



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Formation des instituteurs et enseignement/ apprentissage bi/plurilingue : quelle place pour la littérature de jeunesse ?

Béatrice Yanzigiye

Université du Rwanda

yanzibeatrice@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3704-7366>

Mariam Abba

Université de Ngaoundéré,

mariamprecieuse@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6593-4718>

Reçu le 29-10-2021 / Évalué le 30-01-2022 / Accepté le 30 mars 2022

Résumé

Pendant plusieurs décennies, la prise en compte des langues nationales dans le système éducatif camerounais a souffert d'interdits. Par contre, le système éducatif rwandais a accordé une place non négligeable au Kinyarwanda, la langue majoritaire du pays. Au fur du temps, les langues nationales camerounaises ont été revalorisées afin d'offrir de meilleures méthodes pédagogiques. Dans les deux cas, les langues africaines semblent déterminantes pour l'apprentissage des disciplines non linguistiques (DNL). Si certains enseignants sont qualifiés pour enseigner les disciplines non linguistiques en français, le contexte multilingue indique la nécessité d'utiliser les langues africaines pour mieux transmettre le savoir. L'objectif de cet article est donc de mettre en lumière les meilleures stratégies d'enseignement favorisant l'apprentissage des DNL et la littérature de jeunesse.

Mots-clés : enseignement/apprentissage, DNL, bi/plurilinguisme, formation

Teacher training and bi / plurilingual teaching/learning: what place for the children's literature?

Abstract

For several decades, the inclusion of national languages in the Cameroonian education system suffered from bans. On the other hand, Rwanda is implementing an educational reform that gives pride of place to the majority spoken language: Kinyarwanda. In Cameroon, their place has been upgraded in order to offer better teaching methods. In both cases, African languages seem to be decisive for the learning of non-linguistic disciplines (DNL). While some teachers are qualified to teach non-linguistic subjects in French, the multilingual context indicates the need to use African languages during explanations to better transmit the knowledge. The aim of this article is therefore to highlight the best teaching strategies that promote the learning of DNL and the children's literature.

Keywords: teaching / learning, DNL, bi / multilingualism, training

Introduction¹

Le Cameroun, pays multiculturel et multilingue, possède deux langues officielles (le français et l'anglais) et deux-cent-quarante-huit langues nationales (ALCAM, 2012). Le Rwanda, quant à lui, comporte actuellement quatre langues officielles : le kinyarwanda, l'anglais, le français et le kiswahili. Dans ces deux pays, pendant la période coloniale, les missionnaires chrétiens introduisent l'éducation à l'école à travers quelques langues locales. Par la suite, les administrations belge (Rwanda), française et britannique (Cameroun) ont retenu ces langues pour les besoins pédagogiques au début de la colonisation. Si l'administration française a conduit les enseignements entièrement en français, l'administration britannique a quelques fois opéré dans la logique des missionnaires. Peu à peu, ces derniers se sont vus forcés par l'administration d'abandonner l'enseignement des/en langues camerounaises (Poth, 1997). Or, le Rwanda a continué les enseignements en kinyarwanda.

Après 1972, date de l'unification du Cameroun, l'enseignement primaire, que chacune des deux parties avait géré, indépendamment, est devenu la responsabilité du gouvernement central. Le Rwanda a souvent ajusté son système en fonction des évolutions politiques et des exigences socio-économiques régionales et mondiales. C'est dans ce contexte que l'anglais longtemps resté langue enseignée a été déclaré unique langue d'enseignement, en 2008. Très récemment, en février 2017, l'Assemblée nationale a adopté une loi faisant du kiswahili, la quatrième langue officielle au Rwanda pour des raisons d'intégration régionale (Communauté de l'Afrique de l'Est). Pour renforcer cette intégration, la Communauté exige l'enseignement du swahili dans chaque pays membre au niveau du secondaire. C'est dans cette perspective que le swahili est un cours obligatoire au niveau du premier cycle du secondaire au Rwanda. Le swahili est également enseigné dans certaines options littéraires au niveau du second cycle du secondaire voire à l'université.

Les langues enseignées à l'école sont donc le français, l'anglais et les langues nationales ainsi que les langues étrangères. Il s'avère que l'intégration des langues nationales à l'école a permis à certains enseignants des disciplines non linguistiques (DNL) d'avoir un autre outil didactique leur permettant de faciliter la transmission des savoirs. L'introduction de ces langues dans le système éducatif camerounais répond à la loi d'orientation de 1998 dans son article 5 alinéa 1 stipulant qu'on doit former les « *citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* ». Son expérience a porté des fruits au point que les pédagogues ne cessent de trouver de nouvelles stratégies d'enseignement/ apprentissage afin de promouvoir le vivre ensemble et la diversité culturelle. C'est face à cette dynamique qu'ils ont réfléchi sur la pratique d'un enseignement bi/plurilingue qui favoriserait la réussite des apprenants dans tous

les domaines d'apprentissage (linguistiques et non linguistiques). En réalité, il s'agit d'une approche qui puise dans la littérature orale.

Néanmoins, étant dans un milieu multilingue, quelques difficultés s'observent dans la pratique des DNL. En 1979, le Rwanda est passé au système de *kinyarwandi-sation* surtout dans l'enseignement/apprentissage de «la lecture, de l'écriture, du calcul en kinyarwanda au premier cycle » (Uwayezu, 2015 :15) pour pallier le taux d'échec élevé dans les DNL. L'observation du terrain a permis de déceler certains obstacles reliés à l'apprentissage des DNL. En effet, les enseignants n'étaient pas véritablement outillés pour affronter les situations d'enseignement/apprentissage en contexte multilingue. Ce déficit concernait l'insuffisance de la formation continue des enseignants et la terminologie appropriée.

Du fait de l'évolution sociale et des nombreuses innovations pédagogiques qu'entraîne la recherche scientifique, la formation permanente d'un enseignant pour faire face aux obstacles pédagogiques devient incontournable. La nécessité de construire des stratégies palliatives garantissant l'encadrement des jeunes débutants leur scolarisation revient dans les problématiques didactiques. Les instituteurs, cibles de cette recherche, sont à la genèse de notre questionnement : quelles sont les stratégies d'enseignement des DNL en milieu bi-plurilingue camerounais et rwandais ? Afin de mieux répondre à cette interrogation, nous définirons les termes clés de l'étude, ferons une présentation des objectifs et de la méthodologie avant de procéder à l'analyse des résultats et à la formulation de quelques perspectives inéluctables.

1. Objectifs

L'école est un centre d'instruction et d'éducation. Il convient que ses acteurs déploient des moyens idoines pour sa réussite. Il a été constaté que les enseignants font face à des obstacles linguistiques dans l'enseignement des mathématiques et des sciences, considérées comme des DNL. C'est pourquoi l'adoption d'une didactique bi/plurilingue dans les systèmes éducatifs rwandais et camerounais semble primordiale. L'objectif général de cet article est d'améliorer l'enseignement/apprentissage des DNL dans un contexte bi-plurilingue au cycle primaire. De manière spécifique, nos objectifs sont de présenter d'une part les obstacles liés à cet apprentissage et, d'autre part, de proposer les programmes de formation continue disponible favorisant cet enseignement des DNL. « *Qui cesse d'apprendre, doit cesser d'enseigner* », postule un adage.

2. Plurilinguisme, DNL et formation des maîtres

Cette section s'intéresse à la clarification des concepts liés à notre étude. Nous mettrons en exergue les différentes conceptions des auteurs sur l'éducation plurilingue et son importance dans la pratique des DNL surtout lorsque ces dernières peuvent servir de base pour la constitution d'un corpus servant à construire une littérature de jeunesse, une littérature qui reste à ressusciter et à développer pour les deux pays.

2.1. Le plurilinguisme

Le plurilinguisme est la capacité pour un individu de développer des compétences plurielles en employant plusieurs codes linguistiques pour répondre aux besoins de communication. Selon Coste, Moore et Zarate (1997 :18), « la plupart d'individus plurilingues utilisent les langues à leur disposition pour des besoins de communication spécifiques et différenciés ». Tupin (2014 : 2), souligne que le plurilinguisme est la « *capacité à communiquer en plusieurs langues en fonction du contexte dans lequel on se trouve.* ». Pour ce dernier, est plurilingue celui qui peut employer différents codes linguistiques en fonction du contexte. Le plurilinguisme a une autre vision d'après Balsiger *et al.* (2012 : 65) qui pensent que cette notion « ne renvoie pas forcément à la maîtrise de plusieurs langues, mais se définirait plutôt en termes de reconnaissances et d'acceptation des diverses langues dans *l'environnement social et de son intérêt en situation d'enseignement/apprentissage* ». Cela corrobore les articles 18 et 19 de la Charte de la Renaissance Culturelle Africaine (Khartoum 2006 :12) :

Article 18 : *Les Etats africains reconnaissent la nécessité de développer les langues africaines afin d'assurer leur promotion culturelle et accélérer leur développement économique et social. A cette fin, les Etats africains s'attacheront à élaborer et à mettre en œuvre les politiques linguistiques nationales appropriées.*

Article 19 : *Les Etats africains devront préparer et mettre en œuvre les réformes nécessaires pour introduire les langues africaines dans les cursus d'éducation. À cette fin, chaque Etat devra élargir l'utilisation des langues africaines en tenant compte des impératifs de la cohésion sociale, du progrès technologique et de l'intégration régionale et africaine.*

Ces différentes définitions mettent en exergue la maîtrise et l'utilisation de plusieurs langues en contexte donné. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, le maître est appelé à connaître plusieurs langues pour faciliter l'acquisition des connaissances en général et des disciplines non linguistiques en particulier.

2.2. Langues et enseignement des DNL

Les DNL se définissent comme toute matière autre que les langues. Notamment les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre, la géographie, l'histoire et bien d'autres. D'après l'association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue (l'ADEB), « il n'existerait pas de DNL sans penser à un enseignement bilingue ». Pour eux, l'expression « discipline non linguistique »

(...) même si elle est commode et habituellement utilisée, semble tout à fait inappropriée, car il n'existe pas, à l'école, de disciplines non linguistiques. Toutes les disciplines utilisent des langues pour être enseignées et, qui plus est, des variantes spécifiques et originales de ces langues. Il serait plus convenable de parler de disciplines « dites » non linguistiques « DNL » (ADEB, 2011 : 7).

Il sied de connaître le rôle des langues dans l'enseignement des DNL dans un contexte multilingue.

L'enseignement des DNL est une autre forme d'apprentissage des langues. Pour cela, les instituteurs se sentent obligés de faire appel à deux ou plusieurs langues pour transmettre leurs connaissances. Dans l'un de ses articles, Daouaga (2017 : 136) note que « l'enseignement d'une langue comme langue maternelle (LM), dans une classe où les apprenants n'ont pas la même langue, ne peut qu'être en faveur de ceux qui l'ont apprise depuis leur enfance. Comme ces apprenants n'ont pas le même niveau de compétence dans la langue enseignée, il ne sera pas étonnant que les plus performants soient ceux qui considèrent la langue enseignée comme leur LM ». Cette remarque pertinente nécessite que l'on pense à une éducation plurilingue. De même, Ndibnu-Messina (2011 : 47) souligne que les instituteurs ont affirmé qu'ils maîtrisaient plusieurs langues notamment le français, l'anglais, les LM et le pidgin. Cette maîtrise les conduit à intégrer les langues africaines à leurs cours. Quant aux apprenants, ils utilisent les langues indépendamment de l'interlocuteur. Néanmoins, l'enseignement des langues secondes cause des problèmes de systématisation et de gestion linguistique en milieu multilingue (Nbibu-Messina, 2013a : 96). On observe les difficultés liées aux approches pédagogiques de la part des enseignants et les problèmes morphosyntaxique et phonétique chez les élèves (Ndibnu-Messina, 2013b : 113). Dans cette même perspective, Mbondji-Mouelle (2012) présente la situation du plurilinguisme en rapport avec la didactique du FLS. Elle souligne que l'enseignement/apprentissage du français langue seconde sur des bases nouvelles doit prendre en considération les langues maternelles.

Ces différents avis de chercheurs sur le plurilinguisme confirment qu'il occupe une place prépondérante dans le système éducatif. D'où la nécessité de l'intégrer dans les pratiques d'enseignement/ apprentissage en général et des DNL en

particulier. Ntakirutimana et Ndibnu-Messina Ethé (2018) proposent un corpus de DNL en 4 langues afin que ces dernières participent au renforcement des compétences professionnelles des enseignants d'informatique et de mathématiques.

2.3. Les programmes d'expérimentation d'un enseignement plurilingue

En 1979, le Programme Opérationnel Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA) a été mis sur pied pour faciliter le processus d'apprentissage grâce à la maîtrise des langues nationales.

Nous avons pu assigner deux fonctions essentielles à toutes les langues en usage dans ce pays. Une fonction horizontale permettant à tout Camerounais de communiquer avec tout autre Camerounais, quelles que soient leurs origines. Cette fonction est assumée par les deux langues officielles et par quelques langues nationales véhiculaires. Une fonction verticale permettant à tout Camerounais de s'intégrer dans sa communauté linguistique d'origine (ou de choix) et de participer au développement culturel de cette communauté. Cette fonction est assumée par n'importe quelle langue nationale et à très long terme par toute langue nationale viable sous la forme standard. C'est ainsi que nous avons pu formuler l'hypothèse du trilinguisme extensif qui suggère, pour tout Camerounais et à long terme, la possibilité de communiquer oralement et par écrit en trois langues dont la langue maternelle et les deux langues officielles, et par extension, la possibilité de communiquer oralement ou semi-oralement en une langue véhiculaire camerounaise (Tadadjeu, 1985 :191).

Pour le PROPELCA, l'enfant doit parler au moins trois langues, c'est-à-dire avoir trois compétences linguistiques ; d'où l'appellation « trilinguisme extensif ». D'après lequel :

Le Camerounais type des temps futurs sera celui qui aura la capacité de communiquer en trois langues au moins dont l'une devra être maternelle, l'autre sa première langue officielle (le français pour les francophones et l'anglais pour les anglophones). La troisième langue devrait être, pour certains une langue véhiculaire camerounaise et pour d'autres, la deuxième langue officielle (Tadadjeu, 1984 : 47).

Au-delà de la promotion de la diversité linguistique, le PROPELCA vise aussi l'amélioration de la qualité de l'éducation.

La structure des enseignements (du PROPELCA) tend à maintenir un équilibre fonctionnel entre les diverses langues impliquées dans l'éducation en respectant

leur véritable statut. Sur ce plan, le français et l'anglais, langues officielles, sont en chronologie des langues secondes. En conséquence, sur le plan méthodologique, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français ou en anglais serait tardif. La priorité est donnée à l'oralité. En cela, le projet PROPELCA s'inspire de la démarche pédagogique de Dumont au Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD). L'élève doit être initié d'abord aux techniques, aux stratégies de langage avant de pouvoir écrire et lire correctement. C'est pourquoi les langues d'instruction au tout début de la scolarité sont les langues locales. Dans les trois premières classes visées par l'expérimentation, le français (dans les provinces francophones) ou l'anglais (dans les provinces du Nord-Ouest et du Sud-Ouest) est enseigné oralement à la section d'initiation à la lecture (SIL). Il s'agit, à ce stade, de faire acquérir à l'élève une compétence communicative susceptible de l'aider à formuler des actes de discours simples et intelligibles. La lecture et l'écriture interviennent au cours préparatoire et sont consolidées au cours élémentaire. Le projet pédagogique est de transférer en français ou en anglais les habiletés acquises lors de l'apprentissage de la langue camerounaise (Tabi Manga, 2000 : 90).

Ce résumé montre qu'il faut non seulement valoriser les langues nationales aux côtés du français et de l'anglais pour une meilleure compétence communicative en classe mais plus encore dans l'enseignement des DNL qui présente des problèmes de codes linguistiques. Avec ce plurilinguisme, l'apprenant pourra identifier certains objets dans sa langue maternelle et trouver l'équivalent en français. Quant à l'instituteur, c'est un angle qu'il devrait adopter dans les préparatifs de ses leçons ainsi que dans la restitution en classe pour éviter de conduire le cours en monologue.

Depuis quelques années, les programmes ELAN-Afrique et IFADEM ont débuté leur expérimentation au Cameroun. L'École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique) a vu le jour grâce au projet LASCOLAF (Langues de Scolarisation dans l'Enseignement Fondamental en Afrique Subsaharienne Francophone). Il avait pour objectif d'identifier les stratégies éducatives, pédagogiques et didactiques les plus appropriées dans le contexte multilingue africain au service d'une meilleure efficacité des politiques linguistiques des pays concernés. En bref, il s'agissait de clarifier les mesures à prendre pour améliorer les dispositifs bi/plurilingues, d'identifier les pratiques didactiques à encourager.

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), elle a été mise en œuvre par l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF) et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour accompagner le gouvernement camerounais dans le renforcement des capacités des enseignants du primaire, en vue de l'amélioration de la qualité du système

éducatif national. L'IFADEM intervient dans le domaine de la formation continue des enseignants de l'éducation de base et du renforcement des capacités des acteurs des structures nationales en charge de la formation initiale et continue des maîtres dans une quinzaine de pays. Dans le cadre d'IFADEM, le Cameroun est engagé dans la conception et l'organisation d'un dispositif de formation hybride (à distance et en présentiel) adapté aux besoins du système éducatif. L'objectif est de former 70 000 enseignants dans tout le pays. L'Initiative appuie le Ministère de l'éducation de base (MINEDUB) sur deux points :

- l'usage de pratiques innovantes afin d'améliorer les méthodes d'enseignement ;
- la mise en œuvre des dispositifs de formation en partie à distance, avec l'introduction progressive des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation².

Au Rwanda, un certain nombre d'initiatives et de programmes tels que *Literacy, Language and Learning (L3) Initiative* » (USAID, 2011-2017), *Rwandan Children's Books Initiative* (RCBI), les *Éditions Bakamé*, le journal *Hobe*, l'*Association Rwandaise des Écrivains*, le Département de *Performing Arts* à l'Université du Rwanda visent respectivement à réformer les différents domaines de l'éducation et à participer à la rédaction, à la publication et à la diffusion de livres pour enfants en kinyarwanda. L'objectif primordial est d'améliorer les compétences en lecture et en écriture et d'innover les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues et d'autres matières d'enseignement. Quelques auteurs produisent des livres pour enfant et jeunes en format trilingue kinyarwanda français-anglais pour faciliter l'enseignement/apprentissage plurilingue.

Tous ces différents programmes participent à l'amélioration de l'éducation et favorisent l'apprentissage plurilingue. Comme l'a souligné Duverger (2007 : 81-88), enseigner les DNL suscite souvent un certain nombre de blocages. « D'une part, l'enseignant n'a pas toujours une maîtrise linguistique indiscutable de L2 (français langue seconde). D'autre part, la méthode et les outils d'accompagnement font défaut. » (Ntahnkiriye, 2020 : 2). Raison pour laquelle, il est important d'avoir recours au plurilinguisme dans l'enseignement des DNL parce qu'il participe à une nouvelle forme d'apprentissage des langues.

2.4. Les objectifs d'enseignement de l'École Normale d'Instituteur de l'Enseignement Général (ENIEG)

Les ENIEG ont trois objectifs principaux. Premièrement, elles permettent aux futurs maîtres d'acquérir une meilleure maîtrise du français (pour les francophones) et de l'anglais (pour les anglophones) pour mieux « *développer des compétences*

chez les apprenants et de poser les bases d'une fondation des apprentissages des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STEM) » (Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais, 2018 : 3). Deuxièmement, elles initient les instituteurs à la transmission des données orales en français, en anglais, en langues nationales actuellement enseignées (fulfulde, mungaka, duala, basaa, beti-fang) afin que les apprenants puissent communiquer oralement quel que soit le milieu environnant.

Troisièmement, ces écoles ont recours aux approches pédagogiques en vigueur, à savoir la Nouvelle Approche Pédagogique, l'Approche par Compétence et l'approche par l'action. Ces différentes approches permettent de mettre l'enfant au centre de l'apprentissage et l'enseignant à ce niveau joue le rôle de guide. Il doit amener les enfants à réfléchir d'eux-mêmes et à développer leurs propres savoirs. En relisant ces différents objectifs, nous nous rendons compte que les DNL occupent une place prépondérante dans les programmes d'enseignement au primaire. La place accordée aux langues nationales n'est plus donc à démontrer.

3. Cadre théorique

Notre article adopte la théorie du fonctionnalisme. En effet, ce courant de pensée tente de « comprendre les phénomènes sociaux tout en identifiant les fonctions qu'ils remplissent ». Le fonctionnalisme de Malinowski suppose donc que « toute pratique a pour fonction de répondre aux besoins des individus ». Mais en même temps, c'est toujours la totalité de la société, et non ses éléments séparés, qui répond aux besoins individuels : « *La culture est un tout indivisible dont les divers éléments sont interdépendants* » (Malinowski, 1970 :128). Ainsi, a-t-il développé quatre aspects de sa théorie notamment :

- tentative d'établir une méthode scientifique rigoureuse d'observation de la société ;
- démarche proprement sociologique ;
- société et culture sont une totalité ;
- développer une notion de culture autrement que par une simple énumération.

Cette théorie est en harmonie avec notre problématique sur l'approche bi/plurilingue. Parallèlement, nous nous appuyons sur l'approche culturelle qui est un élément phare dans l'analyse d'une langue ; car elle permet de mieux comprendre la société dont on apprend la langue de même que ses pratiques culturelles.

4. Méthodologie

4.1. Représentation de l'échantillon

Les personnes choisies dans le cadre de notre enquête sont des maîtres d'écoles primaires se trouvant dans la région du Nord, notre zone d'étude. Nous avons choisi 20 enseignants, dont la tranche d'âge varie entre 31 et 40 ans, pour répondre au questionnaire dans 10 établissements dans la région impliquée. Les établissements sélectionnés sont répartis comme suit : 6 établissements publics et 4 établissements privés. Nous avons voulu varier les établissements pour avoir le maximum de réponses en fonction des contextes. La documentation sur les pratiques linguistiques au Rwanda a servi d'éléments de comparaison entre les deux systèmes éducatifs à l'étude.

4.2 Méthode de collectes des données

La méthode choisie est celle hypothético-déductive avec une observation des pratiques de classe. A cet effet, les hypothèses sont les suivantes :

- la formation continue des instituteurs est insuffisante.
- les enseignants ont des difficultés à enseigner les mathématiques et la science à l'école primaire.
- L'approche bi/plurilingue serait un atout pour l'apprentissage des DNL.
- L'usage de l'oralité comme corpus d'enseignement serait primordial.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons procédé, d'une part, à la distribution des questionnaires aux instituteurs, et, d'autre part, à l'observation des cours.

Le questionnaire avait deux thématiques, à savoir la formation des enseignants et l'enseignement/apprentissage des DNL (mathématiques et sciences). Pour la première thématique, les questions posées étaient les suivantes :

- Où avez-vous été formé ? ENIEG privée ou ENIEG publique ?
- Avez-vous effectué une formation continue en présentiel ou à distance ? Justifiez votre réponse.

Pour la seconde, nous avons posé les questions ci-après :

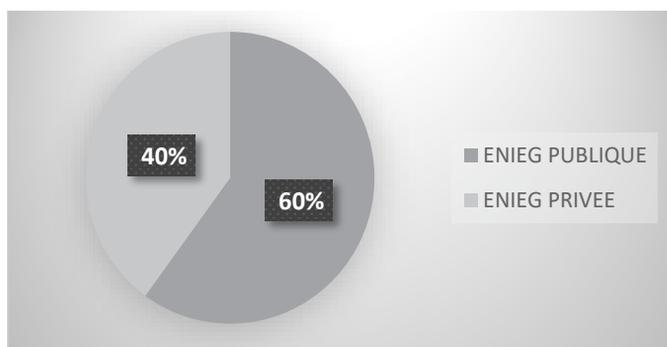
- Faites-vous souvent appel aux langues maternelles dans l'enseignement des mathématiques et des sciences ? Justifiez votre réponse.
- Que pensez-vous d'un enseignement bi/plurilingue dans l'enseignement des mathématiques et des sciences ?
- Pouvez-vous proposer quelques méthodes pratiques pouvant faciliter l'enseignement de ces disciplines ?

L'observation des cours avait pour objectif d'établir une corrélation entre la réponse donnée par les enseignants et la réalité du terrain. La distribution du questionnaire a eu lieu en présentiel pour mieux expliquer aux enseignants la pertinence de notre travail de recherche et l'apport de leurs différentes réponses pour repenser l'éducation. Quant à l'analyse du questionnaire, elle s'est faite grâce au logiciel SPSS. Ce dernier est plus facile et en même temps facilite la lecture des statistiques. L'analyse documentaire du système éducatif au Rwanda a permis de valider ou d'invalider les hypothèses du présent travail.

5. Résultats

5.1. La formation des enseignants

La question posée sur la formation initiale des instituteurs révèle que 60% ont été formés dans les ENIEG publiques et 40% dans les ENIEG privées. Ce qui sous-entend que chacun des instituteurs enquêtés a été formé dans une école normale d'instituteur. Le graphique ci-dessous l'illustre de manière on ne peut plus claire.



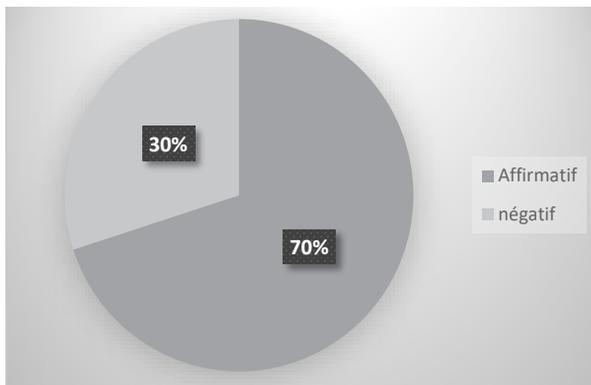
Graphique 1 : Lieu de formation initiale des maîtres

Par rapport à la formation continue, sur les 20 enseignants interrogés, 12 affirment qu'il existe une formation continue mais qu'elle s'effectue pour la plupart en présentielle lors des conseils d'enseignement ou des séminaires de renforcement des capacités (dans l'un des établissements scolaires de la ville choisie par la hiérarchie).

5.2. L'enseignement des mathématiques et des sciences

Outre les questions relatives à la formation initiale ou continue, nous avons voulu savoir si les instituteurs employaient plusieurs langues pour dispenser les cours de mathématiques et de sciences, considérés comme des disciplines non linguistiques.

Alors, pour les uns (14), ils ne peuvent pas dispenser ces cours sans employer le fulfulde qui est maîtrisé par la plupart des apprenants dans cette partie septentrionale. Tandis que pour les autres (06), la pluralité linguistique et la non-maîtrise des langues maternelles de certains apprenants constituent un obstacle pédagogique. Ceci dans la mesure où il faut également dans une telle situation maîtriser la langue maternelle de l'apprenant qui ne comprend pas le fulfulde pour lui expliquer en sa langue maternelle. En effet, on ne peut pas maîtriser la langue de tout le monde. C'est dans cette même optique que Ndibnu-Messina (2013 :11) affirmait que « la formation des élèves maîtres semble plus difficile, car leurs compétences linguistiques ne les préparent pas à assumer la fonction de formateurs en L2. ». Ce qui paraît intéressant dans ces résultats, c'est que la majorité des instituteurs maîtrisent la langue véhiculaire de la région, à savoir le fulfulde. L'affirmation n'est pas fortuite ; parmi les 20 enseignants interrogés, 14 ont recours au fulfulde comme langue palliative pour expliquer certaines notions des DNL qui ne sont pas très bien comprises par les apprenants. Le graphique ci-après l'illustre bien.



Graphique 2 : Usage des langues maternelles en classe

Afin de mieux illustrer ces arguments, nous présentons quelques cas pratiques observés dans les salles de classe. À titre d'exemple, lors d'un cours de sciences sur les organes de sens, l'enseignante a demandé aux élèves le rôle du « nez », mais ils ne répondaient pas à la question. Il a fallu qu'elle s'exprime en fulfulde en ces termes « dhomé kiné dho wadha? » (Quel est le rôle du nez ?) C'est à ce moment que tout le monde était motivé pour répondre. Pour les uns, « ehñ dho fofa bhé kiné » (on respire avec le nez) tandis que pour les autres, « ehñ dho fifa damba » (on se mouche).

En mathématiques, trois élèves ne parvenaient pas à distinguer les notions de longueur et de largeur. Il a fallu que l'un de leur camarade leur dise en fulfulde

que « longueur dho djey dho djouti » (longueur est ce qui est long) ; « Largeur bo dje dho rami » (largeur c'est ce qui est court). À travers ces exemples, on confirme que les élèves sont plus motivés pour participer aux cours, quand il y a alternance des langues contrairement à l'usage d'une seule langue en classe. Néanmoins, la réussite de cette pratique nécessite des formations supplémentaires, de la prise en compte des paramètres du contexte de classe et de la diversité linguistique des apprenants. Ainsi, l'enseignement/apprentissage bi/plurilingue est présent dans les établissements enquêtés. Ceci prouve que son intégration permanente dans l'enseignement des DNL en général, des mathématiques et des sciences en particulier serait un moyen de barrer la voie aux obstacles pédagogiques.

5.3. Quelques méthodes d'apprentissage proposées par les répondants

En plus des méthodes d'enseignement proposées dans le curriculum de l'enseignement primaire francophone Camerounais de 2018, les enseignants ont proposé quelques méthodes supplémentaires pouvant aider les enseignants. Nous avons regroupé les différentes idées en trouvant des titres génériques plus explicites. Ils se résument ainsi :

- L'usage du matériel concret

Il s'agit ici de choisir des objets concrets pour la manipulation du corpus. Ils peuvent être des images concrètes, des bidons et litres (pour le cours sur les mesures de capacités), des dessins, des démonstrations par les élèves eux-mêmes (comme le cours sur les organes de sens) et bien d'autres. L'objectif ici est de rendre le cours interactif et de faire participer le maximum d'élèves. Bref, tout ce qui peut facilement égayer la jeunesse.

- Apprentissage par jeu et la littérature de jeunesse

A ce niveau, l'instituteur organise une séance de jeux qui servirait de corpus pour la leçon enseignée. Étant donné que les élèves aiment jouer, ce serait un excellent moyen de les inviter à interagir avec les autres et à assimiler facilement leur leçon. L'analyse des documents relatifs au système rwandais ont permis de révéler que les disciplines non linguistiques qui se déroulent en kinyarwanda présentent de meilleurs résultats. Les termes en kinyarwanda sont accessibles et permettent de créer quelques littératures de jeunesse.

- Explication en langue maternelle

Cette méthode est constamment convoquée dans les salles de classe. Il arrive parfois que le maître ne parvienne pas à expliquer une notion clairement en langue

française ou anglaise. Il se voit ainsi dans l'obligation de recourir aux langues maternelles des élèves pour transmettre le savoir. Comme l'a souligné Molinié (2010 :11), « *les sujets plurilingues sont considérés comme capables d'apprendre, ensemble, à « historiciser » leur diversité langagière, à reconfigurer et à enrichir leurs identités culturelles* ». Les cours se déroulant en kinyarwanda et en anglais, les élèves échangent prioritairement en kinyarwanda avant d'utiliser l'anglais et plus tard, le français.

- **Travail en groupes**

Quand les élèves sont en petits groupes, ils participent davantage au cours vu l'esprit de compétitivité s'en dégage. L'enseignant donne des consignes aux différents groupes en donnant quelque temps de travail puis s'ensuit la phase de confrontation. À cette étape, chaque groupe choisit un modérateur pour le représenter et défendre son idée. L'échange est intéressant ; chacun veut donner le meilleur de lui.

- **Approche participative**

Comme son nom l'indique, cette approche consiste à faire participer tout le monde dans l'activité d'enseignement. Un élève peut aussi expliquer une notion à ses camarades pour qu'ils comprennent mieux. À partir de ces différentes méthodes suscitées, on comprend l'importance de l'approche par compétences (APC) dans l'éducation. Elle met les apprenants au centre de l'apprentissage et favorise leur participation massive. Au Rwanda, c'est l'approche communicative qui prédomine. Elle fait partie des approches participatives car elle met l'enfant au centre de l'apprentissage. Cette approche favorise l'usage des corpus issus de la littérature de jeunesse en kinyarwanda afin de rendre ludique la salle de classe et de promouvoir la littérature de jeunesse, par la suite.

Conclusion et perspectives

L'article a voulu traiter des problèmes d'enseignement de la terminologie relative aux DNL. En empruntant aux évolutions de l'aménagement linguistique, l'intégration des langues locales africaines dans le système éducatif métamorphose les pratiques d'enseignement. Il a pu être observé que ces changements renforcent les anciennes pratiques de grammaire-traduction où au-delà de l'alternance codique, les enseignants utilisent les langues locales africaines pour expliquer les mathématiques ou les sciences, en général. Les formations continues sont alors envisagées pour systématiser ces pratiques.

Le multiculturalisme et la promotion du vivre-ensemble ont illustré la nécessité de rompre avec les conceptions monolingues de l'enseignement/apprentissage et de favoriser l'approche bi/plurilingue dans l'enseignement en général et celui des DNL en particulier : gage de la diversité linguistique et de la réussite des apprenants situés dans les régions rurales ou péri-urbaines. La proposition de différentes stratégies d'enseignement/apprentissage voudrait vaincre les barrières relatives à l'acquisition des savoirs.

À ce sujet, il importe de noter que la formation continue des instituteurs est insuffisante. En plus, les instituteurs ont recours aux langues maternelles pour faciliter l'enseignement des mathématiques et des sciences présentant des difficultés de transmission. Afin d'aider les instituteurs à mieux se former et à prendre en compte l'importance d'une formation continue pour la bonne marche de leurs activités de classe. Il importe d'indiquer quelques points essentiels à retenir pour une meilleure formation.

- Multiplier les séminaires de formations des maîtres en présentiel

Bien que des séminaires soient prévus annuellement, elles n'impliquent pas l'aspect linguistique. Elles voudraient imprégner les enseignants dans les approches de manière générale. Les contextes sont souvent exclus. Les formations continues sous forme bimodale guideraient ces enseignants. Le coût serait moindre car l'option de la distance avec l'internet participe à réduire les coûts.

- Sensibiliser les instituteurs sur l'importance de l'auto-formation en DNL et en langues locales africaines

La sensibilisation au contexte multilingue semble une priorité. Cela se déroulerait au travers des affiches et des documents produits en deux langues dont au moins une langue locale.

- Privilégier le travail en équipe et en collaboration

La co-construction et la collaboration entre les pairs est une approche des plus prisées actuellement. Elle peut se dérouler en présentiel ou à distance à partir des restitutions quotidiennes ou hebdomadaires. Les enseignants échangeraient sur leurs difficultés linguistiques et pédagogiques afin que les uns et les autres partagent leurs savoirs et leurs expériences.

- Renforcer l'esprit de créativité chez les enseignants

Les enseignants ont besoin de s'intégrer dans leurs communautés ethnolinguistiques afin de renforcer leurs compétences linguistiques (dont le degré n'a pas été évalué dans le présent article mais plutôt par Abba (2021)). La terminologie sera

utilisée de manière ludique et pourrait même constituer dans une moindre mesure, l'objet d'une littérature de jeunesse spécialisée.

Bibliographie

- ADEB, 2011. « Enseignement bilingue : le professeur de Discipline non linguistique : statut, fonctions, pratiques pédagogiques. ». ADEB.
- Balsiger, C. et al. 2012. *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Daouaga Samari, G. 2017. « Usages et enjeux de la notion de langue maternelle en contexte éducatif plurilingue camerounais: conséquences sociodidactiques ». *Contextes et didactiques : Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (10), p. 125-138.
- Duverger, J. 2007. « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL ». *Tréma*, 28, p. 81-88.
- Malinowski, B. 1970. *Une théorie scientifique de la culture*. Point seuil. Paris.
- Mbondji-Mouelle, M. M. 2012. « Plurilinguisme et partenariat linguistique en didactique du français langue seconde (FLS) au Cameroun ». *Syllabus Review*, n° 3(1) p.127-152.
- MINEDUB. 2018. « Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. ». Niveau 1: Cycle des initiations (SIL-CP). Cameroun : MINEDUB.
- Molinié, M. 2010. Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux. In : *Bertucci Boyer, Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, coll. Education comparée, l'Harmattan, (sous presse).
- Ndibnu Messina Ethe, J. 2013. « Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun. » *Multilinguales*, (1), p. 105-119.
- Ntahnkiriye, M. et al. 2020. Évaluation des apprentissages et analyse des pratiques de classe au Burundi. In : *Rapport du projet Documenter et éclairer les politiques éducatives*. Burundi : Institut de pédagogie appliquée de l'Université du Burundi.
- Tabi-Manga, J. 2000. *Les politiques linguistiques du Cameroun : essai d'aménagement linguistique*. Paris : Karthala Editions.
- Tadadjeu, M. 1985. Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise. Le trilinguisme extensif. In : *Actes du colloque sur l'identité culturelle camerounaise*, p. 187-201. Yaoundé : Ministère de l'information et de la culture (MINFOC).
- Tupin, F. 2014. « Plurilinguismes : Pratiques, Représentations, Acquisitions, Enseignement. ». *Rapport scientifique de recherche PLURI-L*, CREN : Université de Nantes.
- Uwayezu, B. 2015. *Rapport de recherche ; portrait démographique du Rwanda : une analyse à partir des données des deux derniers recensements (RGPH 2002 et RGPH 2012)*. Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF).

Notes

1. L'article a été rédigé dans son intégralité par les deux auteurs dans la même proportion.
2. Voir Actualités de l'AUF : <https://www.auf.org/nouvelles/actualites/cameroun-premier-atelier-de-conception-contenus-de-formation-enseignants-primaire/> [consulté le 20 octobre 2021].