Enseignement en français et en langues locales à l'école primaire en Afrique de l'Ouest

Représentations, obstacles et leviers du côté des enseignants

Magali JEANNIN

Laslar (EA 4256) Inspé (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education)
Université de Caen Normandie (France)

Résumé : Cette contribution analyse les places respectives du français dit standard, des variations locales du français et des langues locales, en contextes d'enseignement du et en français à l'école primaire, au Ghana (écoles bilingues anglais-français) et en Côte d'Ivoire (Enseignement Français à l'Etranger). Dans ces contextes plurilingues, les impensés monolingues structurent largement les représentations sur les langues en général et sur le français en particulier. Les langues des enseignants et des élèves se trouvent minorées symboliquement, socialement et scolairement, au profit d'un français hexagonal sur-normé dont l'appropriation reste problématique. Cette forme de glottophobie est souvent intégrée par les enseignants eux-mêmes et nuit à la réussite scolaire des élèves. Dans quelle mesure est-il possible de déconstruire certaines représentations linguistiques et dans quels buts ? Pour enseigner quel(s) français ? Cette contribution présente également des exemples de dispositifs co-construits en formation avec des enseignants des contextes mobilisés, visant à la conscientisation et au dépassement des discriminations linguistiques, à la compréhension des enjeux du français langue d'enseignement, et à la prise en compte des langues endogènes de tous les acteurs éducatifs, élèves compris.

Mots-clés : représentations, langues locales, français langue d'enseignement, variations du français, pratiques enseignantes, école primaire, formation des enseignants

1 Introduction

La promotion de l'apprentissage scolaire en langue locale n'est pas une idée neuve : *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement* a été publié par l'Unesco en 1953. Pour autant, qu'en est-il aujourd'hui de l'appui effectif sur les langues locales des élèves dans l'enseignement du français et en français ? Et qu'entend-on par « français » dans ces contextes ? Quelles sont les représentations dominantes sur les différentes

langues en présence et comment orientent-elles la relation des enseignants à la/aux langue(s) de leurs élèves, et leurs choix didactiques et pédagogiques ?

Notre analyse portera sur deux types de contextes en Afrique de l'Ouest : d'une part l'enseignement français à l'étranger[1] en Côte d'Ivoire, d'autre part l'enseignement du français comme discipline dite non linguistique (DdNL) dans les écoles primaires bilingues (anglais-français) au Ghana. Dans les deux cas, nous avons mené des actions de formation auprès des enseignants des classes primaires, et, bien que les contextes diffèrent, nous avons recueilli des données convergentes, révélant une relation très complexe au français et à ses variations ainsi qu'aux langues des élèves, que le français soit la langue officielle (Côte d'Ivoire) ou une langue étrangère surtout appréhendée comme économiquement utile (Ghana).

Ainsi les entretiens menés font apparaître une forme d'intégration, plus ou moins conscientisée, d'une hiérarchisation linguistique et culturelle, au sommet de laquelle se situerait un français hexagonal, gardien de la norme, puis ses variations ivoiriennes ou ghanéennes, et enfin les langues locales. La formation dispensée a dû d'abord s'attacher à déconstruire ce qui apparaît bien comme une glottophobie (Blanchet, 2016) intégrée par les acteurs éducatifs eux-mêmes. Il s'est agi également de questionner le français comme objet et moyen d'enseignement, et d'ouvrir des leviers d'action pour un appui sur les langues locales des élèves et les variations du français dans le processus d'apprentissage, tant linguistique et culturel que cognitif.

Le premier temps de cette contribution sera consacré à la présentation des contextes enquêtés, ainsi qu'à la méthodologie de recueil de données et au cadre conceptuel. Nous analyserons ensuite les représentations des enseignants sur le français à enseigner et le rapport construit aux langues locales et aux variations endogènes du français, en mettant en évidence la prégnance d'un impensé monolingue. Le dernier temps de cette contribution présentera quelques dispositifs co-élaborés en formation avec les enseignants, visant à déconstruire ces représentations sociolinguistiques et culturelles, pour valoriser la diversité des répertoires linguistiques et favoriser ainsi la réussite des élèves.

2 Contextes, cadre et méthodologie

Nous avons choisi de mobiliser deux contextes *a priori* très différents : l'EFE et un système éducatif local ; un pays francophone (la Côte d'Ivoire) et un pays anglophone (le Ghana), où par conséquent le statut du français et sa valeur historique et symbolique varient. Les deux contextes ont néanmoins en commun un espace géographique, économique et culturel partagé (l'Afrique de l'Ouest), ainsi qu'une grande diversité linguistique et culturelle, qui se manifeste notamment par la variété et la vitalité des langues locales.

Cette mise en perspective fait émerger un certain nombre d'invariants structurant l'enseignement *du* et *en* français en Afrique de l'Ouest, non seulement au niveau du discours institutionnel, mais surtout au niveau des représentations construites par les différents acteurs éducatifs locaux. Nous entendons « représentations » au sens large

[1] Désormais EFE.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

défini par Ferréol et Jucquois (2003 : 304) : « tout système de savoirs, de croyances et d'attitudes, émanant d'agents collectifs, identifiant, justifiant, décrivant ou engendrant des pratiques socio-économiques, culturelles, religieuses ou politiques spécifiques ». Il ne s'agira donc en aucun cas de distribuer des bons ou des mauvais points, mais d'expliciter les logiques linguistiques à l'œuvre, d'autant plus prégnantes qu'elles sont souvent impensées. Nous chercherons ainsi, pour paraphraser l'anthropologue François Laplantine (2001 : 106), à arracher ces logiques à la perception consciente immédiate des acteurs, étant admis que l'on ne peut faire l'économie du concept d'inconscient (dont le discours psychanalytique n'a pas le monopole) pour appréhender les normes, les règles et les systèmes sociaux.

Nos deux contextes d'étude sont des contextes institutionnels : dans le premier cas, formation de master 1 EFE[2] (Enseignement Français à l'Etranger) à destination d'enseignants du primaire en poste dans des établissements français d'Abidjan (Côte d'Ivoire)[3] ; dans le second, formation co-portée par le Ministère de l'Europe et des Affaires Etrangères français et le Ministère de l'Education ghanéen, sous la forme du FSPI[4] Proff (Projet de Renforcement du Français et de la Francophonie au Ghana)[5]. Proff visait notamment à former les enseignants de classes primaires bilingues anglais-français à l'enseignement des mathématiques, des sciences et des TICE[6] en français, ainsi qu'à accompagner des équipes locales de concepteurs dans la finalisation de manuels scolaires dans ces trois disciplines, selon une approche DdNL. Cette dimension institutionnelle forte nécessite d'être soulignée car elle induit la mise en perspective des représentations des décideurs (qui définissent des orientations) et de celles des acteurs (qui les intègrent et les mettent en œuvre). La présence des représentants institutionnels locaux lors des échanges avec les enseignants a ainsi constitué un biais particulièrement visible, les représentations exprimées pouvant s'avérer différentes ou plus nuancées, ce qui témoigne, si on en doutait encore, du rôle prégnant du politique -entendu au sens large- dans l'élaboration, la reproduction, et la fossilisation de certaines représentations sur le français et son enseignement.

L'auteure de ces lignes, formatrice en français langue d'enseignement auprès des acteurs cités, assume par ailleurs un double statut d'enquêtrice et d'enquêtée. Les données ont essentiellement été recueillies à l'occasion d'échanges oraux formels et informels en distanciel et en présentiel, dans le cadre des sessions de formation à Abidjan (Côte d'Ivoire) et à Accra (Ghana). En outre des données ont été recueillies de façon plus systématisée à l'occasion de travaux écrits réalisés par les enseignants dans le cadre de la formation EFE, notamment le module « Cultures à l'école, cultures de l'école », que nous dispensons. Notre approche se situe donc explicitement dans le champ de l'herméneutique, théorisée ainsi par Didier de Robillard : « Dans une posture herméneutique, le sens est inséparable de l'expérience et des projets de celui qui construit le sens […] » (2009 : 162). Dans cette perspective, cette contribution est éga-

[2] Dispensée par l'Inspé de Caen, université de Caen Normandie.

[3] La formation est dispensée à des enseignants largement répartis géographiquement, des Etats-Unis à l'Arabie Saoudite en passant par le Maroc, l'Egypte et l'Espagne, mais pour les besoins de cette contribution nous ne convoquerons que les données recueillies auprès des enseignants exerçant en contexte ivoirien.

[4] Fonds de Solidarité pour les Projets Innovants.

[5] 2021-2022.

[6] Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

lement, pour nous, l'occasion d'explorer notre « altéro-réflexivité », cette « dialectique de la nécessaire projection du chercheur dans son travail d'élucidation du sens pour lui, pour son projet de recherche, et de la prise en compte de ses destinataires potentiels » (Robillard 2011 : 445). Par ailleurs, nous nous situons dans la lignée des travaux de Jean-Claude Kaufmann (1996) et de son approche « compréhensive », qui implique l'engagement de l'enquêteur et non une façade distante. Nous ferons certes état dans la suite de notre contribution de questionnaires que les enseignants du master EFE ont eu à renseigner, mais nous assumons également de nous détacher d'une approche quantitative et d'un cadrage strict par une grille d'entretien figée. Convaincue que « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, 1996 :48), nous avons procédé par « empathie », l'interprétation visant à entrer dans le système de représentations des personnes enquêtées.

Les sujets de l'enquête sont tous enseignants et originaires d'Afrique de l'Ouest, qu'ils enseignent en contexte EFE[7] ou local[8]. Les enseignants EFE relèvent d'un dispositif géré par le Ministère de l'Education Nationale français, et exercent dans des établissements homologués qui dispensent des enseignements conformes aux programmes français. Les élèves suivent les mêmes programmes et passent les mêmes diplômes que les élèves résidant en France. La page Internet officielle dédiée à l'EFE met ainsi en avant « une scolarité similaire à celle suivie en France » (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, en ligne). Une des « formules-clés » sur la même page met en exergue « le plurilinguisme et l'ouverture au monde ». Localement, la prise en compte du contexte local est une constante de la communication des établissements français à l'étranger, aussi bien en direction des enseignants que des parents d'élèves ; les projets mobilisant les langues et cultures locales sont généralement favorisés et valorisés par les établissements, et font l'objet d'une large communication. Le contexte institutionnel est donc *a priori* ouvert à la coexistence du français et des langues endogènes. Notons néanmoins que la formulation ministérielle reste peu contraignante : « [p]our prendre en compte le contexte local (langue, culture) des modalités particulières de mises en œuvre des programmes et objectifs pédagogiques *sont possibles*[9] [...] » (Ministère de l'Education Nationale et de la jeunesse, en ligne). En contexte ghanéen, le français revêt globalement un statut de langue étrangère, à l'instar de l'anglais en France.

3 Le français à enseigner : quelle place pour l'endogène ?

Nombre d'études ont mis en avant la dimension spécifique du français langue d'enseignement, ou Français Langue de Scolarisation, nécessitant de ce fait une didactique elle aussi spécifique (Verdelhan, Maurer et Durand, 1999 ; Verdelhan, 2002 ; Le Ferrec, 2012). Pourtant le statut de ce français à enseigner dans le cadre scolaire ne semble que très peu questionné de manière explicite par les enseignants enquêtés. Ainsi à la question de prise de représentation inaugurale : « pensez-vous que la langue que vous

[7] Environ 10 enquêtés pour la Côte d'Ivoire (30 inscrits dans le master EFE).

[8] Environ 25 enseignants du primaire, et cinq concepteurs de manuels (enseignants du secondaire ou du supérieur).

[9] Nous soulignons.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

parlez soit différente de la langue que vous enseignez ? », la plupart des enseignants du master EFE ont répondu par la négative. Par ailleurs, dans le cadre de la formation des enseignants des classes bilingues ghanéennes, les échanges ont fait apparaître une confusion entre français langue étrangère et français dit de scolarisation ou de DdNL. La distinction stricte entre les différents « français » (FLE/FLS/FOS/FLM …) peut de fait être discutée (Goï et Huver, 2012), mais ce qui nous semble prégnant dans les deux contextes est que la langue même qui est à la fois objet et moyen d'enseignement n'est jamais réellement questionnée comme telle. Les enseignants convoquent le plus souvent la notion de « français standard », qui, recouvre, sans surprise, un français « sur-normé » (Lebrun 1995) : le français des examens, des programmes, et des manuels scolaires et des supports d'enseignement, donc un français qui ne s'apparente que très peu à une langue de communication –bien que le cadre d'évaluations orales et écrites soit une forme de contexte communicationnel.

Revenons au français « standard ». Comme le rappelle Emmanuelle Guérin (2008), la détermination du caractère « standard » d'une variation linguistique est l'aboutissement de sélections plus ou moins conscientes dans les différents possibles variationnels de la langue. E. Guérin évoque ainsi les « facteurs essentiellement sociopolitiques qui entraînent les jugements et les représentations qui circulent au sein de la communauté linguistique » (2008 : 2305). C'est pourquoi le français standard convoqué par les enseignants ressortit d'une forme d'idéologie linguistique, au sens de Chiss, qui les définit comme « des complexes de représentations, historiquement et culturellement situées […], qui travaillent indissolublement les conceptions de la littérature et de la langue, et interviennent, à divers titres, dans les politiques linguistiques, éducatives et culturelles » (2018 : 62-63). De quelle idéologie le français standard, tel que se le représentent les enseignants, est-il le signe visible ? On peut ici convoquer ce que Bernard Cerquiglini (2010 : 5) nomme le « monologisme » de la langue française. Il définit sous ce terme l'ensemble des représentations de la France sur sa langue, tendant à n'envisager le français que comme une seule langue, et n'engendrant par conséquent qu'un seul discours sur cette langue (et sur la culture). Monologisme contagieux, car il se communique à une partie des locuteurs francophones, qui intègrent comme norme une variation particulière indépendamment des enjeux de leurs propres contextes variationnels, voire aux dépens de ces enjeux. Quelles sont les conséquences de ce monologisme sur les représentations linguistiques des enseignants, et *in fine*, sur leur approche du français langue d'enseignement ? De manière générale, il semble que toute immixtion d'une langue autre que le français dit standard apparaisse sinon dangereuse, du moins suspecte. D'une part les variations locales du français se trouvent ignorées voire dévalorisées ; d'autre part la réalité linguistique et culturelle des contextes enquêtés, qui repose sur le plurilinguisme, se trouve mobilisée uniquement dans une dimension culturelle dite « de façade » (qui retranche le linguistique du culturel). Il s'agit ainsi de deux versants d'un même processus, dénommé par Blanchet (2016) glottophobie. Cette glottophobie est particulièrement intégrée par les enseignants des deux contextes enquêtés ; elle n'est pas seulement dirigée contre la langue « non conforme » des élèves, mais elle est également « auto-dirigée », ce qui en dit long sur la prégnance des représentations et l'ancrage de l'idéologie linguistique autour du français.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

En contexte ivoirien, nombre de travaux, notamment ceux de Koia Jean-Martial Kouamé (2013), ont finement décrit la spécificité du français endogène. Kouamé montre par exemple que ce que la norme scolaire du français standard identifie et sanctionne comme des erreurs correspond de fait à une variation endogène. Il plaide pour la prise en compte de ces variations, notamment en cadre scolaire, afin que leur usage ne soit pas stigmatisé, ce qui est contre-productif et conduit au décrochage scolaire, au mutisme des élèves…. Pour autant, selon le ressenti des enseignants enquêtés, peu de place est conférée à la variation endogène du français dans les établissements EFE en Côte d'Ivoire, sauf à pointer son caractère « incorrect » (prononciation dite fautive, accent à corriger, syntaxe dite pauvre…) La reproduction de l'idéologie linguistique est visible dans les représentations tant des institutionnels que des enseignants et des familles. En témoigne l'expérience vécue par une enseignante du primaire et rapportée en formation : à un parent qui se plaignait que l'enseignante de son enfant soit une enseignante « locale » (et pas d'origine hexagonale), il a été répondu qu'il ne devait pas s'inquiéter car l'enseignante parlait français « comme une Européenne ». Définir le « français européen » pourrait être un défi intéressant à relever. Plus sérieusement, cette anecdote nous inspire trois commentaires. D'abord, le refus du local, et la peur suscitée par l'endogène qui serait susceptible de « contaminer » le normé, le standard. Ensuite, le fait que cette expérience énoncée ait été lourde de conséquence pour l'enseignante qui, a-t-elle expliqué, s'est sentie mise en cause à la fois en tant que personne et professionnelle et s'est appliquée à gommer au maximum ce qui pouvait être identifié comme « l'accent ivoirien ». Enfin, le récit de cette expérience en formation a permis une libération de la parole dans le groupe : d'autres enseignants ont relaté des expériences similaires de glottophobie vécue et finalement devenue auto-adressée. Les enseignants du groupe ont ainsi pris conscience qu'ils reproduisaient des mécanismes de discrimination qu'ils avaient eux-mêmes subis, et ils ont été amenés dans un second temps à repenser leur rapport à la langue enseignée aux élèves tout comme leur rapport aux langues des élèves[10].

Pour autant les cultures locales ne sont pas mises à l'écart dans les établissements EFE, bien au contraire ; elles sont souvent valorisées et les enseignants sont fortement invités à les intégrer dans des projets interdisciplinaires, notamment à l'école primaire. Mais dans la mesure où la variation endogène du français n'est pratiquement jamais convoquée, il nous semble que l'on peut plutôt parler d'endogénie de façade, qui mobilise le culturel en se dispensant du linguistique, comme si l'on pouvait séparer l'un de l'autre. Ce processus a été particulièrement mis en évidence par Nutakor et Agbéflé (2015) dans l'analyse de manuels de FLE destinés à des apprenants ghanéens. La majorité des manuels apparait comme « exogène[s] de type universaliste » (2015 : 377), avec peu ou pas de prise en compte d'éléments culturels contextuels. Quand ceux-ci sont mobilisés, il s'agit d'éléments endogènes socioculturels (vêtements, sociabilité…) qui font totalement l'impasse sur la première langue de scolarisation des élèves, qui est l'anglais, et sur les langues nationales, qui pour l'essentiel sont les langues 1 des apprenants. Les auteurs concluent ainsi que « la prise en compte de la pluralité linguistique n'est qu'exogène » (377). Dans un pays comme le Ghana où l'on compte entre soixante et soixante-dix langues nationales, l'appui sur les langues effectivement

[10] Voir infra.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

parlées par les élèves reste anecdotique même à l'école primaire, quand bien même nombre de travaux de recherche-action ont pu montrer la pertinence d'un apprentissage scolaire fondé sur les compétences linguistiques et culturelles déjà construites par les élèves (Chatry-Komarek, 2005 ; Noyau 2014a et 2014b).

Le constat posé par Nutakor et Agbéflé permet de saisir ce qui se joue d'un point de vue idéologique et politique autour de la représentation des langues et de leur « statut ». Les échanges formels et informels menés en formation auprès du groupe d'enseignants du primaire des classes bilingues ghanéennes sont à ce titre révélateurs. En effet les enseignants ne citent que rarement le recours à la langue de communication effective des élèves comme support didactique et pédagogique ; en début de formation (*a fortiori* quand un représentant de l'institution est présent dans la salle), ce recours est même assimilé à un aveu d'échec, et ne doit être que ponctuel. Néanmoins, invités à réfléchir au moyen de s'appuyer explicitement et de façon structurée sur les langues locales pour permettre de développer les apprentissages en mathématiques, en sciences et en TICE en français, les enseignants se sont globalement emparés des situations proposées[11]. Ce que nous retiendrons ici est la difficulté tant pour les représentants de l'institution qui les emploie que pour eux-mêmes à faire du contexte plurilingue un tremplin pour l'apprentissage. On peut parler d'un impensé monolingue dans une société plurilingue, qui conduit même à certains choix institutionnels contre-productifs, quand des enseignants expliquent être affectés dans des zones géographiques où la langue locale de communication n'est pas leur langue maternelle, et où personne ne parle l'anglais ni le français. Interrogé, un représentant institutionnel nous a présenté le twi comme langue de communication universelle au Ghana ; cette affirmation a été contredite ensuite lors d'un échange informel en petit groupe avec des enseignants. Cette volonté officielle de présenter une langue de communication qui serait comprise par toutes et tous sur l'ensemble du territoire nous semble être là encore une forme de glottophobie auto-adressée : l'idéologie monolingue impensée nécessite une langue « universelle », que l'on puisse mettre en regard avec l'anglais et le français et qui symboliquement puisse en quelque sorte, sur ce point, soutenir la concurrence. Cette mise en avant officielle du twi aux dépens des autres langues nationales du Ghana révèle aussi la prégnance d'une hiérarchisation linguistique interne pointée notamment par Nutakor et Agbéflé (2015) : même si des manuels en langue locale ont été élaborés, seules 11 des 65 ou 70 langues parlées au Ghana sont considérées comme langue d'instruction scolaire ;

> Les 40 ou 50 autres langues, dont la plupart n'est pas adéquatement dotée de système d'orthographie, etc. sont actuellement exclues d'une participation active à la vie scolaire du pays ce qui par ailleurs, contribue aux difficultés de fonctionnement et parfois au rejet du système bilingue mis en place (2015 : 374).

Dans des contextes plurilingues où les impensés monolingues structurent les représentations sur les langues en général et le français en particulier, quels sont les leviers possibles ? Dans quelle mesure est-il possible de déconstruire certaines représentations

[11] Voir infra.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

linguistiques et dans quels buts ? Pour enseigner quel(s) français ? Quels dispositifs pédagogiques et didactiques au service de tous les acteurs éducatifs, apprenants compris ?

4 De l'impensé monolingue vers une représentation positive du plurilinguisme. Quelques propositions didactiques co-construites avec les enseignants

A la suite de nombreux didacticiens, nous prônons la fin de l'idéologie monolingue, le questionnement des « notions mêmes de langue et de norme », et « l'hétéroglossie comme pratique et pédagogie » (Canut et Guellouz, 2018 : 11). Les dispositifs qui suivent ont été mis en œuvre dans le cadre des formations du master 1 EFE et du FSPI Proff ; ils n'ont pas de visée modélisante. Nous proposons une approche contextualisée, en lien avec nos propres objets de recherche et de formation.

Nous avons premièrement mobilisé les travaux du linguiste britannique Basil Bernstein. Son ouvrage fondateur, *Langage et classe sociales* (1975) définit l'échec scolaire comme un échec avant tout linguistique et social, dans la mesure où les normes linguistiques de l'école sont celles du groupe socialement dominant. Dans cette optique, Bernstein distingue deux codes linguistiques : le code restreint et le code élaboré, leur maîtrise conjointe étant l'apanage des classes dominantes et en réussite scolaire et sociale. Le code « restreint » se définit selon Bernstein par une syntaxe et une grammaire simplifiées, des expressions figées, un ancrage dans un contexte particulier et non universel ; à l'inverse le code élaboré se manifeste par une syntaxe plus précise et variée, un ancrage moins contextuel, une expression davantage tournée vers un usage singulier et personnel du langage. Il serait tentant de transposer cette distinction dans les contextes qui nous occupent en opposant français normé (code élaboré) et français endogène (code restreint). Mais nous souhaiterions plutôt la renverser : le code « restreint » deviendrait alors celui du français standard normé, car il correspond à un usage très spécifique (institutionnel) et le code « élaboré » celui du français endogène, compris par davantage de locuteurs, vraie langue de communication au sens large. Avec cette inversion de perspective, nous souhaitons marquer ici le caractère géographiquement, culturellement et linguistiquement « restreint » du français normé, pour lui rendre sa juste place : une forme de français sur objectif spécifique (Le Ferrec, 2012), qu'il est utile et parfois indispensable de maîtriser dans certaines situations mais qui ne constitue qu'un élément parmi d'autres du répertoire linguistique d'un locuteur francophone.

Ce renversement de perspective ne revient pas à ignorer le rôle de ce français spécifique dans une certaine forme de réussite scolaire et sociale, ce qui reviendrait à exclure de fait les élèves qui ne le maîtrisent pas ; l'essentiel est que les enseignants aussi bien que les élèves modifient leurs représentations sur ce français particulier. D'une part, ne pas nier son utilité dans certaines situations permet de donner du sens à l'apprentissage du français en contexte scolaire ; d'autre part, le poser comme un français spécifique qui peut s'apprendre permet de le dé-essentialiser. Le rôle des enseignants est à ce titre fondamental : l'école joue un rôle actif dans la fabrication

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

de l'échec scolaire lorsqu'elle évalue des compétences qu'elle n'enseigne pas (Bautier, 2008) et se contente de constater les déficits.

Les formations que nous avons dispensées dans les deux contextes enquêtés ont ainsi délibérément intégré l'explicitation des enjeux du Flsco et de son caractère normé. Nous avons notamment amené les enseignants du master EFE à s'interroger sur le caractère « fictif » de ce français scolaire (Balibar, 1974). Nous les avons ainsi provoqués : ce français existe-t-il vraiment, puisque même l'enseignant ne le parle pas en dehors de l'enceinte de l'établissement ? Les dispositifs du portrait de langue et de la biographie langagière (Krumm, 2008) ont ensuite été mobilisés, afin que les enseignants prennent conscience de la variété de leur propre répertoire linguistique, et qu'ils intègrent leurs droits linguistiques et culturels. La question posée par certains : « Peut-on mettre l'ewe et le dioula dans un portrait de langue ? », témoigne d'une forme d'intégration de la glottophobie. Les échanges en formation ont permis que les discriminations linguistiques vécues par les enseignants soient explicitement reconnues comme telles, première étape vers une réassurance et un rapport déconstruit –et donc plus équilibré symboliquement– au français scolaire. La seconde étape de la déconstruction des représentations sur les langues a consisté à demander aux enseignants de s'intéresser aux langues parlées en dehors de l'établissement scolaire. Si certaines réponses témoignent de la prégnance des idéologies linguistiques[12] d'autres citent par exemple « le nouchi, le français ivoirien, […] le baoulé, l'ébrié, l'agni, l'attié, l'apollo, l'adioukrou, […] le néerlandais, le portugais », sans hiérarchisation. Cette déconstruction des représentations linguistiques a également été tentée auprès du public d'enseignants des classes bilingues ghanéens, avec moins de réussite. Le français n'est en effet la langue première d'aucun des enseignants ; c'est une langue seconde pour quelques-uns ; pour l'essentiel d'entre eux c'est une langue étrangère qu'ils maîtrisent peu, notamment s'agissant du français des disciplines scolaires scientifiques. Le français normé constitue donc un modèle qu'ils s'autorisent d'autant moins à questionner qu'ils se sentent peu ou pas légitimes pour le faire, et presque en aussi grande insécurité linguistique que leurs élèves.

Par ailleurs, dépasser les représentations sur les langues nationales est essentiel si l'on souhaite mettre en œuvre les préconisations déjà anciennes en matière d'apprentissage linguistique et disciplinaire, à savoir contextualiser (Babault, Bento, Le Ferrec et Spaëth, 2015 ; Puren et Maurer 2018) et s'appuyer sur les compétences acquises des élèves, le « déjà là » linguistique et culturel (Lebrun, 1995 ; Chatry-Komarek, 2005 ; Dreyfus, 2006 ; Perregaux, 2006 ; Noyau, 2014a). Nous avons tenté ce dépassement, sans avoir les moyens encore d'en mesurer les effets à long terme. Parallèlement, dans la continuité des travaux précités, nous avons organisé la formation autour de l'élaboration, par les enseignants eux-mêmes, de supports et situations pédagogiques axées sur le concept de transfert, qu'il soit linguistique, culturel ou d'apprentissage, au sens de Noyau (2014b : 53) :

> L'école bilingue à promouvoir veut s'appuyer sur la langue de l'enfant pour que l'éducation soit un tout, et ainsi éviter un clivage aliénant entre

[12] Par exemple pour Abidjan certains enseignants citent le chinois, l'anglais et l'arabe, mais pas du tout les langues locales.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

> le monde traditionnel, sa langue et l'expérience initiale de socialisation de l'enfant d'une part, et le monde de l'école et de l'écrit en langue internationale d'autre part (Halaoui, 2009). Dans cette école bilingue, l'enfant entre avec sa capacité de s'exprimer et de comprendre, en tant que sujet social, avec la possibilité de parler de son expérience du monde et d'y prendre appui pour construire les connaissances formelles des programmes scolaires. On parle alors de transfert.

Nous avons transposé ce concept de transfert dans les cadres sociolinguistiques spécifiques des enseignants ghanéens. Dans cette perspective, nous avons œuvré à l'identification du « déjà là » de leurs élèves, à la façon de le transférer, en travaillant sur les reformulations, sans considérer que l'absence d'équivalence stricte dans une langue est un marqueur de déficit mais plutôt la marque d'une autre façon d'envisager le monde (Chatry-Komarek, 2005). Les compétences des enseignants en langues nationales ont constitué des points d'appui à la réalisation de lexiques trilingues contextualisés en sciences naturelles (anglais-français-langue nationale majoritaire dans l'école d'enseignement) ; des variations endogènes du français ont été conservées dans les manuels TICE suite à des échanges avec les concepteurs ghanéens[13] (« jouer *au* tamtam[14] »). Une introduction destinée aux enseignants des classes primaires bilingues a été coécrite avec les mêmes concepteurs ; elle présente les différents types de transferts (linguistiques, d'apprentissage) et encourage l'alternance codique et les reformulations (Noyau 2014a et b).

Dans le cadre du master 1 EFE, les enseignants du premier degré ont été invités à proposer des situations pédagogiques intégrant explicitement les langues et cultures présentes localement -qu'elles soient ou non effectivement parlées par les élèves- dans le but de développer conjointement des compétences disciplinaires et des compétences linguistiques et culturelles. De nombreuses propositions ont été faites qui mériteraient leur place dans cette contribution. Nous en citerons deux, qui s'appuient sur la littérature jeunesse, médium privilégié du développement des compétences langagières et culturelles des élèves et support favorisant conjointement la décentration et l'identification, deux processus majeurs de (dé)construction des représentations linguistiques et culturelles (Jeannin, 2020a et b). La première s'appuie sur l'album *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne. Cet album, « classique » de la littérature jeunesse, présente la même histoire (la rencontre de deux enfants de classe sociale différente dans un parc) du point de vue des quatre protagonistes, chacun ayant un registre de langue différent. L'enseignante que nous citons propose un travail d'écriture (transposer en langue locale) suivi d'une comparaison :

> Le travail sur les registres de langues en littérature avec le même ouvrage nous donnera l'occasion de penser et échanger sur les français de l'école (Flsco, le français ivoirien voire le nouchi aussi). Les élèves seront amenés à observer les ressemblances et les différences entre le français écrit (en

[13] Destinés à des élèves de niveau B1 à B3, soit de 7 à 10 ans.

[14] Que nous avions initialement corrigé en « jouer *du* tamtam », correction qui ne nous a plus semblée adéquate en contexte après échanges avec les concepteurs du manuel.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

> 4 voix) dans le roman et leur texte produit en français ivoirien ou en nouchi ou en français libanais en Côte d'Ivoire selon le choix qu'ils feront. Ils devront relever les particularités au niveau de la syntaxe (l'utilisation des déterminants par exemple)[15].

Une autre enseignante a partagé le travail sur le lexique qu'elle mène avec ses élèves de primaire à partir du conte *Yacouba chasseur africain* d'Ahmadou Kourouma.

> L'auteur utilise des mots liés au registre africain et les explique dans son texte. Les élèves soulignent ces mots qu'ils ne comprennent pas et nous cherchons leur sens dans le texte. Il arrive que nous utilisions le dictionnaire lorsque le contexte n'est pas très précis[16].

La démarche de cette enseignante nous semble particulièrement intéressante dans la mesure où le lexique local (l'histoire se passe à Abidjan) apparaît comme un objet d'étude et d'analyse à l'instar de tout autre répertoire lexical et culturel ; en outre les élèves en font l'expérience en situation d'apprentissage. Le contexte culturel local est par ailleurs présenté comme sujet d'étude conjointement documentaire et symbolique, *via* la littérature.

5 Conclusion

Une forme de pessimisme pourrait nous faire conclure à la permanence de l'idéologie monolingue dans l'enseignement *du* et *en* français en Afrique de l'Ouest, et à la difficulté de déconstruire les représentations des enseignants, quand bien même ils sont les premières victimes d'une glottophobie souvent institutionnalisée.

Néanmoins, les expériences vécues en formation peuvent nous inciter à l'optimisme, dans la mesure où nombre d'enseignants, tant en Côte d'Ivoire qu'au Ghana, considèrent les langues locales -français endogène compris- comme des langues à part entière, qu'il s'agit de mobiliser dans une perspective plurilingue : ni mettre les langues en concurrence ni remplacer une langue par une autre mais bien s'appuyer sur les potentialités des répertoires linguistiques des enseignants et des élèves. Le but est la réussite scolaire des élèves, qui passe par la maîtrise de tous les français, de toutes les langues du répertoire, et par la mobilisation de toutes les compétences linguistiques et culturelles. Cela nécessite une approche volontariste, pour donner sa place à la pluralité linguistique et culturelle, et l'intégrer dans les dispositifs pédagogiques et les supports d'enseignement. Ce volontarisme peut être insufflé en formation, mais nécessite également un soutien institutionnel explicite. Sur ce point le travail de déconstruction des représentations monolingues est sans doute encore loin d'être achevé. Les propositions des enseignants, dont nous avons présenté quelques exemples, témoignent néanmoins d'une volonté des acteurs éducatifs de redonner du sens au français scolaire en l'inscrivant dans le champ variations linguistiques et culturelles,

[15] Merci à Berthe T. d'avoir partagé son travail avec nous.
[16] Merci à Annie-Mireille B. d'avoir partagé son travail avec nous.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

et finalement de créer de nouvelles représentations sur les langues que les élèves sont amenés à côtoyer. « De ce point de vue, les représentations renvoient à l'usage audacieux de cognitions, à la genèse de nouvelles normes, à la confrontation de ses propres préjugés avec l'altérité et la richesse infinie du monde » (Ferréol et Jucquois, 2003 : 307).

Bibliographie

BABAULT Sophie, BENTO Margaret, LE FERREC Laurence et SPAËTH Valérie (2014). Actes du colloque international *Contexte global, contextes locaux*. En ligne sur https://www.ifadem.org/en/2014/07/21/actes-du-colloque-international-contexte-global-contextes-locaux (consulté le 15/005/2022).

BALIBAR, Renée (1974). *Les Français fictifs*, Paris, Hachette-Littérature.

BAUTIER, Elisabeth (2008). Différences langagières et différenciation scolaire, in *Langage et différenciation sociale*, Van Zanten, A., Rayou, P. (dir), *Dictionnaire de l'Education*, Paris, PUF, p. 570-572.

BERNSTEIN, Basil (1975). *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit.

BLANCHET, Philippe (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Editions Textuel.

CANUT, Emmanuelle et GUELLOUZ, Meriem (2018). Introduction. Langage et migration : état des lieux. In *Langage et société*, 2018/3, n° 65, p. 9 à 30. En ligne sur https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2018-3-page-9.htm (consulté le 15/09/2022).

CERQUIGLINI, Bernard (2010). « Sur l'identité linguistique francophone ». in Cuq, J.-P., – Chardenet, P., *Faire vivre les identités. Un parcours en francophonie*, Paris, Editions des archives contemporaines, p. 3-7.

CHATRY-KOMAREK, Marie (2005). *Langue et Education en Afrique. Enseigner à lire et écrire en langue maternelle*, Paris, L'Harmattan.

DREYFUS, Martine (2006). Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolution de 40 années de recherches ». *Revue française de linguistique appliquée*, volume XI, p. 73-84.

FERREOL, Gilles et JUCQUOIS, Gilles (dir.) (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.

GOÏ, Cécile, et HUVER, Emmanuelle (2012). FLE, FLS, FLM : *continuum* ou interrelations ?, *Le français aujourd'hui*,n° 176, p. 25-35.

GUERIN, Emmanuelle (2008). Le « français standard » : une variété située ?, in Durand J., Habert B. et Laks B. (dir), *Congrès mondial de linguistique française*, Paris, Institut de Linguistique française, p. 2303-2312. En ligne sur https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08250.pdf (consulté le 12/09/2022)

JEANNIN, Magali (2020a). La francophonie en contexte FLE : littérature et éducation interculturelle », *Journal of Linguistic and Intercultural Education – JoLIE*, 13, 117-132. En ligne sur : https://doi.org/10.29302/jolie.2020.13.7 (consulté le 16/09/2022).

JEANNIN, Magali (2020b). La littérature pour la jeunesse à l'épreuve de l'interculturel : vers une approche complexe de l'altérité à l'école, in Gonçalves Matos, A. et Melo-Pfeifer S. (dir), *Literature and Intercultural Learning in Language and Teacher Education*, Berlin, Peter Lang, p. 43-57.

KAUFMANN, Jean-Claude (1996). *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

KOUAME, Koia Jean-Martial (2013). Représentations d'enseignants de Côte d'Ivoire sur les langues et sur le plurilinguisme. *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique*, n° 33-34, CRES-Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, p. 175-192.

KRUMM, Hans-Jürgen (2008). Plurilinguisme et subjectivité : « Portraits de langue », par les enfants plurilingues. In Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch, C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Paris, Editions des Archives contemporaines*, p. 109-112.

LAPLANTINE, François ([1987] 2001). *L'anthropologie*, Paris, Petite bibliothèque Payot.

LEBRUN, Monique (1995), Enseigner le français en Afrique : un défi pour la didactique des langues, *Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud*, Montréal, Presses de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal, p. 165-179

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

LE FERREC, Laurence (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines, *Le français aujourd'hui*, 2012/1, n° 176, p. 37-47.

MINISTERE DE l'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2022). *Les établissements scolaires d'enseignement à l'étranger*. En ligne sur https://www.education.gouv.fr/les-etablissements-scolaires-d-enseignement-francais-l-etranger-8312 (consulté le 07/09/2022).

NOYAU, Colette (2014a). Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. *ELAN-Afrique. Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Editions des Archives Contemporaines. En ligne sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01741852/document (consulté le 14/04/2022).

NOYAU, Colette (2014b). Cultures métalinguistiques des langues de tradition orale : quels transferts des jeux de langage vers une culture métalinguistique scolaire pour l'écrit ?, In Babault S., Bento M., Le Ferrec L. et Spaëth V., Actes du colloque international *Contexte global, contextes locaux*, p. 51-66. En ligne sur https://www.ifadem.org/en/2014/07/21/actes-du-colloque-international-contexte-global-contextes-locaux (consulté le 15/005/2022).

NUTAKOR, Mawushi et AGBEFLE, Koffi Ganyo (2015). L'approche communicative et enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte plurilingue ghanéen. Regard sur trois manuels d'enseignement : *Arc-en-ciel*, *Latitudes* et *Panorama*, *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, vol 2, Issue 1, p. 371-381.

PERREGAUX, Christiane (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 4, p. 173-182.

PUREN, Laurent et MAURER, Bruno (dir.) (2018). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, Bruxelles, Peter Lang.

ROBILLARD, Didier de (2009). Réflexivité : sémiotique ou herméneutique. Comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14, p. 153-175.

ROBILLARD, Didier de (2011). Altéro-réflexivité, dans *Index notionnel et factuel*, in P. Blanchet, et P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, p. 445.

VERDELHAN, Michèle (2002). *Le français langue de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

VERDELHAN, Michèle, MAURER, Bruno et DURAND, Marie-Claire (1999). Le français langue de scolarisation : vers une didactique spécifique, *Tréma*, Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique, 15-16, p. 147-157.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727