

LES CAPACITÉS DISCURSIVES À L'ORAL ET À L'ÉCRIT EN L1: LA SÉQUENCE D'EXPRESSION ÉCRITE DANS UNE CLASSE BILINGUE

Oumar LINGANI

*Institut des Sciences des Sociétés/Centre national
de la Recherche scientifique et technologique*

olingani@yahoo.fr

RÉSUMÉ

Malgré les difficultés de divers ordres, l'enseignement bilingue continue de s'affirmer dans le landernau éducatif burkinabè. Cette *étude a pour objet principal de comprendre comment les enfants mobilisent leur « déjà-là »* en L1 pour produire des textes en L1, grâce à la rédaction en L1 qui vient d'être introduite dans le système d'enseignement/apprentissage.

Cette innovation suscite déjà plusieurs interrogations de la part des enseignants sur la manière dont il faut la mener. Au vu des difficultés constatées chez les élèves de cinquième année bilingue au niveau de leurs productions écrites, l'objectif de cette étude est d'apporter une contribution pour aider à un meilleur enseignement/apprentissage de la rédaction en L1.

Le présent travail de recherche s'inscrit dans le cadre des sciences du langage. Pour cela, des séquences ayant sollicité les compétences langagière et écrite des élèves ont été suivies. Les résultats obtenus révèlent des difficultés auxquelles des solutions de remédiation ont été proposées.

MOTS CLÉS :,

bilinguisme, compétences orales, discours, expression écrite, interactions

ABSTRACT

Despite the difficulties of various orders, bilingual education continues to assert itself in the Burkinabe educational *landernau*. The main purpose of our study is to understand how children mobilize their "already there" in L1 to produce texts in L1, thanks to the writing in L1 which has just been introduced into the teaching/learning system.

This innovation is already raising several questions from teachers about how it should be carried out. In view of the difficulties observed among bilingual fifth year

pupils in terms of their written productions, we set ourselves the objective of making our contribution to help better teaching/learning of writing in L1.

This research work is part of the language sciences. To do this, we followed a sequence that requested the students' language and written skills. The results obtained reveal the difficulties to which remedial solutions have been proposed.

KEYWORDS:

written expression, oral skills, bilingualism, discourse, interaction

INTRODUCTION

L'enseignement/apprentissage de l'expression écrite, dans les classes du primaire de l'enseignement classique au Burkina Faso consiste à faire rédiger, entre autres, divers types de textes courts par les élèves. Cette discipline basée sur l'écrit demeure un facteur de réussite scolaire et dans la vie socioprofessionnelle. Mais en dépit des surdoses méthodologiques préconisées au niveau institutionnel, les bons résultats tardent. Une proportion considérable d'élèves ne parvient pas à faire du sens avec de l'écrit.

Longtemps rédigé exclusivement en français, récemment la révision des curricula permet aux enfants des classes de cinquième année des écoles bilingues de composer un texte en langue nationale (L1) lors des examens du certificat d'études primaires (CEP). Toute langue se parle, se signe, s'écrit, mais aussi se chante, se mime, etc. (J. Duverger, 2004). Donc, il n'y a pas d'inconvénients à apprendre à écrire avec deux ou plusieurs langues, et, à l'expérience, l'on devrait remarquer clairement des améliorations de comportements de producteur d'écrits.

Cette innovation qui tend à affirmer le bilinguisme additif dans le système scolaire qui devrait faciliter les apprentissages en permettant à l'enfant de réfléchir en L1 et d'écrire en L1 s'avère pénible pour lui parce qu'elle exige des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques que l'enseignant se charge généralement de lui faire acquérir, « car accéder à l'écrit, c'est plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et transforme notre rapport aux autres et au monde » (M. C. Mège-Courteix, 1999, p.158).

Ainsi, savoir rédiger un texte nécessite pour l'élève d'avoir un degré de maîtrise de la langue et sa construction, tout en nécessitant la mobilisation des connaissances, leur structuration et en faisant preuve de créativité. Toutes ces étapes doivent être apprises dès la troisième année, mais aussi et surtout, pratiquées régulièrement pour pouvoir les assimiler. Malgré cela, l'enseignement de l'écrit, principalement de l'expression écrite, pose problème, et contraint l'enseignant à adopter **UNE MÉTHODE**

ÉCLECTIQUE en l'absence d'une démarche performante (C. Puren, 1994). Au vu de cette réalité, une question principale se pose : pourquoi les élèves ont-ils des difficultés à rédiger un texte en L1 ? De cette question principale se dégagent deux secondaires : Pourquoi malgré l'apport de la L1, les élèves réalisent-ils des productions écrites courtes ? Pourquoi des difficultés d'ordre langagier se dressent-elles devant l'enfant lors de la séquence d'expression écrite en L1 ?

Pour mener ces études, la classe de cinquième année bilingue de l'école de Tamporin a servi de cadre de recherche. L'expression écrite est l'une des disciplines qui a pour objectif partiel d'amener l'élève à produire un texte en fonction d'une situation de communication et par conséquent l'aide à maîtriser la compétence de l'écrit et aussi de l'oral. Les séquences d'exercice de rédaction ont permis de prendre le pouls de l'enseignement/apprentissage de cette discipline. De cette observation est né un constat qui justifie notre hypothèse principale selon laquelle les élèves ont des difficultés à rédiger un texte narratif en L1. En guise d'hypothèses secondaires, nous affirmons que malgré l'apport de la L1, les élèves réalisent des productions écrites courtes, et aussi que des difficultés d'ordre langagier se dressent devant l'enfant lors de la séquence d'expression écrite en L1.

Le système éducatif bilingue burkinabè consacre un rôle de médium d'enseignement aux langues nationales, mais progressivement ces derniers cèdent une bonne proportion de leur pourcentage d'utilisation au français à partir de la troisième année. La L1 n'est utilisée que de façon résiduelle dans les enseignements en cinquième année (10%). C'est ainsi que l'objectif principal de la recherche est de contribuer efficacement à l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite en améliorant la production écrite en L1 des élèves à l'école primaire bilingue. Ainsi, il s'agira de montrer comment les enfants mobilisent leur « déjà-là » en L1 au profit de l'écrit et les stratégies mises en place par l'enseignant.

La présente **réflexion** qui s'inscrit dans le sillage des sciences du langage clarifie d'abord les cadres théorique et conceptuel. Ensuite, nous présenterons, la discipline qu'est l'expression écrite (ou rédaction) selon les programmes en vigueur au Burkina Faso. Avant de clore par des suggestions de remédiation, un point sera réservé à la méthodologie de la recherche et à l'analyse et la discussion des résultats.

3. CADRES THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Comme les objectifs sont de formuler des propositions pour un meilleur enseignement/apprentissage de la rédaction en L1, de montrer comment les enfants mobilisent leur « déjà-là » en L1 au profit de l'écrit et les stratégies mises en place par l'enseignant, les notions clés de cette étude comme le discours, l'expression écrite, méritent clarification.

3.1. LE DISCOURS

Le discours, sous toutes ses formes (récits, dialogues, textes de presse, etc.), occupe dans les recherches et les débats en sciences du langage une place centrale. La notion de discours selon son acception large de production langagière multimodale est **« l'usage du langage en situation pratique, envisagé comme acte effectif, et en relation avec l'ensemble des actes (langagiers ou non) dont il fait partie »** (P. Achard, 1993, p.10).

En opposant le discours à la langue, F. Neveu (2004, p. 105) pense qu'il est « la mise en œuvre effective par le locuteur d'un ensemble de signes socialement institués mis à la disposition pour l'expression de sa pensée ». Cette définition a connu une évolution, de sorte qu'une définition contemporaine affirme que le discours est « *tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases* » (J. Dubois et al. (1994, p. 482).

De plus en plus, le discours jouit d'une place importante dans les phénomènes en rapport à l'enseignement où le choix du discours se doit d'être en conformité avec les buts de l'apprentissage tout en tenant compte du type de public. Cette nouvelle réalité du discours met en question la reconnaissance des caractéristiques discursives et un problème d'instrument d'analyse.

Des auteurs comme Zellig S. Harris (1952) opposent discours et phrase. En s'appuyant sur l'étude des environnements immédiats de la phrase, ce dernier décrit le discours comme une succession de phrases auxquelles peuvent être appliquées des méthodes de l'analyse distributionnelle utilisées pour les autres unités de la langue (F. Neveu, 2004). Prenant le contre-pied de cette réflexion, E. Benveniste (1974) relève que la phrase est une unité du discours, c'est-à-dire comme un instrument de communication.

A l'opposition discours/phrase, l'on peut ajouter les oppositions discours/texte et discours/énoncé. La précédente opposition se focalise sur la distinction entre l'acte de parole et la structure linguistique, alors que dans l'opposition discours/texte, le discours peut « être défini comme un ensemble d'usages linguistiques codifiés, ensemble subordonné à une pratique sociale (discours juridique, religieux, scientifique, etc.) » (F. Neveu, 2004, p.106). Selon cette opposition, le texte est une suite linguistique autonome orale ou écrite.

L'intérêt de cette opposition est de faire ressortir le fait que le système linguistique ne peut à lui seul permettre de produire un texte. Selon J. M. Adam (1990) cité par S. Carter-Thomas (2000, p. 150), ce qui symbolise le discours, c'est son ancrage dans une situation de communication réelle, en plus de ses propriétés textuelles. A cet effet, il propose les formules suivantes:

« discours = texte + conditions de production »

« texte = discours – conditions de production »

Par ailleurs, Y. Reuter (1969, p.124) précise que « *l'entrée par les discours est intéressante en matière d'écriture* ».

3.2. L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE

L'activité d'écriture à l'école revêt plusieurs appellations. Tantôt appelée expression écrite, rédaction, production écrite, l'activité d'écriture fait partie des disciplines au programme. Pour le cas des écoles bilingues, elle est enseignée à partir de la troisième année. Contrairement à toutes les autres disciplines, l'expression écrite est la seule qui est dispensée exclusivement en L1. Notre recherche touchera, l'expression écrite sous sa production orale et écrite. Auparavant, relevons que nombre d'études ont tenté ou tentent de définir la nature de l'écriture, pour savoir comment cette habileté s'acquiert, comment l'enseigner et la développer (A. Sow-Barry, 1999).

Mais quelles significations pouvons-nous attribuer à l'écriture, sous le prisme de l'expression écrite ? Nous nous inspirerons largement de A. Sow-Barry (1999, pp.47-48), pour laquelle,

-écrire, c'est produire une communication. Sous cet aspect, la compétence consistera à assurer une communication réussie à l'intérieur des limites où est confiné le scripteur.

Elle implique notamment de savoir produire un message qui véhicule un contenu conforme à une intention, se placer dans la position du lecteur et respecter les conditions matérielles de la communication ;

-écrire, c'est produire une communication au moyen d'un texte. Sous cet aspect, la compétence consistera à réaliser un produit conforme aux conditions et aux caractéristiques de la textualité écrite: organisation (structures), respect des genres, cohésion, progression, etc.

-écrire, c'est produire un texte dans une langue donnée. La compétence, ici, sera de savoir se conformer au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de cette langue, dans son usage écrit.

Certains chercheurs assimilent l'expression écrite à la résolution de problème. Pour ces derniers, la résolution se veut un processus d'intelligence humaine nécessitant une suite d'opérations mentales pour atteindre un but. Ce qui est nécessaire selon R. de Beaugrande (1982), pour comprendre vraiment ce qui se produit quand l'on produit un texte. Dans cette perspective, l'acte d'écrire à partir du moment où il nécessite de l'élève de partir d'un point de départ pour aboutir à une arrivée se veut résolution de problème. Selon A. Sow-Barry (1999), citant J. Bransford et *al.* (1986), pour résoudre un problème, cinq étapes se présentent, à savoir : l'identification du

problème, sa définition, le choix d'une solution, son utilisation et enfin l'évaluation de la solution.

Faisant le parallèle avec l'expression écrite, L. Flower et J.R. Hayes (1980) assimilent l'identification du problème au contexte de production, la définition du problème et le choix de solution à la planification, l'utilisation d'une solution à la mise en texte et enfin, l'évaluation à la révision. T. André (1986), lui, pense que ces cinq étapes de la résolution de problèmes peuvent se résumer en deux sous-étapes qui sont la représentation du problème et la solution du problème.

1.1.1. Les types de textes

Plusieurs types de textes sont traités en classe. Cette typologie de textes est un instrument par lequel l'enseignant attire l'attention des élèves sur certaines régularités structurelles des textes et sur leurs caractéristiques linguistiques et discursives. Ceci est important dans la mesure où « la prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache » (D. Maingueneau, 2000, p.144). Nous avons choisi d'en présenter quelques-uns, à savoir ceux qui sont les plus soumis aux élèves. A cet effet, il sera fait la présentation des textes narratif, explicatif et descriptif.

➤ Le texte narratif ou le récit

Le texte narratif ou texte à dominante narrative a pour fonction de raconter une histoire, réelle ou fictive. Les principales caractéristiques du texte narratif sont que le texte est raconté à la première ou à la troisième personne, tout en situant les événements, les actions dans un lieu et dans le temps. De même, le récit est constitué d'une série de faits qui, mis bout à bout, constituent une unité. Au plan linguistique ce texte peut être le tremplin pour un renforcement du vocabulaire de l'élève. De notre entretien avec l'enseignante, il ressort que le genre de textes produits par les élèves s'oriente vers les récits d'aventures, de vie, de voyage, et parfois de conte. Le texte narratif est le plus produit par les élèves en classe. Ce type de texte se subdivise souvent en cinq parties : « la situation initiale, la complication, le déroulement d'actions, la résolution et la situation finale. La connaissance de cette structure qui s'intériorise à travers les récits racontés et lus, à travers l'enseignement, est un facilitateur pour comprendre les récits » (A. Bamogo et *alii.*, 2017, p.31).

➤ Le texte descriptif/le portrait

La fonction principale du texte à dominante descriptive est de donner les caractéristiques : topographiques (description d'un lieu), chronographiques (description d'une période), d'un être (description morale et physique), d'une chose, etc. Lorsque la description se rapporte à une personne, elle s'appelle « portrait ». Au

plan linguistique, ce type de texte permet à l'enfant de mettre en exergue ses acquis en rapport à la syntaxe et le vocabulaire dont l'élève doit user pour raconter, décrire ou expliquer ce qui se passe dans l'histoire et laisser transparaître ses émotions et ses sentiments. De l'échange avec l'enseignante, il s'avère qu'une confusion est entretenue entre les textes descriptif et narratif par l'utilisation de certains mots tels décrire et raconter, dans les consignes de rédaction.

➤ **Le texte explicatif**

Le texte explicatif sert à décrire un phénomène, un événement ou une affirmation en se concentrant sur ses causes et ses effets. Tout comme les autres types de textes, il se subdivise en trois parties : l'introduction, le développement et la conclusion. Le texte explicatif répond essentiellement à la question « **pourquoi?**, comment ?, dans quelles circonstances?... ».

Les textes explicatifs sont extrêmement variés. A tel point que certains éléments apparentent au texte descriptif ; parfois leur déroulement chronologique les rapproche du texte narratif. En rapport à ses caractéristiques formelles, le texte explicatif n'exprime pas une prise de position de l'émetteur. Il relève des connaissances, des savoirs, présentés de façon neutre. L'enseignante avoue ne pas avoir tellement recouru au texte explicatif en classe.

3.3. L'EXPRESSION ÉCRITE DANS LE PROGRAMME BILINGUE AU BURKINA FASO

L'expression écrite est une compétence capitale dans l'apprentissage scolaire, voire au-delà. En tant qu'outil de communication, elle requiert du scripteur une maîtrise des règles du système linguistique.

Le système bilingue burkinabè consacre des pourcentages horaires différents aux deux langues en vigueur dans les classes. En effet, de 10% de taux d'utilisation en première année, le français (L2) se retrouve avec un taux de 90% en cinquième et dernière année du cycle scolaire. Dans la pratique, l'enfant apprend les rudiments de la lecture et de l'écriture en L1 (langue nationale) à partir de la première année. Au cours des deux premières années d'apprentissage, des manuels de lecture en L1 sont au programme.

Le programme de lecture vire intégralement en L2 à partir de la troisième année. Le peu de pourcentage de recourt à la L1 est consacré à la clarification de certains aspects lors des pratiques de classe et aussi pour l'apprentissage de l'expression écrite en L1. Aussi est-il nécessaire de faire connaissance du programme de production écrite dans les deux langues.

Les instructions officielles stipulent que la rédaction (expression écrite) a pour buts

d'améliorer la compétence communicative chez l'enfant car ce dernier écrit pour être lu. Par le canal de l'écriture, il communique avec autrui pour faire preuve de ses sentiments et ainsi mettre en place et/ou renforcer ses compétences communicatives. A ce sujet, S. Moirand (1982, p.20), décline quatre composantes de la compétence communicative dans lesquelles notre étude se retrouve :

- la composante linguistique qui fait allusion à la connaissance et à la capacité pour l'enfant d'utiliser les modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux du système de la langue ;
- la composante socioculturelle qui se réfère à la connaissance de certaines règles sociales et des normes d'interaction, histoire, culture et relations entre certains signes sociaux ;
- la composante référentielle qui interpelle la connaissance des domaines de l'expérience et des objets ainsi que de leur relation ;
- la composante discursive (ou pragmatique) qui suppose la connaissance des différents types de discours, de leur organisation selon les paramètres de la situation de communication.

Par conséquent, produire à l'écrit nécessite pour l'enfant de s'armer de nombreuses compétences ; à savoir, grammaticales, orthographiques, syntaxiques, lexicales, en conjugaison, etc. Il devra accorder du soin à son message pour être compris par son interlocuteur.

➤ La production écrite en L1

Les instructions officielles recommandent d'initier l'enfant à la transcription en L1, à partir de la première année. La transcription s'accompagne de la lecture en L1. Ainsi à partir de ce palier, l'enfant doit être capable de se servir de la L1 pour tous les apprentissages. L'approche méthodologique utilisée dans les classes part des sons de l'alphabet phonétique international (API) illustrés par les sons du français que l'enfant peut maîtriser assez facilement. L'objectif visé est d'orienter l'enfant vers une orthographe basée sur l'alphabet phonétique. L'alphabet national et partant celui du *moore* utilisent les symboles de l'API. Certes, aucune orthographe n'est exclusivement phonétique, aucun non plus ne peut être exclusivement phonologique. Ce qui est sûr, le principe retenu par la Commission nationale des Langues burkinabè pour l'orthographe des langues nationales est le principe fondamental de l'API, à savoir la relation entre symbole et son.

Contrairement au français où prévalent régulièrement des écarts constatés entre l'oral et l'écrit, les écarts entre langue orale et langue écrite ne se rencontrent pas dans l'orthographe du *moore* qui repose sur le principe un symbole un son, un symbole, c'est-à-dire la relation systématique entre symbole et son. L'on pourrait presque dire qu'on écrit le *moore* comme on parle.

Le programme d'expression écrite débute en troisième année, classe dans laquelle les deux langues doivent être utilisées selon le même pourcentage lors des enseignements. A partir de la troisième année, l'expression écrite est la seule discipline dispensée exclusivement en L1, en se basant sur les acquis des deux premières années de scolarisation. De nos échanges avec l'enseignante, il ressort que les sujets proposés aux élèves les invitent à la production de textes à consonance narrative, descriptive ou explicative. L'expression écrite (ou rédaction) en L1 est la seule discipline dans laquelle l'élève est évalué lors de l'examen du certificat d'études primaires.

4. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir présenté le public cible, il sera présenté l'approche méthodologique qui permettra de faire connaissance avec la méthode d'investigation. Enfin, nous ferons l'état des instruments d'assemblage des observables.

4.1. DÉCOUVERTE DU PUBLIC CIBLE

L'école de Tamporin, dans la circonscription de l'enseignement de base de Dapelogo, à une quarantaine de kilomètres de la ville de Ouagadougou, a servi de cadre d'assemblage des observables. Cette école bilingue *moore*-français totalise une centaine d'élèves. La classe de cinquième année où nous avons mené nos recherches a un effectif de vingt élèves et est tenue par une enseignante expérimentée, titulaire d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

Pour notre étude, nous avons jugé raisonnable de recueillir un certain nombre de copies (cinq copies) d'un devoir d'expression écrite. Cet échantillon influence la valeur des paramètres que nous voulons estimer, à savoir les compétences scripturales en L1 des élèves. Le choix de ces copies s'est opéré de façon aléatoire en tenant compte du nombre des élèves.

4.2. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le choix d'une approche de recherche se fonde sur plusieurs éléments. Pour mener une recherche des plus utiles et instructives, le chercheur recourt à des méthodologies. Pour ce faire, nous avons choisi l'approche méthodologique mixte qui consiste en un mélange des approches qualitatives et quantitatives. Ces approches, à vision pratique, selon T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (2000, p. 132), sont « de plus en plus souvent abordées non pas sous l'angle de leurs différences, mais sous celui des complémentarités qu'elles peuvent apporter à la recherche. »

La méthode d'investigation mixte peut être définie comme une approche à la connaissance qui se projette selon plusieurs points de vue et perspectives. Pour N. V. Ivankova, J. W. Creswell et S. L. Stick (2006, p.3), cette approche est « une

procédure pour collecter, analyser et « mélanger » ou intégrer des données qualitatives et quantitatives à un certain stade du processus de recherche dans une même étude dans le but de mieux comprendre le problème de la recherche ».

4.3. INSTRUMENTS D'ASSEMBLAGE DES OBSERVABLES

Une étude de ce genre nécessite certaines dispositions. C'est ainsi qu'un guide d'entretien semi-directif a été élaboré par nos soins. Ce guide a permis d'aborder avec l'enseignante de la classe les questions en rapport avec l'enseignement de l'expression écrite, les programmes et les difficultés et points forts des élèves. Nous avons aussi confectionné des guides d'observation et d'évaluation des devoirs d'élèves. Le guide d'observation a servi à une appréciation des séquences d'expression auxquelles nous avons assisté. Quant au guide d'évaluation, il a servi à analyser la production des élèves sur le plan orthographique et le respect des autres consignes.

En plus des guides et des copies, nous avons, avec l'accord de l'enseignante, suivi deux séquences d'expression écrite lors desquelles dix copies d'élèves ont été sélectionnées de façon aléatoire. La première séquence a été consacrée à l'administration du sujet et la seconde à la remise des copies ou correction. Enfin, pour se donner davantage de gages pour mieux apprécier les observables, il a été fait usage d'une caméra pour filmer la séquence. Ce film a été par la suite transcrit par nos soins suivant les logiciels CLAN (Computerized Language Analysis) et CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts). Pour une meilleure compréhension, élucidons quelques codes spéciaux des transcriptions :

<i>MTR</i> : maître (ou maîtresse)	<i>ELVS</i> : des élèves	<i>[-mor]</i> : moore
<i>%fra</i> : traduction en français	<i>ELV</i> : un élève	<i>+</i> : trait d'union

5. ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Avant de discuter les résultats, dans un premier temps, il sera fait une analyse des résultats à l'aune de l'observation des échanges en L1.

5.1. ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous analyserons les productions des élèves suivant deux parties : d'abord, il sera fait une analyse des interactions rentrant dans le processus de rédaction écrite, ensuite nous ferons une analyse des productions écrites des copies d'élèves.

1.1.2. *Analyse des pratiques discursives orales*

Avant de permettre aux enfants de rédiger leur texte, les instructions officielles recommandent à l'enseignant d'interagir avec les élèves pour une compréhension de

la consigne et des démarches, dans cette partie aussi appelée phase de présentation. Nous ferons une analyse des points saillants des échanges : les stratégies développées par les élèves lors de la séquence ainsi que les types d'obstacles d'apprentissage qui entravent la mise en place et le développement de l'habileté à écrire en L1. Il s'agira d'étudier les stratégies orales mises en place par l'enseignant pour amener l'enfant à assimiler les consignes. C'est ainsi que dans un premier temps, après avoir écrit l'objet de la séquence au tableau, l'enseignante a entrepris des échanges avec les élèves :

Texte n°1 :

**MTR : [-mor] bõe la karansamb gvls tablo n wã ?*

% fra : qu'est-ce que la maîtresse a écrit au tableau ?

**ELVS : [-mor] maam (.) maam .*

% fra : moi, moi

**MTR : [-mor] a na tõe n karme (.) Christine .*

% fra : qui peut lire? Christine.

**ELV : [-mor] koe+zugu (.) bã longdem n kē yãmb tēnge wã (.) gvls n tōgs a sēn yaa soaba (.) la f tōgs manesem ne fo sēn na dīke n tōog n kōgl f mēng ne bāagã.*

% fra : Titre. Votre pays connaît une maladie contagieuse. Ecris et dis de quelle maladie il s'agit. Et dis les précautions à prendre contre cette maladie.

La séquence se déroulant en L1, les enfants ont été invités à lire la consigne qui consiste, à dire les précautions à prendre en cas d'épidémie. Pour J. Duverger (2004, p.49), « on parle en général avant d'écrire, c'est vrai. Mais pourquoi en déduire de manière automatique que le corollaire de cette constatation est qu'il faut obligatoirement « passer » par l'oral pour aborder l'écrit, puisqu'il s'agit d'un code d'une autre nature » ? Sans avoir la prétention de répondre à J. Duverger, la phase orale est l'occasion de constater le degré de compréhension des élèves et aussi de répondre à la consigne. C'est ainsi que tous les intervenants ont fait allusion à cette maladie qui alimente l'actualité : la COVID 19.

Durant cette phase institutionnelle de présentation, l'enseignante, avec le concours des élèves, a présenté la situation à même de déclencher leur intérêt pour le contenu de l'apprentissage du jour, tout en n'occultant pas la communication des objectifs de la séquence.

Cette première phase a fait place à la phase de développement. Suite au souhait des élèves de traiter de cette pandémie, l'enseignante, à coups d'étayages pour que l'enfant rode ses savoir-faire langagiers, a orienté des questions sur ledit sujet :

Tableau n°2 :

**MTR : [-mor] nin-buidã segd n maana wana n na kōgl b mēnsa ne COVID dã ?*

% fra : *Quelles précautions les populations doivent prendre pour se préserver du COVID ?*

*ELVS : [-mor] maam [.] maam .

% fra : *moi, moi*

*MTR : [-mor] foo (.) Ali .

% fra : *toi, Ali*

*ELV : [-mor] segd n peka nusan ne safãnde ?

% fra : *On doit se laver les mains au savon .*

*MTR : [-mor] yaa sãma .

% fra : *c'est bien .*

Après que les élèves ont relevé et souligné les mots les plus importants de la consigne, ils ont énuméré les différentes précautions sanitaires indispensables pour éviter la maladie, voire pour ne pas en être le vecteur de transmission. A travers l'activation des processus métalinguistiques, les élèves ont fait montre d'une bonne connaissance sur la pandémie. Nous avons remarqué dans les différentes interventions nombre d'interférences linguistiques : [pubelle] pour « poubelle », [safãnde] pour « savon », [zɛl] pour le « gel hydro alcoolique », etc. Ces cas d'interférences remettent au débat la nécessité pour la communauté des linguistes de veiller à ce que toutes les réalités sociologiques puissent être exprimées par des mots précis en langue nationale pour que la L1 puisse pleinement jouer sa fonction de vectrice de savoirs scientifiques.

Au cours de cette phase de développement, l'enseignante n'a pas invité les élèves à lui poser des questions, encore moins à faire des liens ou à signaler des différences entre la COVID et d'autres pandémies comme le sida, par exemple. De même, aucune initiative des élèves pour poser des questions à l'enseignante n'a été constatée, encore moins l'on n'a assisté à aucun échange entre élèves. D'ailleurs, les échanges entre élèves sont couramment assimilés à des « bavardages » au lieu d'être pris en compte pour modifier ou introduire des situations d'apprentissage langagier en classe. En réponse à ces constats, pour l'enseignante, compte tenu du temps institutionnel imparti à l'enseignement de l'expression écrite, elle ne s'attarde pas sur les aspects oraux car c'est principalement sur sa capacité scripturale que l'enfant sera évalué à l'examen. Ce qui corrobore les propos de A. Zétili (2006, p.48), pour lequel, l'action des enseignants se résume à montrer aux élèves « QUELQUES PRINCIPES DE BASE DE CE QU'IL FAUDRAIT FAIRE DANS TELLE OU TELLE SITUATION D'ÉCRIT POUR PRODUIRE TEL OU TEL TYPE DE TEXTE ». AU-DELÀ DE TOUS CES ASPECTS CI-DESSUS ÉVOQUÉS, LES ÉLÈVES ONT ABORDÉ LE THÈME AVEC BEAUCOUP D'AISANCE CAR LE CARACTÈRE SPONTANÉ DE LA L1 FAIT QU'ILS N'ONT PAS EU BESOIN DE RÉFLÉCHIR LONGTEMPS ET D'ESSAYER DE TROUVER DES TOURNURES CORRECTES POUR S'EXPRIMER ET SE FAIRE COMPRENDRE (S. GIROUX, 2016).

LE TRAVAIL DE RÉDACTION D’UN TEXTE OBÉIT À UN PLAN. Toute mise en texte sans planification est difficile et souvent inefficace, et est à l’origine de nombre d’insuffisances (A. Zetili, 2009). SUR LA BASE D’UN TRAVAIL collectif élaboré par questions-réponses, SOUS LA HOULETTE DE L’ENSEIGNANTE, LES ÉLÈVES ONT DÉTERMINÉ EN L1 les grandes articulations du texte à produire : [tivsgo] :« introduction », [wvugbo] :« développement », [kvvbo] : « conclusion ». CE PRÉALABLE EST D’AUTANT PLUS IMPORTANT QUE « lorsque l’écrit n’est pas planifié, l’élève ne sait pas quelles idées vont composer son texte, ne sélectionne pas les informations, ne définit pas la perspective d’analyse et l’orientation à donner à son écrit, ignore à quel moment il doit clôturer son texte » (A. Zetili, 2009, p.31).

Avant de passer à la phase de la production écrite, en résumé, cette phase a donné l’occasion d’activer les processus métacognitifs au niveau des élèves, toute chose qui favorise les apprentissages durables. Ainsi par le canal de la L1, les opérations de planification –« représentation interne des connaissances du scripteur qui devront être utilisées pour écrire un texte » (L. Flower et R.J. Hayes, 1981, p.372)- ont défini le but du texte, et ont établi un plan guide de l’ensemble de la production (C. Garcia-Debanco, 1986).

1.1.3. *Analyse des productions écrites*

Avant d’analyser les productions écrites sous le prisme de la grille d’évaluation, nous pensions que les élèves seraient prolixes, surtout qu’ils sont évalués dans une langue dont ils ont une certaine maîtrise.

Avec l’accord de l’enseignante, la grille d’évaluation a été communiquée aux élèves ; ce qui les interpelle, par ailleurs, sur l’attention à porter à leurs phrases. Cette grille tourne autour des points en rapport aux questions orthographiques et à la longueur du texte.

Tableau n°3 : les principales erreurs

Définitions	Nombre d’erreurs	Moyenne d’erreurs par copie
Respect du type de texte adapté à la situation de communication	00	00
Orthographe lexicale : richesse de la langue	167	16
Orthographe grammaticale (divers accords : noms, verbes, adjectifs, conjugaison des verbes, etc.)	94	9

La présente grille a une vocation formative car elle ambitionne d’aider l’élève à réaliser ses apprentissages. L’évaluation formative selon G. Scallon (1988, p.155)

se définit comme un processus dont l'objet est « d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés ».

Le premier point sur lequel a porté notre évaluation est la longueur des textes – ce point ne figure pas dans le tableau – produits par les élèves. Sur les dix textes rassemblés, seules les productions de deux élèves (20%) ont atteint la troisième page. Les huit autres (80%) restantes se sont toutes arrêtées à la deuxième page. Et remarquant que sur la première page figurent la date, le nom de la discipline du jour, la copie du sujet, l'on peut affirmer que les textes des élèves sont courts. Cette réalité contraste avec la phase orale pendant laquelle les élèves n'ont pas marchandé leur participation et semblaient être au fait des informations à fournir pendant la phase écrite. Notons que cette situation n'est pas imputable à la compréhension du sujet car tous les sujets attestent que les interactions verbales développées avec l'enseignante ont permis de comprendre les consignes.

A l'issue de l'évaluation de la longueur des textes, la recherche s'est intéressée au contenu du tableau n°3 portant sur les principales erreurs. Dans un premier, l'évaluation du respect du type de texte adapté à la situation de communication a permis de constater que toutes les copies ont relaté un texte narratif.

Ensuite, notre attention s'est portée sur les erreurs lexicales et grammaticales. A l'oral tout comme à l'écrit, nous avons constaté que la L1 joue un rôle facilitateur, libérateur. Mais le fait de produire en L1 affranchit-il l'enfant d'erreurs ? Avant que l'erreur ne devienne un outil d'apprentissage et un appui pour les enseignants, elle a longtemps été perçue comme un élément perturbant le processus d'enseignement/apprentissage. De l'erreur J-P. Cuq et I. Gruca (2002) pensent que « tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà ». En effet, durant la phase écrite, l'enseignante rappelait aux élèves certaines règles d'accord et aussi la graphie de certains mots :

Tableau n°4 :

*MTR : [-mor] *neb samb n yim ti m wã ne n wã poorẽ (.) wãgdga sãn pugdã ka rkd gem-gongo ye .*

%fra : *il y a des gens qui ont oublié qu'après m et n, la voyelle ne prend pas de tilde.*

*MTR : [-mor] *tëeg-y ti mën ti fo sã na gvls bɔ(.) fo maan da wana ?*

%fra : *rappelez-vous aussi que si tu veux écrire chercher, comment tu procèdes ?*

Selon le principe de la nasalisation automatique, il est attesté dans le *moore* que les voyelles dont la nasalisation est prévisible ne portent pas le tilde. Il s'agit, entre autres, de celles situées après les consonnes « m, n ». On écrira donc : *noore* « bouche » et non *nõore*. De même, le *moore*, sur le plan orthographique, connaît des cas de

contraction vocalique qui consistent en la fusion de deux voyelles en une seule : [ae] et [ea] prononcés [ɛ]. Ainsi, dans le *moore*, même si « chercher » se prononce [bɔ], orthographiquement, il s'écrira : *bao*. Malgré les mises en garde de l'enseignante, ces types d'erreurs étaient légion dans les textes.

Beaucoup d'élèves n'ont pas tenu cas de la règle de la contraction, en écrivant les mots tels qu'ils se prononcent. Au vu des nombreuses erreurs d'ordre grammatical répertoriées – neuf erreurs en moyenne par copie-, la maîtresse avouera que l'absence de manuels de lecture en L1 et de séquences dédiées à la grammaire en L1, justifie les difficultés des élèves. Elle se contente de rappeler certaines règles normatives.

Enfin, un fait que nous n'avions pas prévu a pourtant retenu notre attention, il s'agit de la ponctuation. Tous les textes ont révélé une carence dans l'utilisation à bon escient de la ponctuation : absence totale de virgules, de points-virgules, etc. Seul le point final a été utilisé. Cette quasi-absence de ponctuation influence fortement la compréhension du texte.

5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'objectif principal de la présente étude est de contribuer efficacement à l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite en améliorant la production écrite en L1 des élèves à l'école primaire bilingue.

Sous l'éclairage théorique des sciences du langage, il a été défini la compétence à écrire en L1 qui a nécessité l'élaboration d'une grille qui a porté sur des éléments d'analyse relatifs à la longueur des textes, les erreurs orthographiques et le respect du type de texte adapté à la situation de communication

L'étude s'est appuyé sur des constats, à savoir que malgré l'apport de la L1, les élèves réalisent des productions écrites courtes, et aussi que des difficultés de divers ordres se dressent devant l'enfant lors du processus de rédaction en L1.

C'est ainsi que dans un premier temps, nous tenterons, à la lumière de l'analyse des résultats, d'affirmer, de réfuter, voire de nuancer ces propos : malgré l'apport de la L1, les élèves réalisent des productions écrites courtes.

En effet, nos résultats ont permis de constater que seuls 20% des élèves ont été capables de rédiger un texte allant à la troisième page. Et qu'en réalité, les autres textes ne dépassaient pas le seuil d'une page. Ce qui confirme la première hypothèse de ce travail de recherche.

Notre recherche a tenté de comprendre les facteurs qui ont justifié la taille des devoirs. C'est ainsi que lors de la restitution des devoirs aux élèves, plusieurs d'entre eux ont affirmé que le temps (45 mn) qui leur a été imparti pour la rédaction a été

suffisant. Toutefois, la majorité des élèves a invoqué le manque d'idées auquel s'associe le lexique. De nos échanges avec l'enseignante, il s'avère qu'aucun manuel de lecture en L1 ne figure au programme à partir de la troisième année. Compte tenu de l'importance des textes en lecture en termes de connaissances pour l'écrit, ceci peut justifier les obstacles des élèves. D'ailleurs, M. Miled (1998, p. 67) ne manque pas de rappeler que « la réussite (de l'activité scripturale) est tributaire, entre autres, de la qualité des connaissances antérieures mobilisées par le rédacteur. Aussi, les élèves ayant vécu des expériences variées sont-ils potentiellement de bons lecteurs et de bons scripteurs ».

Aux arguments ci-dessus, nous pouvons ajouter les différents types d'erreurs –lexicale, grammaticale et de ponctuation– qui empêchent l'apprenant de s'exprimer par écrit car le risque de commettre des erreurs annihilent la volonté de l'enfant à écrire.

Dans la foulée de la première hypothèse, la seconde stipule que des difficultés d'ordre langagier se dressent devant l'enfant lors de la séquence d'expression écrite en L1. Durant nos recherches, nous avons constaté des élèves qui à aucun moment ne se sont retenus de prendre la parole. Incontestablement, le fait de s'exprimer dans une langue qu'ils maîtrisent a permis à ceux-ci de rendre plus vivants et rapides les échanges avec l'enseignante. Dans un rapport tout de même asymétrique, l'enseignante est parvenue à donner des moyens à ces élèves d'apprendre et d'user de compétences métacognitives comme savoir être attentif, savoir raisonner et apprendre, etc. tout ceci concourt à l'infirmité de notre seconde hypothèse.

6. STRATÉGIES DE REMÉDIATION

Notre étude a montré le rôle facilitateur de la L1 dans les tâches d'apprentissage. Néanmoins, les séquences ont laissé percevoir des difficultés auxquelles nous tenterons de proposer des solutions.

Le système éducatif burkinabè ne met pas à la disposition des élèves les manuels de lecture en L1 nécessaires au renforcement des capacités des élèves. En effet, seules les classes de première et deuxième années sont pourvues de manuels de lecture en L1. Quand l'on sait l'apport de la lecture dans l'orthographe des textes, il n'est pas surprenant que même si les élèves n'ont aucune difficulté d'appréhension des consignes en L1, à l'écrit, ils rencontrent des difficultés.

L'enseignement/apprentissage de l'expression écrite prend effet à partir de la troisième année. Dans le système classique, les instructions prévoient que pour améliorer l'apprentissage de l'expression écrite chez les élèves, l'enseignant exploite avec eux des activités comme, la reconstitution de texte et la production du texte à partir d'images. Ces exercices sont soutenus par les livres de lecture. Pourtant, ce dispositif

est inexistant au niveau du système d'enseignement bilingue.

Le rôle stratégique des interactions dans l'enseignement/apprentissage des disciplines, surtout en L1 s'est une fois de plus démontré à travers notre étude. S'il est reconnu qu'en permettant à l'enfant de s'exprimer en L1, il devrait aisément apprendre, il est surtout indispensable que les interactions s'inscrivent dans un processus d'enseignement savamment préparé par l'enseignant. Si l'enseignant joue tout naturellement le rôle de distributeur de la parole et veille à ce que chacun s'exprime, à la longue, il devrait transférer progressivement ces responsabilités aux élèves pour que ceux-ci « prennent conscience de la dimension pragmatique de la situation, de la nécessité du tour de parole, qu'ils comprennent les modalités de l'échange et les enjeux de la communication » (C. Le Cunff et *alii*, 1990, p.44).

Quant au volet production écrite, le renforcement des compétences des élèves en orthographe de la L1 nécessite d'intéresser les élèves à la lecture, surtout que les programmes institutionnels ne prévoient aucune séquence dans ce domaine en cinquième année.

CONCLUSION

La présente étude a exploré les pratiques de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite dans une classe bilingue *moore*/français au Burkina Faso. Son objectif principal de contribuer efficacement à l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite en améliorant la production écrite en L1 des élèves à l'école primaire bilingue, a nécessité la formulation de propositions de solutions.

Pour mener notre étude, nous nous sommes appuyé sur des cadres théorique et conceptuel et une méthodologie appropriés. L'analyse des résultats a permis de constater une enseignante qui tente d'agir sur la construction de situations favorisant l'apprentissage de conduites linguistiques fines, telles les conduites explicatives, narratives dans le cadre d'échanges avec ses élèves. La L1 utilisée de bout en bout a permis, par le truchement de l'étayage, de déplacer l'apprentissage vers des zones plus pointues –explicitation, description, etc. – en élargissant l'horizon de la communication à travers la diversification des savoirs et savoir-faire des élèves (C. Le Cunff, 1990). Malgré tout ceci, les élèves produisent des textes courts ; ce qui confirme notre première hypothèse qui stipule que malgré l'apport de la L1, les élèves réalisent des productions écrites courtes. Quant à la deuxième hypothèse affirmant que des difficultés d'ordre langagier se dressent devant l'enfant lors de la séquence d'expression écrite en L1, elle a été infirmée surtout que les enfants ont fait montre de participation, de motivation lors des séquences. A la lumière de ces hypothèses et conformément à l'objectif de l'étude quelques propositions ont été

formulées : améliorer les interactions, mettre l'accent sur l'orthographe en L1.

BIBLIOGRAPHIE

ACHARD Pierre, 1993, *La sociologie du langage*, Paris, PUF (coll. Que sais-je?), 127 p.

ANDRE Thomas, 1986, *Problem Solving and Education*, San Diego, CA, Academic Press

BAMOGO Adama et alii., 2017, *Guide pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture dans les trois premières années de l'école primaire*, Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation, Burkina Faso, 116 p.

BENVENISTE Emile, 1974, *Problèmes de linguistique générale*, 2 vol, Gallimard, 288 p.

BEAUGRANDE de Robert, 1982, "Psychology and composition: past, present and future". In M. Nystrand (dir.), *What writers know: The language Process and structure of written discourse*, New York: Academic Press, p. 211-267

CARTER-THOMAS Shirley, 2000, *La cohérence textuelle*, Paris, L'Harmattan, Collection : Langue et parole - Recherches en SCIENCES du Langage, 402 pages

CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 454 p.

DUVERGER Jean, 2004, « Lire, écrire, apprendre en deux langues », *Les Actes de Lecture*, n°85, p.47-56

FLOWER Linda et HAYES R. John, 1981, "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, 32, p. 365-387

IVANKOVA V. Natalia, CRESWELL W. John et STICK L. Sheldon, 2006, « Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice », *Field Methods*, n°18(1), p.3-20.

DUBOIS Jean et al, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 514 p.

GARCIA-DEBANC Claudine, 1986, « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, 49, p. 23-50

GIROUX Sophie, 2016, « La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère », *Synergies France*, n°10, p.55-68

KARSENTI Thierry et SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2000, « La Méthodologie », *In-*

roduction à la recherche en éducation, Université de Sherbrooke, Editions CRP, p. 127-140

LE CUNFF Catherine, 1990, « Une situation discursive orale : apprendre à parler devant le groupe-classe (2 à 7 ans) », *Repères*, n° 2, p. 39-54

MAINGUENEAU Dominique, 2000, *Elément de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 3^e édition, 203 p.

MEGE-COURTEIX Marie-Claude, 1999, **LES AIDES SPÉCIALISÉES AU BÉNÉFICE DES ÉLÈVES**, ESF, Paris, 180 p.

MILED Med., 1998, *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris, Didier Erudition,

MOIRAND Sophie, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 4^e édition, 192 p.

NEVEU Franck, 2004, *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin, 316 p.

PUREN Christian, 1994, **LA DIDACTIQUE DES LANGUES À LA CROISÉE DES MÉTHODES. ESSAI SUR L'ÉCLECTISME**, CRÉDIF-DIDIER, Paris, coll. « Essais », 206 p.

REUTER Yves, 1969, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 181 p.

SOW-BARRY Aïssatou, 1999, *Enseignement de la production écrite en 11^e année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme*, Université de Montréal, thèse de doctorat, 371 p.

SCALLON Gérard, 1988, *L'évaluation formative des apprentissages*, tome 1 et 2, Québec, Presses de l'Université Laval, 171 p.

ZELLIG S. Harris, 1952, « Discourse analysis », *Language*, vol. 28, p.1-30

ZETILI Abdeslam, 2006, **ANALYSE DES PROCÉDÉS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN CLASSE DE FRANÇAIS. CAS DU CYCLE SECONDAIRE EN ALGÉRIE**, Constantine, Université Mentouri, Thèse de Doctorat D'État en didactique,

ZETILI Abdeslam, 2009, « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? », *Synergies*, n° 5, p. 27-38