

RECHERCHES AFRICAINES

ISSN 1817 – 423X

Numéro spécial 2014

Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe

Actes des Journées scientifiques internationales de novembre 2013
(Ouagadougou, Burkina Faso) du projet AUF et OIF



SOMMAIRE DU VOLUME

Avant-propos	7
Parisse, Christophe : <i>Méthodologie de la recherche sur corpus pour l'étude des interactions dans les écoles bilingues</i>	15
Partie I :	29
Reformulations et transfert dans les interactions en classe	
Maiga, Abdoul Kadri Idrissa (Mali) : <i>Transferts d'apprentissage entre L1 et L2 à travers les reformulations du maître : la grammaire dans une école bilingue songhay- français</i>	31
Younssa, Alzouma (Niger) : <i>Les pratiques de reformulation en zarma chez les maîtres de l'enseignement bilingue</i>	48
Keita, Alou (Burkina Faso) : <i>Enseignement et apprentissage du vocabulaire en L1 et en L2 dans les écoles bilingues : savoirs déclaratifs, pratiques de classe et transfert de connaissances</i>	65
Guiré, Inoussa (Burkina Faso) : <i>L'alternance codique français-fulfulde en classe bilingue : expression orale 3e année, mathématiques 5e année</i>	91
Partie II :	112
Transfert et apprentissage de la grammaire des langues	
Nikiéma, Norbert (Burkina Faso) : <i>La bigrammaire mooré-français pour le transfert de l'apprentissage grammatical de L1 à L2</i>	114
Partie III :	132
Apprentissages des domaines scientifiques et transfert	
Diallo, Issa (Burkina Faso) : <i>Le transfert des acquis en géométrie de L1 à L2 dans les écoles bilingues du Burkina Faso : le cas du carré et du rectangle</i>	134
Lingani, Omar (Burkina Faso) : <i>Analyse interactionnelle et didactique de séquences de classe en mathématiques : la résolution de problèmes</i>	148
Noyau, Colette (France) : <i>Construction de connaissances en L1 et en L2 : les transferts de connaissances en sciences d'observation</i>	167
Partie IV :	196
Apprentissage de l'écrit et transfert	
Nikiéma, Norbert (Burkina Faso) : <i>Capacité de réflexion grammaticale et transfert de connaissances de la L1 à la L2 de scolarisation: expérience, défis et perspectives dans le cadre de la méthode ALFAA au Burkina Faso</i>	198
Cissé, Ndo (Mali) : <i>Le transfert de l'écrit en contexte d'enseignement bilingue au Mali</i>	212
Nounta, Zakaria (Mali) : <i>Conscience métaphonologique et apprentissage de la lecture chez les élèves bilingues songhay-français de 2me année fondamentale</i>	233
Noyau, Colette (France) : Postface	255

Responsable éditoriale du volume :
Colette NOYAU
Coordination du volume :
CISSÉ Ndo

Comité scientifique international du volume

Violaine BIGOT, Université Sorbonne Nouvelle, Paris

Guilhem FLORIGNY, University of Mauritius, Ile Maurice

Youssef HAIDARA, Ministère de l'Éducation Nationale, Mali

Martine KERVRAN, Ecole Supérieure du Professorat de Bretagne, Université de Rennes

Julien KILANGA, Université d'Angers

Mohamed MILED, Université de Carthage, Tunisie

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Vancouver, Canada

Auguste MOUSSIROU MOUYAMA, Université Omar Bongo, Gabon

Norbert NIKIÈMA, Université de Ouagadougou, Burkina Faso

Louis-Martin ONGUÉNÉ-ESSONO, Université de Yaoundé-1, Cameroun

Christiane PRÉNERON, UMR 7114 MoDyCo CNRS, Université Paris Ouest Nanterre La
Défense

Ricarda SCHNEIDER, Université Paris-3 Sorbonne Nouvelle

Marité VASSEUR, Université du Maine, Le Mans

Avant-propos

Le volume que nous présentons offre des points de vue scientifiques sur un terrain décisif pour avancer vers l'éducation universelle en Afrique : les écoles primaires bilingues. Le projet de recherche dont il est l'émanation, et dont ce volume porte le nom, s'est donné pour mission de mieux comprendre en quoi la scolarisation bilingue commençant par la langue du milieu des enfants offre des atouts pour la réussite des apprentissages, à quelles conditions elle assure cette réussite, et à quels obstacles elle doit pouvoir faire face pour que ses bénéfices soient acquis. Les conclusions de ces études diagnostiques ouvrent sur des propositions aux systèmes éducatifs pour améliorer les pratiques de classe et, pour cela, la formation des enseignants.

Une conception de l'école faisant sa place au plurilinguisme de fait des sociétés subsahariennes s'est diffusée avec l'appui de la Francophonie (OIF) depuis les années 2000, dans la plupart des pays au sud du Sahara. Les pays qui s'y sont engagés réservent le plus souvent une place dite 'expérimentale' à ces écoles bilingues, qui coexistent avec les écoles 'classiques' à français exclusif. L'éducation primaire bilingue avait déjà été mise en œuvre dès les années 70 dans certains pays (Burkina, Mali, Niger). Ce sont ces pays, les plus expérimentés dans l'enseignement bilingue au primaire, que nous rassemblons dans le présent projet, avec comme objectif principal de contribuer à la potentialisation de ces écoles bilingues et à la consolidation des acquis de ces expériences, ainsi qu'à la création des conditions pour une généralisation progressive des démarches pédagogiques tenant compte du plurilinguisme.

Deux angles de vue complémentaires sont adoptés :

- celui des *apprenants*, le plus central, à travers l'étude analytique des interactions en classe et des apprentissages permis ou freinés par les façons d'enseigner ;
- celui des *maîtres*, complémentaire du premier et tourné vers l'action, à travers l'étude analytique de leur agir professionnel relatif aux langues et de ses conséquences sur les apprentissages. On vise ainsi à identifier des moyens de renforcer chez les maîtres :
 - leur conscience du plurilinguisme et de la gestion des langues par les individus plurilingues,
 - leur capacité à mener une réflexion métalinguistique sur les langues en présence au bénéfice de l'enseignement explicite de ces langues et de la littéracie dans ces langues,
 - leur capacité à reformuler les connaissances du monde qui font l'objet des enseignements dans divers domaines disciplinaires, dans la même langue et d'une langue à l'autre, de façon à assurer la construction de connaissances au niveau conceptuel par les enfants, et non plus au plan purement verbal des énoncés à mémoriser.

Ces objectifs doivent pouvoir se décliner en contenus et supports des programmes de formation pédagogique initiale et continue des maîtres, à mettre entre les mains des encadreurs (conseillers pédagogiques, inspecteurs, directeurs d'école, professeurs d'écoles normales).

La scolarisation des enfants en contexte multilingue fait face à un multiple défi : l'enfant doit continuer à développer la langue de sa socialisation initiale tout en construisant un nouveau système linguistique qui relaiera — puis se substituera à — sa L1 pour la construction des connaissances scolaires ; à travers ces langues, il doit entrer dans l'écrit et dans la littéracie ; il doit aussi être conduit à devenir un sujet plurilingue capable de gérer son plurilinguisme dans la vie sociale et professionnelle.

Si l'on part du fait que la scolarisation exclusivement effectuée dans une langue étrangère produit des blocages cognitifs et des retards (cf. les résultats du projet AUF/Campus/ACI Cognitive « Appropriation du français via la scolarisation en situation diglossique » 2001-2005), il faut outiller les maîtres pour que leurs élèves deviennent des apprenants dont

l'éducation en L1 et en L2 constitue un tout cohérent, garant de l'épanouissement cognitif d'individus francophones maîtrisant pleinement leur plurilinguisme.

Les appuis principaux pour cette orientation de l'éducation au plurilinguisme relèvent de la linguistique de l'acquisition, de l'approche interactionnelle des échanges à visée didactique, de la psychologie cognitive des apprentissages et du développement linguistique, de la typologie linguistique.

Le terrain d'observation est une sélection d'écoles pratiquant un curriculum bilingue au primaire, de la première année (CP1 ou CI) à la fin du primaire, dans les pays suivants : Burkina Faso, Mali, Niger, en retenant des L1 faisant partie de celles qui ont été identifiées comme prioritaires en tant que langues transfrontalières ou numériquement importantes, et sur lesquelles porte ou a porté à l'OIF un travail d'élaboration de bi-grammaires (français-langue nationale) en vue de la formation des acteurs du terrain à la mise en relation entre L1 et L2.

Les paliers de scolarisation retenus sont les suivants :

2e année (introduction du français) ; 3^e année ; 4e année ; 6e année (fin du cycle primaire) pour le Burkina et le Mali, 1e année (introduction du français), 2e, 3e et 5e année pour le Niger (légère variation qui s'explique par les différences spécifiques dans les programmes et le moment d'introduction du français selon les pays). Comme les thèmes de recherche ne sont pas avant tout dépendants de la dimension longitudinale, l'important est de s'ajuster de façon pertinente aux situations de chaque pays. En effet, les paliers considérés diffèrent légèrement selon les pays, compte tenu de l'année d'introduction du français. Comme il ne s'agit pas d'une étude comparative d'évaluation du rendement des systèmes bilingues, mais d'une étude de nature qualitative, une certaine diversité pour s'adapter aux réalités locales n'est pas un obstacle. En effet elle veut accéder à des pratiques, des processus, des phénomènes de traitement des 2 langues en présence pour mieux cerner les fonctionnements cognitifs sollicités par les enseignements de et en L1 et L2, et retenir ceux qui puissent faire progresser les apprentissages.

Les enquêtes dans les écoles ont permis de rassembler des matériaux multimédia, base des analyses présentées :

- enregistrements audio-visuels de séquences de classe de et en L1, de et en L2 à différents paliers du primaire, et à des moments successifs pour les mêmes classes (2 visites par an ; suivi sur la 2e année des mêmes classes) ;
- enregistrements sonores de discussions de groupe ou individuelles avec les maîtres des classes et écoles observées et des encadreurs pédagogiques ;
- productions orales et écrites des élèves ;
- documents pédagogiques et fiches de préparation des leçons observées.
- photos de classe (traces au tableau, dans les cahiers ou sur les ardoises, actions dans la classe).

La mise en forme des données en vue d'exploitations comparatives et la constitution d'une base de données numériques mutualisée propre au projet, ont été effectuées avec le concours du laboratoire 'Modèles, Dynamiques, Corpus' (UMR 7114 MoDyCo, Université Paris Ouest Nanterre La Défense), qui a assuré la formation technique des chercheurs impliqués.

Les méthodes d'analyse des données utilisées sont les suivantes :

- Analyse linguistique du travail sur la langue et les langues dans diverses séquences de classe, de langage et d'autres matières ou domaines, en tenant compte de la dimension interactionnelle ;
- Evaluation qualitative de ce qui est acquis par les élèves en L1 et en français dans des domaines clé (représentation des événements -> verbes ; représentation des entités (SN et détermination) ; cohésion et complexité syntaxique (subordination, connecteurs), pour effectuer leurs apprentissages dans ces langues, toutes les langues sélectionnées ayant fait l'objet de descriptions comparatives avec le français en vue des bi-grammaires d'apprentissage (OIF) ;

- Etudes sur les activités métalinguistiques en L1 et en L2 : réflexions sur la langue, description de règles ou de faits linguistiques, appel à l'observation et à la réflexion inductive chez les élèves, comparaisons L1-L2 occasionnelles ou systématisées, tout cela évolue au fil des années de scolarisation et de la maturation cognitive des enfants : comment s'y prennent les maîtres, eux-mêmes souvent dotés d'une culture métalinguistique très limitée en L1 et aussi en français ?
- Etudes sur le rôle des reformulations dans les activités de classe et la capacité de reformulation des locuteurs par eux-mêmes ou par l'interlocuteur, dans la même langue ou entre les langues en présence, chez les élèves d'une part, et de l'autre chez les maîtres.

Des comparaisons pluridimensionnelles ont été conduites :

- entre paliers de scolarisation pour l'appropriation de la L1 et du français ;
- entre L1 et français L2 comme objets d'enseignement ;
- entre différentes L1 retenues comme médium d'enseignement : les langues choisies appartiennent toutes à l'inventaire des langues transfrontalières identifiées pour l'élaboration de grammaires d'apprentissage (OIF, ACALAN, ...) : fulfulde, mooré (Burkina), hausa (Niger), manden (Burkina, Mali), songhay-zarma (Niger, Mali), mais sont outillées à des degrés divers, et l'accès à des manuels et matériaux écrits dans ces langues est variable : avec quelles conséquences sur les pratiques de classe et donc les apprentissages ?
- entre enseignements effectués en L1 et en L2 pour les mêmes domaines (langue, mathématiques, sciences) ;
- entre les approches pédagogiques et les conduites de classe pour un même palier ou domaine d'enseignement dans les différents contextes scolaires nationaux, compte tenu des programmes et conditions qui varient de pays à pays.

Les corpus multimédia recueillis constituent une vaste base de données qui permettra encore des approfondissements et seront mises à disposition de communautés plus vastes de chercheurs et spécialistes de l'éducation sur des sites d'accueil. Plusieurs thèses en cours ou en voie d'achèvement ont été préparées dans le cadre de ce projet, d'autres suivront.

Le projet s'est donné un site dédié, qui peut être visité, et dont une partie réservée contient la totalité des matériaux recueillis. On y accède via le lien : <http://modyco.inist.fr/transferts/>

Les chercheurs du projet tiennent pour finir à remercier les institutions qui ont rendu possible leur travail :

- l'Agence Universitaire pour la Francophonie, qui a lancé en 2009 un appel à projets via son pôle 'Didactique', qui a déclenché la conception de ce projet ;
- l'Organisation Internationale de la Francophonie, qui via ses directions 'Education et Formation', puis 'Langue Française et Diversité Linguistique', a soutenu sans faille sa réalisation, en le mettant en lien avec l'Initiative ELAN 'Ecole et Langues en Afrique' installée en 2012 (cf. le site ELAN : <http://www.elan-afrique.org>)

ainsi que

- les Ministères de l'Education des trois pays dont les écoles ont fait l'objet de nos enquêtes : le Burkina Faso, le Mali, le Niger, pour la confiance accordée aux équipes et la facilitation des contacts avec le terrain ;
- le laboratoire MoDyCo de Paris Ouest Nanterre qui a assuré la formation technologique de tous les chercheurs impliqués et offert l'hébergement du site dédié au projet.

Enfin, nous remercions particulièrement les maîtres des classes dans lesquelles les chercheurs ont effectué leurs observations pour leur confiance, et l'expression sincère de leurs vécus, leurs besoins, leurs façons de faire, leurs espoirs en l'éducation.

Nous espérons restituer à tous ceux que nous remercions des éléments utiles et pertinents pour la progression d'une éducation bilingue réussie, qui permette d'avancer vers l'éducation universelle. Cette restitution prendra la forme au début 2015 d'un opuscule destiné aux enseignants et à leurs encadreurs de terrain, consignnant les meilleures pratiques du transfert

dans les classes bilingues méritant d'être diffusées et maîtrisées par tous, tant il est vrai que la scolarisation initiale dans la langue de l'enfant promeut des individus maîtrisant leur bilinguisme, et de plus est en mesure de faire gagner du temps pour l'entrée efficace dans la scolarisation en français langue officielle.

Colette Noyau (France),
porteur du projet « Transferts d'apprentissage »
Alou Keita (Burkina Faso),
Christophe Parisse (France),
Ndo Cissé (Mali),
Maman Mallam Garba (Niger),
responsables des équipes nationales du projet

Site du projet :
<http://modyco.inist.fr/transferts/>

Projet « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe »

Postface : de la recherche de terrain au renforcement de la formation des enseignants des classes bilingues

Colette NOYAU

Pendant les quatre années de vie de ce projet (2011-2014), nous nous sommes consacrés d'abord à élaborer des démarches et à mettre entre les mains de tous les membres du projet des outils technologiques permettant de travailler sur des échantillons enregistrés des activités de classe, ces activités constituant notre objet principal d'investigation, avec une phase initiale de formation de tous aux outils numériques d'enregistrement et d'exploitation, dans la perspective théorique tracée.

Nous avons mené des enquêtes sur le terrain dans des classes bilingues des zones linguistiques retenues pour le projet – deux par pays, les équipes par langue ont séjourné une semaine par an les deux premières années dans les écoles, y sont parfois retournées la troisième année pour des compléments d'enquête ou de collecte de données. Ces données ont été exploitées à divers niveaux :

a) elles ont été inventoriées soigneusement à chaque étape, car un projet comme le nôtre suscite des données multimédia abondantes qu'il faut ordonner et identifier si on ne veut pas se retrouver face à des masses ingérables : enregistrements vidéo, enregistrements sonores parallèles ou complémentaires (comme les entretiens sonores rétrospectifs avec les enseignants ou les directeurs), photos de classe (maîtres et élèves en action, environnement lettré des classes, traces des activités d'apprentissage et des planifications de la classe, etc.), recueil de documents complémentaires faisant écho aux observations (feuilles d'exercice des élèves par exemple), tout cela a demandé de codifier et normaliser les matériaux eux-mêmes ainsi que leurs dénominations, pour permettre une utilisation collective transversale sans confusion possible au sein d'un ensemble d'équipes travaillant de façon concertée ;

b) elles ont été décrites et transcrites, avec des principes de codification (ceux du système CLAN) permettant de travailler à tout moment en alignant le texte sur le son ou la vidéo, de retrouver ainsi un passage à revoir ou écouter de plus près à partir de la transcription, ou de revoir/modifier la transcription avec la vidéo à l'écran, et finalement, de présenter au public des vidéos comportant la transcription des propos tenus en sous-titres, atout précieux pour des données en contexte 'naturel' comme celles-là, issues d'environnements sonores pas toujours parfaits, et chacun parlant avec ses particularités d'apprenant ou d'enseignant bilingue — or il était essentiel de ménager l'accès à ces données à des chercheurs ou pédagogues émanant d'autres contextes linguistiques que ceux des écoles ciblées, d'abord au sein du projet en mutualisant l'accès aux données, puis à l'issue du projet, en y ouvrant l'accès à des publics plus larges selon le souhait des institutions soutenant le projet.

Nous avons effectué des analyses de données, à partir de ces matériaux, pour mettre en lumière les pratiques ordinaires d'apprentissage et d'enseignement et leur logique interne, à divers paliers scolaires et pour divers domaines d'enseignement, pour en tirer des tendances qui ne soient pas limitées à un enseignant, une école, ni un pays, pour relever les pratiques favorables aux apprentissages à encourager et diffuser, ainsi que les difficultés rencontrées et

les réflexions à apporter pour les surmonter, de façon à mieux outiller les maîtres des classes bilingues pour mener les élèves vers la réussite des apprentissages.

Et après ? Quelles généralisations tirer de ces analyses, et quelles implications, pour aider les systèmes éducatifs qui promeuvent le développement de l'éducation primaire bilingue à faire leur profit des constatations et des idées qui en sont sorties ?

Nous avons analysé ce qui se passe en classe comme un milieu écologique pour les apprentissages langagiers et ceux des domaines de savoir par les élèves, en nous saisissant du caractère multimédia de nos matériaux et des caractéristiques sémiotiques des matériaux principaux, les prises de vue vidéo (Sautot, 2008).

Nous avons travaillé en tenant compte des contextes culturels, matériels, institutionnels dans lesquels nos classes-témoins sont plongées, dans la perspective de la contextualisation didactique, avec la conviction que partir du terrain ce n'est pas y rechercher des traces de modèles venus d'en haut ou de loin, mais reconstruire, à partir des pratiques observées, la logique des processus d'apprentissage tels qu'ils se présentent dans un contexte donné, tels que se les représentent et les vivent les acteurs de la classe, maîtres et surtout élèves, pour ensuite les mettre en relation avec les acquis de la recherche pluridisciplinaire éducative sur les apprentissages, en les articulant avec les paramètres spécifiques du contexte (Blanchet & Chardenet, 2011 ; Blanchet, Moore, Asselah-Rahal, 2009 ; Anciaux, Forissier & Prudent, 2013).

Nous nous fondons aussi sur les approches didactiques et ethnographiques de l'analyse de classe : Sautot (2008), LIDIL 49 (2014) 'L'analyse des données didactiques', celles de la recherche CECA (Carette, Carton et Vlad, 2011 ; Moore et Sabatier, 2012). Il s'agit en effet d'articuler les trois composantes du triangle didactique telles qu'elles interagissent dans les situations d'apprentissage en classe pour reconstruire la logique des actions finalisées des maîtres et des élèves dans leur contexte, au plus près des situations observées.

L'un des atouts principaux de l'enseignement bilingue est de pouvoir partir de savoirs que l'enfant possède déjà pour s'y appuyer, donnant confiance à l'enfant parce qu'il sait déjà quelque chose et que l'école ne néglige pas ce qu'il sait, en ménageant des transferts d'apprentissage et en organisant des transferts de connaissances (Noyau 2014).

Le défi de l'enseignement bilingue partant des langues du milieu subsahariennes, c'est à la fois que ces langues ne sont pas toujours suffisamment outillées pour conduire à la littéracie visée par l'école, que la littéracie sociétale dans ces langues est encore à développer (de façon spécifique pour chacune selon son statut actuel), et que les maîtres ne sont pas toujours formés à cet enseignement bilingue, et donc tendent à répliquer ce qu'ils savent parce que leurs représentations de l'enseignement et de la classe proviennent de leur expérience antérieure d'élèves : il ont été enseignés ainsi, dans l'école postcoloniale avec comme seul médium d'enseignement le français. Tout système éducatif constitue une stratification historique de représentations et de pratiques sur laquelle les nouvelles pratiques correspondant à de nouveaux buts et de nouvelles priorités ont à prendre racine ... Les systèmes éducatifs qui souhaitent promouvoir l'éducation bilingue ont à prendre le plus grand soin de la formation et de l'accompagnement de leurs maîtres, pour les conduire à évoluer sans les dépouiller de leurs acquis antérieurs et de leur expérience pédagogique, en les amenant à remanier leur croyances et leurs représentations des buts et des moyens de favoriser les apprentissages chez leurs élèves. Les travaux des didacticiens de l'Initiative-ELAN (Elan, 2014) ouvrent des voies pour ce faire.

Relevons ici quelques-unes des conclusions présentées dans les articles rassemblés, qui renvoient aux conditions favorables pour que transfert il y ait et que l'éducation bilingue développe tous ses avantages :

- encourager les maîtres à diversifier leurs positions dans les interactions de classe, à pratiquer des questions ouvertes à traitement par la réflexion, à ménager plus d'occasions pour l'action des élèves, et à leur laisser du temps de réflexion, pour permettre aux enfants d'être davantage à l'initiative dans la construction et la mobilisation des connaissances (Lingani, Noyau) ;
- favoriser les activités d'apprentissage recourant au jeu et à l'action (Nounta) ;
- donner davantage de temps aux activités d'écriture (et pas seulement de copie) dans tous les domaines d'apprentissage, pour contribuer à la maîtrise de la lecture et renforcer la littéracie, et permettre l'appropriation de l'écrit pour le sens, comme outil d'expression (Cissé, Nounta) ;
- relier les deux langues en présence dans les classes bilingues, en rendant féconde leur co-présence, en faveur d'une éducation au bilinguisme, tant il est vrai que le bilinguisme confère des possibilités accrues de parler du monde de façon différenciée pour penser de façon différenciée (Diallo, Guiré, Noyau) ;
- organiser un apprentissage réfléchi du vocabulaire, qui fasse jouer la construction des mots complexes, les familles de mots et les champs lexicaux, car les connaissances de type 'académique' (cf. Nikiéma) demandent des vocables précis (Keita), notamment dans le domaine des verbes, indispensable à des connaissances centrées sur les processus, les dynamiques et les actions et non les seules nomenclatures (Noyau), et en contexte bilingue le souci de s'exprimer avec précision peut être travaillé d'abord dans la L1, au bénéfice de son déploiement fonctionnel ;
- favoriser les reformulations des contenus, au bénéfice de la construction de connaissances qui ne restent pas purement verbales, mais qui soient bâties sur des représentations multimodales (plurisensorielles, d'action), car le développement du vocabulaire bénéficie de la capacité à reformuler les notions en L1, en L2 et entre L1 et L2, les élèves doivent donc être encouragés à formuler de diverses façons les notions et à pouvoir le faire entre les langues (Idrissa Maiga, Noyau, Younssa) ;
- former les maîtres sur la connaissance explicite de leur L1 et la terminologie en L1 pour en parler en classe, de façon à amener les élèves à la comparer avec le français en partant de la L1 et à favoriser des démarches comparatives fondées sur le déjà-là (Idrissa Maiga, Nikiéma, Nounta).

Tous ces points devraient pouvoir être concrétisés dans des manuels revus et des supports d'apprentissage complémentaires, et exercés de façon réflexive dans les formations initiale et continue des enseignants.

Ce que nous voulons, c'est pouvoir contribuer à renforcer le conscience chez tous, maîtres, élèves, familles, du bi-plurilinguisme comme un atout éducatif et sociétal. Nous avons relevé des difficultés récurrentes à bâtir des situations réellement favorables aux apprentissages. Nous avons aussi identifié des pratiques positives, qui méritent d'être inventoriées, mises en lumière, et diffusées, et qui peuvent constituer des matériaux sur lesquels fonder une approche réflexive (Pallascio & Lafortune 2002, Coail & Gourdet 2008) dans les formations des maîtres et des encadreurs pédagogiques des classes bilingues — et même des classes du primaire tout court, tant il est vrai qu'en contexte multilingue, même dans les écoles où la seule langue d'enseignement est le français on doit tenir compte du plurilinguisme de chacun dans la classe.

Pour poursuivre dans ce sens, nous prévoyons comme prochaine étape de nos travaux une plaquette accompagnée d'un DVD de supports vidéo destinés aux maîtres et aux cadres de terrain pour la formation continue et initiale des enseignants bilingues, qui sera élaborée en 2015, dans la lignée de Noyau (2009, 2011), à partir d'une sélection de passages pertinents

pour une approche réflexive des pratiques de classe (Pallascio & Lafortune 2002 ; Perrenoud 2001) puisés dans les leçons enregistrées en vidéo dans les trois pays.

Références bibliographiques

- Anciaux Frédéric, Forissier Thomas & Prudent Lambert-Félix (2013), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan, 'cognition & formation'.
- Blanchet Philippe & Chardenet Patrick, eds. (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Blanchet Philippe, Moore Danielle & Asselah-Rahal Safia, eds. (2009), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Carette Emmanuelle, Carton Francis & Vlad Monica, eds. (2011), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : PUG.
- Coail Erven & Gourdet Patrice, eds. (2008), 'Savoirs d'action et savoirs scientifiques : leur articulation dans la formation des enseignants'. *Diptyque* 14, Presses Universitaires de Namur (Belgique).
- ELAN, ed. (2014), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- LIDIL n° 49 (2014), 'L'analyse des données didactiques. Sélection, synthèse, description, interprétation' (X & Y, eds.).
- Moore Danièle & Sabatier Cécile (2012), *Une semaine en classe en immersion française au Canada. Le projet CECA au Canada*. Grenoble : PUG.
- Moore Danièle, ed. (2003), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 'CRÉDIF-essais'.
- Noyau Colette (2009), « *De la L1 à la L2 : séquences de classe* », DVD, OIF / COMETE Univ. Paris Ouest. < 9 montages chapitrés de 10 mn. >
- Noyau Colette (2011), Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue. in : *Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie* (Th Karsenti, R.-Ph. Garry, B. Ngoy-Fiama & F. Baudot, eds.), Montréal : AUF / RIFEFF, pp. 183-192. < L'ouvrage complet est téléchargeable à l'URL : http://rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_3.pdf >
- Pallascio Richard & Lafortune Louise, eds. (2002), *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud Philippe (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Sautot Jean-Pierre, ed. (2008), *Le film de classe. Étude sémiotique et enjeux didactiques*. Limoges : Lambert-Lucas.