aux observations (feuilles d'exercice des élèves par exemple), tout cela a demandé de codifier et normaliser les matériaux eux-mêmes ainsi que leurs dénominations, pour permettre une utilisation collective transversale sans confusion possible au sein d'un ensemble d'équipes travaillant de façon concertée ;

b) elles ont été décrites et transcrites, avec des principes de codification (ceux du système CLAN) permettant de travailler à tout moment en alignant le texte sur le son ou la vidéo, de retrouver ainsi un passage à revoir ou écouter de plus près à partir de la transcription, ou de revoir/modifier la transcription avec la vidéo à l'écran, et finalement, de présenter au public des vidéos comportant la transcription des propos tenus en sous-titres, atout précieux pour des données en contexte 'naturel' comme celles-là, issues d'environnements sonores pas toujours parfaits, et chacun parlant avec ses particularités d'apprenant ou d'enseignant bilingue — or il était essentiel de ménager l'accès à ces données à des chercheurs ou pédagogues émanant d'autres contextes linguistiques que ceux des écoles ciblées, d'abord au sein du projet en mutualisant l'accès aux données, puis à l'issue du projet, en ouvrant l'accès à des publics plus larges selon le souhait des institutions soutenant le projet.

Nous avons effectué des analyses de données, à partir de ces matériaux, pour mettre en lumière les pratiques ordinaires d'apprentissage et d'enseignement et leur logique interne, à divers paliers scolaires et pour divers domaines d'enseignement, pour en tirer des tendances qui ne soient pas limitées à un enseignant, une école, ni un pays, pour relever les pratiques favorables aux apprentissages à encourager et diffuser, ainsi que les difficultés rencontrées et les réflexions à apporter pour les surmonter, de façon à mieux outiller les maîtres des classes bilingues pour mener les élèves vers la réussite des apprentissages.

Et après ? Quelles généralisations tirer de ces analyses, et quelles implications, pour aider les systèmes éducatifs qui promeuvent le développement de l'éducation primaire bilingue à faire leur profit des constatations et des idées qui en sont sorties ?

Nous avons analysé ce qui se passe en classe comme un milieu écologique pour les apprentissages langagiers et ceux des domaines de savoir par les élèves, en nous saisissant du caractère multimédia de nos matériaux et des caractéristiques sémiotiques des matériaux principaux, les prises de vue vidéo (Sautot, 2008).

Nous avons travaillé en tenant compte des contextes culturels, matériels, institutionnels dans lesquels nos classes-témoins sont plongées, dans la perspective de la contextualisation didactique, avec la conviction que partir du terrain ce n'est pas y rechercher des traces de modèles venus d'en haut ou de loin, mais reconstruire, à partir des pratiques observées, la logique des processus d'apprentissage tels qu'ils se présentent dans un contexte donné, tels que se les représentent et les vivent les acteurs de la classe, maîtres et surtout élèves, pour ensuite les mettre en relation avec les acquis de la

recherche pluridisciplinaire éducative sur les apprentissages, en les articulant avec les paramètres spécifiques du contexte (Blanchet & Chardenet, 2011 ; Blanchet, Moore, Asselah-Rahal, 2009 ; Anciaux, Forissier & Prudent, 2013).

Nous nous fondons aussi sur les approches didactiques et ethnographiques de l'analyse de classe : Sautot (2008), LIDIL 49 (2014) 'L'analyse des données didactiques', celles de la recherche CECA (Carette, Carton et Vlad, 2011 ; Moore et Sabatier, 2012). Il s'agit en effet d'articuler les trois composantes du triangle didactique telles qu'elles interagissent dans les situations d'apprentissage en classe pour reconstruire la logique des actions finalisées des maîtres et des élèves dans leur contexte, au plus près des situations observées.

L'un des atouts principaux de l'enseignement bilingue est de pouvoir partir de savoirs que l'enfant possède déjà pour s'y appuyer, donnant confiance à l'enfant parce qu'il sait déjà quelque chose et que l'école ne néglige pas ce qu'il sait, en ménageant des transferts d'apprentissage et en organisant des transferts de connaissances (Noyau 2014).

Le défi de l'enseignement bilingue partant des langues du milieu subsahariennes, c'est à la fois que ces langues ne sont pas toujours suffisamment outillées pour conduire à la littéracie visée par l'école, que la littéracie sociétale dans ces langues est encore à développer (de façon spécifique pour chacune selon son statut actuel), et que les maîtres ne sont pas toujours formés à cet enseignement bilingue, et donc tendent à répliquer ce qu'ils savent parce que leurs représentations de l'enseignement et de la classe proviennent de leur expérience antérieure d'élèves : il ont été enseignés ainsi, dans l'école postcoloniale avec comme seul médium d'enseignement le français. Tout système éducatif constitue une stratification historique de représentations et de pratiques sur laquelle les nouvelles pratiques correspondant à de nouveaux buts et de nouvelles priorités ont à prendre racine ... Les systèmes éducatifs qui souhaitent promouvoir l'éducation bilingue ont à prendre le plus grand soin de la formation et de l'accompagnement de leurs maîtres, pour les conduire à évoluer sans les dépouiller de leurs acquis antérieurs et de leur expérience pédagogique, en les amenant à remanier leur croyances et leurs représentations des buts et des moyens de favoriser les apprentissages chez leurs élèves. Les travaux des didacticiens de l'Initiative-ELAN (Elan, 2014) ouvrent des voies pour ce faire.

Relevons ici quelques-unes des conclusions présentées dans les articles rassemblés, qui renvoient aux conditions favorables pour que transfert il y ait et que l'éducation bilingue développe tous ses avantages :

- encourager les maîtres à diversifier leurs positions dans les interactions de classe, à pratiquer des questions ouvertes à traitement par la réflexion, à ménager plus d'occasions pour l'action des élèves, et à leur laisser du temps de réflexion, pour permettre aux enfants d'être davantage à l'initiative dans la construction et la mobilisation des connaissances (Lingani, Noyau) ;
- favoriser les activités d'apprentissage recourant au jeu et à l'action (Nounta) ;
- donner davantage de temps aux activités d'écriture (et pas seulement de copie) dans tous les domaines d'apprentissage, pour contribuer à la maîtrise de la lecture et renforcer la littéracie, et permettre l'appropriation de l'écrit pour le sens, comme outil d'expression (Cissé, Nounta) ;
- relier les deux langues en présence dans les classes bilingues, en rendant féconde leur co-présence, en faveur d'une éducation au bilinguisme, tant il est vrai que le bilinguisme confère des possibilités accrues de parler du monde de façon différenciée pour penser de façon différenciée (Diallo, Guiré, Noyau) ;
- organiser un apprentissage réfléchi du vocabulaire, qui fasse jouer la construction des mots complexes, les familles de mots et les champs lexicaux, car les connaissances de type 'académique' (cf. Nikiéma) demandent des vocables précis (Keita), notamment dans le domaine des verbes, indispensable à des connaissances centrées sur les processus, les dynamiques et les actions et non les seules nomenclatures (Noyau), et en contexte bilingue le souci de s'exprimer avec précision peut être travaillé d'abord dans la L1, au bénéfice de son déploiement fonctionnel ;
- favoriser les reformulations des contenus, au bénéfice de la construction de connaissances qui ne restent pas purement verbales, mais qui soient bâties sur des représentations multimodales (plurisensorielles, d'action), car le développement du vocabulaire bénéficie de la capacité à reformuler les notions en L1, en L2 et entre L1 et L2, les élèves doivent donc être encouragés à formuler de diverses façons les notions et à pouvoir le faire entre les langues (Idrissa Maiga, Noyau, Younssa) ;
- former les maîtres sur la connaissance explicite de leur L1 et la terminologie en L1 pour en parler en classe, de façon à amener les élèves à la comparer avec le français en partant de la L1 et à favoriser des démarches comparatives fondées sur le déjà-là (Idrissa Maiga, Nikiéma, Nounta).

Tous ces points devraient pouvoir être concrétisés dans des manuels revus et des supports d'apprentissage complémentaires, et exercés de façon réflexive dans les formations initiale et continue des enseignants.

Ce que nous voulons, c'est pouvoir contribuer à renforcer le conscience chez tous, maîtres, élèves, familles, du bi-plurilinguisme comme un atout éducatif et sociétal. Nous avons relevé des difficultés récurrentes à bâtir des situations réellement favorables aux apprentissages. Nous avons aussi identifié des pratiques positives, qui méritent d'être inventoriées, mises en lumière, et diffusées, et qui peuvent constituer des matériaux sur lesquels fonder une approche réflexive (Pallascio & Lafortune 2002, Coail & Gourdet 2008) dans les formations des maîtres et des encadreurs pédagogiques des classes bilingues — et même des classes du primaire tout court, tant il est vrai qu'en contexte multilingue, même dans les écoles où la seule langue d'enseignement est le français on doit tenir compte du plurilinguisme de chacun dans la classe.

Pour poursuivre dans ce sens, nous prévoyons comme prochaine étape de nos travaux une plaquette accompagnée d'un DVD de supports vidéo destinés aux maîtres et aux cadres de terrain pour la formation continue et initiale des enseignants bilingues, qui sera élaborée en 2015, dans la lignée de Noyau (2009, 2011), à partir d'une sélection de passages pertinents pour une approche réflexive des pratiques de classe (Pallascio & Lafortune 2002 ; Perrenoud 2001) puisés dans les leçons enregistrées en vidéo dans les trois pays.

Références bibliographiques

- Anciaux Frédéric, Forissier Thomas & Prudent Lambert-Félix (2013), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan, 'cognition & formation'.
- Blanchet Philippe & Chardenet Patrick, eds. (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Blanchet Philippe, Moore Danielle & Asselah-Rahal Safia, eds. (2009), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Carette Emmanuelle, Carton Francis & Vlad Monica, eds. (2011), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : PUG.
- Coail Erven & Gourdet Patrice, eds. (2008), 'Savoirs d'action et savoirs scientifiques : leur articulation dans la formation des enseignants'. *Diptyque* 14, Presses Universitaires de Namur (Belgique).
- ELAN, ed. (2014), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

- LIDIL n° 49 (2014), 'L'analyse des données didactiques. Sélection, synthèse, description, interprétation' (X & Y, eds.).
- Moore Danièle & Sabatier Cécile (2012), *Une semaine en classe en immersion française au Canada. Le projet CECA au Canada*. Grenoble : PUG.
- Moore Danièle, ed. (2003), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 'CRÉDIF-essais'.
- Noyau Colette (2009), « *De la L1 à la L2 : séquences de classe* », DVD, OIF / COMETE Univ. Paris Ouest. < 9 montages chapitrés de 10 mn. >
- Noyau Colette (2011), Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue. in : *Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie* (Th Karsenti, R.-Ph. Garry, B. Ngoy-Fiama & F. Baudot, eds.), Montréal : AUF / RIFEFF, pp. 183-192. < L'ouvrage complet est téléchargeable à l'URL : http://rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_3.pdf >
- Pallascio Richard & Lafortune Louise, eds. (2002), *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud Philippe (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Sautot Jean-Pierre, ed. (2008), *Le film de classe. Étude sémiotique et enjeux didactiques*. Limoges : Lambert-Lucas.

Comité scientifique

Directeur de publication : Pr Samba TRAORE, Vice-recteur de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Courriel : revuera@ml.refer.org

Coordinateur du comité scientifique et du comité de rédaction

Dr. N'do Cissé, Assistant, DER sciences du langage, FLSL, Bamako, Mali.

Email : revuera@ml.refer.org

Sous – comité Sociologie – Anthropologie - Philosophie

- Jean-Loup Amselle, Directeur de recherches, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, France
- Shaka Bagayoko ; professeur, Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA) Bamako
- Bréhima Bérédogo, professeur, FLSL, Bamako, Mali
- Sory Camara, professeur, Université Bordeaux II, France
- Soli Koné, professeur, FSHSE, Bamako, Mali
- Tal Tamari, chercheur CNRS, Paris, France

Sous – comité Philosophie

- Issa N'diaye, professeur FSHSE, Bamako, Mali
- Etelvina Lopez Nunes, FSHSE, Bamako, Mali
- Nabé Vincent Coulibaly, Coopération Suisse, DDD, Bamako, Mali
- Ramatoullaye Diagne Beng, professeur, UCAD, Dakar, Sénégal

Sous – comité Psychologie – Sciences de l'éducation

- Nambala Kanté, Maître de conférences, Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali
- Abdoulaye Baba Diallo, Maître Assistant, FLSL, Bamako, Mali
- Atimé Agnou, Maître de Conférences, FSHSE, Bamako, Mali
- Ahmadou Abdoulaye Dicko, Maître de Conférences, FSHSE, Bamako, Mali

Sous – comité Histoire – Archéologie

- Drissa Diakité, professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie, Bamako
- Seydou Camara, Directeur de recherches, Institut des Sciences Humaines (ISH), Bamako, Mali
- Doulaye Konaté, professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie, Bamako, Mali
- Pierre Boileau, professeur, Université Paris I, Centre d'Etudes Africaines, France
- Eric Huyscom, professeur Université de Genève, Suisse
- Issa Saibou, Maître de conférences, université de N'gaoundéré, Cameroun

Sous – comité Géographie – Démographie

- Ibrahim Songoré, Directeur de recherches, Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée
- Oumar Boubou Ba, professeur, Ecole Normale Supérieure, Bamako, Mali
- Famaghan-Oulé Konaté, professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie, Bamako, Mali
- Samba Diallo, professeur, Faculté d'Histoire et de Géographie, Bamako, Mali
- Professeur Oumar Diop, Université Gaston Berger, Sénégal

Sous – comité Littérature

- Mamadou Bani Diallo, Maître de conférences, FLSL, Bamako, Mali
- N'Tji Idriss Mariko, professeur, FLSL, Bamako, Mali
- Abdramane Touré, professeur, FLSL, Bamako, Mali
- Bernard Mouralis, professeur Université Lille III, France

Sous – comité Linguistique - Langues

- Bougoutié Coulibaly, Maître de conférences, FLSL, Bamako, Mali
- Ingse Skatun, professeur Université d'Oslo, Norvège
- Adama Ouane, Directeur de Recherche, Unesco
- Salif Berthé, professeur, FLSL, Bamako, Mali
- Mawéja Mbaya, professeur UGB, Sénégal
- Abou Napon, professeur, Université de Ouagadougou, Burkina Faso
- Emile Camara, FLSL, Bamako, Mali
- Mamadou Gueye, FLSL, Bamako, Mali

Comité de rédaction

- Macki Samaké, Maître de conférences, ULSH, Bamako, Mali
- N'do Cissé, Assistant, FLSL, Bamako, Mali
- N'Tji Idriss Mariko, FLSL, Bamako, Mali
- Mamadou Bani Diallo, FLSL, Bamako, Mali
- Moussa Sow, Directeur de recherches, Institut des Sciences Humaines, Bamako, Mali
- Ismael Samba Traoré, écrivain, éditeur, chercheur en Sciences Humaines, Bamako, Mali

Unité de diffusion

- Bougoutié Coulibaly, Maître de conférences, FLSL, Bamako, Mali
- Mme Tangara Nema Guindo, Assistante Faculté d'Histoire et de Géographie, FHG, Bamako, Mali
- Hamadoun Bocar Kanfo, Assistant DER Sciences du langage, FLSL, Bamako, Mali