

Nicole FRANKE

La didactique du français dans les écoles primaires sénégalaises*

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft (I)
Georgskommende 33
D-48143 Münster
Allemagne

nicolefranke@muenster.de

*Le texte présent et une version redigée et abrégée de mon mémoire de maîtrise *Didaktik des Französischunterrichts an senegalesischen Primarschulen* (Münster, 2002). Je remercie Isabelle MORVAN pour la traduction française.

Tabel des matières

1. Introduction	3
1.1 Le bagage linguistique des élèves	4
1.2 Hétérogénéité linguistique	4
1.3 Matériel pédagogique	4
1.4 Méthode pédagogique	5
2. L'élève en tant que facteur d'influence (bagage linguistique)	5
2.1 Domaines considérés comme problématiques par les enseignants	5
2.2 Analyse des fautes	6
2.2.1 Relevé des fautes	7
2.2.2 Description des fautes	8
2.2.2.1 Phonologie/Orthographe	8
2.2.2.2 Morphologie/Syntaxe	11
2.2.3 Interprétation des fautes	15
2.3 Hétérogénéité linguistique des élèves	15
2.4 Bilan	16
3. Le manuel en tant que facteur d'influence	16
3.1 Conception formelle	17
3.2 Textes	17
3.3 Vocabulaire	18
3.4 Questions	19
3.5 Exercices	20
3.6 Histoires sans paroles, poèmes, devinettes et jeux	22
3.7 Directives destinées à l'enseignant	22
3.8 Bilan	23
4. La méthode pédagogique en tant que facteur d'influence	23
4.1 Procédé utilisé	23
4.2 Digression: l'alphabétisation doit-elle se faire dans la seconde langue?	24
4.3 Observations relatives au déroulement des cours	25
4.3.1 Utilisation du manuel par le professeur	25
4.3.2 Utilisation de la langue par l'enseignant	26
4.3.3 Questions posées par les enseignants	26
4.3.4 Explications	28
4.3.5 Correction des fautes	29
4.3.6 Participation des élèves	29
4.4 Compétence communicative des élèves	30
4.5 Informations d'arrière-plan sur les enseignants	31
4.6 Bilan	32
5. Propositions en vue d'une amélioration	33
5.1 Résumé	33
5.2 Perspectives	34
6. Bibliographie	37

*"Quand l'enfant n'a pas compris,
cherchez à savoir pourquoi."*

(Bakary BADIANE,
Président de l'union nationale
des associations de parents d'élèves sénégalaises
Le Soleil [Dakar], 23.11.2001, 6)

1. Introduction

"Education pour tous", "Education for all" ou "Bildung für alle" – ceci est une exigence sans cesse revendiquée dans de nombreuses langues. Les pays en voie de développement surtout, mais pas seulement eux, sont toujours loins d'avoir atteint cet idéal. On sait depuis longtemps qu'il ne suffit pas de concentrer les efforts uniquement sur les taux de scolarisation. Aussi étrange que cela puisse paraître: la possibilité d'aller à l'école est loin de garantir à elle seule l'accès à l'éducation:

"Although the gains in enrollment had been impressive in many parts of the world, including sub-Saharan Africa, low quality and high dropout rates led to the deceptive result that many of the children left school again without having obtained a sustainable level of basic reading, writing and numeracy skills." (MICHAELOWA, 2001, 1699)

Pour permettre aux élèves un véritable accès à des compétences de base dans les domaines de la lecture, de l'écriture et du calcul, il est impératif de ne pas descendre en dessous d'un certain seuil d'exigences minimales de qualité. Le forum mondial sur l'éducation de Dakar 2000 cite entre autres les conditions nécessaires à l'obtention de performances scolaires satisfaisantes:

"(...) des institutrices et instituteurs bien formés qui appliquent des méthodes d'apprentissage actives, des locaux et du matériel pédagogique adéquats, un programme pédagogique digne de ce nom et qui puisse être enseigné dans la langue locale, un (...) cadre d'apprentissage sécurisant (...)" (SANDHAAS, 2000, 80 – trad. I.M.).

Dans l'étude qui va suivre, je décrirai en détail et à l'aide d'un exemple concret, à savoir l'enseignement du français dans les écoles primaires sénégalaises, ce qu'impliquent ces conditions, quelles sont les difficultés et problèmes s'opposants à leur réalisation, quelles sont les mesures appropriées afin de vaincre ces difficultés et se rapprocher ainsi non seulement sur le plan de la quantité mais aussi de la qualité du but fixé qui est "l'éducation pour tous".

L'étude de l'enseignement du français dans les écoles primaires au Sénégal présuppose des connaissances concernant la situation linguistique générale dans la société et dans le domaine de l'éducation. Aujourd'hui encore, le français est la langue officielle et administrative du Sénégal, c'est également la seule langue d'enseignement officielle du système scolaire public (cf. Wiegelmann, 1998, 25f). Mais en règle générale, le français n'est pas la langue maternelle des élèves dans les écoles. On parle environ 20 langues africaines différentes sur le territoire sénégalais. Pratiquement la moitié de la population a le wolof comme langue maternelle, 24 % environ parlent le peul, 13 % le sérère, 6 % le mandingue, 5 % le diola et 1,4 % le soninke. (cf. Daff, 1996b, 566). Ceci donne à l'enseignement du français un rôle primordial: l'accès à l'éducation publique est forcément lié à l'apprentissage du français comme langue étrangère. Une des conditions de base nécessaires à un apprentissage satisfaisant et formulée dans le cadre des déclarations du forum mondial sur l'éducation de Dakar 2000 ne peut par conséquent être réalisée: Il n'y a pas d'enseignement dans les langues nationales (que ces langues soient le vecteur ou l'objet de l'enseignement). Nous verrons au cours de cette étude que cela n'est pas sans conséquences pour l'enseignement du français. Le but avoué de cette étude n'est cependant pas de plaider une fois de plus pour l'introduction des langues nationales dans le système scolaire public, ce qui du reste devrait être réalisé depuis longtemps. Les travaux scientifiques en la matière ne manquent pas et les raisons qui font que les changements restent imperceptibles résultent principalement de l'immobilisme politique. Le but de cette étude est bien plutôt de présenter la didactique de l'enseignement du français, d'analyser les problèmes, et à partir de mes propres conclusions ainsi que des observations des protagonistes de proposer des solutions praticables en vue d'une meilleure qualité de l'enseignement, ce qui en fin de compte aurait un impact positif sur les autres matières scolaires, car:

"French as the only language of instruction (the way it is currently used in public schools) seems to be mainly responsible for the low achievement levels of the great majority of pupils in formal primary education" (WIEGELMANN & NAUMANN, 1999, 72)"

J'évoquerai ici trois facteurs d'influence primordiaux qui jouent un rôle particulièrement vital dans la qualité de l'enseignement des langues en général: le bagage linguistique des élèves, le matériel pédagogique employé ainsi que la méthode pédagogique utilisée.

1.1 Le bagage linguistique des élèves

Les élèves arrivent avec une multitude de caractéristiques personnelles qui peuvent varier considérablement d'un élève à l'autre. Etant donné qu'il s'agit ici d'une étude orientée sur la didactique linguistique, il me semble légitime de me limiter aux différences sur le plan linguistique. L'arrière-plan socio-économique ne sera pas pris en compte malgré l'intérêt certain qu'il présente lui aussi. Ainsi que je l'ai déjà dit, le français est pour la grande majorité des enfants sénégalais une langue étrangère. Presque tous les enfants arrivant à l'école possèdent les structures linguistiques d'au moins une autre langue, à savoir celles de leur langue maternelle (L1) qui est souvent le wolof. Une grande partie des enfants dont la langue maternelle n'est pas le wolof ont de plus des connaissances dans cette dernière car c'est au Sénégal une langue véhiculaire très répandue, parlée et comprise par plus de 70 % de la population adulte (cf Fal, 1995, 386). Il faut donc s'attendre à ce que ces enfants soient influencés dans l'apprentissage du français par la L1 (et éventuellement par la L2). Cette influence peut se manifester entre autres par des fautes d'interférence. Il s'agit là d'erreurs commises lorsque l'apprenant tente de transférer les structures de sa langue d'origine à la langue d'arrivée. Pour comprendre les processus en jeu lorsqu'un apprenant transfère les structures de sa langue maternelle à la L2, l'analyse des erreurs commises selon le modèle présenté ci-après s'avère nécessaire et utile. De plus, comme le montre clairement Odlin, une analyse des fautes permet également de prévoir de potentielles sources d'erreurs pour les futurs apprenants de la même L 1:

"A record of temperatures in the month of July in Texas for several years is likely to be a good predictor of average temperatures in Texas next July. Similarly, a record of errors in French made by English-speaking students in previous years can serve as a predictor of errors that English speaking students will make in a French course next year" (ODLIN, 1994, 35).

Rien ne serait plus logique que d'inclure dans la forme d'enseignement et dans le matériel pédagogique les résultats ainsi obtenus concernant les domaines problématiques.

1.2 Hétérogénéité linguistique

Une particularité de l'état multilingue du Sénégal est le fait qu'on ne trouve presque nulle part une classe où tous les élèves aient la même langue maternelle. De plus, chacun d'eux arrive avec un vécu différent par rapport aux autres langues. On peut appliquer à cet égard les justes observations de GOGOLIN à propos de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles allemandes:

"L'enseignement des langues étrangères est à mon humble avis en grande partie caractérisé par les illusions que l'on se fait sur les apprenants. Cela consiste à considérer les groupes et les classes d'apprenants(...) comme étant homogènes, à partir du principe que tous les participants des cours de langue „étrangère" ont tous une langue de référence commune comme langue maternelle et qu'ils n'ont d'autres vécu linguistique préalable que celui véhiculé par l'école " (GOGOLIN, 1999, 78 – trad. I.M.).

Les conséquences découlant de l'hétérogénéité linguistique des élèves doivent être examinées dans le cadre de cette étude, tout comme doivent l'être les effets de la non prise en compte de cette réalité scolaire.

1.3 Matériel pédagogique

Dans ce contexte, le matériel pédagogique joue un rôle important. Voici ce qui serait souhaitable pour GOGOLIN:

"(...) du matériel pédagogique dans lequel serait pris en compte l'hétérogénéité linguistique des groupes d'apprentissage ainsi que le bi- ou multilinguisme comme base individuelle d'éducation pour certains membres de ces groupes" (GOGOLIN, 1999, 79 – trad. I.M.).

La qualité des manuels est un facteur important dans la réussite de l'apprentissage de langues étrangères. Ces derniers devraient offrir une large palette de documents linguistiques authentiques (sans parler de la prise en compte de l'hétérogénéité), augmenter la motivation de l'élève en permettant la mise en application pratique des choses apprises et seconder le maître dans la structuration des unités de cours. Nous verrons dans le troisième chapitre dans quelle mesure les manuels de français sénégalais répondent à ces exigences et nous jugerons de leur qualité selon des critères pédagogiques d'ordre tout à fait général.

1.4 Méthode pédagogique

Un bon manuel est donc une condition nécessaire mais non suffisante à l'apprentissage réussi d'une langue étrangère. La manière concrète d'enseigner joue également un rôle important, surtout donc la capacité du maître à présenter la matière de façon adéquate. Les difficultés dues à la situation linguistique de départ font que la méthode pédagogique doit répondre à certaines exigences. En effet, la non prise en compte des langues africaines dans le système scolaire telle que nous l'avons évoquée au début de cette étude signifie pour la grande majorité des élèves que l'enseignement se fait en français dans toutes les matières dès le cours préparatoire, malgré leur absence ou leur manque de connaissances dans cette langue. Du point de vue de l'enseignement cela signifie que la prime alphabétisation des élèves se fait en français et par conséquent en langue étrangère. L'évocation des problèmes découlant de cet état de fait dans la pratique ainsi que la recherche d'éventuelles solutions praticables sont des éléments importants de l'analyse de la méthode pédagogique. En outre, j'examinerai dans cette partie de l'étude la méthode pédagogique pratiquée en cours, telle que j'ai pu l'observer. J'analyserai les comportements constatés et j'en étudierai les causes ainsi que les conséquences.

2. L'élève en tant que facteur d'influence (bagage linguistique)

Ce chapitre traitera avant tout du bagage linguistique des élèves. J'évoquerai l'influence de la langue maternelle africaine ainsi que les conséquences de l'hétérogénéité des élèves (langues maternelles différentes et niveau de connaissances inégal en français). Je voudrais pour commencer m'attarder sur l'avis des enseignants à propos des problèmes d'interférence.

2.1 Domaines considérés comme problématiques par les enseignants

Les avis des enseignants concernant l'influence de la langue maternelle des élèves sont intéressants dans la mesure où ils reflètent bien la conscience qu'ils ont des problèmes linguistiques d'interférence. Le point de vue des enseignants concernant ce dernier sujet, entre autres, a été recueilli lors d'entretiens effectués dans six écoles différentes de la région de Diourbel. Ce qui est tout d'abord significatif, c'est que les enseignants ne savent pas véritablement quelles langues parlent leurs élèves. Certains enseignants avaient même des difficultés à faire le compte des langues maternelles représentées dans la classe. Quatre des 11 enseignants interrogés à ce sujet n'ont répondu qu'avec hésitation et de manière incertaine, l'un d'entre eux était certes convaincu d'avoir affaire à une classe cent pour cent wolof mais il s'est avéré qu'il se trouvait également des enfants ayant le sérère comme langue maternelle parmi les élèves. On s'aperçoit ici que visiblement la langue maternelle d'un enfant n'est pas prise en considération dans l'enseignement – les langues africaines ne jouent aucun rôle à l'école.

Tous les enseignants répondent sans hésitation par l'affirmative quand on leur demande si leur élèves font des fautes de français imputables à leur langue maternelle et confirment que ce type d'erreurs est très fréquent. La plupart des enseignants cite alors comme exemple des fautes d'interférences d'ordre sémantique ou syntaxique. Ils disent que les traductions mot à mot du wolof sont fréquentes. La phrase suivante en est un exemple: *Tu as une tête dure* ce qui est la traduction littérale de l'équivalent wolof pour dire: *Tu es têtu*. De plus on observe souvent des mélanges entre le wolof et le français, tels que *Monsieur, saffa sortir!* au lieu de *Monsieur, je veux sortir!*

Outre cela, des exemples du domaine de la phonologie sont cités par deux fois. Beaucoup d'enfants par exemple ont des difficultés à prononcer correctement des mots contenant des associations consonantiques inhabituelles. C'est pourquoi ils intercalent une voyelle entre les consonnes et prononcent par exemple le mot français *classe* non pas [klas] mais [kalas]. Le deuxième exemple de fautes d'interférences d'ordre phonologique concerne les difficultés qu'éprouvent les enfants à prononcer le phonème français /v/. De même que les enfants allemands ont tendance à remplacer le phonème anglais <th> par un [z] sonore ou par un [s] sourd selon la position, les élèves wolof-phones apprenant le français substituent au /v/ qui leur est étranger un [f], un [w] (comme en fr. *huile*) ou même un [b].

Pour expliquer les erreurs d'interférences d'ordre grammatical, une enseignante évoque la différence de structures entre le français et le wolof au niveau des genres. En wolof, il n'y a pas de pronoms personnels possédant un genre, ce qui veut dire que les phrases suivantes: *il dort* et *elle dort* n'ont qu'un équivalent en wolof, à savoir: *dafay nelaw*. Il est de ce fait plus difficile pour les enfants wolof-phones de faire la distinction adéquate entre *il* et *elle*.

Ceci montre que les enseignants ont dans l'ensemble une idée relativement précise des erreurs d'interférences pouvant être commises. Cependant l'attitude appropriée à adopter face à ce type d'erreurs pose problème. La plupart des enseignants n'ont pas de stratégies autres que la correction de propos erronés ou qui aille au delà du fait d'affirmer sur un plan général qu'il faut arriver à faire beaucoup parler les enfants. Les observations faites en cours montrent toutefois que (contrairement aux affirmations des enseignants lors des entretiens) de nombreuses fautes ne sont pas corrigées et que le temps de parole imparti aux élèves est très réduit. Sur les enseignants interrogés, un seul a indiqué suivre une stratégie préventive, du moins dans le domaine de la phonologie:

"(...) tu as un texte à faire en français, en lecture, bon, les élèves ont des difficultés dans telle ou telle prononciation – là, avant la lecture tu fais prononcer, tu fais répéter la lettre, le mot (...)"

De même, un seul enseignant tente, selon ses propres dires, d'expliquer aux élèves la cause de leurs erreurs:

"À chaque fois essayer de leur dire que le wolof n'est pas le français. C'est pas la même manière de fonctionner".

Le fait que ce professeur ne soit pas en mesure d'expliquer plus avant ce qu'il veut dire par "essayer de leur dire" met bien en évidence son désarroi ainsi que celui de ses collègues. Sa situation personnelle est de plus aggravée par le fait qu'il est lui-même wolof-phone mais que la langue maternelle de ses élèves est le sérère, une langue dont les structures lui sont aussi étrangères que celles du français le sont pour ses élèves avant leur entrée à l'école.

La dernière question posée concernant ce sujet n'a a priori que peu de rapports avec la problématique des erreurs d'interférence. On a demandé aux enseignants quelles étaient en général les fautes les plus fréquemment commises. Un type de fautes très souvent déploré (six mentions sur 13) consiste en une distinction hésitante entre le masculin et le féminin (par exemple pour les pronoms personnels et les articles). Etant donné que ce type d'erreurs doit être considéré comme un problème d'interférences, la recherche linguistique sur les interférences trouve ici un champ d'application passionnant avec comme objectif la mise en place d'une stratégie pédagogique appropriée afin de vaincre ces erreurs et de simplifier l'apprentissage correct de ces structures « étrangères ». De plus, les enseignants estiment que les élèves ont de gros problèmes au niveau de la conjugaison des verbes et de l'emploi correct des temps en français (six mentions également) ainsi qu'au niveau de la place des mots (deux mentions). Dans la mesure où les outils utilisés le permettraient, l'analyse des fautes qui suit aura pour but de vérifier si les interférences sont là aussi en partie responsables des erreurs commises.

2.2 Analyse des fautes

Alors que le chapitre précédent était centré sur les expériences pratiques des enseignants au sujet des erreurs d'interférences, l'analyse des fautes indiquera dans un deuxième temps comment utiliser les connaissances de la linguistique comparée en vue d'améliorer la didactique des langues – et du

coup la situation des enseignants ainsi que des élèves. BARTH¹ est à l'origine d'un concept bien décrit et relativement pratique d'emploi, indiquant le procédé utilisé pour de telles analyses. Il divise l'analyse des fautes en différentes phases successives: relevé des fautes, description des fautes, évaluation des fautes et traitement thérapeutique des fautes. Les paragraphes suivants expliquent ce que l'on entend par là.

Relevé des fautes

Il s'agit ici du recueil systématique, du classement et de l'inventoriage à caractère statistique d'énoncés erronés produits par les apprenants (à l'écrit et à l'oral).

Description des fautes

Les erreurs ainsi dépistées sont classées dans les types d'erreurs déjà précités.

Évaluation des fautes

Cette évaluation doit permettre une clarification au niveau de l'impact sur la communication. Elle fait donc la distinction entre les énoncés acceptables et inacceptables, en prenant pour norme le fait qu'il s'agit d'une langue étrangère. Les erreurs entravant la communication sont considérées comme particulièrement graves.

Traitement thérapeutique des fautes

En conclusion de l'analyse des fautes, il s'agit d'en tirer des conséquences sur le plan de la pratique en classe. L'objectif est de mettre en place sur la base des données de l'analyse, des méthodes pratiques permettant de pallier les mauvaises performances linguistiques grâce à des mesures didactiques.

2.2.1 Relevé des fautes

L'analyse des fautes est basée sur les productions linguistiques d'élèves wolof-phones recueillies dans les six écoles où j'ai également questionné les enseignants. Les enseignants des classes concernées (niveau CE1 et CE2) ont été priés de faire un cours d'expression écrite d'une durée d'une heure avec leurs élèves. Le sujet du cours consistait à décrire l'image figurant sur la couverture du livre de lecture des classes en question.

La rédaction des descriptions d'image par les élèves était nécessaire en ce sens que si je n'avais pas moi-même recueilli du matériel linguistique, je n'aurais pu disposer d'une base satisfaisante pour l'analyse des fautes. L'exercice choisi laisse aux élèves une grande liberté d'action au niveau de l'expression. De ce fait peuvent se manifester des erreurs qui sont exclues d'emblée dans les tests de mesure du niveau de performance tels qu'ils ont été réalisés dans le cadre du PASEC et ce à cause du caractère restrictif de l'exercice posé. Et même si j'avais pu emprunter les cahiers des élèves pour l'analyse, les résultants n'auraient jamais été aussi fructueux étant donné que le travail d'expression libre est pratiquement inexistant.

L'analyse des fautes ne prend en compte que les rédactions de ceux qui ont affirmé avoir le wolof comme unique langue maternelle africaine. Il s'agit d'exclure ainsi les influences interférentielles d'autres langues. Aux 122 textes pris en compte et formant la base des données s'ajoutent diverses notes prises en cours concernant les erreurs de langage à l'oral. L'exposé suivant est basé sur les descriptions d'images dans les deux niveaux cités à Ndoulo et à Touba-Ndiareme ainsi qu'à Touré Mbonde (seulement le CE1) et à Toky-Gare (seulement le CE2). Dans les classes de CE1 ont été rédigées au total 59 descriptions d'images par des élèves exclusivement wolof-phones. Ont été pris en compte pour l'analyse suivante 54 travaux, 10% d'entre eux n'entraient pas en ligne de compte car ils étaient inintelligibles. Dans les classes de CE2, 55 travaux ont pu être exploités, 13% des 63 rédactions au total ne se prêtaient pas non plus à une analyse. Les fautes inventoriées dans les textes des élèves ont été classées en sous-catégories de la linguistique à savoir phonologie/orthographe, morphologie et syntaxe. Pour des raisons de clarté, les résultats présentés sont également classés dans ces catégories.

¹ Je me reporte dans ce qui suit – sauf indication contraire- aux assertions de BARTH, 1999, 85-91.

2.2.2 Description des fautes

2.2.2.1 Phonologie/Orthographe

La manière dont les apprenants orthographient les mots de la langue étrangère en dit long sur les difficultés qu'ils ont à percevoir des nouveaux sons ou des combinaisons de sons inhabituelles pour eux. L'étude des fautes d'orthographe donne donc des indications précieuses sur les difficultés de prononciation. Ceci est d'importance primordiale car les fautes de prononciation ne sont pas seulement des fautes esthétiques mais peuvent aussi provoquer de graves problèmes de compréhension mutuelle, ainsi que le montrent les exemples cités dans le tableau suivant. En outre, une prononciation exacte facilite l'apprentissage correct de conventions orthographiques compliquées du reste.

Le tableau² est destiné à donner un premier aperçu des fautes trouvées ainsi que de leur fréquence. Les passages suivants sont consacrés à une description et une analyse plus précise des erreurs ainsi qu'à leur signification.

		Exemples	CE1	CE2	total
1	Restitution phonétique et non respect des règles d'orthographe	bique (=bic), daquare (=Dakar), cayé (=cahier), baucou (=beaucoup)	29 11,42%	27 12,05%	56 11,72%
2	Erreurs ou absence de terminaisons muettes	dan (=dans), beaucou (= beaucoup), travai (=travail)	24 9,45%	28 12,5%	52 10,89%
3	Segmentation des mots	léleve (=l'élève), a cheté (=achète), dalimasili a (=dans l'image il y a)	16 6,3%	8 3,57%	24 5,02%
4a	Accentuation <î>	maitre, (=maître)	8 3,15%	3 1,34%	11 2,3%
4b	Accentuation <é> <è> <ê>	fênêtre (=fenêtre), eleve (=élève)	28 11,02%	34 15,18%	62 12,97%
5	Substitution de [ə] <e>	finitare (=fenêtre), mousé (=Monsieur)	8 3,15%	17 7,59%	25 5,23%
6	Substitution de [ø:] <eu>	moussé (=Monsieur), bala (=bleu)	- -	10 4,46%	10 2,09%
7	Substitution de [y] <u>	vi (=vu), chausir (=chaussure), contenou (=contenu)	7 2,76%	2 0,89%	9 1,88%
8	Différenciation des voyelles nasales	efra (=enfant), ententif (=attentif), ba (=banc)	14 5,51%	18 8,04%	32 6,69%
9	Eclatement d'un groupe consonantique complexe	tabel (=table), calasse (=classe), éciri (=écrit), cate (=carte)	47 18,5%	30 13,39%	77 16,11%
10	Substitution de [ʃ] <ch> et [ʒ] <g>	simise (=chemise),sace (=chaque), imanse (=image), sausus (=chaussures)	18 7,09%	2 0,89%	20 4,18%
11	Substitution de [v] <v> <w>	lifere (=livre), libr (=livre), defan (=devant), foit (=voit)	10 3,94%	5 2,23%	15 3,14%

² Indications concernant les marquages: [...], p.ex. [e] pour les phonèmes <...>, p.ex. <é> pour les graphèmes.

12	Autres	cabier (=cahier), Sénéлга (=Sénégal), su (=sur)	45 17,72%	40 17,86%	85 17,78%
	Total		254 100%	224 100%	478 100%

Ainsi que l'indique déjà le tableau, les données permettent un regroupement selon les fautes. L'objet du paragraphe suivant est de montrer à quels genres d'erreurs correspondent ces regroupements. En allant du moins important au plus important, on trouve tout d'abord la dernière rubrique no 12, intitulée *autres*. Il s'agit ici entre autres de **fautes d'inattention** que l'élève aurait pu corriger lui-même grâce à une relecture attentive. C'est le cas par exemple pour *su* (=sur), mot que l'élève en question orthographie correctement ailleurs. Cette catégorie comprend en outre des erreurs qui témoignent du fait que l'élève n'est pas familiarisé avec l'emploi de certaines lettres telles que le <h> dans *cabier* (=cahier), ou tout simplement avec l'écriture (par exemple *Sénéлга*). Ces fautes sont en général typiques des personnes non entraînées à l'écriture et ne sont dues ni aux embûches de la langue étudiée et à son orthographe ni à l'influence de la langue maternelle.

Les groupes 1-11 du tableau peuvent être classés dans ces dernières catégories que l'on qualifie en linguistique interférentielle de fautes d'analogie (en angl. intralingual) et de fautes d'interférence (en angl. interlingual). Les groupes 1-3 font tous partie de la catégorie des **fautes d'analogie**. Cela signifie que l'origine de toutes les fautes cataloguées ici se trouve dans le système linguistique voire le système d'écriture de la langue d'arrivée. Dans des graphies telles que *bique* (=bic) ou *daquare* (=Dakar) l'apprenant représente le phonème français [k] par le graphème <qu>. Cette graphie serait absolument correcte pour d'autres mots comme par exemple dans le mot *linguistique*. Le fait qu'il s'agit ici pourtant d'une erreur est dû uniquement à la structure en grande partie étymologique de l'orthographe française. C'est la même chose pour les erreurs concernant la graphie des syllabes muettes en fin de mots, élément particulièrement ardu de l'apprentissage de l'orthographe française, ou bien pour la segmentation des mots rendue encore plus difficile en français par la *liaison*.

Le groupe 4 occupe une position intermédiaire. L'accentuation relève partiellement de la convention orthographique (4a) certes et appartient donc de ce fait au domaine des fautes d'analogie. Cependant les accents influencent aussi les voyelles sur le plan de la qualité et de la quantité (surtout pour le <e>), comme le montrent les exemples suivants:

- <e> - [ə] comme dans fenêtre
- <é> - [e:] comme dans été
- <ê>et <ê> - [ɛ:] comme dans mère

Ceci est loin d'être évident pour les apprenants ayant le wolof comme L1, car le système vocalique du wolof possède une structure quelque peu différente. La seule étude contrastive concernant les systèmes phonétiques du wolof et du français qui soit acceptable du point de vue linguistique nous vient de CALVET (1964)³. Dans son essai *Le Français parlé. Etude phonétique* il décrit clairement les énormes différences entre les systèmes de ces deux langues surtout en ce qui concerne les voyelles. On s'aperçoit alors que les trois phonèmes cités ci-dessus en exemple et qui diffèrent de par leur accent n'existent pas sous cette forme précise en wolof (cf. CALVET, 1964, 3). Outre de légères différences de prononciation, CALVET attire ici l'attention sur les différentes règles phonologiques qui font que dans les groupes 5 – 11, certains sons peuvent provoquer un changement de sens alors qu'en wolof ces mêmes sons n'ont jamais d'effet différenciateur sur le sens. (c'est-à-dire qu'ils sont allophones du même phonème)⁴. La conséquence en est que les wolof-

³ Certes, cette analyse date de 1964, toutefois, étant donné qu'il n'en n'existe pas de plus récentes susceptibles d'atteindre la qualité des explications de CALVET et que selon toute vraisemblance le système phonétique du wolof ne devrait pas avoir beaucoup évolué au cours de ces 38 dernières années, il me semble justifié de me baser sur ces travaux malgré leur âge. Les résultats en ont été confirmés par mes répondants wolof-phones.

⁴ Les phonèmes sont en phonologie les plus petites unités distinctives de l'expression phonique. Ils sont marqués comme suit: /.../, p.ex. /e/. Quelques phonèmes de certaines langues ont plusieurs modes d'expression (sans conséquence sur le sens), p.ex. [x] dans [ax], <ach> et [ç] dans [iç], <ich>. Tous deux sont allophones du même phonème /x/.

phones ne perçoivent pas de différence majeure entre *je dis* [ʒə di:] et *j'ai dit* [ʒe di:] de même qu'entre *le sac* [lə sak] et *les sacs* [le: sak] (cf. CALVET, 1964, 12). Etant donné que les différences de sons relevées ici et ayant des conséquences au niveau du sens sont souvent marquées par des accents, les fautes d'accentuation (4b) sont à classer dans la catégorie des fautes d'interférence.

Les groupes 5 – 11 font également partie des **erreurs d'interférence**. La graphie reflète ici les difficultés qu'ont les élèves à entendre et à prononcer correctement phonèmes et groupes phoniques français. Les groupes 5 à 8 mettent en évidence d'autres différences vocaliques entre le wolof et le français. Il existe une relation étroite entre les problèmes précédemment décrits et les différences de système génératrices des erreurs relevées dans les groupes 5 et 6. Ainsi, l'absence d'un phonème propre /ʔ/ en wolof a pour conséquence non seulement des hésitations concernant l'accentuation mais également une substitution par d'autres voyelles. La substitution par le <i>, p.ex. *finitir* (=fenêtre) est particulièrement fréquente. D'autres erreurs sont provoquées par l'absence du phonème /ø/ en wolof. Le problème cité précédemment concernant la distinction entre *je dis* et *j'ai dit* est d'autant plus déconcertant que pour les wolof-phones le mot *jeudi* [ʒø:di:] est également identique du point de vue du son (cf. CALVET, 1964, 12). Comme il fallait s'y attendre, les élèves remplacent souvent le son inconnu par <é>, comme dans *moussé* (=Monsieur). Le [y] que les élèves transforment souvent en <i> comme dans *chausire* (=chaussure) est également un son qui n'existe pas en wolof et qui est donc à la base d'autres erreurs. A l'instar de nombreux allemands, les élèves wolof-phones éprouvent aussi de grandes difficultés à différencier correctement les diverses voyelles nasales étant donné que ces dernières ne font pas partie du système phonétique du wolof.

Les fautes d'interférence relevées dans le domaine des voyelles se trouvent confirmées par une étude rapide du lexique. De nombreux vocables empruntés au français sont entrés dans la langue wolof lors du contact linguistique qui s'est produit⁵. Il est intéressant de constater que les plus vieux d'entre eux portent souvent la trace de mécanismes identiques à ceux trouvés dans les travaux des élèves:

[e] et [ɛ]	kees	caisse
	afeer	affaire
[y]	isin	usine
[ø:]	sofoor	chauffeur
	kuloor	couleur
voyelle-	sondeel	chandelle
nasale	soras	orange

Les consonnes aussi présentent des problèmes semblables à ceux des voyelles. Les groupes 9 – 11 mettent en évidence les différents types d'erreurs qui se produisent à ce niveau. Le groupe 9 renferme plus de 16% des fautes d'orthographe commises au total. Sont inventoriées ici toutes les fautes concernant les groupes consonantiques complexes (c.a.d. une suite de plusieurs consonnes à l'intérieur d'une syllabe). Ainsi que je l'ai déjà évoqué dans le chapitre précédent, les enfants – tout comme les adultes wolof-phones aux connaissances de français restreintes – ont des difficultés à prononcer certaines consonnes à la suite, car en wolof une consonne au sein d'une syllabe est normalement toujours suivie d'une voyelle. La seule exception concerne les associations de consonnes avec les nasales [m], [n] ou [ɱ]. Elles peuvent s'associer à une autre consonne homorgane (c.a.d. ayant le même lieu d'émission dans la bouche) ce qui les rend prononçables par les wolof-phones, comme dans *Ndoulo* ou *Touba Ndiareme* et [ɱŋ] comme dans *Ngohé*. Comme les associations consonantiques du français sont extrêmement difficiles à percevoir et à reproduire pour les élèves wolof-phones, il en résulte de nombreuses formes d'erreurs:

On peut distinguer ici trois groupes. Tout d'abord il est fréquent d'intercaler une voyelle entre les deux consonnes concernées, par exemple *calasse* (= classe). L'élision d'une consonne est une autre variante possible, par exemple *cate* (=carte). La troisième variante relativement fréquente consiste en l'éclatement du groupe consonantique par métathèse (c.a.d. par interversion des

⁵ CALVET (1968, 19f.) indique que même les emprunts peuvent causer des fautes d'interférences lorsque la signification du mot emprunté change avec le temps. Il cite en exemple le mot wolof *feebat* 'être malade', qui vient du français *fièvre* - un "faux ami" qui peut prêter à confusion. DAFF, 1996 a et b se livre également à une étude des fautes d'interférence dans le domaine de la sémantique, domaine non abordé ici.

lettres): *tabel* (=table). Indépendamment des associations consonantiques, les élèves semblent surtout avoir des problèmes avec trois consonnes n'existant pas en wolof: Il s'agit de la consonne [ʃ] (<ch>) et de sa variante sonore correspondante [ʒ] (<g>) ainsi que du [v] (<v>). Ainsi que le montrent les exemples, les élèves remplacent les lettres en question par d'autres qui présentent une sonorité similaire leur étant familière car présente en wolof (*simise* =chemise; *imanse* =image; *lifere*, *libr* =livre).

De même, dans le domaine des consonnes, les dictionnaires abondent en exemples concernant les éléments du lexique empruntés au français:

Groupe consonantique	leetar	lettre
	karyon	crayon
[ʃ] <ch> et	furset	fourchette
[ʒ] <g>	gaaraas	garage
[v] <v> <w>	poobar	poivre

Ces observations accroissent la plausibilité des hypothèses à propos du [ʃ], [ʒ] et [v], hypothèses pour lesquelles il n'existe que relativement peu d'exemples. De plus elles se trouvent confortées par les résultats des travaux de CALVET (cf. 1964, 19).

2.2.2.2 Morphologie/Syntaxe

L'analyse des fautes entrant dans le domaine des structures morphologiques et syntaxiques est basée, de même que l'analyse de l'orthographe, sur les tests effectués dans les écoles précédemment citées et sera complétée le cas échéant par les résultats d'observations concernant l'expression orale des élèves. Le tableau figurant aux deux pages suivantes donne un premier aperçu des types d'erreurs décelées.

	Type de fautes	Exemples d'énoncés d'élèves	Forme grammaticalement correcte
1	Catégorie du genre incorrecte	une livre est belle un grande carte une maître une élève, il lit... il y a un fill qui ris	un livre est beau une grande carte un maître un élève, il lit il y a une fille qui rit
2	absence ou emploi erroné de marquage du nombre aux substantifs	les élève une tables deux chaussire rouge Il y a Sidi et Abdou ouvrire la cahier Je voi deux élève il ouvre sont livre	les élèves une table deux chaussures rouges Il y a Sidi et Abdou qui ouvrent les cahiers Je vois deux élèves qui ouvrent leurs livres
3	Omission de l'article	i y a clase une carte de Senegal arbl et vinitr les élèves regarde Abdou et maître A d'errière il y a..	il y a une classe une carte du Sénégal un arbre et une fenêtre Les élèves regardent Abdou et le maître. Au derrière il y a...
4	Confusion entre articles définis et indéfinis	On voit des élèves et le maître, des cahiers,...la fenêtre, des arbres, la porte. On vois aussi des alentour de la classe.	On voit des élèves et un maître, des cahiers,...une fenêtre, des arbres et une porte. On voit aussi l'alentour de la classe.
5	Accords en genre et en nombre entre verbe et sujet erronés ou absence d'accord	Sidi ecris les enfants sont dan la classe pour travaillent Sidi et Abdou et rama sons dan la classe il regate Ansou Les élève ecoute il lire une lettre	Sidi écrit Les enfants sont dans la classe pour travailler. S., A. et Rama sont dans la classe. Ils regardent A. Les élèves écoutent. Il lit une lettre.
6	Temps du verbe erroné ⁶	j'ai vus Les élèves seront Je vu une carte	Je vois Les élèves sont Je vois une carte.

⁶ Les fautes de temps sont relativement rares dans les données servant de base. Ceci est dû essentiellement à la

7	Omission des copules	Dans l'image les élève dans la classe un néléve a tabelo Les élèves asis la porte ouvete Il devant les élève	Dans l'image les élèves sont dans la classe. Un élève est au tableau. Les élèves sont assis La porte est ouverte. Il est devant les élèves.
8	Pas de distinction faite entre verbe et adjectif	les élèves sont traillie Les élèves nous net classe il sont travail Cest porte ouvrir les élèves sons écouté ententif	Les élèves sont travailleurs. Nous, les élèves, nous nettoiyons la classe. Il sont travailleurs. C'est une porte ouverte. Les élèves écoutent attentivement.
9	Absence ou emploi erroné des prépositions	Sidi ecri le cahier j'ai vus Sidi achise une tables Sidi regarde bien a Ansou. Ansou piye la lait sur Les mai des Mousau Sall Maman a cheté une pantalon de Sidi	Sidi écrit sur/dans le cahier. Je vois Sidi qui est assis à une table Sidi regarde bien Ansou. Ansou prend la lettre de la main de Monsieur Sall. Maman achète un pantalon pour Sidi.
10	"constructio apo koinou"	den l'image il y a Sidi ecrite sur le quajer dans l'image il y a Sidi pote un semiche Je vois Sidi ecrit Je voir le maître explique la leçon. A côte de Sidi ses un garçon porte un anchanble	Dans l'image il y a Sidi qui écrit sur le cahier Dans l'image il y a S. qui porte une chemise. Je voit que Sidi écrit. Je vois le maître qui explique la leçon. A côté de Sidi, c'est un garçon qui porte un ensemble.
11	autres	dan l'image une regle Monsieur Sall il travail Le maître regarde les élèves regarde Abdou Tout les élèves écoute que Ansou a lit pour est ses de commpanes sont dans la classe Rama	Dans l'image il y a une règle. Il travaille. Le maître et les élèves regardent Abdou. Tous les élèves écoutent pour comprendre ce que Ansou lit. Rama est dans la classe.

Une lecture superficielle des rédactions des élèves montre déjà que les professeurs ont souvent raison de penser que les élèves ont surtout des problèmes à distinguer le féminin et le masculin (cf. Tableau, erreurs de type 1). Les cas pour lesquels un locuteur de langue allemande aurait éventuellement aussi des difficultés à opter pour le genre correct sont d'intérêt moindre ici (par exemple *une règle* 'das Lineal'. Dans ce cas, il faut apprendre l'article en même tant que le substantif car il n'existe pas ici de justification synchronique du genre. Il en va autrement des personnes. Dans ce cas les locuteurs de langues possédant la catégorie du genre n'ont en général pas de difficultés à effectuer une distinction correcte. La couverture du livre de lecture de CE2 par exemple présente un enseignant indéniablement de sexe masculin. Pourtant les élèves lui attribuent le genre féminin (*une maître*). Cela est dû au fait que la catégorie grammaticale du genre n'est pas exprimée en wolof. Le genre naturel des personnes s'exprime non pas par la grammaire mais par le lexique, c.a.d. par des mots spécifiques. Cela signifie que les élèves doivent intégrer une toute nouvelle catégorie et pas seulement apprendre le genre propre aux mots de la nouvelle langue comme le ferait par exemple un germanophone apprenant le français. En fait, il semble que certains élèves ne se soient jusqu'à présent absolument pas rendus compte de l'existence de cette catégorie. La preuve en est également qu'il y a des élèves qui utilisent exclusivement soit l'article masculin soit l'article féminin comme dans l'exemple suivant:

sidi écris dans la cahier est asis sur la table déposes une livre et déposes dé regle (= Sidi écrit dans le cahier. Il est assis à la table sur laquelle il a posé un livre et des règles.) (Ndoulo, CE1)

Aucun élève n'était capable d'effectuer l'accord en genre entre le substantif et les adjectifs s'y rapportant.

C'est ici l'occasion d'évoquer les observations faites à propos de l'expression orale des élèves et dont les résultats sont intéressants: Ainsi que l'a déjà montré le questionnaire réalisé auprès des

nature de l'exercice posé. Une description d'images n'est pas propice à l'emploi de temps autres que le présent. Etant donné le peu d'exemples disponibles, je renonce à une tentative d'analyse.

enseignants, de nombreux élèves hésitent énormément sur l'utilisation des pronoms personnels *il* et *elle*. Ceci est également dû au fait que la structure du français diffère considérablement des pratiques langagières de la langue maternelle. La comparaison suivante illustre clairement le problème:

fr.	wolof
il voit	
elle voit	mu gis

Au niveau des pronoms personnels également, la catégorie du genre ne s'exprime pas en wolof. C'est la raison pour laquelle les confusions sont fréquentes, confusions pouvant créer parfois de graves problèmes de compréhension mutuelle. La lecture des rédactions a montré que l'emploi des pronoms personnels à la troisième personne du singulier était très rare, surtout en CE1. Peut-être s'agit-il ici de la part des élèves concernés d'une stratégie pour contourner la difficulté. Je ne dispose certes pas d'écrits comparables rédigés par des élèves francophones, mais il ne me paraît tout de même guère plausible que sur les 54 descriptions d'image présentant une personne, le pronom *il* n'apparaisse qu'à deux reprises alors que la répétition du nom propre *Sidi* se produit fréquemment.

La catégorie du nombre également pose de gros problèmes aux élèves (cf. tableau, erreurs de type 2). Cette catégorie existe bien en wolof mais le marquage ne se fait que sur l'article et non pas également sur le substantif comme c'est le cas en français écrit (ou en allemand):

wolof.	xarit bi	fr.	l'ami
	xarit yi		les amis

Le substantif est invariable en wolof ; Sa forme est indépendante du genre et de sa fonction dans la phrase. Ceci explique pourquoi les élèves emploient presque toujours le bon article au pluriel mais oublient presque aussi souvent de mettre le substantif ainsi que les adjectifs qui s'y rapportent au pluriel, ces derniers n'étant pas accordés en wolof:

wolof oto yu gaaw yi fr. les voitures rapides

On remarque deux autres types d'erreurs en rapport avec les articles (cf. tableau, erreurs de types 3 et 4). Certains élèves ne mettent pas d'articles ou hésitent sur le choix de la variante définie ou indéfinie. Pour ces deux types d'erreurs également, une étude contrastée de la langue de départ et de la langue d'arrivée mettant en lumière les différences de structure fournit des explications. Bien que les grammaires existantes ne donnent qu'une idée imprécise de l'utilisation de l'article en wolof, il est toutefois acquis que l'on n'utilise pas toujours dans cette langue l'article indéfini singulier ainsi que le français l'exige. De plus, les questionnaires réalisés auprès d'informateurs spécialisés⁷ ont révélé que pour l'emploi de l'article défini aussi, il existait d'importantes divergences par rapport au français, par exemple:

wolof Am naa liggéey.

fr. J'ai du travail.

Ceci n'explique cependant pas tous les exemples dans lesquels les élèves emploient un substantif sans article. Les omissions d'articles sont en effet particulièrement fréquentes lorsque la compétence linguistique de l'élève est très faible et que la production écrite ne dépasse pas le stade de la juxtaposition de substantifs. Dans ces cas, il est probable que les omissions d'articles sont dues non pas aux interférences mais tout simplement à un manque de connaissances à ce niveau de langage.

On observe les mêmes divergences dans les structures linguistiques également sur le plan de l'utilisation des articles définis ou indéfinis. Alors qu'en français (comme en allemand) ces deux types d'articles précèdent le substantif, en wolof l'article indéfini précède ce dernier mais l'article défini se met après le substantif. Ceci fait également que certains élèves ne comprennent visiblement pas correctement la structure française. On a souvent l'impression qu'ils se contentent

⁷ Malick DIENG et Mustaffa DIALLO ont eu l'amabilité de me servir d'informateurs en ce qui concerne la langue wolof.

d'appliquer la variante qu'ils voient le plus fréquemment en cours. L'incompréhension des élèves est illustrée de façon particulièrement flagrante par l'exemple suivant tiré du tableau et concernant une élève qui emploie exclusivement l'article indéfini *des* au pluriel et exclusivement les articles définis (*le, la*) au singulier.

La conjugaison des verbes s'avère particulièrement problématique pour les élèves wolof-phones. (cf. tableau, erreurs de type 5). Le nombre de formes correctement conjuguées semble ne pas dépasser le stade des probabilités. Il existe à cela deux facteurs. D'une part, les terminaisons verbales sont souvent muettes en français. La différence entre *je vois* et *on voit* par exemple se limite uniquement à la convention orthographique – exception faite des cas de liaison avec la voyelle qui suit. Ceci ne facilite pas l'apprentissage par les élèves des types de conjugaison française, et ce indépendamment des catégories verbales de la L1. Pour les apprenants wolof-phones la situation se trouve en outre compliquée par le fait que le verbe ne subit pas de marquage en genre et en nombre en wolof. Le tableau comparatif suivant illustre cet état de fait:

wolof	ma gis	fr.	je vois
	nga gis		tu vois
	mu gis		il/elle voit
	nu gis		nous voyons
	ngeen gis		vous voyez
	ñu gis		ils/elles voient

Le système verbal oblige donc lui aussi les élèves à intégrer de toutes nouvelles structures auparavant inconnues sans qu'ils y aient été préparés sur le plan pédagogique. La comparaison entre ces trois paradigmes montre à quel point les difficultés rencontrées sont grandes pour des enfants wolof-phones par rapport à des apprenants germanophones. Il ne faut donc pas s'étonner du taux d'erreurs élevé dans ce domaine.

Les copules constituent une autre source d'erreurs dans le domaine du système verbal (elles correspondent à l'auxiliaire *sein* en allemand). Beaucoup d'élèves ont tendance à omettre les copules dans les phrases où leur présence est obligatoire en français (cf. tableau, erreurs de type 7)). L'étude d'une grammaire wolof à ce sujet montre que là aussi les fautes s'expliquent par des différences structurelles entre les deux langues:

wolof	Dama feebar.	fr.	Je suis malade.
-------	--------------	-----	-----------------

En wolof il n'existe pas de copules comme en français ou en allemand. Au lieu de cela, le marquage du pronom personnel indique que le mot *feebar* 'être malade' se rapporte à un sujet. Le wolof possède un système de pronoms très complexe qui pose aux francophones et aux germanophones des problèmes aussi ardu que le système français n'en pose aux locuteurs wolof-phones.

L'exemple cité précédemment nous mène à un autre type d'erreurs dont la fréquence dans la base des données est relativement élevée. *Feebar* est, ainsi que l'indique d'emblée la traduction 'être malade', non pas un adjectif mais un verbe. En wolof la catégorie de l'adjectif n'existe pas (contrairement aux affirmations d'anciens livres de grammaire et guides linguistiques ainsi que de certains exemplaires récents⁸ malheureusement). Il importe bien plutôt de faire la distinction entre les verbes d'état (comme *feebar*) et les verbes d'action (comme *gis* 'voir'), lesquels ont le même comportement syntactique et qui font donc partie de la même classe de mots. Il est donc normal que les élèves aient des difficultés à opter pour la forme correcte surtout lorsque le verbe et l'adjectif français se ressemblent. (*ouvrir/ouvert; travailler/travailleur*) (cf. tableau, erreurs de type 8). Ici aussi on a affaire à des fautes d'interférence.

Par contre les fautes relatives aux prépositions n'ont que peu de rapport avec les langues d'origine respectives. (cf. tableau, erreurs de type 9). En wolof également il existe des prépositions dont l'emploi diffère de celui du français (comme c'est le cas pour l'allemand ou l'anglais) et nécessitant donc un nouvel apprentissage.

Dans le domaine de la syntaxe au sens strict, on remarque surtout un type d'erreurs dans les rédactions des élèves (cf. tableau, erreurs de type 10). L'omission de conjonctions ou de pronoms

⁸ SAMB, 1983, voit dans certaines autres catégories de pronoms des adjectifs; FRANKE, 1998, ignore complètement cet état de fait et considère systématiquement tous les verbes d'état comme des adjectifs.

relatifs nécessaires en français pour relier deux propositions est d'une fréquence significative. Il en résulte alors une construction impossible en français (et en allemand), construction appelée *constructio apo koinou* en linguistique, et dans laquelle l'objet de la première proposition devient sujet de la seconde. Il m'est impossible d'affirmer sans hésiter que cette construction est possible en wolof, les assertions des grammaires disponibles à propos de la syntaxe étant passablement nébuleuses. Cependant, les informateurs wolof-phones pensent que l'on peut en wolof relier deux propositions sans employer des pronoms relatifs ou des conjonction.:

wolof Ci image bi Sidi (mu) ngi bind fr. 'Dans l'image écrit Sidi.'
dans image cette Sidi (il) Prés. écrire

Ceci confirme du moins l'hypothèse selon laquelle les erreurs de ce type sont elles aussi dues aux différences de structures entre les langues prises en compte.

Dans le bas du tableau (erreurs de type 11) se trouve un petit aperçu des fautes apparaissant dans quelques devoirs mais pour lesquelles il m'est impossible de fournir une explication étant donné leur relative rareté. Il s'agira de prouver par des études ultérieures si là aussi on a affaire à des fautes d'interférence, ce qui est probable à mes yeux.

2.2.3 Interprétation des fautes

Avec un taux supérieur à 52%, les fautes d'interférence forment une grande partie du total des fautes d'orthographe commises. Leur importance se trouve en outre accrue par le fait qu'il s'agit ici de fautes ne se limitant pas seulement à l'orthographe mais qui influent également sur le langage phonétique. L'apparition d'interférences rend la compréhension orale plus ardue pour l'élève et lui ôte la possibilité de comprendre correctement les enseignants qui du reste parlent tout le temps français et pas seulement durant le cours d'expression écrite. En effet, de nombreuses différences au niveau du sens s'expriment en français par des sons inhabituels pour les élèves wolof-phones. Il suffit pour cela d'évoquer la distinction pluriel-singulier qui ne s'effectue souvent (au plan phonétique) qu'à l'aide de l'article défini:

le mouton [lə mu:tõ:]– les moutons [le: mu:tõ:]

Ceci favorise donc l'apparition de difficultés de compréhension. De solides connaissances en phonétique de la langue étudiée sont de ce fait indispensables à une acquisition réussie de la deuxième langue. Ces connaissances facilitent en outre l'apprentissage de l'orthographe française dont la difficulté demeure même sans problèmes d'interférences. Il serait judicieux d'introduire l'étude des conventions, règles et exceptions orthographiques dans une phase ultérieure de l'apprentissage de l'écriture.

Tout comme en phonologie/orthographe, les exemples d'interférences abondent également dans les domaines de la morphologie et de la syntaxe. Ces erreurs sont particulièrement problématiques lorsqu'elles entravent massivement la communication en français. Lors de la communication orale, ce sont surtout l'absence de différenciation entre *il* et *elle*, l'omission des copules, les problèmes de classification de catégories de mots ainsi que les erreurs de syntaxe dans la jonction des subordinées qui nuisent à la compréhension. En ce qui concerne la communication écrite, le respect de l'accord en genre et en nombre entre l'article et le substantif ainsi qu'entre le verbe et le sujet s'avère être tout aussi important.

Une méconnaissance des structures nuit inmanquablement à la compréhension orale. Il est donc probable que les élèves testés aient d'immenses difficultés à décoder les propos de leurs enseignants. Ceci les gêne énormément lorsqu'ils tentent de combler des déficits.

2.3 Hétérogénéité linguistique des élèves

Parallèlement au bagage linguistique de chacun des élèves dont l'influence s'exerce au niveau des interférences citées, il faut voir également le rôle important que joue l'ensemble de ces disparités au sein de la classe en cours de français. Ce qui caractérise les classes des écoles primaires sénégalaises c'est aussi, même si ce n'est pas le seul élément, l'hétérogénéité des élèves du point de vue de leur vécu linguistique.

Ceci vaut tout d'abord pour la langue maternelle des élèves; il est en effet extrêmement rare que tous les élèves d'une même classe aient la même L1. Les classes visitées sont caractérisées par la présence de trois langues différentes la plupart du temps et ce dans des proportions diverses (wolof, peul, sérère). A cet égard, il est intéressant de noter que les enseignants des classes en question parlaient outre le français, soit seulement le wolof ou alors d'autres langues africaines guère répandues dans la région de Diourbel (par exemple le diola que l'on parle surtout au sud du Sénégal). Il est donc en fait fréquent qu'un enseignant et beaucoup de ses élèves n'aient pas la même langue.

De plus, les élèves présentent également des différences au niveau du nombre de langues avec lesquelles ils ont déjà eu des contacts hormis leur langue maternelle. Beaucoup d'élèves possèdent plus ou moins bien en plus de la langue parlée chez eux encore une, voire même deux autres langues d'usage répandu dans la région. Les types de fautes d'interférence commises le plus fréquemment par l'apprenant dépendent également des langues qu'il possède déjà. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants questionnés n'aient pas été en mesure de fournir des exemples d'interférences autres qu'entre le français et le wolof: Ils ne connaissent pas suffisamment les autres langues maternelles des enfants pour pouvoir identifier l'interférence:

"Je ne comprend pas le Sérère, mais... ils prennent la langue maternelle et traduisent directement... je ne peux pas donner des exemples mais je l'ai constaté"

A tout cela s'ajoutent pour terminer des différences importantes du point de vue de l'expérience préalable du français. Les connaissances préalables à l'intérieur de la même région peuvent varier énormément selon les connaissances en français des parents et la présence ou non à la maison d'un poste de télévision ou d'une radio. Le faisceau s'élargit davantage si l'on y ajoute les différences entre milieu rural et milieu citadin.

2.4 Bilan

Ce chapitre a montré pourquoi le vécu linguistique des élèves joue un rôle déterminant dans la réussite ou l'échec en cours de français (ainsi que dans les autres matières). Pour que l'enseignement soit couronné de succès il doit prendre en compte cette diversité linguistique ainsi que l'attitude des élèves face à l'apprentissage. Les tentatives observées dans la pratique pour remédier au problème des interférences décrites dans différents domaines n'allaient pas plus loin que la correction occasionnelle d'une forme erronée. En ce qui concerne la phonologie, il était rare de voir les enseignants faire répéter aux élèves des phonèmes problématiques (un par un ou tous ensembles). Cela se produit du reste toujours sans explications et sans que les élèves en comprennent donc l'intérêt. Les différences grammaticales précédemment décrites entre le français et le wolof ne jouent aucun rôle dans la méthode pédagogique actuelle, comme nous le verrons encore par la suite.

Le vécu linguistique des élèves n'est donc pas pris en compte. Pour améliorer la situation, il est nécessaire de mettre au point des stratégies permettant d'expliquer aux élèves de provenances linguistiques diverses les catégories spécifiques de la langue française. Concrètement, cela signifie que les outils pédagogiques doivent prendre comme base le multilinguisme et le transfert linguistique, et que les enseignants doivent être sensibilisés aux exigences et possibilités qui en résultent au niveau de l'enseignement.

Les chapitres suivants montreront dans quelle mesure ces exigences se trouvent déjà mises en pratique et quelles sont les faiblesses du système dans ce domaine.

3. Le manuel en tant que facteur d'influence

Afin d'illustrer la série des livres de lecture *Sidi et Rama*, utilisée actuellement dans tous les niveaux des écoles primaires publiques au Sénégal, je me limiterai à la présentation des livres du Cours Élémentaire 1 / CE1 et du Cours Élémentaire 2 / CE2. Cette manière de procéder est justifiée par le fait que le concept pédagogique est le même pour toute la série – une analyse et une description détaillée de tous les manuels entraîneraient donc des redondances inutiles. Les différences importantes entre les manuels du Cours d'Initiation et du Cours Préparatoire et ceux du Cours Moyen 1 et 2 seront abordées en temps voulu. Pour compléter la description j'évoquerai de

plus la conception des manuels du maître (en prenant comme exemple également le livre du cours élémentaire). Je tiendrai compte aussi, outre ma propre analyse, des réflexions faites par les enseignants lors des entretiens.

3.1 Conception formelle

Les manuels sont presque tous conçus selon le modèle suivant: Chaque partie débute par un texte d'environ une page illustré par des images et qui a pour sujet la vie quotidienne des élèves d'écoles primaires au Sénégal, par exemple le jour de la rentrée des classes (cf. Sidi et Rama CE1, 1991, 8). Il n'y a pas de photographies. Les mots et expressions particulièrement difficiles apparaissant dans le texte sont expliqués en français à la fin:

"des éclats de voix: les sons de voix qu'on entend quand quelqu'un parle fort" (vgl. Sidi et Rama CE1, 1991, 9).

Le texte est suivi de deux à quatre questions destinées à contrôler la compréhension écrite et de quelques exercices en rapport avec le contenu textuel mais le dépassant parfois. Chaque chapitre est formé de trois parties conçues de la sorte, ainsi que l'indique l'introduction des manuels. Les chapitres n'ont cependant ni titres ni numéros.

Les chapitres (15 au total) sont entrecoupés de fables et d'histoires, d'histoires sans paroles, de devinettes et de poèmes⁹.

Ce qui frappe surtout du point de vue formel, ce sont les irrégularités au niveau de l'orthographe et de la ponctuation. On trouve tantôt "père Modou", et tantôt "Père Modou", il y a parfois un espace de laissé entre le dernier mot d'une phrase et le signe de ponctuation mais pas toujours. Une chose déconcerte particulièrement le lecteur: le discours direct n'est presque jamais mis entre guillemets (cf. Sidi et Rama CE2, 2000, 28). De grossières erreurs se sont de plus glissées dans les manuels: Quatre des questions formulées dans les deux livres à propos du texte sont absolument incompréhensibles, telle que par exemple la question suivante "Que pensez-vous de Aminata ?" (Sidi et Rama CE1, 1991, 15) au sujet d'un texte dans lequel Aminata n'est pas mentionnée une seule fois. Une des enseignantes questionnées déplore que les manuels soient écrits trop petits pour les enfants et que les images soient souvent peu explicites. (Touré Mbonde, interview III). Ces images sont pourtant en théorie considérées comme un progrès:

"C'est un livre intéressant parce que tu vois: tout ce qui est dit est traduit par des images"

L'analyse suivante concernant le contenu des textes respecte l'ordre des différentes parties et a pour but de décrire le concept didactique des manuels.

3.2 Textes

Une simple étude superficielle des textes des deux manuels montre que les outils de langage proposés correspondent uniquement à des situations artificielles et non authentiques, exception faite des rares poèmes. On a affaire dans tous les textes à des histoires inventées qui évoquent la vie quotidienne des enfants sénégalais, telles que par exemple la visite d'un service de malades à l'hôpital, la réalisation d'un jardin à l'école, la visite de Dakar ou bien une panne de pneu. En y regardant de plus près, on s'aperçoit que l'usage du français en dehors du contexte scolaire semble complètement artificiel: dans toutes les situations quotidiennes décrites, chaque enfant sénégalais ou presque ferait toujours usage de sa langue maternelle africaine ou alors le cas échéant du wolof qui est la langue véhiculaire suprarégionale. Les textes donnent pourtant l'impression que l'utilisation du français dans la vie quotidienne va de soi. Le fait que pratiquement aucun enfant sénégalais n'a le français comme langue maternelle n'est pas pris en compte ici.

⁹ Les livres de la première étape diffèrent de cette structure. Ils contiennent exclusivement des textes courts et des images. Il n'y a pas de jeux, d'explications de vocabulaire ou d'exercices. Les livres de la troisième étape correspondent presque exactement au modèle décrit et ne diffèrent qu'au point de vue du niveau de langue des textes et du degré de difficulté des exercices.

Le caractère des textes qui pour diverses raisons ne sont souvent pas adaptés aux enfants pose un problème supplémentaire, ainsi que l'illustrent ces deux exemples:

"Mes enfants, vous êtes sages et travailleurs! continuez ainsi! notre pays a besoin de citoyens instruits et capables" (Sidi et Rama CE2, 2000, 5).

"Quand le porc-épic arrive, les enfants l'appellent: - Hep! hep! viens ici, ton patron nous a donné les flèches que tu portes sur ton dos. - Mais ce ne sont pas des flèches ; ce sont mes piquants! Malgré ses cris, les enfants lui arrachent tous ses piquants. (Sidi et Rama CE1, 1991, 19)¹⁰

Les enseignants ont une autre opinion de la qualité des textes. Six des douze enseignants interrogés s'intéressent aux textes et à leur contenu et émettent un avis favorable quant à leur bonne adaptation à l'univers des enfants. Une des enseignantes évoque à ce propos le nom des personnages dans les textes de manuels:

"Si on met un nom français, les enfants disent: 'Mais c'est quoi? C'est un animal ou une chose?' Mais si c'est qu'on dit Sidi et Rama, il peut y avoir un élève qui s'appelle Sidi dans la classe et il va croire: 'C'est moi qui est là!'"

Cette opinion est certes légitime si l'on compare la génération de livres actuelle avec les anciennes générations beaucoup moins adaptées. Malgré cette évolution dans le fond positive, il ne faut pourtant pas oublier que dans les faits, les enfants sénégalais qui vivent à la campagne ne parlent pas français en dehors de l'école. La réalité des manuels et la vie réelle se contredisent. De plus l'utilisation exclusive de documents artificiels pose un problème sur le plan de la didactique car, ainsi que je viens de le voir, c'est justement l'authenticité du document qui améliore la capacité de communiquer. Il contribue de la sorte à l'exploitation par l'élève des champs d'application de la langue, ce qui augmente la motivation. Voici quelques exemples possibles d'utilisation authentique de la langue en cours de français: exercices de travail manuel tirés de magazines pour enfants, extraits de journaux sur des sujets intéressant les enfants, pancartes, recettes de cuisine ou bien tickets de bus. De la sorte, la langue des manuels serait présentée elle aussi sous forme de situations contextuelles auxquelles les enfants sont vraiment confrontés dans la vie réelle. Malheureusement, nulle part dans les manuels il n'est fait usage de ces possibilités. Certains enseignants déplorent en outre la trop grande difficulté des textes:

"À mon avis les textes sont difficiles (...) ce qui pose [sic!] problème, c'est que les mots, les mots sont difficiles"

Outre le degré de difficulté des textes, ils en critiquent également la longueur. Quand on demande à une enseignante ce qu'elle aimerait modifier dans les livres, elle répond ceci:

"... et je vais limiter aussi, parce que ça [elle désigne un texte dans le manuel ouvert Sidi et Rama CE2] – vraiment c'est trop. Les textes sont très longs..."

Un enseignant souhaite également qu'il y ait moins de vocabulaire nouveau par texte. Ceci faciliterait la compréhension des textes pour les élèves et serait donc susceptible d'augmenter leur motivation.

3.3 Vocabulaire

Dans la partie "Mots et expressions difficiles" sont expliqués les mots et expressions du texte particulièrement difficiles. On peut déplorer à la fin du manuel l'absence d'un lexique alphabétique mono- voire multilingue. Les enfants n'ont donc pas la possibilité de revoir les mots qu'ils ont oubliés. Certains exercices sont destinés à familiariser les élèves avec l'utilisation de dictionnaires et à leur en expliquer la fonction, par exemple:

Je trouve dans le dictionnaire les mots suivants: - rentrée - tenue (vgl. Sidi et Rama CE1, 1991, 5).

Ceci est problématique, d'une part dans la mesure où il est peu probable que chaque foyer possède un dictionnaire français. D'autre part on peut se demander si les définitions de mots données par un dictionnaire français standard unilingue correspondent au niveau de langue et de développement

¹⁰ L'emploi des espaces vides et des minuscules dans les deux citations est conforme à l'original.

intellectuel d'élèves de cours élémentaire. Voici un court extrait de l'article du dictionnaire concernant donc le mot *rentrée*, extrait illustrant le degré de difficulté auquel doivent s'attaquer les élèves de cours élémentaire:

"*rentrée* [RĀtRe] n. f. I. (Êtres vivants) 1. Le fait de rentrer. / contr. sortie / *La rentrée des vacanciers à Paris. Heure de rentrée.* 2. Reprise des activités de certaines institutions après une interruption. *La rentrée parlementaire. – La rentrée des classes, après les grandes vacances.* Sans compl. *Le jour de la rentrée.* – LA RENTREE: époque de l'année, après les grandes vacances, où l'ensemble des activités reprennent. *Les livres, les spectacles de la rentrée. Nous reparlerons de cela à la rentrée.* 3. Retour (d'un acteur) à la scène, après une interruption. *Faire sa rentrée sur une scène parisienne. – Préparer sa rentrée politique. (...)*" (Pons-Micro Robert Poche, 1995, 1101).

Comme c'était déjà le cas pour les textes, l'impression suivante se confirme une fois de plus: les définitions de mots sont destinées à des enfants ou à des adultes dont le français est la langue maternelle, tant pis pour les autres.

3.4 Questions

Ainsi qu'il a déjà été évoqué, chaque texte est suivi de deux à quatre questions. Les questions peuvent être classées en différents types d'interrogations illustrés par les exemples A-C ci-dessous:

- A. "M. Gomis a-t-il aimé le plat qu'on lui a servi?" (Sidi et Rama CE1, 1991, 89).
- B. "Est-ce qu'en ville c'est la même chose qu'au village?" (ibid., 47)
- C. "Si vous deviez construire une maison utiliseriez-vous du ciment ou du banco? Pourquoi?" (ibid, 49)

L'analyse montre que les *pseudo-questions fermées* prédominent largement ici. Dans le livre de lecture du Cours élémentaire 1 (CE1) la rubrique "Je comprends le texte" totalise 117 questions. Sur ces 117 questions, 100 font partie de la catégorie citée ci-dessus. On attend des élèves qu'ils trouvent dans le texte la (seule) réponse correcte à la question et qu'il la reformulent plus ou moins d'eux-mêmes. La question A est bien représentative de ce type de questions. La réponse à la question est „oui" et se déduit des propos au discours direct du monsieur disant n'avoir encore jamais mangé un aussi bon "Mafé"¹¹. 13 questions seulement, beaucoup moins donc, entrent dans la catégorie des *pseudo-questions ouvertes*. Cela permet aux élèves de choisir plus librement entre plusieurs réponses correctes possibles. Mais dans ce type de questions également, le but recherché avant tout est le contrôle des connaissances par l'enseignant et non pas une démarche visant à encourager un travail autonome des élèves. Ces questions ont une caractéristique de taille, à savoir que le professeur peut les classer en deux groupes: vrai et faux. Dans la question B, l'élève dispose d'une certaine marge de liberté quant à l'argumentation. Mais l'orientation de la question est définie dès le départ tout comme le caractère des réponses attendues ou non. Il en va différemment des questions ouvertes. A ce niveau, la classification vrai/faux n'est pas possible, les questions n'ont pas pour but le contrôle des connaissances, elles doivent plutôt permettre aux élèves de formuler de manière autonome leur propre opinion et leurs propres idées. Ce type de questions est celui qu'on rencontre le moins souvent (deux mentions seulement). La question C en est un exemple. Dans le livre de lecture de CE2, les choses sont encore plus claires: sur les 173 questions posées, 10 seulement peuvent être considérées comme des pseudo-questions ouvertes, les questions authentiques sont complètement absentes. Si l'on comptabilise l'ensemble des questions contenues dans les manuels de CE1 et CE2 on trouve au total trois questions pour lesquelles l'avis des élèves sur un sujet donné a une importance. Dans deux cas, il s'agit de porter un jugement moral sur le comportement d'individus:

- D. "Que pensez-vous de Aminata?" (Sidi et Rama CE1, 1991, 5)

Ces questions font également partie de la catégorie *pseudo-questions*, car il est probable en effet que les élèves fournissent la réponse attendue par l'entourage, même si celle-ci n'est pas en accord avec leur opinion personnelle.

¹¹ Le Mafé est un plat typique du Sénégal.

Il est certainement tout à fait compréhensible que les *pseudo-questions* prédominent dans un exercice destiné à contrôler les connaissances puisque c'est là leur fonction. Mais il est par contre difficile de comprendre pourquoi on laisse inexploitées les possibilités offertes par les *questions authentiques*. En augmentant légèrement le nombre de questions de ce type il serait aisé de créer une transition entre le travail sur le texte et un *véritable* dialogue auquel les élèves participeraient de manière autonome.

Dans l'une des classes visitées, j'ai eu la possibilité d'assister à une séance de *Lecture*. Voici un court extrait du texte en question:

"Les enfants sont dans la cour de l'école. De petits groupes se forment çà et là. Sidi et ses camarades s'amuse dans un coin non loin de leur classe. Soudain une voiture klaxonne et s'arrête devant le portail. Un homme en descend..." (Sidi et Rama CE, 2000, 4).

Il s'est avéré ici que l'enseignante n'utilisait pas les questions du livre au sujet du texte mais qu'elle formulait ses propres questions. Il s'agissait alors exclusivement de pseudo-questions fermées du genre:

Où sont les enfants?
Sidi et ses camarades, que font-ils?

Contrairement aux questions du livre, celles de l'enseignante exigent simplement de retrouver dans le texte le passage correspondant à la question et de lire à haute voix la phrase du passage. Dans une phase ultérieure de l'entretien, l'enseignante reproche aux questions du livre leur trop grand degré de difficulté et aimerait de manière générale y trouver plus de questions et surtout moins de difficultés:

"Les questions posées sont très..., sont un peu lourdes pour que les élèves comprennent. Par exemple ici il y a – (...) ils posent de questions englobant tout le texte. Il faut les détails, le texte, par exemple, paragraphe par paragraphe. Mais ils ont posé des questions qui enveloppent tout le texte. Il y a combien de questions? Il y a deux, trois, quatre questions. Et le texte est un peu long".

On s'aperçoit ici une fois de plus que les textes sont à l'évidence beaucoup trop complexes pour les enfants. En outre, ce point met en évidence les divergences entre l'appréciation des professeurs et le courant pédagogique propagé. Alors que les enseignants souhaitent avoir plus de simples questions fermées, la théorie défend l'idée que les questions ouvertes sont particulièrement propices à la capacité de communiquer. Mais les questions ouvertes sont des questions très vraisemblablement considérées comme difficiles par les enseignants¹². Il est probable que les enseignants considèrent ces questions comme étant difficiles parce qu'eux-mêmes ne savent pas comment transmettre aux élèves les compétences nécessaires pour pouvoir répondre à ce genre de questions. Il est vrai que malheureusement ni le manuel, ni le livre du maître correspondant ne fournissent d'indications utiles à ce sujet.

3.5 Exercices

Les exercices qui terminent chaque unité de cours peuvent être regroupés en différentes catégories. Dans le livre de CE1, on trouve des exercices correspondant à neuf domaines différents classés ici selon leur fréquence:

Textes: 33,3%
Grammaire: 20,2%
Vocabulaire: 16,7%
Expression: 6,6%
Travail de copie 2%
Orthographe: 1,5%
Lecture: 1,5%
Classement alphabétique: 1,5%
Apprendre par cœur: 1%

¹² Les réponses toutes faites sont impossibles car les questions ouvertes exigent une compréhension du contexte.

On remarque au passage que la plupart des exercices ont un rapport quelconque avec le texte: de nombreux exercices ont un lien direct avec le texte correspondant (B); les exercices de vocabulaire (A) touchent aux mots du texte; la lecture (G), l'apprentissage par cœur (H) et le travail de copie (H également) se font sur des passages du texte. On obtient donc plus de 54% d'exercices au total ayant pour but majeur l'approfondissement de la compréhension et de la connaissance du texte. Environ 8% des exercices sont consacrés à l'apprentissage de compétences concernant l'aspect formel de la langue tel que le classement alphabétique de mots (F) et l'orthographe (E).

- A. "Je cherche dans le dictionnaire le mot: magicien." (Sidi et Rama CE1, 1991, 33).
- B. "Je lis la phrase qui montre que le jardin de Insa est vaste." (Sidi et Rama CE2, 2000, 29).
- C. "Je mets les verbes en gras aux temps indiqués dans les parenthèses. – Père Modou **demande** aux enfants de nettoyer la maison (futur)..." (Sidi et Rama CE1, 1991, 85).
- D. "Je rédige une note pour dire tout ce qui doit être fait pour le reboisement." (Sidi et Rama CE1, 1991, 53).
- E. "Je complète les mots par **g** ou **j**. – la...irage¹³ – une...upe,..." (Sidi et Rama CE2, 2000, 95).
- F. "Je classe par ordre alphabétique les mots suivants: jour – visite – Taïba – place – fille" (Sidi et Rama CE1, 1991, 55).
- G. Je lis couramment sans mettre le doigt sur les 2 premières phrases. (Sidi et Rama CE1, 1991, 47).
- H. "Je lis, je ferme le livre et j'écris la première phrase sans faute. (Sidi et Rama CE2, 2000, 47).

L'approfondissement des compétences grammaticales (C) et l'entraînement écrit et oral à la communication (D) ne concernent respectivement que 20% des exercices et ne jouent donc malheureusement qu'un rôle réduit. Ceci est d'autant plus regrettable que toutes les autres parties du manuel sont également consacrées en priorité au travail sur le texte et n'abordent de ce fait que très insuffisamment l'entraînement aux deux compétences de base dans l'apprentissage d'une langue (à savoir la compétence grammaticale et la compétence communicative). L'analyse des exercices du livre de lecture de CE2 donne un résultat tout à fait similaire:

- Textes: 29,5%
- Vocabulaire: 21,5%
- Grammaire: 19,4%
- Expression: 14,77%
- Orthographe: 7,6%
- Jeu de rôles: 3,4%
- Lecture: 1,7%
- Travail de copie: 0,8%
- Ponctuation: 0,8%
- Apprendre par cœur: 0,4%

L'introduction des jeux de rôles comme nouveau type d'exercices (I) constitue une nouveauté de taille dont on ne peut que se réjouir. A cela s'ajoutent des exercices de ponctuation (J). Par contre on ne trouve pas d'exercices de classement des mots par ordre alphabétique.

- I. "Avec trois autres camarades, nous jouons la scène de l'accident" (Sidi et Rama CE2, 2000, 67).
- J. "Je découpe en phrases le texte suivant: Chaque matin le vieux Sadio se rend à la mosquée, à son retour il réveille sa femme et ses enfants, il prend son petit déjeuner et..." (Sidi et Rama CE2, 2000, 19).

Malgré les jeux de rôles, les devoirs proposés restent axés sur le texte: 54% des exercices se rapportent en effet au texte. Comme il fallait s'y attendre, les enseignants portent un jugement plutôt négatif sur les exercices. Les remarques positives sont absentes de tous les entretiens. Un des enseignants indique que s'il ne s'en tenait qu'à son expérience, il ne ferait pas du tout les exercices. De nombreux enseignants utilisent plutôt d'autres supports pédagogiques tels que les anciens manuels par exemple. Quatre enseignants disent explicitement vouloir disposer de plus d'exercices pour les domaines suivants: *expression écrite, expression orale, grammaire, conjugaison et orthographe*. Hormis le fait que ces exercices sont basés sur le travail du texte, leur qualité du point de vue linguistique est également critiquable. On demande par exemple aux élèves de trouver le contraire du mot *père* ou bien du mot *garçon* (cf. Sidi et Rama CE2, 2000, 39), ou encore

¹³ Ceci est un autre exemple des fautes que l'on peut trouver dans le manuel.

d'indiquer si le mot *visite* est une forme verbale ou un adjectif (Sidi et Rama CE2, 2000, 25). Ce genre d'erreurs ainsi que d'autres conduisent DIAKITE à porter le jugement suivant:

"Ces quelques éléments d'analyse tendent à montrer que la collection Sidi et Rama ignore royalement les principes les plus élémentaires de la linguistique. Cela conduit à un enseignement à tâtons où l'élaboration des contenus semble plutôt relever du jeu de hasard. Il nous semble que c'est là l'une des causes importantes de la baisse de niveau en français, mais dont on parle, hélas, si peu" (DIAKITE, 1995, o.S.).

3.6 Histoires sans paroles, poèmes, devinettes et jeux

Les *pages récréatives* constituent la seule alternance dans ces manuels du reste caractérisés par la présence de longs textes en prose. Sur une double page on y présente un poème, quelques devinettes et des jeux. Dans le livre de CE2, on trouve en plus des histoires sans paroles s'étendant sur deux pages. Sur le fond, il faut voir dans ces idées un facteur positif puisqu'il s'agit là d'une tentative d'apport d'éléments motivants. Sur le plan de la mise en pratique cependant, des progrès restent indéniablement à faire. Il est par exemple probable que les histoires sans paroles seraient encore plus attrayantes si elles n'étaient pas toutes du même dessinateur. Les manuels n'en seraient dans l'ensemble que plus variés. Des corrections au niveau du contenu seraient également envisageables. On pourrait par exemple renoncer à accompagner chaque histoire sans paroles d'une morale souvent trop manifeste (p.ex. "les vaccins sont importants" ou encore "ne gaspille pas le courant"). De plus, en insérant les jeux et les devinettes dans les différents chapitres (au lieu de les limiter à des pages précises) on pourrait contribuer à conférer aux manuels un aspect plus varié. Malheureusement, les directives nécessaires aux enseignants pour une utilisation adéquate des jeux et des devinettes ainsi que leurs solutions font défaut. Peut-être est-ce là une des raisons pour lesquelles les enseignants ont tendance à sauter ces pages. Ainsi que le montre le chapitre suivant, l'absence de directives pour les enseignants est un des plus graves problèmes de la série *Sidi et Rama*.

3.7 Directives destinées à l'enseignant

Ainsi que je l'ai déjà expliqué, la conception des manuels en fait presque exclusivement des livres de lecture. La présentation des phénomènes grammaticaux fait défaut, les exercices de grammaire ou d'expression orale et écrite sont relativement rares. Il est impossible d'y voir une certaine progression concernant la difficulté du niveau de langue des textes. Les textes du début ne diffèrent pas sensiblement des derniers quant à la difficulté du vocabulaire et de la grammaire. L'enseignant ne peut se baser sur son manuel ni pour la conception des séances de cours ni pour la structuration schématique de l'année scolaire.

Le livre du maître pourrait compenser ce déficit s'il ne souffrait pas des mêmes problèmes. Ce livre est relativement court (94 pages pour deux années) et il est divisé en cinq parties indépendantes les unes des autres: orthographe, grammaire¹⁴, conjugaison, expression écrite et expression orale. Chaque page du livre traite d'une séance de cours. Les enseignants qui connaissent le livre critiquent le manque de liens entre le livre du maître et le livre des élèves ainsi que le manque de progression:

"La progression pose des problèmes. Les leçons sont un peu mal agencées. Il y a beaucoup de problèmes. Parce que – "orthographe" – "le féminin du nom": On a mis le féminin du nom. Moi je crois [qu'] il faut voir en grammaire ce qu'est le masculin et le féminin. Mais "grammaire": Ils commencent par phrase segmentation (la segmentation de la phrase). Il y a beaucoup de problèmes dans le livre".

On peut regretter en outre que le livre du maître reste d'une approche théorique très abstraite et globale, comme par exemple lorsque se trouve indiqué l'objectif d'une séance de cours: *Remplacer un mot ou un groupe de mots par un pronom* (Manuel de Français, 1995, 20) ou *Employer correctement les verbes du 3e groupe au présent* (ibid., 50). Cependant les graves défauts présentés

¹⁴ J'entends ici par grammaire tout ce qui ne fait pas partie de la conjugaison (désinences du

verbe), c.a.d. entre autres l'opposition masculin/féminin pour les substantifs mais également tous les termes scientifiques servant à décrire une langue, tels que *nom propre* et *nom commun*.

par l'ouvrage ne concernent pas seulement l'aspect didactique mais également l'aspect linguistique. Ce dernier ne tient pas compte des difficultés probables rencontrées par les élèves dans l'acquisition de certaines structures du français, entre autres. Le chapitre précédent a montré que les élèves avaient par exemple dans les domaines de la phonologie et de l'orthographe de grandes difficultés à prononcer et à orthographier correctement le son [v], qui est représenté en français par le graphème <v> et en allemand par le graphème <w>. Ainsi que nous l'avons déjà décrit, les enfants wolof-phones substituent à ce son le phonème [f], [w] ou [b] et écrivent donc <f> ou . Bien qu'il s'agisse ici d'une faute fréquente et bien connue des enseignants, on ne trouve dans le livre du maître aucun exercice à ce sujet ni aucun conseil permettant de remédier à ce problème. La situation est la même en ce qui concerne les problèmes d'interférence détectés dans d'autres domaines de la langue. Mis à part deux pages d'exercices sur le marquage du genre <-e> des substantifs et des adjectifs dans la partie consacrée à l'orthographe, le livre n'aborde jamais le sujet des genres en français bien que ces derniers posent d'énormes problèmes aux élèves sénégalais. Etant donné qu'il est également vain de chercher ce genre de contenus dans le manuel des élèves, les enseignants ne peuvent compter que sur eux-mêmes pour corriger les fautes d'interférence (et toutes les autres fautes se manifestant).

3.8 Bilan

Les livres examinés ne peuvent répondre aux exigences inhérentes au matériel employé pour la pédagogie des langues étrangères, exigences par ailleurs justifiées. D'une part ils ne prennent pas suffisamment en compte les éventuelles interférences avec la langue maternelle des enfants ni l'hétérogénéité des classes, et d'autre part ils ne peuvent répondre aux besoins des élèves et des enseignants en matière d'authenticité, de motivation ou d'aide structurelle pour ne citer que certains des aspects abordés. De plus la conception de ce livre qui est d'abord et surtout un livre de lecture en limite les possibilités d'utilisation.

Il ne peut donc avoir l'influence positive que l'on serait en droit d'attendre d'un livre bien conçu. Des modifications s'imposent à ce niveau. Afin d'obtenir une idée plus complète des attentes des enseignants et des élèves, je compte décrire et analyser dans les pages suivantes la méthode pédagogique telle que j'en ai observé l'utilisation en classe, et pour terminer je tâcherai d'élaborer des propositions en vue d'un meilleur soutien des enseignants et des élèves, grâce à du matériel plus adapté.

4. La méthode pédagogique en tant que facteur d'influence

4.1 Procédé utilisé

La méthode didactique employée constitue sans aucun doute le facteur d'influence le plus important dans l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire. Les stratégies utilisées en cours par l'enseignant lorsqu'il pose des questions, lorsqu'il explique quelque chose ou lors du retour sur l'apprentissage auprès des élèves, ces stratégies sont au cœur de l'analyse. Le comportement des élèves a de plus également son rôle à jouer dans la juste interprétation de ces stratégies. Les observations faites en classe ont pour objectif de dévoiler le comportement des enseignants et des élèves. J'ai tout d'abord conçu pour ce faire deux grilles d'observation. La grille I répertorie l'utilisation de la langue par les enseignants et par les élèves durant le cours. Cette partie de l'observation a été réalisée avec l'aide d'un sénégalais wolof-phone. La grille II est destinée à l'observation systématique des facteurs primordiaux nécessaires à la réussite d'un cours de langue étrangère et qui ont déjà été évoqués au chapitre deux.

Outre le comportement des élèves en cours, les performances de ces derniers sont un indicateur non négligeable de la qualité de la méthode pédagogique. Mon analyse des rédactions d'élèves au chapitre trois avait déjà fourni certaines indications concernant le niveau des élèves dans le domaine de la maîtrise formelle de la langue. Le chapitre suivant a de surcroît pour objectif de compléter les observations effectuées et ce grâce à une évaluation des compétences à communiquer prenant en compte tous les élèves concernés par l'investigation.

Pour finir, j'évoquerai plus en détail les informations d'arrière-plan concernant la motivation des professeurs ainsi que leur formation car ces deux éléments influencent leur manière d'enseigner; en effet, l'idée que l'enseignant se fait de sa profession influe directement sur le choix des méthodes pédagogiques. Les informations traitées ici proviennent d'une part des entretiens et discussions en groupe menés directement dans les écoles, et d'autre part des conversations que j'ai eues avec les agents de l'inspection académique de Diourbel.

Mais je souhaiterais tout d'abord effectuer à présent une petite digression destinée à montrer en quoi l'exclusion des langues maternelles africaines du système scolaire public a des conséquences néfastes sur une alphabétisation correcte et donc sur l'apprentissage du français, ces conséquences influant à leur tour directement sur la méthode.

4.2 Digression: l'alphabétisation doit-elle se faire dans la seconde langue?

Comme nous le savons déjà, il n'y a pas d'enseignement en langue maternelle dans les écoles primaires sénégalaises (cette langue n'est ni vecteur ni objet de l'enseignement). C'est la raison pour laquelle la méthode d'enseignement trouve, surtout les premières années, sa particularité dans le fait que presque tous les enfants apprennent à lire et à écrire dans une langue étrangère qu'ils ne connaissent pratiquement pas. Ceci est en général néfaste car:

"les nombreuses expériences menées en Allemagne ou à l'étranger ont toutes montré on ne peut plus clairement que la socialisation d'un enfant dans le milieu scolaire (socialisation secondaire) pâtit d'un manque de connaissances et de compétences dans la langue utilisée à l'école comme langue de „travail" (ZYDATISS, 2000,98 – trad. I.M.).

Cela entraîne également des difficultés particulières au niveau de l'enseignement du français proprement dit:

"un enfant ne possédant pas correctement les bases du langage aura probablement (to put it mildly) des problèmes pour apprendre à lire et à écrire. " (ZYDATISS, 2000, 102 – trad. I.M.).

C'est pourquoi ZYDATISS (2000, 166) donne comme règle de base d'alphabétiser les enfants monolingues dans leur langue maternelle et les enfants bilingues dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux.

La question de savoir dans quelle langue il faut enseigner aux élèves débutants a été débattue par différents spécialistes. Tous ne cessent de confirmer, chacun avec ses propres arguments, la réponse avancée également par ZYDATISS: La langue idéale pour les élèves débutants et pour l'alphabétisation est bien la langue maternelle. OUANE fournit d'autres arguments dans *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Il y insiste sur l'importance de la langue maternelle du point de vue du développement psychique:

"L'utilisation de la langue maternelle garantit le développement affectif et psychomoteur de l'enfant. Elle seule libère son potentiel d'expressivité. Elle lui offre sa possibilité de verbaliser toute son expérience" (OUANE, 1995, 143f).

De plus l'usage de la langue maternelle comme langue de travail à l'école se justifie aussi du point de vue pédagogique car l'apprentissage des contenus se fait plus rapidement, plus facilement, plus précisément et plus efficacement si l'enfant est déjà familiarisé avec la langue utilisée sans compter que les enseignants et les élèves sont soumis à des exigences moins élevées. L'augmentation de l'efficacité est un argument corroboré par les travaux effectués par DUTCHER sur la base de huit études analysant les liens entre la langue d'enseignement et la réussite scolaire et qui en 1982 déjà arrivaient à la conclusion suivante:

"(1) Emphasis on local languages does not limit access of specific individuals and groups to either advanced education or the international body of knowledge if these individuals and groups have had the opportunity to develop their first language before, and then along with, the development of the second language. (2) Literacy is more readily acquired in the language the learner already speaks than in a language he does not yet know. (3) Competence, in terms of literacy, is more easily acquired in a second language if the student is already literate in his first language. (4) Teaching for literacy in a second language is unlikely to succeed without prior oral training of the students in the new language" (DUTCHER, 1982, ii)

De tous ces résultats, il convient de retenir sur le plan de la didactique du français un élément particulièrement éloquent, à savoir que si on *permet* à un élève de s'exprimer dans la langue où il en est *capable*, il aura moins de difficultés à passer du stade du langage phonétique à celui de l'écriture en tant que système visuel:

"(...) the level of oral proficiency to start with seems to determine to a large extent what can be expected to be achieved in both, the domain of reading and that of writing" (NAUMANN, 2001, 11)

On sait que le transfert du système de l'écriture à une autre langue ne pose pas de problèmes particuliers même lorsqu'il existe certaines différences du point de vue des conventions concernant la relation phonème-graphème. Une alphabétisation dans la langue maternelle donne à l'enfant une base solide pour l'apprentissage d'autres langues. Une absence d'alphabétisation ou une alphabétisation imparfaite dans la langue maternelle peut être selon WAGNER à l'origine de mauvais résultats dans la langue étrangère et provoquer en fin de compte un redoublement ou même une interruption de la scolarité (cf. WAGNER, 1995, 356). Malgré la connaissance de cet état de fait, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au Sénégal continue de se faire en français.

4.3 Observations relatives au déroulement des cours

Jusqu'à présent j'ai évoqué les divers aspects fondamentaux de l'enseignement des langues étrangères. Je me suis concentrée pour cela sur le bagage linguistique des élèves, sur les outils pédagogiques disponibles pour enseigner ainsi qu'enfin sur certaines caractéristiques spécifiques aux contenus enseignés. Tous ces différents aspects seront pris en compte dans l'analyse à suivre de la méthode pédagogique dont j'ai pu observer l'application durant 16 heures de cours en tout, ainsi que dans le cadre d'un exercice consistant en des descriptions d'image (cf.ch.3) dans sept différentes écoles de la région de Diourbel. Deux des observations ont été effectuées en classe de CI (cours initial). Les autres observations concernent les classes de CE1 et CE2.

4.3.1 Utilisation du manuel par le professeur

Après avoir dans le chapitre précédent analysé les moyens pédagogiques disponibles ainsi que leurs inconvénients, il convient de se demander à présent si et comment les enseignants les utilisent concrètement en cours et avec quels résultats.

Le livre de français des élèves est surtout adapté à la préparation et à la réalisation de séances de cours consacrées à l'apprentissage de la lecture, les raisons en sont expliquées au chapitre 3. La séance de *Lecture* observée est d'ailleurs vraiment la seule pendant laquelle le livre soit utilisé. De plus j'ai pu constater pendant certaines heures de cours que les enseignants écrivent au tableau des phrases isolées ou de courts passages tirés des textes du manuel, dans le but de travailler sur des structures grammaticales ou sur du vocabulaire. Ce passage par le tableau semble avant tout justifié par le fait que les textes des manuels sont trop longs et trop difficiles pour la majeure partie des élèves. Il y avait suffisamment de livres pour en distribuer un par banc dans chaque classe. Vu le niveau trop difficile des textes ainsi que le manque d'aide lexicale, d'explications et d'exercices adéquats, le prix de revient des livres qui s'élève à 1500 F CFA¹⁵ par exemplaire est beaucoup trop élevé par rapport à l'usage qui en est fait.

Le livre du maître aussi n'est que rarement utilisé. Ceci est dû en partie au fait que les enseignants ou les écoles n'ont que peu d'exemplaires à disposition. Dans certaines écoles, on ignorait même jusqu'à son existence. Les enseignants utilisent pour la préparation et la réalisation de leurs séances des fiches qu'ils ont confectionné eux-mêmes durant leurs études ou ultérieurement et qui les guident dans le déroulement des cours. L'objectif de la séance s'y trouve formulé ainsi que la manière de procéder (questions de l'enseignant, réponses attendues des élèves, notices, exercices). Même lorsque les livres du maître sont à disposition, ils sont rarement utilisés. Les enseignants expliquent cela par le fait que les objectifs et les procédés formulés dans ces manuels sont trop abstraits et restent très théoriques.

¹⁵ Cela équivaut environ à 2,25 euros. Avec cet argent, il serait possible d'acheter p.ex. 60 oranges du pays.

Les outils disponibles ne sont donc pas employés. L'enseignant ne peut compter que sur lui-même pour la préparation et la réalisation des séances de cours. Le chapitre suivant témoigne de quelques aspects caractéristiques des stratégies utilisées par ce dernier.

4.3.2 Utilisation de la langue par l'enseignant

Cet aspect nous amène à évoquer une question intéressante: Dans quel contexte l'enseignant emploie-t-il quelle langue (ou pas) et avec quel objectif? Tout d'abord, on s'aperçoit qu'aucun des professeurs interrogés ne parle la deuxième langue la plus importante de la région après le wolof, c'est-à-dire le sérère. S'il leur arrive de donner des conseils en langue africaine, c'est toujours en wolof qu'ils le font. Au total j'ai pu observer une seule fois (sur 16 heures de cours) une situation dans laquelle un enseignant demandait à un élève de traduire un mot en sérère. Sept heures de cours ont eu lieu exclusivement en français, durant cinq autres, l'enseignant a parlé le wolof entre une et cinq fois au maximum et dans quatre cas il a utilisé cette langue plus de dix fois. Les deux séances suivies en classe de CP entrent dans cette dernière catégorie. Dans ce cas, l'enseignant ne pouvait pas faire autrement que de parler wolof s'il voulait être compris. Pratiquement toutes les indications inhérentes à l'organisation du cours doivent être traduites en wolof étant donné que les élèves ne comprennent pas encore des phrases simples telles que "levez-vous". Malgré les traductions quasi constantes, les élèves semblent déconcertés et ne comprennent que peu de choses. Ceci est surtout dû au fait que les enseignants ne font pas un usage systématique et conscient du wolof, pour expliquer des mots par exemple, mais qu'ils passent au contraire d'une langue à l'autre de façon anarchique et désamparée. Le traducteur partage mon opinion et avoue qu'il avait lui-même parfois des difficultés à comprendre ces enseignants (alors qu'il parle couramment les deux langues utilisées par ces derniers). Il est intéressant de noter que la traduction de mots inconnus en wolof et qui semble toute indiquée ici n'intervient que dans cinq des 84 utilisations recensées. Les traductions de phrases entières sont plus fréquentes. Les enseignants se servent souvent du wolof pour réprimander leurs élèves ("tu dors", "tu ne comprends rien à rien !") ou pour régler des questions pratiques (par exemple pour demander à un élève d'accompagner sa petite sœur aux toilettes). Un enseignant seulement a employé le wolof également pour expliquer aux élèves des structures grammaticales du français (par exemple la différence entre *il* et *elle*).

Dans ce contexte, il est intéressant de considérer l'opinion des enseignants au sujet de l'intégration des langues nationales africaines dans le système éducatif public. Pour la plupart d'entre eux, c'est la colonisation par les français qui explique pourquoi le français est la seule langue du système éducatif:

"Qu'est-ce qui explique le choix de la langue française comme langue de l'enseignement? Parce qu'on était colonisé par les Français."

Lorsque je leur demande leur avis au sujet de l'interdiction des langues africaines en cours, tous, à l'exception d'une enseignante, voient des aspects positifs dans cette pratique ancienne:

"Les enfants ne sont pas venus à l'école pour apprendre la langue nationale, la langue de leur maman. Ils sont venus pour apprendre le français... et si l'élève ne parle pas le français; s'il parle sa langue maternelle – comment faire des bonnes rédactions?"

Mais cela ne signifie pas que les enseignants rejettent l'introduction des langues nationales dans le système scolaire. Au contraire, tous les enseignants, à l'instar de celui cité ci-dessous, sont favorables à une introduction des langues africaines:

"C'est une bonne idée, c'est une bonne idée, parce que ça permet... aux Sénégalais d'apprendre... leur langue et c'est fondamental pour un développement"

De plus, les enseignants en attendent une amélioration de leur propre situation, car cette introduction réduirait considérablement les difficultés de compréhension des élèves, hypothèse d'ailleurs confortée par les résultats des analyses présentées au chapitre 4.2.

4.3.3 Questions posées par les enseignants

Le caractère des questions posées par l'enseignant est un bon indicateur pour savoir si leur enseignement de la langue favorise la compétence communicative des élèves (cf. TSUI, 1995, 23-

30). On peut distinguer à cet égard deux catégories principales. D'une part les questions peuvent différer quant à leur caractère ouvert/fermé.

- A. Quel jour sommes-nous aujourd'hui?
- B. Comment le courrier est-il trié à la poste?

La question A ne laisse aucune liberté de choix de réponse, il n'y a qu'une réponse correcte possible. Toutes les autres réponses sont forcément fausses. La question B par contre autorise plusieurs réponses différentes, telles que p.ex. "le courrier qui arrive est trié selon qu'il est destiné à la même ville ou à une localité différente " ou bien "le courrier à distribuer est trié selon le code postal et le nom des rues ". Les questions ouvertes (B) et fermées (A) diffèrent donc du point de vue du caractère restrictif ou non des possibilités de réponses. Mais dans les deux cas, ce qui motive la question de l'enseignant, ce n'est pas l'envie de connaître la réponse mais plutôt la volonté de s'assurer que les élèves connaissent la réponse et qu'ils sont capables de la formuler dans la langue requise. Il s'agit donc dans les deux cas de pseudo-questions. On peut opposer ces dernières aux authentiques questions.¹⁶:

- C. Qu'as-tu fait ce week-end?

La différence consiste avant tout dans le fait que l'élève peut fournir ici une multitude de réponses non connues à l'avance par l'enseignant et que ce dernier ne peut les classer dans les catégories *bon/mauvais* ou *vrai/faux*. TSUI décrit comme suit les effets produits par l'utilisation des différents types de questions:

"To summarize, the kinds of questions asked have important effects on student responses and the kinds of interaction generated. Teachers who often ask 'display-questions' [Pseudo-Fragen] (...) are likely to encourage students to regurgitate facts or pre-formulated language items, and discourage students from trying to communicate their own ideas in the target language. Teachers who often ask 'closed' questions are likely to restrict students' language output. Those who use what appear to be 'open' questions and yet who are not prepared to accept any other answers except those they have in mind will encourage students to guess what they want as an answer rather than what is appropriate as an answer." (Tsui, 1995, 30).

La répartition selon leur fréquence des types de questions utilisées est donc un bon indicateur de la qualité de la communication dans l'enseignement pratiqué. Il est donc indiqué de centrer les observations envisagées sur cet aspect particulier:

	Pseudo-questions fermées	Pseudo-questions ouvertes	Authentiques questions fermées	Authentiques questions ouvertes	Total
CE1	157 84%	24 13%	5 3%	0	186 100%
CE2	137 96%	6 4%	0	0	143 100%
Total	294 90%	30 9%	5 1%	0	325 100%

On peut répondre à la majorité des questions posées par un seul mot, une forme grammaticale ou une règle apprise par coeur. Les questions A et B sont bien représentatives de ce type de pseudo-questions fermées. L'emploi de questions semblables au modèle B a été fréquemment observé. Il est à cet égard significatif que l'enseignant anticipe la réponse et attende avant tout de l'élève qu'il la réitère.

¹⁶ Ce sont les termes utilisés par ELLIS, 1994, 576. Au lieu de *pseudo-questions* TSUI utilise le terme *display questions*, et les *genuine questions* sont appelées chez lui *referential questions* (cf. TSUI, 1995, 26f.). J'utilise les termes de ELLIS, car leur transfert en allemand est plus aisé.

- A. Est-ce que c'est un mot? (CE1, Grammaire)
- B. La cour de l'école est animée le jour de rentrée. Comment est la cour de l'école? (CE1, Vocabulaire)
- C. Qui peut faire une phrase avec 'animée'? (CE1, Expression écrite)
- D. Est-ce que tu as un chien? Comment il s'appelle? (CE1, Grammaire)

Les questions laissant à l'élève une liberté de manœuvre pour répondre (C) sont par contre extrêmement rares. L'élève n'est jamais ou presque en situation de pouvoir contribuer activement au déroulement du cours, car les véritables questions du type D n'ont été posées que par un seul enseignant. Cela veut dire que l'élève n'a jamais la possibilité de parler librement pendant les cours de langues. Si l'on tient compte du fait que dans certaines régions rurales, les possibilités de parler français se limitent à la salle de classe, il n'est pas étonnant qu'à la fin du primaire de nombreux élèves ne soient pas capables d'indiquer dans le cadre d'une simple conversation leur nom, leur âge, leur adresse et ce qu'il veulent faire après avoir quitté l'école. Il en résulte que les enseignants, tenant à juste titre les compétences communicatives de leurs élèves pour insuffisantes, n'osent pas poser des questions ouvertes. Tous insistent ici au cours de l'entretien sur l'importance des compétences d'expression orale et sur la compréhension orale et ils indiquent axer le cours de français sur ces points. En outre, pour la plupart d'entre eux, la différence principale entre la méthode pédagogique qu'eux-mêmes ont connue en tant qu'élèves et celle qu'ils sont censés utiliser aujourd'hui est constituée par le fait que de nos jours, les élèves doivent être plus activement impliqués dans le déroulement du cours. Mais dans le même temps, ces mêmes enseignants doutent que cette méthode soit vraiment déjà appliquée dans les faits. En tout cas, la formation des enseignants ne prévoit visiblement pas l'acquisition de stratégies praticables leur permettant de favoriser chez l'enfant la compétence communicative indispensable à sa participation active en classe, et ce n'est pas non plus dans les outils pédagogiques dont il dispose qu'il les trouvera.

4.3.4 Explications

Les résultats de l'analyse des explications se recourent en grande partie avec les stratégies observées dans la formulation des questions. Les explications aussi sont avant tout caractérisées par le fait que l'enseignant pousse les élèves à répéter ce qu'il leur dit. L'avantage en est certes qu'en général les élèves ont appris quelques règles par cœur à la fin d'un cours, p.ex.:

"Le nom propre est un mot qui appelle une seule personne, un seul animal, une seule chose. Exemple: Seynabou, Médor, Diourbel"

Cependant, il est à cet égard douteux qu'ils aient vraiment compris ainsi de quoi il retourne. Il est frappant de constater que de manière générale l'enseignant est le seul acteur. Il explique les contenus et les fait répéter par les élèves. Un seul enseignant était en mesure de faire participer les élèves à l'élaboration de nouveaux contenus. Ces extraits des notes prises durant l'observation des cours illustrent bien les différences entre ces deux méthodes:

A. Ens.: "Regardez bien l'image sur le livre. Vous voyez? Regardez. Qui est-ce que vous voyez sur l'image? C'est Sidi. C'est qui? C'est ?" – Elève.: "Sidi" – Ens.: " C'est Sidi, exactement, il écrit dans son cahier avec son stylo bille. Que fait Sidi? Il écrit avec?" – Elève.: "un stylo bille" – Ens.: " un stylo bille. Il écrit avec un stylo bille dans le? dans le?" – Elève.: " cahier." - Ens.: "Répète: Sidi écrit dans son cahier avec son stylo bille." (exploitation du sujet posé, CE1)

B. Ens.: "Quand écrit-on un mot avec une majuscule?" – Elève.: "En début de phrase." – Ens...: "Bravo, en début de phrase. C'est le cas ici (il montre un mot au tableau). Rama est en début de phrase et s'écrit avec une majuscule. Mais ici, Darou. Où se trouve le mot?" – Elève.: "A la fin." – Ens.: "Bien. Mais il prend quand même une majuscule. Nous allons essayer de trouver pourquoi." (...évoque avec ses élèves la différence entre *nom propre* et *nom commun*) – Ens.: "Revenons à notre texte maintenant – lion est un *nom commun* ou un *nom propre*?" (...tous les substantifs du texte sont passés en revue, les élèves font eux-mêmes le classement) – Ens.: "Alors, qu'est-ce qu'ils ont de particulier les *noms propres*, qu'est-ce qu'ils ont en commun?" (Grammaire, CE1)

On observe que dans la classe concernée par l'exemple B, le cours est en général beaucoup plus vivant et les élèves plus actifs (cf. Chap. 4.3.6.). Une plus grande implication des élèves se révèle profitable non seulement pour la clarté des explications mais également pour l'ambiance de travail,

ce qui est un facteur important d'un cours de langue réussi. L'art et la manière de corriger les fautes influe elle aussi grandement sur l'ambiance de travail.

4.3.5 Correction des fautes

Les exemples relevés typiques de feedback positif et négatif illustrent le comportement des professeurs tel qu'il a été observé lors de la correction des fautes:

- A. Très bien!
- B. Oui.
- C. C'est bien!
- D. C'est pas ça!
- E. Est-ce que c'est ça?
- F. C'est mal fait! '
- G. C'est très, très mal.

Les exemples A-C témoignent d'un feedback positif, les exemples D-G donnent une impression de feedback négatif. L'importance attribuée à un feedback positif ou négatif varie beaucoup d'un professeur à l'autre. Certains enseignants ne louent que les excellentes réponses, d'autres accueillent presque chaque réponse de manière positive. Certains enseignants réprimandent chaque erreur parfois même très sévèrement, d'autres ignorent les fautes et interrogent (parfois sans faire de commentaires) un autre élève. Trois enseignants s'efforcent systématiquement d'impliquer l'élève (et le reste de la classe) qui a commis la faute dans la découverte de la bonne solution.

On est tenté de penser que l'attitude vis-à-vis des fautes a des répercussions sur l'ambiance de travail et donc sur l'importance et la qualité d'une participation volontaire des élèves. Pour vérifier cette hypothèse, j'ai classé les enseignants en trois groupes, selon leur attitude lors de la correction des élèves et selon la participation de ces derniers. Voici ce qui en découle:

	A. élaboration des réponses justes en collaboration avec les élèves	B. ignorance volontaire des fautes commises	C. sévère critique des énoncés erronés
déclarations d'élèves	29,75	15,5	15
éléments personnels	7,25	1	0,3
commentaire/questions personnelles	0,25	0,25	0

Les élèves fréquemment soumis à un feedback négatif de la part des enseignants (B) participent moins et osent moins souvent inclure des éléments personnels dans leurs réponses par rapport aux élèves qui ne sont pas corrigés (B). On enregistre la participation la plus active et la plus personnelle lorsque l'enseignant aide l'élève à trouver la bonne solution et qu'ensuite il le félicite (A). Il faut cependant ajouter que même lorsque les enseignants employaient les stratégies décrites en dernier, la participation restait faible dans l'ensemble, ainsi que l'illustre le chapitre suivant.

4.3.6 Participation des élèves

Toutes les séances observées peuvent être considérées comme des exemples de cours magistraux. Une des causes en est certainement la faible compétence linguistique des élèves, mais à cela s'ajoute également la peur de la réprimande ou même de la punition, qui joue ici un rôle important. Le lien éventuel entre un feedback négatif et la participation des élèves vient de faire l'objet d'une présentation détaillée au chapitre précédent. Cette hypothèse est étayée par le fait que seul un élève ait posé une question de compréhension à son maître. Pourtant nombre des exercices effectués dans le cadre des tests montrent que les directives n'ont pas été ou seulement partiellement comprises. Sur la peur du feedback négatif se greffe la pression exercée de manière

générale par l'enseignant sur ses élèves. On a pu observer dans une classe que l'enseignant menaçait fréquemment ses élèves de châtiments corporels (au moyen d'une longue règle en plastique ou d'un bout de tuyau). On ne peut que spéculer sur la mise à exécution réelle de ces menaces en l'absence d'observateur dans la classe. La violence en classe est en tout cas d'actualité, comme l'attestent à mes yeux les réactions provoquées par le cas, vivement débattu du reste, d'une institutrice de classe primaire au Sénégal qui en novembre 2001 avait éborgné une élève lors'un châtimement corporel. Un directeur d'école m'a dit au cours d'un entretien personnel avoir abordé le sujet avec ses enseignants car selon lui, les plus jeunes en particulier avaient parfois tendance à frapper très fort et il était à ses yeux préférable d'éviter de tels incidents.

Deux enseignants exerçaient une pression plus subtile sur leurs élèves en ce sens qu'ils ont dit utiliser le *symbole*. Il s'agit là par exemple d'un os attaché à une chaîne que doit porter le dernier enfant à avoir parlé le wolof avec l'enseignant. Les enseignants en justifient l'emploi par le fait que cela oblige les élèves à s'exprimer en français:

"Ça oblige l'élève à sortir, à utiliser le bagage qui est là (...)"

Mais en fait, il semble au contraire que les élèves préfèrent se taire quand ils ne sont pas sûrs d'eux plutôt que de risquer les fautes de français. Les enseignants concernés l'ont confirmé eux-mêmes indirectement: Lorsque je leur demande de décrire l'élève idéal selon eux, seuls les deux enseignants en question citent la capacité de l'élève à s'exprimer et à répondre volontiers et sans peur quand on l'interroge:

"Un bon élève doit être un enfant qui aime parler, quand on pose des questions, même s'il ne sait pas, il essaye."

"Un élève idéal, c'est un élève... qui n'a pas peur de parler, qui n'a pas peur de faire des erreurs."

Les enseignants ne tentent pas de réglementer les conversations entre élèves à l'aide du *symbole*. Ceci serait peine perdue vu que la plupart du temps, les élèves parlent wolof entre eux et plus rarement sérieusement, mais jamais français.

4.4 Compétence communicative des élèves

Alors qu'en dehors de situations de cours, les élèves s'entretiennent relativement librement dans leurs langues respectives ou en wolof qui est la langue véhiculaire, ils participent extrêmement peu à la communication officielle en français, ainsi que je l'ai évoqué dans les chapitres précédents. Les conséquences sur la capacité des élèves à communiquer en sont énormes, comme le montrent les résultats des recherches menées dans le domaine des langues étrangères.

Les résultats obtenus grâce à l'analyse des rédactions d'élèves viennent conforter ce diagnostic. J'ai procédé à cet effet à l'analyse de 374 rédactions d'élèves, analyse basée sur la capacité communicative de ces derniers (CE1: 109; CE2: 156). La capacité communicative est définie ici comme étant la capacité à exposer au lecteur ses propres idées (dans le cas présent le contenu d'une image).

La couverture du livre de lecture du CE1 montre **Sidi** dans une **classe**, **assis** à une **table** et qui **écrit** dans son **cahier** avec un **crayon**. Sur la table, Sidi a posé en plus du cahier **un livre** et **des règles**. Sidi porte un **t-shirt rouge**. A l'arrière-plan, on voit d'autres **élèves**. Une **carte** du Sénégal est accrochée au mur au fond de la classe. On voit aussi la **fenêtre** (fermée) de la pièce. L'évaluation des rédactions d'élèves s'est faite selon les critères suivants: Pour chacun des éléments en gras dans la description précédente, l'élève obtient un point à condition que cet élément soit inséré dans une phrase. Sont également acceptés les synonymes plausibles de ces éléments (p.ex. boubou¹⁷ au lieu de t-shirt), de plus je n'ai pas introduit d'élément n'apparaissant nulle part dans les rédactions des élèves. Aucun point n'a été attribué pour des listes de mots, des phrases concernant un autre sujet et des productions inintelligibles. J'ai laissé de côté la structure des textes et je n'ai pas fait de différence d'évaluation entre éléments essentiels et secondaires dans l'image car il était évident que les élèves, de par leur manque d'expérience en expression libre, étaient incapables de répondre à ce genre d'exigences. Voici les résultats de cette évaluation:

¹⁷Le Boubou désigne un habit traditionnel sénégalais.

Sur 14 points maximum, les élèves ont obtenu en moyenne 4,21 points (c.a.d. 30% du total possible). Comme il fallait s'y attendre, la compétence communicative est faible. Lors de cet exercice, les enseignants du CE1 n'ont cessé d'objecter que c'était là quelque chose de nouveau pour les enfants étant donné qu'on ne commence les rédactions qu'en CE1. Comme l'année scolaire n'était commencée que depuis un mois environ dans la classe concernée, on est tenté de penser que l'évaluation ne rend pas objectivement compte de la véritable compétence communicative des élèves à l'oral et qu'elle ternit les résultats. L'analyse des descriptions d'images obtenues dans les classes de CE2 montre dans quelle mesure cette critique est justifiée.

La couverture du livre de lecture de CE2 montre une **salle de classe** dans laquelle il y a cours. **Devant** les élèves il y a le **maître (Monsieur Sall)** en **chemise et pantalon bleus** et un **élève (Ansou)** en **pull blanc et pantalon rouge**. L'élève tient dans ses mains une **lettre** que manifestement il **lit à haute voix**. Les autres **élèves** sont assis sur des **bancs** et **regardent** les deux personnes qui sont devant. Parmi eux il y a **Sidi** et **Rama**. Au fond, on peut voir une **carte du Sénégal**. La **fenêtre** et la **porte** de la pièce sont ouvertes. A travers la fenêtre on aperçoit quelques **arbres** au loin. Les critères d'évaluation sont identiques à ceux utilisés pour l'analyse des rédactions de CE1.

Malgré plus d'une année d'entraînement à la rédaction, les élèves de CE2 obtiennent des résultats inférieurs à leurs camarades de CE1: ils n'obtiennent en moyenne que 4,98 points sur 18 maximum (c.a.d. 28%).

4.5 Informations d'arrière-plan sur les enseignants

Pour chaque profession, la motivation est un facteur parmi d'autres qui décide de la réussite ou de l'échec des tâches à accomplir. Ceci vaut particulièrement pour les professions dans lesquelles la majeure partie du travail consiste à motiver et à encourager d'autres personnes, comme c'est certainement le cas pour le métier d'enseignant. Il est donc intéressant d'enquêter au sujet de la motivation des enseignants. J'ai demandé à treize d'entre eux s'ils aimaient leur métier. A l'exception d'un seul, tous ont répondu par l'affirmative. Cependant toutes les personnes interrogées sans exception aucune ont indiqué vivre et travailler dans de mauvaises conditions. Les neuf *volontaires*¹⁸ en particulier étaient très mécontents de leur situation. Ils se plaignaient avant tout de devoir vivre loin de chez eux dans un environnement totalement étranger, de ne pas comprendre la langue de la région et de ne pas aimer la vie à la campagne. On peut observer en règle générale une stratégie consistant à muter en premier lieu les jeunes enseignants dans des régions éloignées et souvent reculées. Cette manière de procéder est également très répandue dans d'autres pays africains. MICHAELOWA montre dans sa nouvelle analyse des données du PASEC que cela a une influence négative sur l'efficacité de l'enseignement car:

"(...) teachers' knowledge of the local language (...) has a positive and significant effect on pupils' learning. It might be important for linking up with students, parents and civil society"
(MICHAELOWA, 2001, 1711).

Nonobstant les composantes sociales évoquées à juste titre par MICHAELOWA dans son modèle d'explication, il est également probable que si les enseignants avaient connaissance des structures des langues maternelles de leurs élèves, cela aurait une influence positive sur le niveau de langue de ces derniers.

Les enseignants questionnés étaient également plutôt mécontents de leurs conditions de travail. Les deux groupes de discussion ont mis l'accent à plusieurs reprises sur la formation¹⁹ des *volontaires* considérée comme médiocre. Une des enseignantes a expliqué qu'en quatre mois de formation, les contenus et méthodes d'enseignement de certains niveaux du primaire n'avaient pas du tout été abordés. Les estimations des enseignants correspondent au point de vue de NDOYE qui se montre du reste encore plus sévère:

¹⁸Ce sont des "volontaires" avec une formation de quatre mois, la seule possibilité actuelle d'accéder à une formation d'enseignant de primaire.

¹⁹NDOYE, 2002 donne des informations détaillées concernant la formation passée et actuelle des instituteurs sénégalais.

"On n'exige des futurs enseignants aucune qualification pédagogique" (NDOYE, 2002, 123)

Pourtant la proportion de *volontaires* dans l'enseignement est en augmentation constante²⁰. Actuellement le recrutement de volontaires âgés de 18 à 35 ans et titularisés en tant que *maîtres contractuels* après une formation comportant trois mois de théorie et un mois de pratique suivis d'un stage de quatre ans, constitue le mode de formation le plus fréquent. L'accès à la formation est conditionné par la possession du Brevet de fin d'études élémentaires (BFEM) (cf. NDOYE, 2002, 118). Quelques progrès, sur le plan quantitatif du moins, ont été obtenus ainsi au niveau des taux de scolarisation. Mais on peut craindre que la qualité de l'enseignement ne pâtisse de la médiocre formation dispensée à des enseignants peu motivés qui plus est. Les *volontaires* se sont en outre montrés particulièrement mécontents de l'équipement scolaire ainsi que de leur salaire insuffisant²¹.

On se demande pourquoi les enseignants ont opté pour cette profession dans de telles conditions. Trois raisons sont avancées à parts égales. Une partie des enseignants indique avoir respecté le souhait paternel, une autre partie justifie sa décision par l'amour des enfants ou plus généralement par l'intérêt pour cette profession. Une troisième partie indique avoir saisi l'opportunité que représentait le stage, à une période de leur vie qui leur semblait dénuée de toute autre perspective. Pour la majorité d'entre eux, il s'agit de jeunes hommes ayant commencé des études qu'ils n'ont pas pu terminer pour des raisons financières. Un des *volontaires* a achevé des études d'anglais, mais comme il ne trouvait pas de travail dans cette branche, il est devenu enseignant.

4.6 Bilan

Leur manière de faire cours, de recourir au wolof, de poser les questions, de critiquer les élèves ainsi que leur manière d'agir et de réagir par rapport à ces derniers, tout cela montre à quel point les enseignants ont du mal à faire face à la situation difficile dans laquelle ils se trouvent. Il est évident que les quatre mois de formation ne suffisent pas à les préparer correctement aux tâches posées. L'utilisation de la force (tant sur le plan physique que psychique) témoigne clairement de leur incapacité, au vu de l'ampleur des exigences posées, à utiliser en cours des stratégies didactiques appropriées:

"Les enseignants sont de moins en moins formés. Les risques sont limités s'ils ont reçu une formation. (...) le manque de formation (...) pousse certains enseignants à agir violemment. Il y en a parmi eux qui disent que sans le bâton, on ne peut rien tirer de l'élève. Mais aussi, il y a des enfants qui, dès qu'ils voient le bâton, on ne peut rien tirer d'eux. Il faut une autre méthode, les enfants ne sont pas des ânes" (CISS, 2001, 6).

Un autre élément révélant que les enseignants considèrent leur formation comme insuffisante réside dans le fait que lorsque je leur demande quels sont selon eux les domaines clés de la formation des maîtres, ils citent la plupart du temps en réponse les domaines relatifs à l'enseignement du français et à la didactique. Ce qui est inquiétant ici, c'est que les mêmes enseignants ont justement indiqué vouloir suivre une formation complémentaire dans ces domaines précis. Cela donne à penser qu'ils considèrent les compétences acquises durant leur formation comme insuffisantes.

De même, les moyens pédagogiques dont ils disposent ne sont pas d'une grande utilité. Ni le livre de lecture ni le livre du maître ne répondent à leurs interrogations sur le plan de la méthode et de la didactique. Tous les conseils donnés restent à la surface des choses:

"Les expériences menées dans la didactique des langues ont prouvé que la compréhension et la maîtrise de la langue sont beaucoup plus garanties par l'usage et la pratique linguistique que par l'apprentissage formel de règles dont on n'est jamais sûr de l'applicabilité" (Manuel de Français CE, 1995, 3).

Cependant on n'explique jamais *comment* favoriser très concrètement la compréhension et les capacités d'expression des élèves. Etant donné cet état de fait et l'existence d'autres problèmes auxquels se trouvent confrontés en premier lieu les jeunes enseignants en dehors de l'école, il n'est

²⁰ L'assertion de MICHAELOWA à ce sujet ("In Bukina Faso, Senegal and Côte d'Ivoire, voluntary teachers are very rare" MICHAELOWA, 2001, 1712) est à présent tout à fait erronée du moins en ce qui concerne le Sénégal.

²¹ Un *volontaire* gagne environ 50 000 FCFA par mois. Cela équivaut à presque 75 EUR.

pas étonnant que leur motivation ne soit pas spécialement grande, même si presque tous indiquent aimer enseigner.

5. Propositions en vue d'une amélioration

5.1 Résumé

Si on veut améliorer l'enseignement du français dans les écoles primaires sénégalaises (et en fin de compte dans l'enseignement primaire en général), il faut tout d'abord prendre conscience des facteurs qui déterminent en priorité la réussite ou l'échec de l'enseignement des langues étrangères. Une analyse objective de la situation est en outre nécessaire pour cerner les points faibles et les problèmes dans la pratique. En conclusion de cet aspect, on peut résumer les choses ainsi:

Il est très important que les élèves possèdent des prérequis linguistiques pour intégrer correctement les structures d'une langue supplémentaire. La preuve en est que bon nombre des fautes commises dans le domaine de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe sont dues à des transferts linguistiques erronés (interférences). Pourtant, jusqu'à présent les interférences éventuelles pour les langues du contexte sénégalais n'ont pas été suffisamment étudiées d'une part, et d'autre part les résultats de ces recherches ne sont pas appliqués à l'enseignement. Les difficultés potentielles découlant des différences de structures ne sont pas abordées durant la formation des enseignants et ne sont pas prises en compte lors de la conception du matériel pédagogique (livres de lecture et livres du maître).

Les manuels constituent une aide importante pour enseignants et élèves. S'ils sont bien conçus, ils peuvent compenser en partie les déficits de la formation et dans un contexte où justement la culture de l'écrit n'est pas très répandue, ils sont incontournables en cours. Mais pour ce faire, il leur faut être adaptés aux nombreuses exigences posées par l'enseignement des langues et offrir une large palette d'éléments diversifiés (exercices, jeux, textes, listes de vocabulaire et explications grammaticales). De plus, ils doivent faire l'objet d'une progression cohérente qui prend entre autres comme point de repère le bagage linguistique des élèves. Des manuels ne répondant pas à ces critères (tels que ceux utilisés au Sénégal) ne peuvent exercer une influence positive sur les performances des élèves.

Les livres du maître pourraient eux aussi être utilisés dans le but de compenser les manques de la formation. S'ils sont faciles d'emploi et orientés vers la pratique, ils contribuent à l'enrichissement didactique de l'enseignant. Mais pour cela, il faut que les enseignants les adoptent. Des conseils d'ordre général et des indications abstraites dénuées d'exemples, tels qu'on les trouve dans les manuels du maître de la série Sidi et Rama ne sont d'aucun intérêt pour la plupart des enseignants, étant donné que leur mise en pratique est impossible.

Une méthode pédagogique qui en définitive ne dépend pas du matériel didactique ni de la formation des maîtres est l'élément clé dans l'apprentissage réussi d'une langue vivante. Elle doit offrir de nombreuses occasions de communiquer sans appréhension dans la langue d'apprentissage, et elle doit inculquer un savoir grammatical pragmatique. La connaissance des règles de grammaire ne conduit pas à une amélioration des compétences communicatives. Un cours magistral centré sur l'enseignant et auquel les élèves ne participent que très peu, comme nous l'avons observé dans tous les cas, est particulièrement inadapté à l'enseignement des langues. La menace physique et psychique bloque les capacités d'apprentissage des élèves au lieu de les favoriser (des enfants qui pleurent parce qu'ils ont peur ne sont pas réceptifs). En outre, il faudrait que la méthode didactique tienne compte du bagage linguistique des élèves. Cela signifie entre autres que l'alphabétisation devrait se faire dans la langue maternelle. Il est en effet beaucoup plus difficile d'apprendre à lire et à écrire dans une langue que l'on ne maîtrise pas encore. J'en veux pour preuve éclatante le cas des enfants qui ont participé à l'enquête, et qui dans leur grande majorité étaient incapables, arrivés en CE2 (donc avec trois ans d'enseignement derrière eux), d'écrire un seul mot intelligible et de comprendre ce qu'ils lisaient.

5.2 Perspectives

Par rapport à l'ancienne génération des livres de lecture, la génération actuelle a l'avantage d'être socialement et culturellement mieux adaptée aux élèves. Il serait bon que la génération suivante le soit également du point de vue linguistique. Cela implique une estimation plus réaliste du niveau de langue que les élèves sont capables d'atteindre, ainsi qu'une sensibilisation aux problèmes spécifiques liés aux fautes d'interférence. La publication d'un manuel répondant aux exigences de la linguistique interférentielle nécessite des études supplémentaires (notamment des études relatives aux fautes commises). Il faudrait d'une part approfondir les travaux concernant le wolof afin d'élucider la raison des fautes spécifiques à certaines classes d'âge. D'autre part, il est indispensable de mener des travaux semblables sur les cinq autres langues nationales. Ces travaux doivent pouvoir montrer dans quelle mesure les problèmes observés sont comparables du fait d'une similarité dans les structures, et quand nous avons affaire à d'importantes différences. Seule une réponse à ces questions permettra de concrétiser éventuellement la conception de nouveaux manuels. En outre, le matériel déjà existant employé pour l'apprentissage des langues étrangères chez les débutants peut fournir des idées intéressantes du point de vue de la didactique des manuels. Parallèlement aux réflexions de FRIDERICHS & EICHHOLZ (1992) sur les problèmes d'interférences auxquels sont confrontés les élèves polonais dans le système scolaire allemand, on trouve sur le marché des livres scolaires allemands deux ouvrages particulièrement intéressants:

Dans le domaine "allemand langue étrangère" il faut citer la série "Sichtwechsel" (cf. BACHMANN, 1995), dont GOGOLIN (1999, 79) a fait l'éloge car elle accepte le multilinguisme comme base de l'apprentissage. Dans le domaine de l'apprentissage du français en niveau débutant en Allemagne, l'ouvrage "Moi et toi" (vgl. HAAB, 1992/93) présente un intérêt particulier du fait qu'il permet une approche ludique de la langue étrangère et ce dès l'école primaire. Il est probable que l'on trouve en France, en Suisse ou en Belgique par exemple des séries de manuels de français langue étrangère destinés aux enfants et qui ne conviennent certainement pas du point de vue des sujets traités, mais qui par contre peuvent fournir des sources d'inspirations précieuses sur le plan conceptuel et didactique pour l'élaboration de nouveaux outils adaptés au contexte sénégalais. Les notions dégagées au cours de cette étude font apparaître la nécessité de tenir compte dans les nouveaux manuels au moins des aspects suivants:

- Il serait bon que chaque volume obéisse à une progression cohérente. A cette occasion, les similitudes structurelles entre les langues nationales et le français pourraient être utilisées afin de faciliter aux élèves l'approche de la nouvelle langue. Les structures plus complexes devraient être introduites en douceur ultérieurement.
- Une présentation formelle des structures grammaticales (p.ex. les désinences) doit toujours être accompagnée d'une explication concernant la signification et la fonction (afin de permettre une différenciation par rapport au fonctionnement des langues nationales).
- Les listes de vocabulaire ou les glossaires reprenant le vocabulaire des manuels sont absolument indispensables. On pourrait envisager ici une version uniquement française ou alors avec traduction dans les langues nationales. L'usage de dictionnaires illustrés est également envisageable surtout dans les classes de débutants.
- La conception des livres doit tenir compte des intérêts des élèves, cela signifie que chaque classe d'âge doit y trouver son compte d'histoires intéressantes, de bandes dessinées, de travaux manuels, etc....
- Le manuel doit expliquer en quoi il est intéressant et important d'apprendre le français. Il peut par exemple montrer des domaines de la vie des élèves dans lesquels la langue française est présente (publicité, inscriptions sur des bâtiments, descriptions de certains produits, etc...).
- Les livres du maître à paraître devraient eux aussi respecter ces critères. Ils devraient sensibiliser les enseignants aux aspects problématiques liés à la diversité des langues maternelles chez les élèves et fournir des suggestions leur permettant de délaissé le cours magistral axé sur l'enseignant au profit de méthodes d'enseignement à la pédagogie plus adaptée et ce même avec des effectifs chargés et un mauvais équipement des élèves en fournitures scolaires. Dans ce contexte il me paraît important d'inclure les enseignants dans la conception des ouvrages. Les entretiens que j'ai menés ont montré que beaucoup d'enseignants avaient des idées relativement

concrètes quant à savoir quels éléments des manuels était pour eux plus ou moins utiles. Les résultats de mes observations semblent parler en faveur de l'introduction des idées suivantes dans la conception de nouveaux livres du maître:

- Les nouveaux ouvrages doivent être basés sur l'utilisation pratique et proposer aux enseignants le plus grand nombre possible de suggestions concrètes pour structurer leurs cours.
- Des activités réalisables par chaque enseignant et dont le contenu correspondrait aux thèmes des manuels pourraient contribuer à développer une méthode d'enseignement axée sur l'élève. Voici quelques idées envisageables: faire faire aux élèves le dessin d'une histoire avant de leur faire écrire une histoire à propos d'un dessin; effectuer des sorties aux alentours de l'école pour relever des inscriptions en français; réaliser un jouet rudimentaire d'après une notice explicative en français.
- Des tableaux récapitulatifs contenant des informations sur la forme et la fonction des structures du français (en vue d'une différenciation par rapport aux langues nationales) aident l'enseignant à transmettre les contenus d'une manière appropriée.

Parallèlement à la conception de nouveaux manuels de l'élève et du maître, il serait nécessaire de réfléchir plus avant à la rédaction de dictionnaires scolaires bilingues (langue locale – français) incluant le vocabulaire de base que les élèves sont censés acquérir en français. Il existe depuis 1998 déjà une demande de projet en bonne et due forme, faite par un groupe de recherche constitué de spécialistes allemands et sénégalais en vue de rédiger un dictionnaire wolof - français / français – wolof (cf. NAUMANN, 1998), mais ce projet bute sur le financement, chose inconcevable à mes yeux étant donné qu'il n'existe pas dans les faits de dictionnaires récents bien conçus et de taille respectable pour les langues nationales et qu'il y a donc un créneau à prendre sur le marché.

Cependant ces propositions ne peuvent et ne doivent pas faire oublier qu'un remaniement de la formation des enseignants s'impose également. Une formation de quatre mois ne suffit pas à inculquer les compétences que devraient posséder un enseignant en poste dans une école primaire sénégalaise et qui sont d'autant plus nécessaires vu les difficultés d'enseignement existantes²². Des stages de recyclage pour les enseignants pourraient contribuer à compenser les déficits de ces derniers, déficits dont ils ont eux-mêmes conscience. En ce qui concerne la formation de nouveaux enseignants, il faut se demander si, au vu des arguments tant qualitatifs que quantitatifs il ne serait pas plus judicieux de bien les former dès le départ plutôt que de devoir les recycler continuellement. Voici quelques principes de base:

- Il faut que les enseignants acquièrent durant leur formation des connaissances de base dans toutes les matières qu'ils auront à enseigner, connaissances devant aller au delà des contenus qu'ils doivent transmettre aux élèves.
- Dans le cadre de leur préparation à l'enseignement du français, il faut en outre sensibiliser les enseignants aux fautes d'interférence qu'eux-mêmes commettent. Les enregistrements sur bande sonore des entretiens fournissent de nombreux exemples à ce sujet.
- Il est également absolument indispensable que les enseignants soient initiés, en théorie comme en pratique à des méthodes pédagogiques adéquates répondant aux besoins (et au niveau) des élèves. Cela signifie entre autres que les enseignants apprennent par exemple comment améliorer la motricité fine des élèves en cours préparatoire (par exemple grâce à des exercices de coloriage) de sorte que ces derniers soient ensuite en mesure d'écrire des lettres. Il semble à l'heure actuelle qu'il soit courant de leur faire écrire des lettres sans aucun exercice préalable alors que c'est la première fois de leur vie qu'ils tiennent une craie en main.
- Afin d'obtenir une utilisation optimale des nouveaux outils pédagogiques, il serait bon que les futurs enseignants en formation ainsi que ceux déjà en poste puissent suivre des stages de mise à niveau au cours desquels seraient présentées la conception ainsi que l'utilisation des manuels avec entraînement à la clé.

²² Des locaux et du matériel insuffisants; des élèves mal équipés en crayons, cahiers, craies et ardoises; des effectifs chargés allant jusqu'à 100 élèves par classe; le recours au dédoublement (une partie de la classe le matin, une autre l'après-midi); La motricité fine des enfants est souvent encore déficiente, surtout lorsqu'ils viennent de familles analphabètes où papier et crayons ne font pas partie du quotidien.

Cependant tout laisse à penser que les nouveaux outils ainsi qu'une formation pédagogique améliorée ne porteront leurs fruits que s'ils sont accompagnés de changements dans le cursus scolaire. Il a été démontré au cours du chapitre 5 que l'alphabétisation en L2 doit toujours être précédée d'une alphabétisation dans la langue maternelle. C'est pourquoi je pense qu'il est nécessaire d'alphabétiser les élèves tout d'abord dans leur langue maternelle au cours de la première année scolaire. Durant cette première année, il faudrait inclure dans le cadre de l'alphabétisation dans la langue maternelle un entraînement à la motricité fine ainsi qu'une initiation à l'écriture en tant que médium. Pour permettre à chaque élève une alphabétisation dans sa langue de prédilection, un changement dans la politique de mutation des enseignants s'impose également: Si la majorité des enseignants étaient originaires de la région dans laquelle ils travaillent, on aurait plus de chances d'avoir dans une école un enseignant possédant suffisamment bien toutes les langues parlées par les élèves pour pouvoir faire un cours d'alphabétisation dans les langues en question. Parallèlement à l'alphabétisation en langue maternelle, rien n'empêche de faire classe en français dès le premier jour d'école. L'enseignement devrait toutefois se réduire à l'expression orale. L'école publique européenne de Berlin entre autres, fournit un exemple d'enseignement basé exclusivement sur la langue parlée (cf. ZYDATISS, 2000).

Des réformes en profondeur sont inévitables si l'on veut améliorer l'enseignement. Un débat incluant des spécialistes des divers domaines scientifiques concernés (linguistique, didactique, etc.) ainsi que des spécialistes de la pratique (enseignants, inspecteurs pédagogiques) doit permettre de définir quelles réformes sont adaptées et réalisables. Les suggestions faites au terme de cette étude doivent être considérées comme une première base de discussion.

6. Bibliographie

- BACHMANN, Saskia: Sichtwechsel 1. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. München: Klett, 1995
- BARTH, Klaus Michael: Annäherung an die Fremdsprache und Interferenzwirkung der Muttersprache. Iterimsprachenanalyse und Strategien der Genuszuweisung bei fortgeschrittenen spanischsprachigen Deutschlernenden. Freiburg, 1999
- BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST, Frank G. KÖNIGS et Hans-Jürgen KRUMM: Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1999
- CALVET, Maurice: Le français parlé. Étude phonétique. Dakar: Centre de linguistique appliquée de Dakar, 1965 (L'enseignement de Français en Afrique, IV A)
- CALVET, Maurice: Interférences du Wolof dans le Français des élèves sénégalais. En collaboration avec Pierre DUMONT. Dakar: Centre de linguistique appliquée de Dakar, 1968 (Le Français au Sénégal XXXIX)
- CISS, Malick: Quand l'enfant n'a pas compris, cherchez à savoir pourquoi. Dans: Le Soleil. N° 9447, 23.11.2001, p. 6
- CONFEMEN: PASEC. Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire: données et résultats sur cinq pays d'Afrique et de l'Océan Indien. CD-ROM, 1999
- DAFF, Moussa: Norme scolaire, norme endogène et stratégies d'enseignement du Français langue seconde en Afrique noire francophone: Cas du Sénégal. Dakar, 1996a.
- DAFF, Moussa: La situation du Français au Sénégal. Dans: Didier de ROBILLIARD et Michel BENIAMINO: Le Français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie. Dakar, 1996b, 565-575
- DIAKITE, Mamadou: La collection "Sidi et Rama" en question. Dans: wal fadjri, 19.07.1995, N°10003
- DIOUF, Jean Léopold: Grammaire du Wolof contemporain. Tokyo: Tokyo University of Foreign Studies, 2001
- DUTCHER, Nadine: The Use of First and Second Languages in Primary Education: Selected Case Studies. Washington: World Bank, 1981
- ELLIS, Rod: The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford UP, 1994
- FAL, Arame, Rosine SANTOS et Jean Léonce DONEUX: Dictionnaire wolof-français. Paris: Karthala, 1990
- FAL, Arame: Précis de grammaire fonctionnelle de la langue wolof. Dakar, 1999
- FAL, Arame Diop: La question des langues dans l'alphabétisation et éducation de base: L'expérience du Sénégal. Dans: OUANE, 1995, 385-412
- FAL, Khadi: Für eine Entwicklung in Afrika, die afrikanische Sprachen und Kulturen berücksichtigt. Dans: A. v. Humboldt-Stiftung (éd.): Wissenschaftler austausch und Entwicklungszusammenarbeit vor der Jahrtausendwende. Bestandsaufnahme, Probleme und Perspektiven. Bonn, 1998, 108-117,
- FRANKE, Michael: Wolof für den Senegal. Wort für Wort. 2^{ème} édition. Bielefeld: Reise Know-How, 1998 (Kauderwelsch, 89)
- FRIDERICHS, Gudrun et Rolf EICHHOLZ: Integration von Ausländer- und Aussiedlerkindern. Unter besonderer Berücksichtigung der polnischen Aussiedlerkinder. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1992
- GOGOLIN, Ingrid: Nur Wünsche an die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lernens fremder Sprachen. Dans: BAUSCH [u.a.], 1999, 77-83
- HAAB, Walter, Franz MÖRSDORF et Heribert RÜCK: Toi et moi. Materialien für den Französischunterricht in der Grundschule. 2^{ème} édition. Stuttgart: Klett-Schulbuchverlag
- Klasse 3, Lehrerbuch. 2. Auflage, 1992
 - Klasse 3, Schülermappe 1. Auflage, 1993
- Manuel de Français, 1993 et 1995 (voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DU SÉNÉGAL)
- MICHAELOWA, Katharina: Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations. Dans: World Development, 29, 10, 2001, 1699-1716

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DU SÉNÉGAL:

- Sidi et Rama. Lecture. Cours d'initiation. Dakar: INEAD, 1990 (= Sidi et Rama CI)
 - Sidi et Rama. Lecture. Cours élémentaire, 1^{ère} année, deuxième étape. Dakar: INEAD, 1991 (= Sidi et Rama CE1)
 - Sidi et Rama. Lecture. Cours élémentaire, 2^{ème} année, deuxième étape. Dakar: INEAD, 2000 (= Sidi et Rama CE2)
 - Sidi et Rama. Lecture. Cours moyen, 1^{ère} année, troisième étape. Dakar: INEAD, 1993 (= Sidi et Rama CM1)
 - Manuel de Français. Cours élémentaire, 1^{ère} et 2^{ème} années, 2^{ème} étape. Dakar: INEAD, 1995 (= Manuel de Français CE)
 - Manuel de Français. Cours Moyen, 1^{ère} et 2^{ème} années, 3^{ème} étape. Dakar: INEAD, 1993 (= Manuel de Français CM)
- NAUMANN, Jens: *Projet d'un DICTIONNAIRE WOLOF-FRANÇAIS / FRANÇAIS-WOLOF*. Version élaborée. Münster, Dakar, 1998
- NAUMANN, Jens: *Curriculum and Languages: Teaching in African Languages and Learning Strategies*. Paper presented at the IBE seminar/workshop in Nairobi/Kenya; 25-29 June 2001: "Curriculum development and education for living together: conceptual and managerial challenges in Africa and the world."
- NAUMANN, Jens et Peter WOLF: *La performance des systèmes africains d'enseignement primaire: Critique et nouvelle analyse de données PASEC pour le Sénégal*. Dans: *Perspectives*, vol. XXXI, n° 3, 2001, 443-463
- NDOYE, Abdou Karim: *Die Politik der Lehrerausbildung in Senegal*. Dans: WIEGELMANN, Ulrike (éd.): *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*. Frankfurt am Main, London: IKO, 2002 (Historisch vergleichende Sozialisation- und Bildungsforschung, 5)
- ODLIN, Terence.: *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. 4. Auflage. New York: Cambridge UP, 1994 (The Cambridge Applied Linguistics Series)
- OUANE, Adama: *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hamburg: UIP, 1995
- PEACE CORPS: *Wolof Grammar Manual*. Banjul: Peace Corps The Gambia, 1995
- SAMB, Amar: *Initiation à la grammaire wolof*. Dakar: IFAN, 1983
- SANDHAAS, Bernd: *Die Förderung der Grundbildung in Entwicklungsländern nach Dakar*. Dans: *UNESCO heute*, 2-3, 2000, 77-83
- SECK, Aliou Ngoné: *Recherches Comparatives sur les Déterminants morphémiques du wolof et du français: Étude syntactique & référentielle*. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle Nice, 1987
- Sidi et Rama, 1990-1993 (voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DU SÉNÉGAL)
- TRAORÉ, Salifou: *Interlinguale Interferenzerscheinungen. In ausgewählten Bereichen von Morphosyntax und Text bei afrikanischen frankophonen Germanistikstudierenden mit didaktischen Schlußfolgerungen*. Frankfurt am Main (etc.): Lang, 2000 (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen; 2).
- TSUI, Amy B. M.: *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995 (Introducing Applied Linguistics)
- WAGNER, Daniel A.: *Literacy and Development: Rationales, Myths, Innovations, and Future Directions*. Dans: *International Journal of Educational Development* 15, 4, 1995, 341-358
- WIEGELMANN, Ulrike: *Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal. Ein empirischer Vergleich zwischen traditionellen und modernen Bildungsgängen und Schulen*. Münster, 1998
- WIEGELMANN, Ulrike et Jens NAUMANN: *Analyser pour améliorer: nouvelles recherches sur les défis de l'éducation de base au Sénégal*. Dans: *Tertium Comparationis*. Vol. 5, 1999, 72-97
- ZYDATISS, Wolfgang: *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber, 2000