

ENSEIGNER LA BI-GRAMMAIRE AKYE/FRANÇAIS

Happy Rosalie LOLO MONNEY

Enseignante-chercheure

École Normale Supérieure d'Abidjan

Résumé

Cette étude vise à construire des stratégies interlinguistiques d'enseignement de la grammaire dans un programme bilingue. Le programme bilingue du Projet École Intégrée (PEI) d'Ananguié en Côte d'Ivoire met en contact la langue locale l'akyé (L1) et le français (L2) de scolarisation. Ce modèle bilingue de transition vise à développer chez l'apprenant des compétences de transfert qui devraient faciliter l'apprentissage de la L2. Comment mettre en évidence les processus de construction de la grammaire quand les deux langues en jeu n'ont pas les mêmes visées, les mêmes codes orthographiques, phonologiques et morphologiques ? une analyse des manuels scolaires du CP et CE en français, nous a permis à l'aide d'une observation de cours, de construire une démarche pour un exemple de leçon sur l'interrogation. Cet article propose donc une modalité d'intégration des savoirs grammaticaux en L1 et L2.

Mots clés : *activité métalinguistique, grammaire intériorisée, grammaire pédagogique, didactique intégrée, stratégie interlinguistique.*

Abstract

This study aims at engineering interlinguistic strategies of teaching grammar in a bilingual curriculum. The learner's metalinguistic activity starts way before going to school through an immersion in the parents' language environment. He learns how to speak very well the language of first socialization with the help of acquaintances. The cognitive process developed is characterized by interiorization and anticipation strategies. The learner acquires an implied grammar. Once in school, he discovers and learns the rules and the functioning of the language. The Integrated School Project (ISP) bilingual curriculum in Cote-d'Ivoire puts in touch the local languages and the French varieties (the exogenous and endogenous standards taught and the street varieties). This transitional bilingual model aims at developing

in the learner skills transfer that should facilitate the learning of the second language (L2). How to bring to light the processes of grammar construction as the two languages involved don't share the same goals, the same spelling, phonological and morphological patterns? Trying to answer this question invites us to go through ways of integrating grammatical knowledge in the first language (L1) and in the second language (L2). An analysis of primary school first and third year textbooks in French, allowed us through an observation of lessons, to construct an approach for an example lesson on questioning. This article therefore proposes a method of integrating grammatical knowledge in L1 and L2.

Key words: *metalinguistic activity, internalized grammar, the taught grammar, integrated didactic, interlinguistic strategy*

Introduction

L'enseignement bilingue en Côte d'Ivoire, a commencé en 2001¹⁰⁹ et compte aujourd'hui trente-sept (37) écoles¹¹⁰. Il y a les modèles bilingues du Projet École Intégrée (PEI) et ceux de l'initiative ÉLAN-Afrique. Le PEI est marqué par une caractéristique géolinguistique essentielle : les langues retenues pour l'enseignement sont des langues nationales et régionalement majoritaires. Les langues¹¹¹ parlées dans les régions ci-après ont été retenues : abidji (Agnéby-Tiassa)¹¹², agni (Sud Comoé), akyé (La Mé), baoulé (Bélier), bété (Nawa), dioula (Bafing), koulango (Gontougo), sénoufo (Poros), yakouba et toura (Tonkpi). L'akyé est une langue lagunaire du groupe

¹⁰⁹ L'arrêté ministériel N°0040 du 20 août 2000 stipule la création du Projet École Intégrée (PEI) et la formation d'une cellule de coordination pour sa mise en œuvre.

¹¹⁰ 23 écoles du Projet École Intégrée (PEI) et 14 écoles de l'Initiative ELAN-Afrique (École et Langues Nationales). Les écoles ELAN sont expérimentées en dioula dans les régions du Worodougou, du Béré, du Tchologo.

¹¹¹ Les langues et localités concernées par le PEI sont : abidji (Elibou, Sahuyé), agni (Eboué, Krinjabo), akyé (Ananguié, Becedi-Brignan, Moapé), baoulé (Ahougansou Alahou, Ayaprikro, Molonou Nanafoué, N'zissiessou, N'gangoro Ahitou), bété (Yacolidabouo), dioula (Férentella), koulango (Tabagne, Herébo, Laoudiba, Gohondo), sénoufo (Tioroniaradougou, Lataha, Torghokaha), toura (Yengbéyalé), yacouba (Kantablossé).

¹¹² Les régions de ces langues sont mises en parenthèses.

linguistique kwa¹¹³, sous-groupe de la grande famille Niger-Congo. C'est une langue à ton et à syllabe ouverte, composée de quinze (15) voyelles (neuf orales et six nasales) et de vingt-et-un (21) phonèmes consonantiques.

L'enseignement bilingue au PEI commence du préscolaire au CM (Cours Moyens première et deuxième années). Le modèle d'enseignement bilingue est transitoire. Les langues ivoiriennes interviennent aux premiers niveaux d'apprentissage et cèdent progressivement la place au français.

En zone rurale, les langues ivoiriennes sont quasi utilisées dans les échanges interpersonnels et intercommunautaires. Le français y apparaît comme une langue étrangère ; toutefois l'enfant est exposé assez tôt à ses variantes par le truchement de la musique, des médias, de la rue¹¹⁴ et de l'école.

Les élèves du PEI, dans leur environnement langagier, rencontrent donc en dehors des langues ivoiriennes, des variantes du français endogène. Ce français populaire s'invite dans les classes et sème la confusion chez l'enseignant lui-même.

« En effet, depuis une vingtaine d'années, les mécanismes et les conditions d'une vernacularisation du français de Côte d'Ivoire se mettent progressivement en place. Gabriel Manessy (1994) présente le français vernaculaire de CI ou le français

¹¹³ L'aire linguistique kwa s'étend de l'est, du centre et du sud-est de la Côte d'Ivoire. Le groupe kwa est constitué des langues akan (abron, agni, et le baoulé) et des langues lagunaires (abbey, abidji, abouré, adjoukrou, alladjan, appolo, akyé, avikam, ébrié, ega, ehotilé, essouma, krobou, m'batto).

« située entre 3°30 et 4° de longitude ouest et de 5° 4 et 6°39 de latitude nord, l'aire akyé est limitée à l'Est par le fleuve Comoé, au Nord par le Moronou, à l'Ouest par les Ebrié et les Mbatto, et au Sud par les Abbey. L'aire akyé occupe au total une superficie d'environ 9000KM². » (Ahoua et Brouh, 2009 : 12).

Adzopé, Alépé et Akoupé sont des départements.

¹¹⁴ Les zones rurales reçoivent des enfants citadins pour les vacances. Ces citadins s'expriment en français. Il y a également les déscolarisés qui parlent le français populaire ivoirien (FPI).

ivoirien comme celui qui ne suscite pas de jugement de la part de l'interlocuteur ivoirien. », (ABOA, 2012 : 75).

Pourtant, l'école a pour mission de former au bien comprendre, au bien parler et au bien écrire.

« L'apport spécifique de l'école, du moins dans les questions touchant au langage, consiste à aider les élèves à démontrer les mécanismes, à dévoiler les règles de fonctionnement, à leur proposer des modèles et à les inciter à s'en saisir. » (MAURER, 2007 : 159).

Les élèves du PEI découvrent la grammaire pédagogique du français à partir du CE (cours élémentaire) sans avoir vu le fonctionnement syntaxique de la langue maternelle.

Comment démontrer les mécanismes, dévoiler les règles de fonctionnement quand la langue de référence suscite un malaise chez l'enseignant et l'élève. Quelle approche utiliser pour enseigner les leçons de grammaire dans les langues ivoiriennes ? Comment intégrer cette approche dans l'enseignement de la grammaire en français ? Cette étude propose donc une modalité d'intégration des acquisitions de la L1 au cours de l'apprentissage la L2.

I. Vers quelle langue de référence ?

La langue de référence est ici doublement perçue. Du point de vue de l'apprenant, c'est la langue dans laquelle il s'exprime aisément, se construit, se reconnaît et s'identifie comme appartenant à une communauté linguistique donnée. Au cours du processus d'apprentissage d'une tierce langue, l'apprenant s'y réfère (MOORE et CASTELLOTI, 2001 : 181). Or cette langue d'appui, pose problème quand il est question de respect d'une norme donnée. Le paysage linguistique des élèves ruraux et

citadins est confronté aux différents phénomènes d'accommodation linguistique.

« Dans cet espace linguistique, marqué fondamentalement par une situation de cohabitation de ces « nombreuses langues » qui s'interfèrent, il se développe un type particulier de français, Le français langue ivoirienne (...), en quête d'une norme. Les manifestations de cette norme, aujourd'hui en mouvement et en construction, se heurtent, bien souvent, dans la pratique de la langue, à la norme du français standard, langue de l'enseignement, des apprentissages en Côte d'Ivoire. » (ADOPO)¹¹⁵.

En effet, le français ivoirien s'est construit au contact des langues locales, de la culture de l'oralité, de la conception même de la pensée négro-africaine et des traces d'un mauvais apprentissage du français standard. ABOA (2012), identifie ainsi les facteurs qui entraînent des variantes du français ivoirien : *le niveau de scolarisation du locuteur, la situation de communication (formelle ou informelle), le statut de l'interlocuteur, le sujet de conversation*. Il est vrai que le français parlé par les cadres est proche de celui de l'hexagone, mais, on y rencontre un certain nombre d'ivoirismes. Il y a également le Français Populaire Ivoirien (FPI), qui est l'expression d'une vernacularisation du français comme langue de première socialisation par une population jeune issue de l'exode rurale et de la migration. Le FPI est caractérisé par une absence de détermination du nom, des difficultés de réalisations phonétiques, des constructions verbales calquées sur les formats syntaxiques des langues locales. Ces variantes endogènes ont en commun une violation plus ou moins poussée de la norme.

¹¹⁵ Cette citation du linguiste ivoirien ADOPO Assi, est extraite de la préface de *Analyses en grammaire française*, ADOPO Achi (2016 :07). L'Harmattan. Paris.

En zone rurale, les langues ivoiriennes servent de référence, or leur apprentissage se fait dans une culture de l'oralité dans laquelle, pour ce qui concerne la CI, la grammaticalité ne s'apprend pas de façon systématique comme en contexte formel socio-scriptural. Il est vrai que dans nos langues, le bien parler est admis et reconnu par tous, mais la grammaire n'est pas didactisée. Alors les enseignants choisissent d'enseigner directement en français sans passer par les langues ivoiriennes. Ce qui entraîne une difficulté d'apprentissage de la grammaire.

II. Méthodologie

L'objectif visé est de construire des stratégies interlinguistiques d'enseignement de la grammaire. Pour l'atteindre, nous avons dégagé l'existant de la noosphère de l'activité de grammaire au primaire, à travers l'analyse des manuels scolaires du CP et du CE en vigueur dans le programme officiel. Une approche qualitative a été choisie pour y relever les leçons présentes. Une observation de séances de cours au PEI d'Ananguié¹¹⁶ suivie d'un entretien avec un responsable de ce projet, ont complété la description du cadre didactique de la grammaire. Une approche contrastive de l'orthographe des deux langues, pour connaître leurs fonctionnements ont complété notre analyse des données. Cette procédure, nous a permis de construire une grille de cours pour la leçon sur le type interrogatif.

En contexte plurilingue, il est important de dégager les visées et fonctions des deux langues en contact.

¹¹⁶ Ananguié est une localité située à 112 km d'Abidjan dans la préfecture d'Adzopé (sud de la Côte d'Ivoire)..

III. Visées sociales et scolaires de la L1 et de la L2

Construire une articulation entre deux langues suppose une connaissance des visées au cours des apprentissages.

III.1. Visées des L1 et L2

Tableau n°1 : visées sociales et scolaires des L1 et L2

Les langues en contact	Visées sociales	Visées scolaires
L1	<ul style="list-style-type: none">-Appartenance à une communauté linguistique et identitaire.-Acceptation psycho-affective.-Imprégnation culturelle.	<ul style="list-style-type: none">-Facilitatrice d'apprentissage scolaire.-Transfert de compétences vers la L2.
L2	<ul style="list-style-type: none">-Participation à la promotion sociale.-Intégration au milieu citadin et moderne.-Ouverture vers l'extérieur.	<ul style="list-style-type: none">-Véhiculaire langagier de scolarisation.-Gage de réussite scolaire.

Les visées décrites en amont révèlent que le modèle bilingue de transition du PEI ne s'inscrit pas dans un programme de promotion du bilinguisme. En effet, l'introduction de la L1 a pour objectif de faciliter l'accès aux savoirs scolaires en L2. Les activités métalinguistiques qui s'y déroulent, même si elles permettent de découvrir l'écriture de la L1 à un niveau élémentaire, ne favorisent pas son enrichissement, puisque l'apprentissage de la L1 s'arrête assez tôt. L'élève ne développe donc pas les processus réflexifs sur la langue. Il devient donc impératif de modéliser les stratégies d'articulation.

III.2. Fonctionnements des L1 et L2

Connaitre le fonctionnement d'une langue à l'école c'est aborder les aspects concernant l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison. Les activités de lecture/écriture en classe passent par des processus cognitifs d'identification, de mémorisation et de reconstitution de l'orthographe et des principes d'organisation des constituants de la phrase simple. Il s'agit pour l'apprenant de découvrir les règles caractéristiques des deux langues. Une double difficulté se présente à l'enseignant. D'abord, celle de faire découvrir la L1 sans chercher forcément à faire correspondre les catégories linguistiques de la L2. L'enseignant doit ensuite amener l'apprenant à saisir les notions et sons qui n'existent pas dans sa langue. Par exemple, la lettre (r) en français n'est pas connue systématiquement comme phonème en akyé. Elle est donc remplacée par (l), lorsque le jeune apprenant natif akyé rencontre cette lettre. Ce qui donne des prononciations suivantes de mots français en akyé, (**la klɛ** pour **la krɛ** : craie), (**mɛtɛ** pour **mɛtr** : maître). Il y a également le son u (y) comme dans bu en français qui est méconnu en akyé. Le son (u) présent en akyé comme dans shuku (école) se lit ou comme dans (cou) en français. Les enseignants mentionnent les difficultés des élèves à distinguer ces graphies et sons dans les deux systèmes d'écriture. Nous allons présenter ci-après l'orthographe akyé en mentionnant les voyelles et consonnes que l'on rencontre en français et celles qui y sont absentes, suivie du tableau de l'orthographe française.

Tableau n°2 : Orthographe contrastives de l'akyé et du français

Orthographe des voyelles en akyé	A.P .I	Voyelles rencontrées en français	Orthographe des consonnes en akyé	A.P. I.	Consonnes rencontrées en français
a	a	a	b	b	b
e	e	e	d	d	d
ɛ	ɛ	ɛ	dz	dz	dz ¹¹⁷
			dzh	dʒ	
i	i	i	f	f	f
o	o	o	g	g	g
ö	ø	ø (se prononce comme bleu)	gb	gb	
ɔ	ɔ	ɔ (se prononce comme o dans robe)	h	h	h
u	u	u (se lit ou comme dans un cou)	y	j	j
an	ã	ã	k	k	k
ɛn	ẽ	ẽ	kp	kp	

¹¹⁷ Transcription phonétique du [dz] se rencontre avec des mots budget [bydze], et dans les noms de pays et ville, DJIbouti [dzibuti], Cambodge [kãbadz].

in	ĩ		l	l	l
on	õ	õ	m	m	m
un	ũ		n	n	n
ë	œ	œ (se prononce comme œuf)	y	ɲ	
ën	œ̃	œ̃ (se prononce comme lundi)	w	ŋ	ŋ
			w	ŋw	
			p	p	p
			s	s	s
			ts	ts	
			sh	ʃ	ʃ
			tsh	tʃ	tʃ
			v	v	v
			w	w	
			w	ɥ	

Tableau n°3 : Orthographe du français

LIEU D'ARTICULATION

Mode d'articulation	Occlusives		Bilabiales	Labio-dentales	Dentales	Alvéoles	Post-alvéoles	palatales	vélaires
		Orales	p b		t d				
Nasales	m			n				ɲ	
Constrictives	Médianes			f v		s z	ʃ ʒ	j	
	Latérales					l		(ʎ)	
	Médianes à battement					(r)			R.
Consonnes composées		[ɲ] bilabio-palatale et [w] bilabio-vélaire.							

	VOYELLES ANTÉRIEURES		VOYELLES POSTÉRIEURES
	NON ARRONDIE	ARRONDIES	ARRONDIES
Voyelles orales	i e ɛ a	y ø œ ə	u o ɔ ɑ
Voyelles nasales	ẽ	œ̃	õ
			ã

Tableau extrait de *Grammaire Larousse du français contemporain* (1964 :PP 14 et 17).

L'orthographe de l'akyé compte vingt-et-une (21) consonnes. Le symbole orthographique (y) renvoie aux sons (j) et (ɲ). Les sons (w), (ŋ), (ɲw) s'écrivent avec w. Les alvéolaires et le post-alvéolaire constrictives (z), (r), (ʒ) ne se rencontrent pas dans l'orthographe de l'akyé bodin¹¹⁸. Les voyelles (ĩ), (ũ) en akyé ne trouvent pas leurs correspondances en français. Les voyelles (y) et (ə) du français n'ont pas leurs correspondances en akyé. L'orthographe pratique de nos langues fait correspondre un graphème à un son. Les digrammes et les trigrammes en akyé n'ont pas également leurs correspondances en français. Quatre configurations¹¹⁹ se dégagent des systèmes orthographiques et phonologiques de l'akyé et du français.

- a) Les graphies et sons identiques comme a, b, p...
- b) Les graphies akyé et françaises différentes pour des sons identiques : (u) pour ou en akyé et (y) en français. (t) se lit également (s) en français et (g) se lit ((ʒ) en français.
- c) Les graphies akyé différentes des graphies françaises pour des sons identiques : (Ɔ) qui s'écrit en français avec plusieurs graphies, ê (tête), ai (lait), ei (reine) è (règne), er (terre)...
- d) Les graphies et sons spécifiques aux deux langues : les sons produits par les digrammes (dz = dza, médicament), (kp = kpa, tailler), (ts = tsa, opérer) ou (dʒ = dzhu, tombe)¹²⁰.

Les systèmes orthographiques de nos langues sont élaborés à partir de principes phonologiques, contrairement à l'orthographe française qui est le résultat de processus transformationnel du latin au cours de l'histoire.

¹¹⁸ « Les symboles c et j orthographes respectives des sons (c) et (j) figurant dans le dictionnaire de COOPER sont absents de notre lexique parce qu'ils ne sont pas attestés dans les mots bodin que nous avons recensés. » (AHOUA, F. et BROUH, P. (2009 : 33).

¹¹⁹ Configurations que l'on retrouve dans, *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle*, Joseph POTH (1997).

¹²⁰ Les exemples proviennent de (AHOUA et BROUH, 2009).

IV. Une didactique intégrée

Une didactique intégrée, c'est envisager l'enseignement de la grammaire qui prend en compte les acquisitions de l'enfant dans sa langue maternelle. Il s'agit alors de construire de nouvelles connaissances en s'appuyant sur le connu des apprenants. « *On ne peut empêcher que les apprenants aient une activité métalinguistique, mais il s'agit alors d'un discours intérieur qui échappe au contrôle* ». (MAURER, op.cit. , 159). Or les connus des apprenants en terme de grammaire intériorisée en langue akyé sont l'existence de catégories grammaticales avec ses attributs grammaticaux et sémantiques¹²¹ comme le nom, le verbe, les pronoms, les adjectifs, les adverbes. Prenons l'exemple du nom en akyé. Le nom n'a pas de détermination en genre. Cependant, le morphème zéro peut exprimer l'indéfini singulier ou pluriel. On utilise également le numéral « kö » postposé à la base lexicale pour démarquer l'indéfini singulier de l'indéfini pluriel¹²². Le défini se construit à l'aide du morphème vocalique¹²³ « a » ou « an ».

L'akyé contient également des groupes grammaticaux ou syntagmes. Il existe deux types d'énoncés : l'énoncé non verbal et l'énoncé verbal. Le verbe est le noyau de la phrase simple en akyé.

Exemple: Yapi wɔ kɔa ze: Yapi est en train d'aller à la maison.

Exemple: wɔ ze: il s'en va.

La didactique intégrée exige une prise en compte des modes de fonctionnement de la L1 et la L2. Il ne s'agit pas d'enseigner systématiquement la grammaire de la L1, mais plutôt d'amener

¹²¹ Termes utilisés par ADOPO Achi.

¹²² AHOUA Firmin § BROUH Patrice, *Parlons akyé bodin*, 2009, l'Harmattan, Paris. PP 35-38 ;

¹²³ Lorsque le morphème aide à désigner à un animé, il devient « o », (AHOUA, op.cit.).

l'élève à découvrir de façon réflexive le fonctionnement de sa langue par le truchement de la L2. « *Cet enseignement aurait par ailleurs une fonction éducative plus générale de prise de conscience par les apprenants des caractéristiques de leur propre langue.* » (Maurer, op.cit., 118).

Dans la stratégie d'articulation, il conviendrait de penser l'enseignement des deux langues de façon conjointe en dégagant les compétences visées puis d'identifier clairement les points de transfert et la manière de le faire. Les points de jointure et de séparation de la L1 et la L2 doivent être clairement identifiés pour l'apprenant. Il ne s'agit plus pour lui d'improviser en sollicitant de manière intuitive ses ressources en L1.

V. À la découverte de la structuration de la langue

La découverte de la structuration de la langue au CP commence en L1 par l'apprentissage du système graphique par des activités de lecture/écriture (les lettres-sons). En L2, l'apprenant entre en contact puis explore le système phonologique à travers comptines, chants, poèmes et devinettes. La connaissance du fonctionnement de la L2 se construit à partir d'une grammaire implicite qui s'appuie sur la manipulation de syllabes, de mots et de phrases simples (complètement de phrases avec des mots, reconstitution d'une phrase, production de phrase à partir de mots, décomposition d'une phrase en segments). Ces leçons sont vues en expression écrite. La grammaire pédagogique est étudiée à partir de la classe de CE1 avec les leçons suivantes : la phrase, les formes de phrases, le type interrogatif, les groupes obligatoires d'une phrase, le groupe nominal (nom, déterminant, nom commun, nom propre, nom masculin, nom féminin, singulier et pluriel des noms, les articles, les pronoms personnels, etc.). Cette étude est une piste de recherche pour

l'enseignement bilingue. Elle propose donc des modèles pour l'enseignement conjoint de la grammaire en partant de ce que les élèves savent en L1.

VI. Vers une bigrammaire akyé – français

Il s'agit de proposer dans ce cadre, une démarche pour enseigner les leçons de grammaire en partant des caractéristiques des deux langues. Nous avons donc choisi une leçon portant sur l'interrogation.

L'interrogation dans ce contexte, est un objet de savoir grammatical. C'est un acte du langage qui permet de demander des informations à un interlocuteur donné. En français, des éléments syntaxiques et morphologiques aident à la construction de l'interrogation à l'oral et à l'écrit. L'interrogation peut être totale ou partielle¹²⁴. L'interrogation totale peut se faire avec la seule intonation ou avec l'inversion du sujet. L'interrogation partielle appelle une réponse construite et plus détaillée. L'interrogation peut être directe et elle s'achève par un point d'interrogation ou indirecte avec des verbes comme demander, savoir... Elle se termine alors par un point. Les pronoms interrogatifs (formes simples et formes complexes), les adjectifs et adverbes d'interrogation constituent dans certains cas, les éléments clés des structures interrogatives. En akyé, l'interrogation peut se construire également à partir d'un changement de l'intonation de la voix.

Les interrogations partielles se font par ailleurs à l'aide de pronoms interrogatifs. Il convient donc de partir des similitudes et des contrastes en L1 pour assoir l'enseignement de la L2.

¹²⁴ L'interrogation totale porte sur l'ensemble de la phrase et appelle la réponse « oui » ou « non ». L'interrogation partielle porte sur une partie de la phrase et appelle une réponse qui donne des informations sur celle-ci.

VII. Les caractéristiques de l'akyé (L1) et du français (L2): un exemple de leçon

Cet exemple s'inscrit dans une proposition d'outil didactique qui part de l'existant en L1.

La formation de l'interrogation partielle:

1. En partant du fonctionnement de la langue africaine

La construction de l'interrogation partielle en akyé se fait à l'aide de pronoms et d'adverbes interrogatifs: ho (qui), yan (que, quoi), fo (où). Dans l'énoncé, ces pronoms interrogatifs peuvent se trouver en position initiale ou finale, comme dans les exemples ci-après.

Exemples: Fo bɔ dze? Où vas-tu?

Yan bɔ le? Que fais-tu?

Mu hën ho? Qui avez-vous vu?

Ces pronoms interrogatifs existent également en français. L'exploitation des similitudes dans le fonctionnement des deux langues, pourrait donc aisément permettre à l'enseignant de mieux assoir cet objet d'apprentissage.

Il faudrait par ailleurs, mentionner d'autres façons de construire l'interrogation partielle qui mettront en évidence les particularités.

2. Mettre la spécificité en évidence.

La spécificité dans la construction de l'interrogation en français est l'inversion du sujet et du verbe. Cette inversion peut occasionner une modification de l'orthographe de la forme verbale, à cause de la prononciation, avec l'adjonction d'un (t)¹²⁵. Il y a également les formes composées et les formes d'insistances des pronoms interrogatifs qui sont des spécificités à mettre en évidence.

¹²⁵ Quelques exemples : viendra-t-il ? mange-t-il ? Acceptera-t-il ?

Il vrai que, dans ce cas de figure, les règles de fonctionnement des deux langues sont identiques. Il est donc aisé pour l'enseignant de partir de ce que l'élève sait déjà. Cependant, l'on peut rencontrer des formes syntaxiques éloignées ou inexistantes dans les deux langues en contact. Ce qui confirme **la nécessité d'une didactique intégrée**.

VIII. Discussion

Selon Bruno MAURER (2007), la didactique intégrée, problématise l'articulation entre la L1 et la L2. L'enseignement des deux langues doit donc être pensé de façon conjointe, en tenant compte des modes de fonctionnement de la L1 et de la L2. Il faudrait identifier les compétences visées en L1, que l'apprenant va mettre en place dans l'apprentissage de la L2. Il a besoin de mettre en place une stratégie de mobilisation et de transfert. C'est dans cette perspective que nous avons proposé cet outil didactique en mettant l'accent sur la bi-grammaire. La bi-grammaire qui est exploitée par l'initiative ELAN. Cependant, le modèle bilingue d'Ananguié ne permet pas suffisamment à l'apprenant de découvrir le fonctionnement de la langue maternelle, puisque la grammaire n'est pratiquement pas enseignée. L'absence de littératie en akyé et l'abandon précoce de l'akyé au profit du français, réduisent considérablement la compétence textuelle des apprenants. Ils fonctionnent en réalité comme dans un système monolingue.

Les enseignants n'ont également pas été formés à la mise en œuvre d'une didactique intégrée. Ils reçoivent des séminaires de formation en linguistique contrastive, mais ces enseignements ne sont abordés dans la perspective d'une bi-grammaire. L'exemple de leçon, dans cette étude a beaucoup de similitude avec le français, ce qui pourrait limiter l'expansion de cet outil didactique à des objets d'apprentissage qui existent en langue

maternelle et pas en français ou à contrario sont présents en français et absents en langue maternelle.

Conclusion

La didactique intégrée invite à une promotion des langues ivoiriennes. Désormais, enseignants et élèves, face au malaise suscité par le français, peuvent se référer à la langue maternelle dans un contexte de scolarisation bilingue. La grammaire intériorisée par l'enfant sert d'appui à l'apprentissage d'une langue tierce. Même si l'on ne retrouve pas sous les mêmes formes les catégories grammaticales des langues concernées. L'enseignant peut établir des parallélismes en se fondant sur les spécificités de chaque langue. Pour cela, l'enseignant doit connaître le fonctionnement des deux langues en contact et leurs modalités d'intégration. Il convient donc dans ce projet d'enseignement bilingue de renforcer l'accompagnement pédagogique et d'encourager la coopération entre les enseignants.

Bibliographie

Aboa A. (2012). Le français en contexte urbain en Côte d'Ivoire. *Revue Électronique Internationale de sciences du langage Sudlangues*, n°18, décembre 2012, Sénégal, p.72-84. <http://www.sudlangues.sn/>

Ahoua F. & Brouh P. (2009) *Parlons akyé bodin*..Paris : l'Harmattan, p. 341.

ADOPO A. (2016). *Analyses en grammaire française*. Paris : l'Harmattan. 210p.

Bogny J. (2003). La série verbale dans les langues kwa de Côte d'Ivoire : Typologie et contraintes. *Revue the Languages of the Volta Basin*, vol. 2. p.75-93.

Cuq J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International. p.303.

Kouadio J. (1996). *Description systématique de l'attié de memni (Langue kwa de Côte d'Ivoire)*, Thèse de doctorat d'État. France : Université de Grenoble.

MANESSY G. (1994). Pratique du français en Afrique noire francophone. *Revue Langue française* n° 104. p.11-19.

Maurer B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines-langue française* : Paris ; l'Harmattan., P. 222.

Ministère de L'Éducation Nationale. RCI. (2015). *Lecture et Écriture CP2*. Abidjan : Éburnie.

Ministère de l'Éducation Nationale. RCI. (2017). *Français CE1*. Abidjan : Éburnie.

Ministère de l'Éducation Nationale. RCI. (2017). *Français CE2*. Abidjan : Éburnie.

POTH, J. (1997). *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle*. La mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique). Mons : CIPA.

Verdelhan-Bourgade M. (2015), *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste* . France : PUF. p.255.