

LE PLURILINGUISME SCOLAIRE AU MOZAMBIQUE : UNE PERSPECTIVE INNOVANTE D'ARTICULATION ENTRE LES LANGUES

Beltamiro Selso PATRICIO
Université Lumière Lyon 2 : ICAR UMR 5191 Labex ASLAN
beltamiro@gmail.com

Résumé

Le contexte socioéducatif mozambicain est très riche en matière de contact des langues. Cependant, cette richesse n'est pas prise en compte dans l'apprentissage du français. Cette recherche montre donc comment on peut faire de la diversité linguistique un moyen qui facilite l'apprentissage.

En nous inspirant des approches plurielles, nous avons établi un protocole qui favorise l'articulation des langues et pour vérifier sa pertinence, un test au début et un autre à la fin donnent une vision de l'impact qu'a le dialogue entre le français et les langues bantoues.

Mots clés : plurilinguisme, didactique, enseignement comparatif, alternances des langues.

Abstract

Mozambique's socio-educational context is very rich in terms of language contact. However, this wealth is not taken into account in French learning. Therefore, this study aims to show how to use linguistic diversity as mean to facilitate the learning process.

Drawing on the pluralistic approaches, we've established a protocol that facilitates the articulation of language and prove its relevance, a test at the beginning and another test at the end provide a gist of the impact of the dialogue between French and Bantu languages.

Keywords: multilingualism, teaching, comparative education, language alternations.

Introduction

Cette contribution s'appuie sur une recherche de doctorat en cours de réalisation dans le cadre du Laboratoire ICAR (UMR 5191, labex ASLAN) de Lyon, France.

Habituellement, le français est appris sans considération des autres langues connues par les élèves même si on est conscient de la richesse que représente le plurilinguisme. Cette modalité d'enseignement / apprentissage a été mise en cause par les didacticiens des langues en contexte multilingue comme Roulet (1980), Castellotti et Moore (2002), Causa (2002), Candelier (2003) pour n'en citer que certains. Selon ces chercheurs, l'enseignement des langues devrait se faire en articulant la L1 avec la langue cible afin de tirer parti de ce qu'elles ont en commun. C'est pourquoi cette recherche réinterroge l'enseignement cloisonné et démontre la pertinence, pour apprendre le français, de s'appuyer sur les langues bantoues dans une étude comparative.

A partir d'un protocole d'enseignement décroisonné nous avons proposé un dispositif pédagogique de formation qui articule des langues qui ne sont pas de même la famille : le français-langue romane et trois langues bantoues de la région de Maxixe.

1. Paysage sociolinguistique du Mozambique : quel statut des langues en contact ?

Le Mozambique est un pays africain situé en Afrique Australe et qui partage des frontières terrestres avec le royaume du Swaziland, l'Afrique du Sud, la Tanzanie, le Zimbabwe, le Malawi, la Zambie et la Tanzanie, pays bantouphones ayant l'anglais comme langue officielle. Cet entourage n'est pas sans jouer un rôle dans l'aménagement linguistique et surtout dans le contact des langues.

Ce jeune pays colonisé par le Portugal a connu son indépendance en 1975 et le portugais a été déclaré langue officielle dans tous les domaines institutionnels de l'administration publique, ce qui n'est pas en soi un fait inédit en Afrique. La majorité des pays colonisés ont aussi adopté la langue du colonisateur comme langue officielle.

Avant la colonisation, les Mozambicains ne parlaient que des langues bantoues tout comme les pays voisins. Ces langues bantoues, environ une vingtaine des langues bantoues (il n'y a pas de consensus entre les linguistes mozambicains et nous nous basons sur les données du ministère de l'éducation nationale), sont réparties en trois zones : zone P pour celles du nord qui s'élargit à la Tanzanie, zone N pour celles du centre du Pays qui s'élargit aux pays comme le Zimbabwe, le Malawi et la Zambie et finalement, zone S pour une partie du centre du pays et tout le sud, s'élargissant aux langues de l'Afrique du Sud et du Swaziland (Maho, 2003).

En fonction de ces données, force nous est d'affirmer que le Mozambique

est un pays multilingue et ses habitants sont bi/plurilingues suivant ainsi la distinction avancée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL).

Le contact entre les peuples des différents pays bantouphones de la région australe fait que les langues bantoues subissent des influences qui créent des variantes linguistiques surtout quand on sait que leur écriture n'est pas assez diffusée, ce qui est source de plusieurs graphies.

1.1. Langues bantoues : outil de conservation des mœurs et de la culture des peuples

On aura compris que les langues bantoues ont le statut de langues maternelles du quasi totalité des Mozambicains et servent surtout comme outil de communication quotidienne dans les familles, au marché, dans les églises, entre autres. Cependant, il faut souligner que ces langues ont une forte tradition orale.

Si les deux premières décades après l'indépendance ont été terribles du point de vue de la reconnaissance des langues bantoues, à l'heure actuelle, on peut noter une reconnaissance accrue de ces langues car elles sont le garant de la transmission de la culture des peuples d'une génération à l'autre et sont les conservateurs des mœurs sociales. S'exprimer dans une langue bantoue est plus que véhiculer une information, c'est aussi manifester l'appartenance à un certain groupe sociolinguistique.

Notre recherche se focalisera donc autour de 3 langues bantoues de la région de Maxixe. Ces langues sont le *quitonga*, le *citswa* et le *cicopi*. Sur ces langues, nous reviendrons plus tard.

1.2. Les portugaises et autres langues : quelle place occupent-elles ?

Le Mozambique, étant une ancienne colonie portugaise, le choix du portugais comme langue officielle est dû, non seulement à une raison historique liée à la colonisation mais surtout à cause de la nécessité d'unir le pays par la langue puisqu'aucune des langues bantoues n'était parlée à l'échelle nationale. Par conséquent, aucune d'entre elles ne correspondait aux critères pour être promue langue nationale. Parmi ces critères, Calvet (1996) avance le nombre de locuteurs : être parlée par la majorité de la population ; l'acceptabilité comme symbole de l'unité nationale ; l'accomplissement des fonctions auxquelles on la destine et l'acceptation par la population.

C'est ainsi que pour éviter toute sorte de conflit latent, le choix du portugais a réuni un certain consensus et a reçu un statut inégal par rapport aux autres langues en contact dans le même territoire. L'importance accordée au portugais a fait que les langues bantoues perdent leur prestige dans les domaines institutionnels car celui qui parlait une langue bantoue était mal vu et associé au manque d'éducation : seuls les

gens scolarisés pourraient communiquer sans difficultés en portugais. Rappelons qu'au lendemain de l'indépendance, le taux d'analphabétisme touchait environ de 80% de la population.

Or, le portugais cohabite, non seulement avec les langues bantoues, mais aussi avec d'autres langues comme l'anglais et le français. Ces langues ont le statut de langues étrangères et sont parlées surtout dans des forums très restreints ou dans le monde des affaires.

1. 3. Politique linguistique éducative au Mozambique

Le système éducatif mozambicain garde des traces de la présence coloniale car malgré la richesse du contact des langues, tout enseignement se fait exclusivement en portugais sans la prise en compte des autres langues du répertoire linguistique des apprenants.

Ce n'est qu'après les cinq premières années de scolarisation que le système introduit l'enseignement de l'anglais et plus tard du français comme deux langues étrangères. Les langues bantoues, on le voit bien, jusqu'à présent n'ont pas de place dans le système scolaire bien qu'il y ait des efforts du ministère de l'éducation pour introduire la langue maternelle afin de faciliter la compréhension des enfants du primaire mais cette démarche expérimentale n'articule pas explicitement les langues.

Si l'on suit l'ordre d'acquisition, les langues bantoues sont L1, le portugais est la L2, l'anglais la L3 et le français apparaît comme la L4. Toutefois, à l'heure actuelle, il est possible de trouver des enfants issus de familles de la classe moyenne et surtout des grands centres urbains qui ont le portugais comme L1 et cela de plus en plus.

Même si les langues bantoues ne sont pas prises en compte dans l'enseignement, nous notons que dans l'espace école, elles sont tolérées dans la mesure où les élèves interagissent en langue bantoue pendant les récréations et parfois même dans la salle de classe mais là, c'est de façon cachée, quitte à être associé à tous les stéréotypes liés aux langues bantoues.

L'enseignement des langues étrangères se fait exclusivement en langue étrangère de sorte que la langue à apprendre est aussi un outil d'apprentissage, ce qui est un paradoxe selon Cuq (2003) et Castellotti (2001).

D'autres études vont dans le même sens et Causa va plus loin en affirmant que :

« si on a longtemps cru qu'en classe de langue étrangère on ne parlait qu'en langue cible, les recherches sur le terrain, qui se sont développées en France autour des années 90, ont montré que l'espace classe est un espace linguistique bien plus hétéroclite. Ainsi, dans la classe, on peut observer des moments où les interactions sont monolingues, bilingues, voire plurilingues, ces moments pouvant être initiés/gérés par l'enseignant tout aussi bien que par les élèves » (Causa, M. 2002 :22).

Ce postulat est significatif quant à la place qu'on devrait accorder aux autres langues connues par les élèves car elles peuvent aussi aider à apprendre la science et la technologie. En plus, les autres langues joueraient un rôle identitaire non négligeable lorsqu'il est question d'intégrer le déjà connu pour apprendre la langue cible car du point de vue social, les langues bantoues ont une valorisation affective positive.

2. Le plurilinguisme : un atout non exploité

Nous avons compris que la politique linguistique éducative du Mozambique reste monolingue et les langues étrangères sont apprises l'une après l'autre. Cependant, l'enseignement d'une langue étrangère dans un contexte où plusieurs langues cohabitent n'est pas sans subir des influences des autres langues déjà connues et est souvent source d'alternances entre ces langues comme résultat d'un processus naturel et inné, selon Corder (1980). Or, notre étude plaide pour que ces alternances des langues soient didactisées à travers une action explicite et préparée afin de réduire les calques et emprunts non contrôlés.

C'est ainsi qu'ont vu le jour des travaux qui ont permis d'articuler plusieurs langues. Parmi ces travaux, on peut faire référence à ceux d'éveil aux langues, de la didactique intégrée et ceux de l'intercompréhension entre les langues de même famille.

Pour répondre à la dynamique plurilingue, ces démarches qui mettent en œuvre plus d'une langue ont été appelées approches plurielles pour les distinguer de celles dites singulières : celles qui enseignent la langue de façon isolée ou cloisonnée. (Candelier, 2003).

Bien qu'au départ ces approches n'aient pas eu pour but l'apprentissage d'une langue concrète, nous nous inspirons des techniques de l'approche éveil aux langues pour apprendre le français en nous appuyant sur les langues bantoues. Parmi ces techniques, nous nous référons à l'observation, à l'analyse, à la comparaison et à la discrimination d'éléments qui sont semblables qui peuvent être transférables et de ceux différents qui peuvent être source d'interférences.

Cette perspective nous permet de valoriser les langues endogènes des élèves en les prenant comme une « bouée transcodique » (Moore, 1996) qui facilite l'apprentissage.

3. Méthodologie et terrain de recherche

3.1. Enseigner et apprendre en valorisant le patrimoine linguistique des élèves

Nous avons dit plus haut que les langues bantoues avaient un statut inégal par rapport au portugais en ce qui concerne l'apprentissage formel, c'est ainsi qu'elles passent d'une valorisation sociale et affective positive à une valorisation éducative négative.

L'originalité de notre dispositif réside donc dans le fait d'inclure trois langues bantoues pour les comparer au français afin de voir la progression des apprenants en production écrite à travers l'observation, l'analyse, la comparaison et la discrimination.

En nous inspirant de l'approche éveil aux langues, nous cherchons à démontrer que toutes les langues peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage en aidant ainsi à valoriser et à augmenter l'estime de soi des apprenants qui sentent leurs cultures conservées par le biais d'une éducation plurilingue.

3.2. Terrain de recherche

Pour répondre à notre problématique de départ, nous avons fait un recueil des données dans un établissement scolaire (école secondaire Acordos de Lusaka) de la ville de Maxixe, une ville située au sud du Mozambique où trois langues bantoues sont en contact : le *guitonga*, le *citswa* et le *cicopi*. Il convient de préciser que seul le *guitonga* est une langue originaire de la région tandis que les autres deux langues sont originaires des districts voisins dont les locuteurs se sont installés à Maxixe pour des raisons commerciales, ou pour fuir la guerre civile, entre autres.

Ainsi, nous nous réservons le droit d'affirmer que le *citswa* et le *cicopi* sont des langues qui gravitent autour du *guitonga* qui est la langue la plus répandue et par conséquent, la plus parlée à Maxixe.

Dans cette école, les apprenants sont majoritairement issus de familles dont les parents ont été scolarisés. Leurs ressources proviennent surtout du commerce et du travail dans l'administration publique. L'école étant située au centre ville, les élèves communiquent entre eux surtout en portugais mais ils tolèrent l'usage des langues bantoues. Il suffirait une simple visite à l'école pour s'en rendre compte.

3.3. Protocole de recueil des données et dispositif de formation

En suivant une approche ethnographique (Caimbra, 2003), nous avons fait une observation participante afin de recueillir le plus grand nombre d'éléments qui nous ont permis de décrire le déroulement des cours.

Notre protocole préconise une étude comparative entre le français et les trois langues bantoues de la région pour démontrer que les langues bantoues peuvent aider à l'apprentissage du français.

Le choix d'une classe de 10^e avec des élèves débutants âgés de 15/16 ans, qui ont eu un certain nombre d'heures d'exposition à la langue française l'année précédente n'est pas anodin. Nous croyons qu'à ce niveau, les élèves sont capables de mener une réflexion métalinguistique qui est au centre de toute étude comparative des langues.

Ainsi, pour vérifier l'efficacité de notre dispositif, les élèves ont réalisé un

test de départ avant la mise en place de notre dispositif décloisonné des langues. Jusque là, l'enseignement était cloisonné. Ce test de départ avait pour but de donner un aperçu du niveau des élèves en production écrite en ce qui concerne la structure syntaxique et le champ lexical.

Après le test de départ, les élèves ont été soumis à notre dispositif pédagogique de formation comparatif en s'inspirant des démarches préconisées dans les approches plurielles. Les contenus du cours ont suivi le programme établi par les autorités éducatives, programme qui, pour la période concernée, portait sur les vacances, les loisirs, le sport et la télévision.

À la fin de l'enseignement plurilingue, les élèves ont passé un test final (aussi une production écrite) qui nous a permis d'analyser la progression de l'enseignement par comparaison avec les résultats du test de départ. C'est ainsi que nous avons enregistré quelques leçons qui nous donnent une vision plus fine du recueil des données et nous donnent la possibilité de contrôler leur niveau d'acquisition et d'appropriation de la langue cible.

4. Stratégies des leçons : éveil des capacités de réflexion métalinguistique

N'ayant pas de supports plurilingues en français et en langues bantoues, nous sommes parti du document écrit en français et nous avons cherché les équivalents des éléments qui devraient faire l'objet de comparaison en langues bantoues, ce qui n'a pas été facile car l'écriture des langues bantoues ne faisait pas consensus et cela a déclenché une réflexion métalinguistique lorsque chacun voulait montrer que sa proposition était la bonne. Nous pouvons ainsi prendre l'exemple du lexique « transmission » qui a été graphié en *guitonga* « *guningueya* et *guninguedzissa* ». Les exemples sont nombreux et cela a suscité des débats animés car l'enseignant ainsi que les apprenants étaient tous dans une étape de découverte et la collaboration des élèves s'est avérée un moment d'une vraie co-construction pour créer un corpus multilingue et permettre la comparaison.

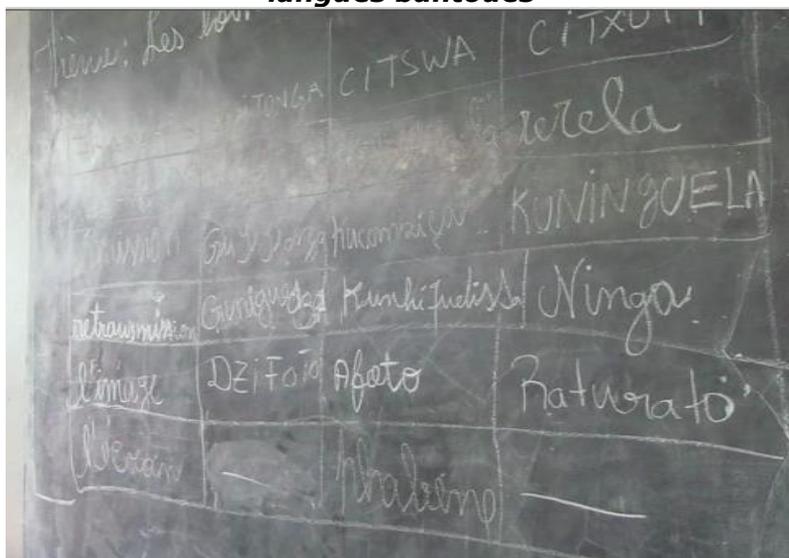
C'est ainsi que nous pensons que les connaissances des élèves ne sont pas sans jouer un rôle dans la mesure où ils sont les maîtres de leurs langues, ce qui permet une valorisation et crée également un certain degré de motivation chez les élèves.

Exemple d'une étude comparative portant sur le lexique français – langues bantoues :

Dans une séance sur les loisirs, le document support portait sur la télévision. L'enseignant demande de repérer dans le texte les mots associés à l'idée de télévision et ensuite de trouver leurs équivalents dans chacune des langues bantoues.

La troisième étape consiste à observer en faisant une analyse comparative afin de voir s'il y a des mots transparents en français et en langues bantoues.

**Figure 1 : extrait du cours de la comparaison lexicale français-
langues bantoues**



L'image ci-dessus, n'étant pas complètement visible, la transcription de ce tableau va permettre une meilleure compréhension.

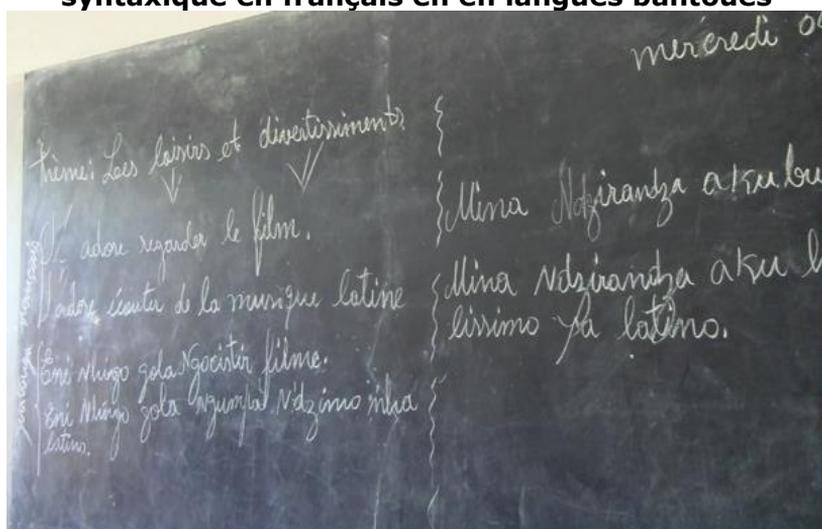
tableau 1 : transcription de la comparaison lexicale

Français	guitonga	citswa	citxopi
			rerela
émission	guyeyedza	kucombiça	kunninguela
retransmission	guninguedza	kunhiquelissa	ninga
image	dzifoto	afoto	raturato
écran	-	phambene	-

En observant attentivement le tableau ci-dessus, nous constatons que le portugais a une influence sur les langues bantoues parlées par les élèves. Parfois, les élèves croient parler bantou mais en fait, ils parlent ce que nous appellerions « bantougais » comme nous le voyons dans l'exemple de « l'image » qui est traduit par « dzifoto » en *guitonga* et « afoto » en *citswa*, ces mots correspondant à « foto » en portugais. En réalité, ces deux mots ne sont pas l'équivalent du mot image. Les propositions des élèves sont, bien entendu, des équivalents du mot photo. La proposition avancée en *citxopi* semble être celle qui est proche de la forme standard. Après l'analyse, les élèves se rendent compte que le lexique français est éloigné de celui du bantou et que certains mots n'ont pas d'équivalents ce qui fait qu'il n'y a pas de possibilité de faire des transferts positifs du lexique.

Ensuite, nous présentons un extrait du cours sur les loisirs où l'objectif est la comparaison de la structure syntaxique.

Figure 2 : extrait du cours illustrant la comparaison de la structure syntaxique en français en en langues bantoues



A partir de deux phrases en français : « j’adore regarder la télévision et j’adore écouter la musique latine », les élèves trouvent des équivalents en deux langues bantoues (le *guitonga* et le *citswa*) car les deux locuteurs du *cicopi* n’ont pas su traduire ces phrases.

Après analyse, du point de vue de la structure syntaxique, la conclusion est que les phrases des deux groupes des langues suivent la même structure (sujet+verbe+objet), ce qui favorise l’apprentissage de la langue cible.

5. La diversité linguistique au service d’une langue cible : le FLE

Dans un contexte de contact des langues, les différentes langues, loin de s’exclure mutuellement, doivent être vues comme complémentaires. C’est ainsi que le contraste entre l’enseignement cloisonné et décloisonné montre des différences significatives dans la performance des apprenants.

Test de départ

Lors de la mise en place de l’enseignement comparé les élèves ont écrit une rédaction dont la consigne était : « *tu es au cinéma avec un ami, il veut aussi visiter le jardin botanique mais tu ne peux pas l’accompagner. Explique-lui comment y aller* »

Ainsi, nous mettons un exemple du test de départ afin d’analyser ce qui apparaît du point de vue lexical et de la structure des phrases. Nous verrons également les marques transcodiques (Lüdi, 1987) qui apparaissent dans ces rédactions. Afin de garantir l’anonymat, nous attribuons le code **UFB 7**

« *Av cinema tim va de la avenide Samora Machel pac a drout a Av. Alberto tuthuli pace devan a université de Mozambique a coté de la Avenida Americo Boavida* ».

On observe dans cette production qu’il y a l’intrusion de certaines

caractéristiques orales dans une production écrite comme « devan » pour « devant ». Dans la langue de référence de ces apprenants, il n'y a pas d'éloignement entre l'oral et l'écrit, d'où les écarts qu'ils présentent dans la langue cible.

L'accent n'a pas toujours été mis sur la préposition « à » dans les phrases comme « *devan a université de Mozambique a coté de la Avenida Americo Boavida* ». La non distinction nette du « à et a » dans la langue officielle des apprenants nous paraît une raison pour justifier cette difficulté car Il est auditivement logique que les apprenants les emploient comme si c'était un même son.

On peut dire ainsi que l'intrusion de marques du portugais semble naturelle et irréversible lorsque le scripteur se trouve dans un blocage lexical, et que pour assurer la continuation de son propos, il fait appel à ses capacités innées, parfois de façon consciente car selon lui, toutes les langues ont des caractéristiques communes. C'est pourquoi cette étude plaide pour une prise de conscience des phénomènes linguistiques spécifiques à chaque langue et propose une activité méthodique et métalinguistique pour réduire les intrusions, sans cependant exclure la possibilité d'éloignement entre les deux groupes de langues analysées.

L'analyse de ce corpus nous permet de constater que lorsque l'on rédige en L2, L3, L4, etc, il y a toujours l'intrusion des caractéristiques de la langue de référence du scripteur et cette production nous montre également une syntaxe non structurée.

5.1. Appui sur les langues endogènes pour apprendre le français

Ensuite, nous présentons le test final pour démontrer la progression des élèves après l'enseignement comparatif.

UFB50

*« Pendant ma vacance, je faire beaucoup choses, je passe un temps avec mes amis et ma famille, la première semaine des vacances. Tous les week-ends je joue la cocheia avec mes amis, et la objective c'est de gagner le joue, nous jouerons par divertissement. En mon temps libre, je faire une visit par ma **famille**, je faire choses **maintenant** avec ma famille. La deuxième semaine de la vacance, **je vais à la bibliothèque** faire le travail de l'école.*

*Pendant ma vacance j'aime beaucoup le temps avec ma famille, se conté les moments que nous faire quand fille, je regarde l'**image** à la **télévision** avec ma mère adore regardé la **feuilleton**. Je n'aime pas ma vacance parce que je arrêté mon temps de loisirs et de divertissement par faire le travail de l'école. Je passe triés bien ma vacance, j'adore beaucoup. C'est bien un moment avec la famille et amis » (test final)*

Nous voyons dans cette production un effort remarquable de la part de l'apprenant pour faire une rédaction exclusivement en français et surtout d'une longueur considérable. La structure syntaxique est révélatrice d'une

maitrise de la formation des phrases, comme on le voit dans la phrase « **je vais à la bibliothèque faire le travail de l'école** ». Cependant, il faut rappeler que le français et les langues bantoues ont la même structure, ce qui pourrait avoir facilité les transferts.

On note également des mots transparents « télévision », « famille » pour le portugais, langue de référence des élèves, qui ont été bien employés comme résultat de l'analyse comparative qui a été faite dans le cours sur la télévision. Nous étions sceptiques quant à l'appropriation lexicale : nous pensions que les élèves auraient des difficultés importantes mais cette production nous montre bien le contraire. Toutefois, le lexique très éloigné du portugais et des langues bantoues qui a constitué un problème chez les apprenants pendant le cours apparaît ici bien maîtrisé malgré le petit écart que l'on constate dans le manque de la deuxième consonne « l » dans le mot « *feuilleton* » qui se dit « *novela* » en portugais et pour lequel les élèves n'ont pas d'équivalent dans leurs langues bantoues aussi bien que pour le mot « *maintenant* » qui se dit « *agora* ». Finalement, on note que l'apprenant s'est bien approprié le mot « image ». Et comment expliquer cette appropriation ? La réponse ne semble pas aisée mais on peut faire l'hypothèse que ce fut grâce à un enseignement comparatif entre le français et les langues bantoues, qui ne possèdent pas d'équivalent de ce mot ; ce fut donc facile de retenir le mot français.

Nous avons vu que les apprenants n'ont pas su traduire certains mots français en langues bantoues, ce qui, en théorie, serait un problème mais c'est avéré un moyen pour mieux retenir le lexique très complexe. On peut donc conclure que la méconnaissance du lexique dans la langue maternelle ne constitue pas un frein à l'apprentissage du français. Qu'en est-il alors de la structure syntaxique ? Nous trouvons l'influence du portugais, variante du Mozambique dans la phrase « *Tous les week-ends je joue la cocheia avec mes amis* » dans la mesure où le verbe jouer n'est pas suivi de la préposition « à » comme est le cas en français et en portugais standard. Bien sûr, on n'oublie pas que le portugais a une influence importante sur toutes les autres langues parlées et nous l'avons démontré au travers d'exemples de ce que nous avons appelé *bantougais*.

5.2. Alternances des langues : comment sont-elles traitées en classe ?

Nous avons vu que dans les cours, il y a eu le contact des langues et ce contact a été fait en deux dimensions : celle non préparée et celle didactisée. L'extrait qui suit est un exemple d'une alternance autorisée et **préparée** par l'enseignant afin qu'elle serve de béquille pour apprendre la langue cible.

P qu'est-ce que tu aimes faire ?

E j'adore discuter mes amis

P il y a un mot qui manque là

P dis ta phrase en guitonga

E *nyingugola gu ganeya nyi dziparidzangu*

E +++ AV

P c'est ça, parle fort, av...

E avec mes amis

Ici, nous voyons que l'apprenant répond à la question du professeur mais sa phrase a une déviation et le professeur l'autorise à dire la même phrase en langue *guitonga* pour qu'il se rende compte de l'existence dans sa langue maternelle de l'élément manquant « avec ». Lorsque l'élève découvre le mot manquant, l'enseignant valide et demande qu'il le reproduise en haute voix et finalement l'élève l'intègre dans une partie de sa phrase.

L'analyse de cet extrait du cours nous montre comment les langues maternelles, loin d'être bannies comme on nous l'a toujours préconisé, elles sont utiles à l'apprentissage, à condition qu'il y ait une action didactique préparée et guidée par l'enseignant.

Cependant, nous pouvons voir des alternances qui surgissent comme façon de résoudre un problème ponctuel mais sans faire l'objet d'une action didactique, ce que nous appelons **alternances spontanées**. L'exemple suivant montre une interaction entre l'élève et le professeur où le premier s'autorise à parler dans sa langue de référence et le professeur se conforme.

E : senhor professor, quelle est la différence de loisir et...

P : inaudible

E : Non, quelle est la différence de laser et

P : loisirs

E : loisir et (inaudible) temps libres

P : parce que

E : porque nos lazeres, nós falamos da mesmas coisas que estamos a falar nos tempos livres, então, quelle est la significação, quelle est la différence ?

P : ça dépend.

D'abord, l'élève présente sa difficulté en langue de référence pour savoir la différence entre l'expression « temps libres » et « loisirs ». La réponse de l'enseignant (inaudible pour nous) ne convainc pas l'élève qui réplique en français mais en disant un mot en portugais « laser » et l'enseignant corrige et donne le bon mot « loisir », et la conversation continue.

Bien que l'enseignant ait donné le mot équivalent à celui qui manque à l'apprenant, nous avons remarqué qu'en aucun cas, il n'y a eu une activité de réflexion métalinguistique afin de voir les différences et les similitudes qui peuvent exister dans la rédaction des deux mots. Ce type d'alternances est très fréquent mais n'est malheureusement pas pris en compte comme un élément pouvant aider l'apprentissage.

Conclusion

Le monde est plurilingue, on le reconnaît, dit Calvet (1987). On comprend ainsi que la diversité linguistique est un phénomène réel qu'il convient d'être vécu comme tel. Or, pour maintenir et valoriser le contact entre

plusieurs langues, l'école a un rôle prépondérant à jouer dans la protection et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle.

C'est ainsi que nous avons mis en place un dispositif pédagogique qui articule le français et les langues bantoues de la région de Maxixe.

Le contact des langues est source d'alternance et cette étude nous apprend qu'il y a deux types d'alternances : celle que le locuteur fait pour résoudre une panne ponctuelle sans une activité didactique-alternances spontanées et celles qui sont préparées et didactisées de façon à servir de tremplin pour apprendre la langue cible.

Les résultats nous ont également montré que l'appui sur les langues bantoues aide les apprenants à tirer profit de la proximité de la structure syntaxique tandis que la non transparence ou le manque de lexique bantou équivalent des mots du français nous a surpris car les apprenants ont bien maîtrisé le lexique de la langue cible.

Toutefois, le manque de supports multilingues ne devra, en aucun cas constituer un handicap car s'agissant d'une étude exploratoire, la co-construction entre le professeur et les apprenants est un moyen qui permet de créer un corpus multilingue qui permet l'étude comparative, ce qui fait que la connaissance par les élèves de leurs propres langues est améliorée du fait du travail comparatif et métalinguistique. L'enjeu de cette démarche est important voire majeur car il y a des limites liées à la méconnaissance de certaines spécificités des langues bantoues et à la faible diffusion de leur écriture.

Bibliographie

Calvet, L.-J. (1987) « *La guerre des langues et les politiques linguistiques* », PUF, Paris.

Calvet, L.-J. (1996) « *Que sais-je : les politiques linguistiques* », PUF, Paris.

Candelier, M. (2003) « *L'éveil aux langues à l'école primaire* », De Boeck, Bruxelles.

Castellotti, V. (2001) « *La langue maternelle en classe de langue étrangère* », in Galisson, R. (dir), CLE International, Paris.

Castellotti, V. et Moore, D. (2002) « *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Conseil de l'Europe* ».

Causa, M. (2002) « *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère* », Peter Lang, Berne.

Conseil de l'Europe, (2001) « *Un cadre Européen de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* », Didier, Paris.

Corder, P. (1980) « *Que signifient les erreurs des apprenants ?* », *Langages* n° 57, 9-15 p

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003) « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », PUG, Grenoble.

Lüdi, G. (1987a) « *Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme* », in Lüdi, G. (éd) *devenir bilingue, parler bilingue*, Tübingen,

Niemeyer, 1-21 p.

Maho, J. (2003) « *A classification of the Bantu languages: an update of Guthrie's referential system* », in Nurse D. & G. Philippson, *The Bantu Languages*. Routledge Language Family Series. London, New York: Routledge.

Moore, D. (1996) « *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école* », *ALLE*, n° 7, 95-121.

Roulet, E. (1980) « *Langue maternelle et langue seconde : vers une pédagogie intégrée* », Hatier et Crédif, Paris.