

Analyse de la pertinence des stratégies qui ont recours à la L1 pour faciliter l'apprentissage de la L2

Dr Zeinabou ASSOUMI SOW, École Normale Supérieure
Université Abdou Moumouni de Niamey, Zeinabous@yahoo.fr
Dr Mahamadou HALILOU GARBA, École Normale Supérieure/
Université Abdou Moumouni de Niamey
mahamadou.halilou@yahoo.fr

Résumé

L'objectif de cette étude est d'identifier l'effet de l'usage d'un vocabulaire simple en français (L2) sur le caractère explicatif du recours à la langue nationale (L1) les trois premières années d'utilisation du bilinguisme au primaire (CP, CE1, CE2) au Niger. Les écoles qui constituent notre échantillon utilisent l'approche École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique). Notre méthodologie s'appuie sur l'observation de classe et l'entretien des enseignants participants (09) à l'étude. Les résultats de l'étude montrent que 69,33% des recours effectués sont explicatifs. Et 88,46% de ces recours explicatifs sont liés à un vocabulaire simple.

Mots clés : recours, français, langue nationale, primaire, Niger

Abstract

The aim of this study is to identify the effect of the use of simple vocabulary in French (L2) on the explanatory character of the use of the national language (L1) during the first three years of bilingualism in primary school (CP, CE1, CE2) in Niger. The schools in our sample use the School and National Languages in Africa (ELAN-Africa) approach. Our methodology is based on classroom observation and interviews with the participating teachers (09) in the study. The results of the study show that 69.33% of the recourses made are explanatory. And 88.46% of these explanatory recourses are related to simple vocabulary.

Key words: recourse, French, national language, primary, Niger

Introduction

Au Niger, il est connu de tous que l'enseignement/apprentissage du français rencontre des difficultés diverses. Parmi ces difficultés figure le problème de la place que les enseignants réservent à l'usage de la langue nationale, langue première (L1). Ainsi, lors des séances d'apprentissage du français langue seconde L2, la L1 est peu ou pas présente dans certaines classes alors qu'elle est envahissante dans d'autres. Or, pour

la recherche de l'efficacité dans les apprentissages, le système éducatif nigérien se doit de prendre en compte la relation incontournable entre les langues nationales L1 des apprenants et la langue française. Pour Mallam Garba M. et Seydou Hanafiou H. (2010, p.59) :

La langue maternelle est la première langue du milieu de vie de l'enfant et qu'il pratique couramment. Elle peut ou non être la langue maternelle de l'un ou des deux de ses parents. Dans [...] la perspective bilingue, langue maternelle et langue première sont des appellations équivalentes. C'est à elle que renvoie la désignation de langue nationale dans l'opposition français/ langue nationale

Les premières servent à apprendre la seconde. La quête urgente de la qualité de l'éducation reste favorable à toute initiative allant dans ce sens. C'est pourquoi, l'Etat, aidé par certains de ses partenaires, s'inscrit depuis plusieurs années dans des actions innovantes favorisant la prise en compte des langues nationales. L'innovation peut concerner, entre autres, les contenus et méthodes d'enseignement, la conception, l'élaboration, la production et la diffusion de matériels didactiques, la formation et le perfectionnement du personnel éducatif et l'utilisation des langues nationales. D'ailleurs, la littérature (Perrenoud, P., 1999, 1996, Jeannin L., Hamon L., Gosgnach M. 2018, Lemaître, D. 2018) fait ressortir que l'innovation est une clé pour la réussite en éducation, puisque, par elle, peuvent surgir des solutions à des problèmes éducatifs. Mais, les enseignants chargés de mettre en œuvre les innovations sont confrontés, en général, aux difficultés inhérentes à l'enseignement/apprentissage du français (Altet M., Paré Kaboré A., Sall H. N. 2015 p.172, 174, 176, 177, 180., Vallat C. 2012., Tangam A. 1989, Bila M. 2001, Alfari Saidou Z. 2017, Programme d'Analyse des Systèmes d'Educatifs des pays de la CONFEMEN (PASEC ;2014) et, en particulier, à celles de l'utilisation des stratégies d'enseignement comme l'emploi de la langue nationale L1 (Ehrhart, S. 2002) durant les leçons de français L2. Comme ce problème de l'usage de la L1 dans l'apprentissage de la langue seconde est d'actualité, il s'avère utile de le traiter aussi au moyen de la recherche. C'est ce à quoi notre étude sur les pratiques enseignantes tente de contribuer. Elle permet de rendre compte du recours à la langue nationale (L1) en lien avec l'usage de stratégies d'enseignement.

Au Niger, durant la période coloniale, à l'instar d'autres territoires africains sous domination française, l'enseignement se faisait exclusivement en langue française. Après l'indépendance, le Niger participe, dès 1961, à la conférence d'Addis-Abeba sur l'éducation à côtés d'autres Etats africains. A l'issue de cette conférence, il proclame son ambition pour une éducation universelle, c'est-à-dire un enseignement de qualité pour tous vers l'horizon 1980. En ce qui concerne la recherche de la qualité, le pays a

initié et conduit une série de réformes, d'innovations et d'expériences. C'est ainsi que l'école passe dans un premier temps de l'utilisation des programmes coloniaux de 1947 à leur adaptation (en 1963) au contexte africain, puis au réaménagement des contenus des mêmes programmes dès 1966, avec le regroupement de l'histoire, la géographie, l'agriculture, les sciences physiques et naturelles sous l'appellation d'étude du milieu. Mais, malgré l'adaptation et le réaménagement des programmes, l'enseignement exclusif en français ne permet pas de prendre suffisamment en compte les réalités de l'enfant nigérien. Aussi, dans une seconde phase de recherche de la qualité de l'éducation, la langue nationale fait son entrée à l'école en 1973. En effet, c'est à cette date que débute l'enseignement bilingue à l'école annexe de l'école normale de Zinder. Cet enseignement se développe progressivement avec l'accroissement du nombre d'écoles et son élargissement à quatre autres langues nationales. Il s'agit notamment du fulfulde, du kanuri, du sonay-zarma et du tamajaq. A l'inverse, dans bon nombre de classes dites « traditionnelles », l'interdiction du recours à la langue nationale fait son bonhomme de chemin.

Arrivent ensuite, les programmes de l'enseignement de Base I de 1987-88 dont les guides et les manuels sont rédigés selon la pédagogie par objectifs (PPO). Ces programmes prennent en compte les deux types d'enseignement (français exclusif et bilingue langue nationale-français). Ils sont actuellement en vigueur dans la grande majorité des classes du primaire.

En revanche, plusieurs études montrent que ce ne sont pas seulement les programmes qui sont en cause dans la contre-performance du système éducatif nigérien. En effet, les études de Tangam A. (1989), Bila M. (2001), Alfari Saidou Z. (2017) mettent en lumière, entre autres, l'insuffisance de la formation des enseignants et leur inexpérience dans l'appropriation et la bonne application de pratiques efficaces.

L'Etat du Niger conscient du problème de son système éducatif décide de fixer le cadre juridique du système éducatif nigérien avec l'adoption de la loi n° 98-12 du 1er juin 1998 portant orientation du système éducatif nigérien (LOSEN). En ses articles 10 et 19, il est précisé respectivement que « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales » ; « la langue maternelle ou première est langue d'enseignement ; le français, matière d'enseignement à partir de la première année ». Les orientations et les priorités du gouvernement de la République du Niger sont exprimées à travers les engagements auxquels l'Etat a souscrits. Elles portent sur, entre autres, l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages et de la formation. Pour

le besoin de notre étude, nous retenons une mesure contenue dans la Lettre de Politique Educative (LPE ; 2013, p.5) :

La mise en œuvre effective de la réforme du curriculum pour l'amélioration de la pertinence et de la qualité des apprentissages par l'expérimentation et la généralisation du nouveau curriculum de l'éducation de base, la promotion des langues nationales à travers l'adoption et l'exécution d'une stratégie efficace de généralisation progressive et effective de l'enseignement bilingue (langues nationales/français), la rénovation du dispositif d'évaluation des élèves des cycles de base 1 et 2 pour prendre en compte l'éducation de base élargie et l'amélioration du taux d'achèvement.

Mais, cette mesure tarde à être effective. Car, l'adoption et l'exécution d'une stratégie efficace de généralisation progressive et effective de l'enseignement bilingue semble se faire attendre. Aussi l'utilisation des langues nationales continue-t-elle à être expérimentale à travers plusieurs approches.

Plusieurs auteurs (Bergmann, 2002 ; Alidou H., 2014) affirment qu'il est très difficile d'apprendre dans une langue qu'on ne comprend pas sans recourir à sa langue première. On ne peut donc apprendre sans une utilisation optimale de sa langue première. Pour diminuer le taux d'échec, il faut donc précéder l'enseignement de la L2 par celui de la L1 et recourir à la L1 en séance d'apprentissage de la L2 afin d'expliquer le vocabulaire et de corriger les erreurs liées aux interférences linguistiques. Alidou H. (2014) explique que l'on ne peut pas apprendre sans comprendre. Dans certaines situations, seule l'utilisation de la langue première des apprenants permet l'efficacité de l'explication donnée par l'enseignant. Il est impossible de faire apprendre en ignorant les acquisitions antérieures des apprenants, notamment dans leur langue première. Mais, avec la coexistence de deux langues dans l'enseignement/apprentissage, le risque est grand d'assister à des dérives d'un côté comme de l'autre. C'est ainsi que dans certaines classes la communication se fait presque exclusivement en français alors que dans d'autres l'utilisation de la langue nationale est très répandue mais sans une exploitation judicieuse. A ce propos, Castellotti (2001. p.19) attire notre attention

Si, comme je l'ai déjà noté, les changements de langue effectifs jalonnent très régulièrement le déroulement des cours de langue étrangère, leur présence obéit à une grande diversité, d'une classe à l'autre. Ainsi, dans certaines, la communication fonctionne quasi exclusivement en langue cible alors que, dans d'autres, l'usage de la langue première ou langue de référence sera très largement toléré, voire même dans certains cas encouragé ; certains enseignants se refusent systématiquement à recourir eux-mêmes à la L1 de leurs élèves tandis que d'autres en usent (et en abusent...).

Cela nous conduit à dire que l'utilisation des langues nationales pendant l'enseignement/apprentissage du français dans les classes bilingues est courante et utiles.

L'objectif de cette recherche est d'identifier l'effet de l'usage d'un vocabulaire simple en français (L2) sur le caractère explicatif du recours à la langue nationale (L1) les trois premières années qui utilisent le bilinguisme au primaire à savoir : le cours préparatoire (CP) ; le cours élémentaire première année (CE1) et le cours élémentaire deuxième année (CE2).

1 Méthodologie

1.1 Cadre méthodologique

Nous allons d'abord présenter les variables puis décrire le champ d'étude et les participants et ensuite préciser le type de recherche, les outils de collecte de données, le mode d'administration des questionnaires (guide et grille), et la méthode d'analyse des données.

1.1.1 Les variables de la recherche

Plusieurs variables sont impliquées dans cette recherche. Il s'agit notamment :

Variables dépendantes :

La pertinence du recours à la langue nationale (L1) : Elle se traduit sur la grille d'Altet (2015) par la fréquence (la rareté) du recours à la L1 et le caractère explicatif du recours à la L1. Fréquence (F) : $0 < F \leq 10$ = Faible ; $10 < F \leq 20$ = Moyenne ; $F > 20$ = Elevée ; Caractère explicatif : Bon = au moins 85% de recours pour donner des explications ; Passable = de moins de 85% à au moins 50% de recours pour donner des explications ; Mauvais = moins de 50% de recours pour donner des explications. La pertinence du recours à la langue nationale (L1) résulte de la combinaison de ces deux caractères : Pertinence Forte : si Caractère Explicatif Bon et Fréquence Faible ; Pertinence Moyenne : si Caractère Explicatif Bon et Fréquence Moyenne ; Pertinence Moyenne : si Caractère Explicatif Bon et Fréquence Elevée ; Pertinence Moyenne : si Caractère Explicatif Passable et Fréquence Faible ; Pertinence Faible : si Caractère Explicatif Passable et Fréquence Moyenne ; Pertinence Faible : si Caractère Explicatif Passable et Fréquence Elevée ; Pertinence Faible : si Caractère Explicatif Mauvais et Fréquence Faible ; Pertinence Faible : si Caractère Explicatif Mauvais et Fréquence Moyenne ; Pertinence Faible : si Caractère Explicatif Mauvais et Fréquence Elevée.

Variables indépendantes :

-L'usage d'un vocabulaire simple.

-Nombre de mots de Vocabulaire simple objet de recours à la L1 ; L'usage d'un vocabulaire simple : Bon = si au moins 85% des recours explicatifs à la L1 sont liés à un vocabulaire simple ; Passable = si moins de 85% à au moins 50% des recours explicatifs à la L1 sont liés à un vocabulaire simple ; Mauvais = si moins de 50% des recours explicatifs à la L1 sont liés à un vocabulaire simple.

1.1.2 Champ et population d'étude

Cette étude s'est déroulée dans la circonscription de l'inspection de l'enseignement primaire (IEP) Niamey III créée par arrêté N°71/MEN/DEPD du 10 octobre 1988.

La population cible regroupe l'ensemble des enseignants de l'inspection de l'enseignement primaire (IEP) Niamey III. Cet ensemble s'élève à 789 enseignants parmi lesquels on dénombre 645 femmes, soit 81,75% de l'effectif enseignant.

1.1.3 L'échantillonnage

Dans cette étude, nous avons fait le choix de toutes les classes du primaire qui exécutent l'approche Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique) dans la commune III de Niamey, notamment à l'IEP NY III. Les participants sont choisis par échantillonnage ciblé. Ce qui nous donne un échantillon qualitatif qui est délimité de manière intentionnelle. Il s'agit des neuf enseignantes des trois premières années des trois écoles d'expérimentation ELAN-Afrique de la commune. Le programme ELAN de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) vise à améliorer les premiers apprentissages des élèves de primaire des pays d'Afrique subsaharienne (ASS) francophone à travers la promotion, l'introduction et le déploiement de l'enseignement bilingue articulant langues africaine et française.

Chacun des trois niveaux (CP, CE1, CE2) compte trois enseignantes. Toutes les neuf enseignantes ont reçu au moins dix jours de formation bilingue. Deux enseignantes tenant le CE2 ont reçu une formation de 35 jours pour l'une et 25 pour l'autre. Les sept autres ont suivi dix jours de formation (d'imprégnation) chacune. Parmi ces enseignantes, trois sont titulaires (fonctionnaires de l'Etat) et six sont contractuelles. Ces enseignantes ont, entre quatre et onze ans d'enseignement. Quatre ont une expérience de moins de dix ans contre cinq qui ont plus dix années d'ancienneté. Concernant le profil linguistique, signalons que toutes les enseignantes sont locutrices de la langue nationale L1 des apprenants (le hausa). Comme langue maternelle (LM), six enseignantes ont le hausa contre deux qui ont le fulfude et une le tamajaq. Parmi

les six enseignantes qui ont le hausa comme LM, trois ont la charge du niveau CP, deux le niveau CE1 et une le CE2. Pour ce qui est de la langue nationale la plus utilisée par ces enseignantes, nous avons sept qui se réfèrent au hausa et deux au sonay-zarma. Elles sont réparties en raison de trois pour le CP, deux pour chacun des deux niveaux restants (CE1, CE2). Pour le besoin d'anonymat, il a été attribué des codes aux enseignantes allant de EE1, EE2,..., EE7,EE8 et EE9.

1.1.4 Type de recherche ou démarche

Cette étude est à dominante qualitative. Elle vise à comprendre dans quelle mesure, dans une circonscription pédagogique donnée, en l'occurrence l'IECP NY III, le recours à la langue nationale (L1) est pertinent selon l'utilisation de stratégies d'enseignement par les enseignantes des trois premières années pendant les séances de français L2. Les résultats de ce type de recherche avec un échantillon restreint ne sont pas généralisables parce que liés au contexte des participants. Mais, ils peuvent être transférables. D'après Anadon, M. (2006) et Gohier (2004), cités par De Grandpré Martine (2016), cela signifie qu'ils peuvent être adaptés à d'autres contextes. Le plus important c'est que la recherche peut déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus.

1.1.5 Outils de collecte de données

Notre travail comporte deux outils de collecte de données, à savoir le guide d'entretien et la grille d'observation. Notre guide est une adaptation du questionnaire de Shairi H. R. et al (2016) et la grille d'observation est inspirée de la grille d'Altet, M., Paré Kaboré, A., Sall, H N., (2015) réadaptée selon le besoin de la recherche. Nous avons également pris en compte la classification des stratégies d'enseignement de Rançon reprise par Vallat (2012).

1.1.6 Méthode d'analyse des données

L'analyse des données de cette recherche est réalisée au moyen d'une approche mixte, c'est-à-dire que nous l'avons effectuée de manière quantitative et qualitative. L'usage du recours à la L1 est analysé de façon quantitative. La fréquence du recours, le caractère explicatif le sont de manière quantitative et qualitative. C'est donc une combinaison d'analyse qualitative et quantitative qui a été faite. Pour y parvenir, nous avons utilisé dans une première phase le traitement manuel. Ce traitement a permis d'effectuer le recensement des recours. Dans un second temps nous avons traité séparément les données des entretiens et celles des observations. Nous avons par la

suite sélectionné les données les plus pertinentes à exploiter dans le cadre de cette étude.

2 Résultats et Discussion

2.1 Résultats

Les résultats de ce travail montrent les effets des stratégies des enseignantes des trois premières années du primaire sur la pertinence du recours à la langue nationale (L1).

2.1.1 Résultats du recours en fonction du niveau d'enseignement

Il ressort de notre observation que 75 recours à la langue nationale L1 ont été effectués par les enseignantes à l'intérieur d'une séquence d'apprentissage de la L2. Ces recours ont concernés une série de trois séances successives de nouvelles de la classe (NC ou langage), de lecture guidée (LG) et d'écriture guidée (EG). De cet ensemble de recours à la L1, les enseignantes du CP en ont fait 35 contre 28 pour leurs collègues du CE1 et 12 pour celles du CE2. Ces proportions représentent respectivement 46,67%, 37,33% et 16% du total des recours à la L1. La moyenne de recours à la L1 par niveau d'enseignement est respectivement de douze (12), neuf (9) et quatre (4).

Les données illustrées par le tableau suivant donnent les détails des résultats sur la proportion du nombre de recours par niveau :

Tableau 1 : nombre et moyenne du recours à la L1 par niveau pendant une série de trois séances (NC, LG et EG) d'apprentissage de la L2.

Niveau	recours	%	Moyenne
CP	35	46,67	12
CE1	28	37,33	9
CE2	12	16,00	4
Total	75	100,00	8

Les résultats recueillis expriment une diminution progressive du nombre de recours du CP (premier niveau) au CE2 (troisième niveau) ; ce qui va dans le même sens que les résultats issus d'autres études comme celle de Castellotti V. (2001, p. 67) qui souligne que par rapport à l'enseignement du français langue étrangère (FLE) :

Le recours à la LM se fait beaucoup plus fréquemment aux premiers niveaux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), en particulier A1/A2, où les apprenants se ressentent plus dépendants de leur enseignant. Cet emploi de la LM pourrait perdre

son rôle de facilitateur au fur et à mesure du progrès des apprenants en matière de LE et quand ils gagnent une certaine autonomie.

Pour elle, c'est la démarche pédagogique de l'enseignant qui modifie sans doute la prise en compte de la LM, aussi bien que la façon dont il l'utilise et le type des activités qui sont abordées pendant le cours. C'est donc en fonction du niveau d'enseignement, que les enseignantes, à travers leurs stratégies d'enseignement, modifient la fréquence d'utilisation de la langue nationale (L1) pour qu'elle soit plus ou moins importante.

2.1.2 Résultats du recours en fonction du niveau d'enseignement et du statut

Dans l'ensemble, les enseignantes contractuelles (EC) font légèrement moins de recours que les titulaires avec une moyenne d'environ huit contre neuf. Cela peut s'expliquer par le fait que certaines EC ont une expérience plus longue dans l'enseignement bilingue (EB) que certaines de leurs collègues titulaires. Les EC ont, au CP, en moyenne 9 recours à la langue nationale L1 contre 13 pour les titulaires. Au CE1, les EC comptent 14 recours à la L1 alors que ce niveau d'enseignement ne comptabilise pas de titulaires. Au CE2, la moyenne des recours à la L1 est respectivement de 12 et zéro. Ainsi, les EC qui font moins de recours à la L1 au CP, en font plus au CE2 tandis que les titulaires font au contraire plus de recours au CP et moins au CE2. Donc, les titulaires utilisent plus le recours à la L1 que les EC avec les apprenants débutants. En revanche, elles font moins usage de la L1 que les contractuelles à un niveau d'enseignement plus avancé.

2.1.3 Résultats globaux du recours en fonction du niveau d'enseignement et de l'expérience générale

Les données recueillies donnent un nombre total de 21 (28%) recours pour les enseignantes ayant une expérience de moins de 10 ans, contre 54 (72%) pour celles qui en ont plus de 10 ans. Donc 44,44% des enseignantes moins expérimentées produisent seulement 28% des recours à la langue nationale (L1) contre 72% pour les plus expérimentées qui représentent 55,56%. Avec un effectif d'un peu moins de la moitié des enseignantes, les moins expérimentées exécutent environ deux fois moins de recours que les plus expérimentées. Or, la logique veut que ce soit les plus expérimentées qui fassent moins usage de la langue nationale (L1). Elles ont une moyenne d'environ 11 recours contre environ 5 aux moins expérimentées. L'ancienneté générale ne favorise donc pas la rareté du recours à la langue nationale (L1). Cette situation semble liée au fait que certaines enseignantes ayant une ancienneté plus courte dans l'enseignement ont une expérience plus longue dans l'enseignement bilingue (EB) et qu'au contraire d'autres ayant une ancienneté plus

longue dans l'enseignement sont moins expérimentées dans l'EB. L'ancienneté générale semble même promouvoir le recours à la L1 au CP et au CE1. Ainsi, au CP, la catégorie des enseignantes ayant une ancienneté plus courte produisent en moyenne 9 recours à la L1 contre 13 pour la catégorie des enseignantes dont l'ancienneté est plus longue. Au CE1, nous avons, respectivement, une production moyenne de 2 recours à la L1 contre 24. Pour ce qui est du recours explicatif, 69,33% des recours sont destinés à cet usage. Ce pourcentage est de 80% au CP, 57,14% au CE1 et 66,67% au CE2. Dans l'ensemble, les enseignantes les moins expérimentées, qui représentent 44,44% de l'effectif de la population cible, soit un peu moins de la moitié, en réalisent seulement 21,33% contre 48% (plus du double) pour les plus expérimentées qui font 55,56% de l'échantillon. Ainsi, les moins expérimentées font moins de recours explicatifs à la L1, contrairement à leurs collègues qui ont plus d'expérience. Donc, l'expérience des enseignantes favorise le recours explicatif à la langue nationale (L1). Aux deux premiers niveaux d'enseignement (CP et CE1), l'expérience des enseignantes dans l'enseignement entraîne une augmentation de la fréquence des recours explicatifs à la L1. En effet, au CP, les moins expérimentées produisent 7 recours explicatifs, soit 20%, contre 21, soit 60%, pour les plus expérimentées. Au CE1, nous avons une production de 4 recours explicatifs, soit 14,29%, pour les moins expérimentées contre 12, soit 42,86%, pour les plus expérimentées. Par contre, au CE2, l'expérience influence la réduction du nombre de recours explicatifs. A ce niveau d'enseignement, les plus expérimentées, avec 3 recours explicatifs (25%), font moins de recours explicatifs à la L1 que la moins expérimentée qui exécute 5 recours explicatifs, soit 41,67%. Dans l'ensemble, l'expérience générale n'influence pas la rareté (fréquence) du recours à la L1 quoiqu'elle favorise une augmentation de la proportion des recours explicatifs à la L1.

2.1.4 Résultats du recours en fonction du niveau d'enseignement et de l'expérience dans l'EB

Les résultats en fonction du niveau d'enseignement et de l'expérience dans l'enseignement bilingue (EB) se présentent comme suit : les 7 enseignantes les moins expérimentées dans l'enseignement bilingue (EB) sur un effectif de 9 (soit env. 8/10) produisent 89,33% des recours à la L1 ; les 2, qui ont une bonne expérience en EB (2/9 ou env. 2/10) produisent 10,67% des recours à la L1. Ainsi, ce sont les enseignantes les plus expérimentées qui font moins recours à la L1. La fréquence est de 4 recours à la L1 par enseignante pour les expérimentées et d'environ 10 pour les moins expérimentées. L'expérience des enseignantes dans l'enseignement bilingue (EB)

favorise la diminution de la fréquence du recours à la L1. Le fait que les plus expérimentées font moins recours à la L1 peut être lié au niveau d'enseignement (les 2 expérimentées dans l'EB ont en charge le niveau CE2) ou à l'usage systématique de stratégies d'enseignement qui limitent ce recours. En troisième année (CE2), l'expérience dans l'enseignement bilingue (EB) n'a pas plus d'effet sur la fréquence du recours à la langue nationale (L1), car la moins expérimentée en EB et les plus expérimentées ont une même moyenne de quatre recours. Nous estimons que la raison qui explique cette situation est que l'enseignante la moins expérimentée et ses collègues les plus expérimentées ont à peu près la même ancienneté dans l'EB, respectivement 4 ans et 5 - 6 ans.

En résumé, l'expérience est l'un des facteurs reconnus comme pouvant influencer l'enseignant, notamment à travers la maîtrise de l'usage d'autres stratégies d'enseignement. Ainsi, les résultats obtenus montrent que l'expérience dans l'enseignement bilingue (EB) favorise la diminution de la fréquence du recours à la L1. Par contre, l'expérience générale des enseignantes ne favorise pas la rareté du recours à la langue nationale (L1). C'est seulement au CE2 qu'elle entraîne la diminution de la fréquence du recours à la langue nationale (L1). L'écart entre les nombres d'années d'ancienneté semble expliquer cet état de fait. A ce niveau d'enseignement, la différence entre les deux catégories d'enseignantes (plus expérimentées et moins expérimentées) n'est pas considérable (5-6 ans contre 4). Toutefois, l'expérience des enseignantes favorise une augmentation de la proportion des recours explicatifs à la L1. De plus, la situation fait ressortir que l'ancienneté générale ne semble pas servir de frein au recours à la langue nationale (L1) alors que l'expérience dans l'enseignement bilingue (EB) paraît être un levier de réduction du nombre de recours à la L1. En effet, les résultats de l'observation indiquent que l'expérience dans l'enseignement bilingue (EB) semble être la seule qui est en mesure de favoriser la rareté (faible fréquence) du recours à la L1.

2.1.5 Résultats globaux du recours en fonction du niveau d'enseignement et du profil linguistique

Les résultats font ressortir que 22,22% des enseignantes utilisent davantage une langue nationale (L1) autre que celle des apprenants. Ce sont EE8 et EE6 au CE1 et CE2. Elles ont chacune, le plus grand nombre de recours à la L1 par rapport aux autres collègues qui enseignent au même niveau. Elles ont exécuté respectivement 24 et 8 recours à la langue nationale (L1), soit 85,71% et 66,67% du nombre de recours du niveau correspondant. C'est six fois plus que leurs deux autres collègues pour EE8 et deux

fois plus pour EE6. EE8 totalise même, tous niveaux confondus, le plus grand nombre de recours à la L1. Cela implique que les enseignantes qui utilisent (en dehors de la classe) le plus une langue nationale (L1) différente de celle des apprenants, ont plus tendance à recourir à cette L1 au cours des séances de français (L2). Elles semblent avoir le plus besoin de la L1 des apprenants pour s'adresser à eux ou pour leur donner des explications.

Discussion

Pour parler ou écrire dans une langue seconde, il faut être en mesure de comprendre et de s'exprimer dans cette langue. Ce qui implique nécessairement l'acquisition d'un certain nombre de mots. Il faut par conséquent disposer d'un vocabulaire précis et assez fourni. Le terme vocabulaire réfère à l'utilisation des mots par chaque individu. Autrement dit, chacun a son propre vocabulaire. Nous l'assimilons aussi au lexique qui est généralement un terme réservé au stock global des mots d'une langue. L'importance du vocabulaire fait d'ailleurs dire à Courtillon (2003, p.66), cité par Vallat (2012, p.146), qu'avec

Une connaissance approximative des règles, mais beaucoup de lexique et une prononciation correcte (il faut être compris), on peut transmettre, même imparfaitement, de l'information. Avec de bonnes connaissances grammaticales, mais peu de lexique, on ne va pas très loin.

Mais, des apprenants comme ceux des trois premières années du primaire disposent d'un lexique limité qui varie selon leur niveau. Aussi, lors de l'apprentissage, il est important pour l'enseignant d'utiliser un vocabulaire simple à la portée des apprenants. Les explications, qu'elles soient données en français ou en langue nationale L1, doivent être donc liées à un vocabulaire simple. Par rapport aux recours à la L1, notons que 46 sur 52 de ces recours à la L1, destinés à donner des explications, sont relatifs ou font allusion à un vocabulaire simple. Ces recours représentent 88,46% des recours explicatifs et 61,33% de l'ensemble des recours à la langue nationale (L1). Environ 9/10 recours explicatifs sont liés à un vocabulaire simple, l'usage de ce vocabulaire augmente les chances d'avoir plus de recours explicatifs. Ainsi, plus les mots en français sont simples, plus l'explication en L1 est facile et efficace. Il faut donc utiliser des mots simples en français L2 pour pouvoir les expliquer facilement en langue nationale L1. La proportion des recours relatifs ou faisant allusion à ce type de vocabulaire est régressive suivant le niveau d'enseignement. La proportion de 46,15% de l'ensemble des recours explicatifs au CP, passe ensuite à 28,85% au CE1 et finit à 13,46% au CE2.

Un bon usage d'un vocabulaire simple en français L2 agit plus sur la fréquence du recours à la L1 à un niveau intermédiaire ou avancé qu'à un niveau débutant. Donc comme les apprenants comprennent d'avantage la L2, le bon usage d'un vocabulaire simple en français L2 permet aux enseignantes de faire moins recours à la L1. Mais, dans certaines situations, le vocabulaire peut être plus difficile. Nous estimons que cela peut être lié au fait que plus on avance dans les niveaux d'enseignement, plus le vocabulaire en L2 s'élargit et peut devenir moins familier, y compris pour les enseignantes. C'est le cas de thèmes comme « le dinosaure », « le tambour de la princesse ». Et, cela peut avoir pour conséquence de réduire le nombre de recours explicatifs parce que l'enseignante n'est pas outillée pour utiliser un vocabulaire simple. En revanche, habituellement, le vocabulaire est facilement accessible aux apprenants car en nouvelles de la classe (NC) ou langage, ce sont des unités lexicales connues que les apprenants utilisent pour produire des textes (oraux qu'ils transforment en écrits). En lecture guidée (LG) et écriture guidée (EG), le thème abordé étant le même, les apprenants utilisent le vocabulaire développé pour l'expression (orale et écrite). Les détails sur le vocabulaire utilisé sont donnés par niveau. Mais avant cela, notons que pour bon nombre de chercheurs, l'enseignement explicite du vocabulaire intégré à l'enseignement de la lecture et de l'écriture en L2 assure une rétention à long terme du vocabulaire et contribue fortement à améliorer la qualité de la compréhension et notamment de l'écriture en langue seconde. Elle conclut que la qualité lexicale supérieure observée dans les textes écrits par des élèves après l'enseignement explicite des unités lexicales contribue à améliorer considérablement la qualité de l'écriture en langue seconde. Pour elle, il faut que les apprenants trouvent l'occasion d'employer fréquemment et de réutiliser le vocabulaire nouvellement appris, afin d'en assurer un emploi productif, c'est-à-dire dans leurs productions écrites. A cet effet, une gamme d'activités est proposée par l'approche ELAN (p. 25 – 28). Ces activités sont, entre autres, faire un remue-méninges des mots reliés à une famille – le transport, la nourriture ou les vêtements – ou à des jeux et catégoriser les mots en posant des questions ouvertes et variées (questions pour obtenir une explication de mots, une reformulation, une répétition, une mise en relation avec le vocabulaire précédemment étudié) ; donner son avis et réagir à un texte lu ou entendu, à une situation ; redire les histoires des livrets dans ses propres mots en respectant le temps et l'ordre chronologique ; montrer un objet et demander aux apprenants de le décrire (forme, couleur, taille).

Néanmoins, il faut relativiser le travail de développement du vocabulaire chez les participantes de notre étude. Les activités sur le vocabulaire comportent un certain

nombre d'insuffisances. En effet, les activités sur le lexique ne s'effectuent pas régulièrement sous des formes impliquant la classification des mots en fonction de catégories ayant trait au sens. Or, les activités sur le vocabulaire se composent normalement d'un travail sur le déficit lexical, d'une mise en relation avec le vocabulaire déjà vu et d'une lecture fréquente. Ce travail sur le déficit lexical consiste en la correction par explication de mots, la reformulation, la répétition pour mémoriser. Les activités de découverte de mots de la même famille, mots correspondant à un même thème, synonymes, antonymes, ou encore homonymes constituent quant à elles la mise en relation avec le vocabulaire déjà vu. Et, s'agissant de la lecture fréquente : ne dit-on pas que la meilleure façon d'enrichir notre vocabulaire est de lire beaucoup, mais surtout des écrits variés ? En revanche, ces activités sur le vocabulaire sont combinées avec des tâches de segmentation, de fusion et de manipulation de phonèmes. Elles sont également suivies de la lecture de mots, même si les non-mots ne sont pas exploités. Des études ont montré que les interventions combinées en conscience phonologique et en sémantique lexicale (représentations sémantiques de mots ciblés et développement de réseaux sémantiques) soutiennent l'acquisition de mots nouveaux. D'après Zens et al. (2009) cités par Nootens, P., Allard, M., Poulin, MC., Bedoya., S. P. (2017, p.118).

Les interventions combinées en conscience phonologique et en sémantique lexicale semblent soutenir dans une plus large mesure l'acquisition de mots nouveaux que chacune de ces interventions offertes isolément. Une intervention en conscience phonologique préalable à l'entraînement de type sémantique contribuerait par ailleurs dans une plus large mesure à l'acquisition du lexique que l'inverse.

L'approche ELAN va dans le même sens en préconisant des activités de conscience phonologique au cours des séances de LG (étape de pré lecture) et EG (pré écriture) qui exploitent principalement la compréhension et la production (orale et écrite). Finalement, et au vu des résultats précédemment donnés, nous estimons que, dans l'ensemble, le choix du vocabulaire français par les enseignantes est adapté au niveau de compréhension des apprenants. En outre, l'utilisation de ce vocabulaire simple favorise le caractère explicatif du recours.

Conclusion

Ce travail montre l'impérieuse nécessité de la prise en compte de nombreuses stratégies d'enseignement et l'optimisation de leur emploi. Il ressort des entretiens et des observations des pratiques de classe que les affirmations des enseignantes et leurs actions sont, dans bien des cas, concordantes. Leur déclaration sur le caractère facilitateur de l'emploi de la langue nationale se confirme avec son utilisation à des

fins d'explication. Ainsi, 69,33% des recours effectués sont explicatifs. 88,46% de ces recours explicatifs sont liés à un vocabulaire simple. Ce qui conforte notre hypothèse spécifique selon laquelle l'usage d'un vocabulaire simple par les enseignants en français en vue d'une expression correcte des apprenants permet le caractère explicatif du recours à la langue nationale. Néanmoins, la proportion de 69,33% de recours explicatifs classe notre échantillon dans le groupe à recours explicatifs passables. Notre échantillon se situe dans l'échelle retenue, entre moins de 85% à 50% de recours à la L1. Il y a, de ce fait, un effort supplémentaire à fournir pour rendre le recours plus explicatif.

Références bibliographiques

ALFARI SAIDOU, Zara. (2017). *L'approche culturelle dans l'enseignement/apprentissage du français, langue seconde, au collège à travers les textes de lecture*, ENS/Université de Niamey, Niger.

ALIDOU Hassana. (2014). *Systèmes éducatifs et multilinguisme en Afrique subsaharienne, Synthèse de la conférence internationale Réussir l'éducation en Afrique : l'enjeu des langues CIEP, Sèvres, 27-28 mars 2014*

ALTET Marguerite., PARE KABORE, Afsata., SALL Hamidou Nacuzon., (2015), *L'observation des pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages des élèves. Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014. Rapport décembre 2015* (www.ifadem.opera.org)

BERGMANN Herbert., BUTTNER Thomas., MALLAM GARBA Maman., SEYDOU HANAFIOU Hamidou. (2002), *Les langues nationales à l'école primaire : Evaluation de l'école expérimentale*, Niamey, Albasa

BILA Mohamed. (2001), *Apprentissage de la lecture au CI : cas du nouveau programme : mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme d'inspecteur de l'enseignement de base 1*. ENS/Université de Niamey, Niger

CASTELLOTTI Véronique. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, France : CLE International.

CONFEMEN (2016), PASEC (2014). *Performances du système éducatif nigérien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*.

DE GRANDPRE Martine. (2016), *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1er cycle du primaire. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation extentionnée de l'université du Québec à Montréal*.

EHRHART Sabine. (2002), « *l'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève - Synthèse à partir d'énoncés recueillis*

dans les écoles primaires de la Sarre » in : Anxo M. Lorenzo Suarez, Fernando Ramallo & Xóan Paulo Rodriguez-Yanez (Eds) : Proceedings / Actas. Second International Symposium on Bilingualism / Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo. Universidade de Vigo (Galicia, Spain), October 23-26, 2002.

JEANNIN Loise., HAMON, Laurence., GOSGNACH, Monika. (2018). Evaluer les innovations pédagogiques: pour quoi faire? September 10, 2018. Repéré à theconversation.com/evaluer-les-innovations-pedagogiques-pourquoi-faire-101867

LEMAITRE Denis. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 34(1) | 2018 : Varia. Repéré à <https://journals.openedition.org/ripes/1262>

Ministère de l'Education Nationale. (1998), Loi portant orientation du système éducatif nigérien (LOSEN), Edition Alpha.

NOOTENS Pascale. dir., ALLARD Magali., POULIN Marie-Christine., Santiago Perez BEDOYA. (2017), Synthèse de connaissances portant sur les pratiques pédagogiques efficaces en matière de littéracie auprès des élèves ayant des difficultés ou une déficience du langage. Université de Sherbrooke.

PERRENOUD Philippe. (1996). Innover en identifiant et en dépassant des objectifs-obstacles. In Lettre d'Équipes & Projets (Paris).

PERRENOUD Philippe. (1999) L'innovation toujours recommencée ou peut-on apprendre de l'expérience des autres ? In Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie, Transfert de l'innovation, Paris.

République du Niger, cabinet du premier ministre, Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation (2014-2024), PSEF_Niger,

SHAIRI Hamid Reza., ZAREI Hassan. (2016). Besoins et risques du recours à la Langue Maternelle dans la classe du Français Langue Etrangère Cas d'études : l'Iran. https://ellf.scu.ac.ir/article_11908

TANGAM Ado. (1989), L'enseignement du langage au cours préparatoire (CP), ENS/Université de Niamey, Niger.

VALLAT Charlotte. (2012), Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), Thèse de doctorat : Université Toulouse II Le Mirail (UTM).

VALLAT Charlotte. (2012), Formation et stratégies enseignantes en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. Actes du colloque PLURI-L, 16 - 18 juin 2011, Nantes.