

Capacité de réflexion grammaticale et transfert de connaissances de la L1 à la L2 de scolarisation: expérience, défis et perspectives dans le cadre de la méthode ALFAA au Burkina Faso

Norbert NIKIEMA,
Ouagadougou, Burkina Faso

Résumé

L'enseignement explicite de la grammaire de L1 et de L2 dans le programme d'éducation bilingue utilisant la « méthode ALFAA » au Burkina Faso se fait en deuxième et en troisième année respectivement. Cette communication indique les objectifs et les stratégies de l'enseignement de la grammaire et comment l'enseignement de la grammaire de L1 en deuxième année prépare celui de la grammaire de L2 en troisième année qui, à son tour, tient compte de l'enseignement de la grammaire de L1 de l'année précédente. L'analyse, avec un peu de recul, de la pratique observée jusque-là, donne l'occasion de réfléchir sur les domaines et les possibilités d'amélioration de ces enseignements.

Mots clés : L1, L2, méthode ALFAA, éducation bilingue, transfert, BICS, CALP

1. L'éducation bilingue (EB) au Burkina Faso

Engagée pour la première fois en 1979 sur l'initiative de l'Etat puis interrompue sans évaluation en 1984, l'enseignement bilingue s'appuyant d'abord sur la langue première (L1) des apprenants (ou sur une langue maîtrisée) utilisée comme médium pendant que la langue étrangère ou seconde (L2³⁰) est seulement matière en attendant de devenir à son tour médium d'enseignement, a été ré-expérimenté à partir de 1994 dans le cadre d'un programme de « scolarisation accélérée » en faveur d'enfants de 9-14

³⁰ L2 est en principe le français, mais pour les élèves maîtrisant une L2 nationale acquise avant l'entrée à l'école, le français est en fait L3 !

ans qui n'avaient pas encore eu accès à l'école ou en avaient été renvoyés prématurément.

Après sa phase expérimentale, ce programme a été adapté pour des enfants d'âge scolaire et est en vigueur dans des écoles publiques et privées et en passe d'être étendu progressivement dans le système éducatif de base au Burkina (cf. Nikiéma et Kaboré-Paré : 2011), notamment à la faveur de l'initiative « Ecole et langues nationales » (ELAN). Indépendamment de cette initiative, le Ministère de l'Education Nationale (MENA) a ouvert 45 nouvelles écoles bilingues à la rentrée de 2013-2014.

2. La méthode ALFAA et le dosage L1-L2 dans l'organisation des enseignements

La méthode d'enseignement du français utilisée dans les écoles bilingue est la « méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis en alphabétisation en langue nationale³¹ » ou méthode ALFAA. Initialement, elle a été développée à l'intention d'adultes qui commençaient l'alphabétisation dans une langue nationale³² et apprenaient par la suite le français dans le cadre de la postalphabétisation. La méthode a été adaptée par la suite pour être utilisée dans les écoles bilingues expérimentales où la scolarité est de 5 ans.

2.1. L'organisation des enseignements et le dosage L1-L2

Dans les écoles bilingues, formule MEBA-OSEO³³ le dosage des langues obéit au schéma théorique suivant :

Tableau 1. Dosage des langues dans l'organisation des enseignements

Année	Emploi et volume horaire de L1 (langue nationale)		Emploi et volume horaire de L2 (français)	
Première année	Matière et médium	90%	Matière (français oral)	10%

³¹ Toute langue de n'importe laquelle de la soixantaine de groupes ethniques que compte le Burkina a le statut de langue nationale.

³² Au Burkina Faso, l'alphabétisation des adultes se fait dans les langues nationales depuis 1974, mais c'est un décret de 1978 qui le précise.

³³ Le milieu des années 1990 a été marqué au Burkina par l'expérimentation, particulièrement dans l'éducation non formelle, de diverses formules d'enseignement bilingue : Ecoles communautaires (1994), Ecoles Satellites (1995), Centre d'éducation de base non formelle (1995), Centres *Banma nuara* (1995). L'expérience décrite ici est celle des écoles primaires bilingue initiées en 1994 dans le cadre de la coopération entre le ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) de l'époque – aujourd'hui MENA (ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation) et l'œuvre suisse d'entraide Ouvrière (OSEO) (devenue Solidar).

Deuxième année	Matière et médium	80%	Matière (français oral et écrit)	20%
Troisième année	Matière et médium	50%	Matière et médium	50%
Quatrième année	Matière	20%	Matière et médium	80%
Cinquième année	Matière	10%	Matière et médium	90%

2.2. La méthode ALFAA et l'interaction entre L1 et L2

Le tableau 1 indique que pendant les deux premières années la L1 est matière (c.à.d. objet d'étude) et médium (c.à.d. véhicule d'enseignement des diverses disciplines et matières). A partir de la 3^e année, le français devient également médium pour certaines matières moyennant la réduction du volume horaire des matières enseignées en langues nationales.

2.2.1. La méthode ALFAA

L'enseignement/apprentissage du français se fait dans la perspective du transfert de connaissances à partir des acquis de l'alphabétisation en langue nationale. Ainsi, même pour l'enseignement du français oral en première année, la L1 est utilisée pour les explications et la facilitation de la compréhension.

2.2.2. Fondements théoriques et enjeux de la mise en synergie des enseignements de/en L1 et des enseignements de/en L2

L'approche ALFAA tire son fondement des thèses de Cummins sur l'existence d'une interdépendance entre les deux langues du point de vue du développement des compétences et d'une influence réciproque sur le plan des acquis³⁴. La compétence en L2 serait fonction de la compétence en L1 au moment de l'exposition à l'apprentissage en L2. Selon Cummins, « l'interdépendance du développement des deux langues repose sur une compétence sous-jacente commune qui permet des transferts de compétence d'une langue à l'autre du point de vue à la fois cognitif et métalinguistique » (Hélot :2007:47).

Par ailleurs Cummins fait la distinction, dans les compétences à acquérir/installer, entre les BICS (*Basic interpersonal communication skills* – compétence conversationnelle) et la CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency* (compétence académique). Les BICS se réfèrent à l'aisance dans la conversation dans une langue dans les interactions interpersonnelles dans

³⁴ Voir Cummins et Swain (1986) par exemple et la synthèse en français de la contribution de Cummins et d'autres chercheurs dans Hélot (2007 :48-51).

la vie courante; la compétence CALP se réfère à la capacité de comprendre et d'exprimer tant oralement que par écrit, les idées et les concepts pertinents pour le succès à l'école (Cummins :2008:71). La CALP fait appel aux capacités cognitives de niveau supérieur. Le développement des compétences de type CALP est essentiel pour le succès scolaire. L'apprentissage tant de L1 que de L2 à l'école doit donc viser l'acquisition des compétences langagières requises pour l'apprentissage académique.

Un des défis de la méthode ALFAA est de savoir comment mettre dans un rapport de véritable synergie (plutôt que de simple juxtaposition chronologique) les enseignements en langue nationale et ceux en français, de manière à ce que ce qui se fait en L1 prépare convenablement ce qui se fera plus tard en L2 et que ce qui se fait en français (L2) tienne compte de et s'appuie sur ce qui s'est fait en L1³⁵.

Dans le domaine de la communication écrite dans les langues de scolarisation en présence, la première année est consacrée, entre autres, à l'alphabétisation en LN (savoir lire, écrire et compter par écrit). En 2^e année, il ne s'agit alors plus d'« alphabétisation » en français parce que l'apprenant est lettré et non analphabète, et qu'on ne s'alphabétise qu'une seule fois ; il s'agit « simplement » de maîtriser un autre code écrit. La première leçon de lecture en français s'appuie sur ce qu'on peut lire en français du fait qu'on sait déjà lire en L1 et n'utilise que des énoncés que l'on peut écrire avec les lettres communes à la langue nationale et au français qui se lisent de la même manière. Les leçons subséquentes introduisent progressivement les lettres communes qui se lisent différemment en français puis les lettres propres au français et donc inconnues dans la L1. (cf. Manuel et guide de lecture-expression-compréhension—Nikiéma et al. 2003a,b).

Le transfert de compétence en lecture semble effectif et les résultats de la stratégie paraissent satisfaisants au vu des performances en lecture-écriture en fin de 2^e année, selon les témoignages d'observateurs extérieurs.

La suite du présent article se focalisera sur ce qui est fait pour mettre en synergie l'enseignement de la grammaire des deux langues, et notamment en matière de transfert de connaissances et de compétences grammaticales et métalangagières de la L1 à la L2.

Le programme prévoit en effet l'enseignement explicite de la grammaire de L1 en deuxième année (– d'où le terme de 'grammaire de la

³⁵ C'est cet effort de mise en synergie des deux enseignements dans le sens indiqué ici que nous désignons par 'didactique convergente'. Dans notre entendement, ce terme peut être approprié en parlant de la didactique de deux disciplines (comme l'enseignement des grammaires de deux langues). L'emploi que nous faisons de ce terme n'est pas nécessairement celui que laisse entendre l'expression « pédagogie convergente » dans l'expérimentation conduite au Mali. Voir Maurer (2006) pour une analyse critique du concept et de son application au Mali.

langue dans la langue' pour cette matière) et celui de la L2 (français) en troisième année.

La particularité du programme est non seulement d'enseigner la grammaire de L1 au cours de la deuxième année, mais surtout de le faire dans la L1 et également d'*utiliser* plus tard *la L1 comme médium d'enseignement de la grammaire du français* (L2).

3. L'enseignement de la grammaire de L1

3.1. Objectifs

L'objectif de l'enseignement explicite de la grammaire de la L1 en L1 est

- l'éveil à la langue, (la prise de conscience qu'une langue, et notamment celle que l'on parle tous les jours, est structurée et obéit à des règles) et
- la réflexion sur la langue (l'effort de découverte de cette structuration) ;
- l'acquisition et la maîtrise de la métalangue nécessaire pour parler de la langue et réfléchir sur son fonctionnement.

On peut penser que la connaissance du fonctionnement de la langue peut conduire à mieux construire les phrases et à mieux organiser les messages et affiner son expression afin de mieux communiquer sa pensée.

Dans le cadre de l'approche bilingue, la prise de conscience qu'une langue est structurée et la connaissance de cette structuration peuvent être une bonne préparation à l'apprentissage raisonnée de la L2, qui sera, elle, enseignée explicitement.

D'une manière générale, cet enseignement de la grammaire de la langue contribue au développement de la compétence académique (CALP), les BICS étant relativement bien installées dans la L1 et n'attendant que d'être renforcées, on peut mettre davantage l'accent sur les CALP en L1 en vue d'un transfert de compétence en L2.

3.2. Le programme de grammaire

Le manuel de grammaire de la langue dans la langue comporte, pour ce qui est du mooré³⁶, 9 leçons d'orthographe en guise de révision/rappel et 26 leçons de grammaire proprement dite (cf. Nikiéma et al. 2000). Les 26 leçons de grammaire proprement dite couvrent :

³⁶ 9 langues nationales sont présentement utilisées comme langues de scolarisation dans le cadre de l'éducation bilingue selon l'approche MEBA-OSEO. L'exposé ici s'appuie sur ce qui est fait en mooré, qui sert aussi de base pour les autres langues nationales de scolarisation.

- les notions de phrase, de mot et de syllabe;
- les classes de mots (nom, verbe, adjectif, adverbe, pronom, déterminant) et les catégories grammaticales associées à certaines classes (nombre, personne, classes/genres).
- les types de phrase et les intentions communicatives de chaque type ainsi que la ponctuation typique utilisée pour chaque type de phrase;
- les regroupements de mots, l'organisation de la phrase et les fonctions grammaticales primaires (rapports avec le verbe de la phrase : sujet, objet/complément).

3.3. Instrumentalisation de la langue

Une centaine de termes techniques/spécialisés sont introduits pour enseigner les diverses notions au programme. La liste des termes figure en annexe à la fin du guide du maître avec les traductions en français.

Les termes techniques ont été soit pris des documents d'alphabétisation des adultes s'ils sont employés dans ce cadre (essentiellement les termes relatifs à l'orthographe), soit forgés pour les besoins de la cause par les auteurs du manuel de grammaire de la langue dans la langue. Dans le cas du mooré, les divers termes, y compris ceux employés dans les documents d'alphabétisation, ont été validés par la sous-commission nationale du mooré³⁷ et publiés dans un recueil (cf. Kinda 2003).

L'apprentissage de la métalangue par les maîtres est intégré aux modules de formation des enseignants.

3.4. Fonctionnement des leçons de grammaire

L'enseignement de la grammaire a comme supports un manuel de l'élève et un guide du maître. Il s'agit donc de leçons spécifiquement consacrées à la grammaire et non de leçons prenant appui sur des passages d'un livre de lecture.

Une leçon de grammaire s'exécute en deux séances et comporte

- une illustration et une légende servant de corpus à exploiter au cours de la leçon ;
- une indication des objectifs poursuivis ;

³⁷ Un décret de l'année 1969 a créé une *Commission Nationale des Langues* et dans ce cadre, des sous-commissions de langues chargées des questions d'instrumentalisation des langues (dotation de la langue d'un système orthographique approprié, etc.) en vue de leur utilisation dans l'éducation. Sont membres de ces sous-commissions les spécialistes de ces langues (notamment les linguistes) et diverses personnes ressources à même de travailler sur ces langues.

- une séquence d'observation-découverte au cours de laquelle des questions judicieuses du maître amènent l'apprenant, dans une approche inductive et réflexive, à découvrir le point de grammaire de la leçon du jour ;
- une séquence d'exercices d'application ;
- une synthèse de la règle de grammaire découverte ;
- des exercices de consolidation et de contrôle.

Dans une leçon de grammaire, la L1 sert à

- expliquer les concepts ;
- réfléchir sur la langue et en découvrir le fonctionnement ;
- fixer la métalangue nécessaire pour parler de la langue.

L'hypothèse du transfert est que l'apprenant devrait pouvoir mobiliser les mêmes compétences lorsqu'il est confronté à des tâches similaires dans la L2.

3.5. La prise en compte de L2 dans l'enseignement de la grammaire de L1

La grammaire de L1 est enseignée en L1 exclusivement. La prise en compte de la grammaire de L2 est donc indirecte ou implicite. En effet, on peut croire que la prise de conscience que la langue qu'on parle est structurée et la connaissance de sa structure peuvent être une bonne préparation à suivre un enseignement explicite de la L2.

Le choix des contenus à enseigner dans la grammaire explicite de L1 est également sous-tendu par deux préoccupations, à savoir :

- faire découvrir le fonctionnement de la L1, mais aussi
- préparer et faciliter la découverte et la compréhension du fonctionnement de L2.

Dans le cas d'espèce, l'enseignement de certains détails du fonctionnement tels que les déterminants et leur position par rapport au nom, la position du nom complément par rapport au verbe, etc., préparent implicitement l'apprenant à rechercher les mêmes informations à propos du fonctionnement de la L2 ou à y faire attention.

Le programme est également fait de manière à couvrir autant que possible tout ce qui sera couvert en troisième année dans le programme de grammaire de L2.

De cette manière, une fois connus les concepts et les termes utilisés pour exprimer les réalités dans la L1 il ne restera plus qu'à apprendre les termes équivalents en L2, pour ce qui est des concepts grammaticaux communs.

4. L'enseignement de la grammaire et de la conjugaison de L2

4.1. Objectifs

Les objectifs de l'enseignement de la grammaire et de la conjugaison de L2 sont

- l'éveil à la L2 ;
- la réflexion sur la L2 (l'effort de découverte de sa structure) ;
- l'acquisition et la maîtrise de la métalangue nécessaire pour parler de la L2 et réfléchir sur son fonctionnement.

Il s'agit donc fondamentalement des mêmes objectifs que pour l'enseignement de la grammaire de L1. D'où l'importance de pouvoir capitaliser les acquis en L1 en la matière.

4.2. Programme

Le programme suivi est le même que celui du CE1 retenu dans les écoles primaires publiques classiques, afin que les connaissances soient les mêmes ou très comparables.

Compte tenu de la spécificité du français, le manuel de grammaire (cf. Nikiéma et al. 2003c, d) est complété par un manuel (et son guide) de conjugaison (Nikiéma et al. 2003c,d). Les points abordés sont ceux prévus au CE1 dans les écoles classiques.

4.3. Méthodologie

- Les concepts, les points de grammaire et de conjugaison ainsi que le fonctionnement de L2 sont expliqués *en L1*, qui est utilisée comme médium ;
- l'approche inductive et réflexive à travers la séquence d'observation-découverte reste l'épine dorsale de la démarche ;
- Les équivalents français des termes grammaticaux utilisés en langue nationale sont également donnés.
- Les exercices d'application sont ensuite exécutés sur le français et en français.

4.3.1. Fonctionnement d'une leçon de grammaire

La structuration d'une leçon de grammaire est pratiquement la même qu'en grammaire de la langue dans la langue, sauf qu'ici on s'appuie sur un texte plutôt que sur une illustration pour exécuter la séquence d'observation-découverte.

Par ailleurs, c'est dans le résumé de la règle qu'est donnée l'indication que telle notions se dit de telle ou telle manière en français. Le résumé est d'ailleurs bilingue et se présente en deux colonnes, la première en français et la seconde en langue nationale.

Enfin les instructions pour la conduite des exercices sont données en français et entre parenthèses en langue nationale.

4.3.2. Illustrations

On prendra deux cas de figure typiques en guise d'illustration : un cas où la notion existe en L1 et en L2 et un cas où la notion est propre à L2.

4.3.2.1. Point de grammaire commun : le singulier et le pluriel du nom

La notion est présente dans les deux langues, mais il y a des différences notoires :

- le singulier comme le pluriel sont marqués en mooré ; seul le pluriel est marqué en français ;

- le marquage est graphique et rarement audible en français alors que les marques du singulier comme du pluriel sont prononçables /audibles en mooré.

- néanmoins, le marquage du nombre est visible ou audible dans les terminaisons des noms dans les deux langues.

Quatre leçons sont consacrées à ce point de grammaire, tenant compte des types de marques du pluriel en français : {s}, {eux, (e)aux}, invariabilité (singulier & pluriel en s, x, z) et {al/aux} et pluriels imprévisibles (tantôt en –s, et tantôt en –x).

4.3.2.2. Point de grammaire propre au français : le masculin et le féminin des noms

La notion est inexistante en mooré ; néanmoins elle est **expliquée en mooré** : des termes ont été trouvés et on peut « mettre au féminin », ou « trouver le masculin » correspondant à des formes au féminin, etc.

Trois leçons sont consacrées à ce point de grammaire: la notion et sa distinction à travers les articles (leçon 8) ; le marquage général du féminin sur le nom (par –e final) (leçon 9); les autres marques du féminin (- euse, -ère, -trice) ((leçon 10).

4.3.3. Le fonctionnement d'une leçon de conjugaison, Structuration

Elle est la même que pour une leçon de grammaire et, comme en grammaire, c'est un texte qui sert de référence pour la conduite de la séquence d'observation-découverte.

La conjugaison, dans la forme qu'elle prend en français, est propre à cette langue. La notion de conjugaison n'est pas abordée dans la grammaire de la L1³⁸. Malgré tout, là également, les explications sont données en langue

³⁸ Les allégations dans Halaoui (2009 :146-147), attribuées à Abou Napon, et selon lesquelles « l'éducation bilingue inculque aux enfants la notion et la pratique des temps et de la conjugaison qu'elle attribue aux langues nationales d'enseignement retenues... Il y a là non

nationale. Cependant après quelques leçons, même le résumé est seulement en français.

4.4. La prise en compte de L1 dans l'enseignement de la grammaire de L2

La grammaire de L1 est prise en compte indirectement, dans la progression retenue, en ce sens que les faits communs aux deux langues sont autant que possible enseignés en premier lieu avant les points spécifiques au français. Par exemple, l'enseignement du singulier et du pluriel des noms ainsi que de l'accord en nombre entre le déterminant et le nom sont enseignés avant l'opposition masculin/féminin et l'accord en genre, qui n'existent pas dans la langue nationale. On peut entrevoir dans cette pratique l'influence des suppositions de l'analyse contrastive (AC) (ce qui est commun entre les deux langues ne serait pas source de difficultés pour l'apprenant de L2), ainsi que des supputations entretenues dans ce cadre sur la hiérarchie des difficultés au vu des résultats de l'AC.

5. La question de la métalangue

Comme expliqué ci-dessus, les termes techniques dans le domaine de la grammaire sont d'abord proposés par les concepteurs des manuels et soumis ensuite à la validation par les sous-commissions de langue.

La stratégie consistant à expliquer les points de grammaire de L2 en L1 a amené à forger des termes en L1 pour désigner des réalités grammaticales de L2 qui n'existent pas en L1, tels que 'masculin/féminin', 'conjugaison/conjuguer', etc.

6. Observations critiques et perspectives d'amélioration de la didactique convergente des grammaires de L1 et de L2

Il n'y a pas d'évaluation comparative pour déterminer formellement l'efficacité du transfert de connaissance et de capacité de réflexion sur la langue par la démarche préconisée.

La méthode ALFAA, à travers l'enseignement de la grammaire, utilise L1

- comme outil de construction des connaissances grammaticales et canal de réflexion sur la langue ;

seulement enseignement d'une connaissance fausse, mais aussi surcharge du programme d'enseignement » sont absolument fausses et gratuites. La méthode *explique* seulement en langue nationale *la conjugaison du français* ; non seulement la grammaire de la langue nationale n'est pas enseignée en 3^e année, mais la notion même de conjugaison n'est pas abordée dans la grammaire de la langue nationale.

- comme outil de construction des compétences de type CALP.

Il paraît donc nécessaire de poursuivre l'enseignement de la grammaire de L1 parallèlement à l'enseignement de la grammaire de L2 en 3^e année, d'une part pour renforcer la connaissance de L1 et d'autre part, pour que des notions qui n'ont pas pu être abordées en L1 en deuxième année mais qui sont nécessaires pour l'enseignement de la grammaire en français puissent être découvertes d'abord en L1. Dans cette perspective, l'instrumentalisation de la L1 à cette fin doit être poursuivie et renforcée.

Il est également nécessaire d'améliorer la stratégie de 'transfert terminologique' (en l'occurrence l'appropriation des termes français correspondant aux termes en LN utilisés pour les divers concepts grammaticaux). Il est vrai cependant que cette recommandation est valable pour toutes les autres disciplines.

On reconnaîtra aussi que l'enseignement de la grammaire est restée classique et qu'il est nécessaire de passer d'un enseignement de grammaire descriptive à un enseignement de la grammaire dans la perspective communicative.

Il s'avère par ailleurs nécessaire de s'investir plus résolument dans l'enseignement contrastif : si, dans les faits, l'enseignement des grammaires de la langue nationale et du français est basé sur une analyse contrastive des deux langues, c'est en fait seulement le maître qui est (peut-être) conscient des ressemblances et des différences entre les deux langues. Cette connaissance n'est pas mise à la disposition de l'apprenant et son attention n'est pas toujours explicitement attirée sur les différences.

Mais les recherches récentes en didactique des langues (cf., inter alia, Schmidt, 1990, Kupferberg et Olshtain 1996) ont montré tout l'intérêt qu'il y a à attirer explicitement l'attention de l'apprenant sur les différences de fonctionnement entre L1 et L2 (au lieu de garder cette connaissance seulement pour le maître). Selon Kupferberg et Olshtain (1996, l'enseignement contrastif explicite facilite l'acquisition des aspects difficiles de L2. Schmidt (1990) explique que l'enseignement contrastif augmente la saillance du point grammatical enseigné, ce qui en facilite la rétention dans la mémoire du court terme puis son stockage dans la mémoire à long terme. Ces résultats ont eu pour effet de raviver l'intérêt pour l'analyse contrastive et de lui assigner un nouveau rôle en didactique des langues.

Fort de ces résultats, on pourrait alors, au lieu de simplement expliquer le fonctionnement de L2 en L1, enseigner plus explicitement les différences en contrastant le fonctionnement du fait grammatical dans les deux langues avant l'engagement dans les exercices d'application. La combinaison des deux stratégies (explication du fonctionnement de L2 en L1

et enseignement contrastif³⁹ des points difficiles de L2) devrait donner des résultats encore meilleurs à ceux enregistrés jusque-là.

Références bibliographiques

- Cummins Jim & Swain Merrill (1986), *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London and New York: Longman.
- Cummins Jim (2008), "BICS and CALP. Empirical and theoretical status of the distinction", in *Encyclopedia of language and education*, 2nd ed., Vol. 2: *Literacy*, B. Street and Hornberger, N.H. (eds). New York: Springer Science and Business, Media LLC, p 71-83.
- Diallo Issa et Diallo Hassane (2011), *Grammaire d'apprentissage fulfulde/français. Fiches pédagogiques à l'intention des maîtres*. Version du Burkina Faso. Ouagadougou, ms.
- Halaoui Nazam (2009), « Une prétention à l'enseignement formel. L'éducation bilingue au Burkina Faso », in : *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne (enseignement dans deux langues)*. Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal, Halaoui Nazam (dir), Paris : OIF, p. 111-171.
- Kéita Alou et al. (2011), *Grammaire d'apprentissage dioula/français. Fiches pédagogiques à l'intention des maîtres*. Version du Burkina Faso. Ouagadougou, ms.
- Kinda Jules (2003), *Lexiques spécialisés: calcul, comptabilité simplifiée, culture générale, agriculture, géographie, grammaire, sciences d'observation*. Ouagadougou : ELAN.
- Kupferberg I., E. Olshtain (1996), Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. Special issue of: *Language Awareness* Vol. 5 Nos. 3 & 4, p. 149-65.
- Maurer Bruno (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée langues africaines-langue française*. Paris : OIF/L'Harmattan.
- Nikiéma Norbert, Kaboré-Paré Afsata (2010), « Burkina Faso », in : *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*, Maurer B. (dir.), Paris : AUF.
- Nikiéma Norbert, Douamba Jeanne M.M., Kaboré-Ki Madeleine (2000), *Moor gom-wugbo / Grammaire mooré*. 3e édition, Ouagadougou : OSEO.
- Nikiéma Norbert, Ilboudo Paul Taryam, Sawadogo Augustin Noaga, Kaboré Madeleine (2003a), *Fãrend gom-biis kaorengo la a goam zãomsg sebre. Yuumd a 2 soaba, karen-biig sebre / Manuel de lecture et d'expression-compréhension pour les écoles bilingues, 2e année, livre de l'élève, version moore*. 3e édition, (Nouvelle éducation de base), Ouagadougou : OSEO.

³⁹ L'enseignement contrastif est rendu plus aisée maintenant avec l'existence de 'bigrammaires' dans les principales langues (cf. Diallo et Diallo 2011, Kéita et al. 2011, Nikiéma et al., 2012).

- Nikièma Norbert, Ilboudo Paul Taryam, Sawadogo Augustin Noaga, Kaboré Madeleine (2003b), *Guide de lecture et d'expression-compréhension pour les écoles bilingues, Fãrend gom-biis kaorengo la a goam zãomsg sebre. karen-saamb sôngr sebre*. 3e édition, (Nouvelle éducation de base), Ouagadougou: OSEO.
- Nikièma Norbert, Ilboudo Paul Taryam, Sawadogo Augustin Noaga, Kaboré Madeleine (2003c), *Fãrend zãmsg sebre, karen-biig sebre, karen-dot a 3 soaba/Manuel de grammaire du français, livre de l'apprenant*, 3e année. (Nouvelle éducation de base), Ouagadougou : OSEO.
- Nikièma Norbert, Ilboudo Paul Taryam, Sawadogo Augustin Noaga, Ki/Kaboré Madeleine (2003d), *Fãrend zãmsg sebre : karen-saamb sebre, karen-dot a 3 soaba/Manuel de grammaire du français, livre du maître*, 3e année. (Nouvelle éducation de base), Ouagadougou: OSEO.
- Nikièma Norbert, Ilboudo Paul Taryam, Sawadogo Augustin Noaga, Ki/Kaboré Madeleine (2003e), *Yets tob-tedengo : karen-biig sebre /Livre de conjugaison, livre de l'apprenant*, 3e année des écoles bilingues en moore. (Nouvelle éducation de base), Ouagadougou: OSEO.
- Nikièma Norbert, Ilboudo Paul Taryam, Sawadogo Augustin Noaga, Ki/Kaboré Madeleine (2003f), *Yets tob-tedengo : karen-saamb sebre, karen-dot a 3 soaba / Livre de conjugaison, guide du maître*, 3e année des écoles bilingues en moore. (Nouvelle éducation de base), Ouagadougou: OSEO.
- Nikièma Norbert, Kinda Jules, Balima Pierre (2012), *Bigrammaire moore-français. Guide du formateur pour une didactique convergente des grammaires de deux langues de scolarisation*. Ouagadougou, ms.
- Schmidt R.W. (1990), The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, Vol. 11, p. 39-58.