

GESTION DU PLURILINGUISME EN MILIEU SCOLAIRE DE CÔTE D'IVOIRE. LE CAS DES ÉCOLES CONFESIONNELLES ISLAMIQUE DE LA VILLE DE KORHOGO

Konan Stanislas KOUASSI

*Université Peleforo Gon Coulibaly-Korhogo (Côte d'Ivoire)
stanislas1980konan@upgc.edu.ci*

Résumé

La Côte d'Ivoire est un pays multilingue au sein duquel cohabitent une soixantaine de langues locales auxquelles s'ajoutent celles des communautés immigrées et le français qui, en plus d'être la langue officielle et le principal médium d'enseignement, constitue un objet d'apprentissage. La langue, du point de vue de la sociolinguistique, est un fait social à même de changer sous l'influence de divers facteurs. Dès lors, l'enseignant, supposé être le garant de la norme à enseigner, doit pouvoir mettre en œuvre des stratégies efficaces et efficientes en vue d'enrayer les éventuelles difficultés qui interviendraient dans l'apprentissage d'une seconde langue. Mais, l'analyse des données collectées auprès des enseignants des établissements confessionnels islamiques de la ville de Korhogo à partir des questionnaires qui leur ont été soumis et à l'issue des observations de classe révèle que ceux-ci ne sont pas suffisamment outillés pour gérer le plurilinguisme qui est en œuvre au sein de ces écoles. Ils présentent de nombreuses insuffisances qui exigent qu'ils soient formés en grammaire et en linguistique appliquée.

Mots clés : Côte d'Ivoire, gestion, écoles, français, plurilinguisme

Summary

Côte d'Ivoire is a multilingual country in which some sixty local languages coexist, in addition to those of immigrant communities and French, which, in addition to being the official language and the main medium of instruction, is an object of learning. From the point of view of sociolinguistics, language is a social fact that can change under the influence of various factors. Therefore, the teacher, who is supposed to be the guarantor of the standard to be taught, must be able to implement effective and efficient strategies in order to overcome any difficulties that may arise in the learning of a second language. However, an analysis of the data collected from teachers in Islamic religious schools in the town of Korhogo on the basis of the questionnaires submitted to them and following classroom observations reveals that they are not sufficiently equipped to manage the multilingualism that is at work in these schools. They have many shortcomings that require training in grammar and applied linguistics.

Key words: Côte d'Ivoire, French, management, plurilingualism, schools

Introduction

Le plurilinguisme est une notion fondamentale de la sociolinguistique qui désigne le fait, pour un individu donné, d'utiliser « à l'intérieur d'une même communauté plusieurs langues selon le type de communication, dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l'administration, etc. » (Dubois, 1994 : 368). Cette notion sert également à désigner la situation d'une communauté dans laquelle « plusieurs langues sont utilisées dans les divers types de communication. » (Dubois, 1994 : 368). Ce phénomène sociolinguistique est une réalité en Côte d'Ivoire où sont en usage « les langues nationales, les langues des immigrés et le français. » (Brou Diallo, 2004 : 15). En pareille situation, il opère un contact de langues qui débouche sur un « transfert d'éléments d'un système linguistique à un autre système linguistique » (Ducos, 1978 : 87). Cela dénote que les langues ne sont pas immuables ; bien au contraire, « elles sont susceptibles de changer sous la pression de besoins divers et sous l'influence d'autres communautés. » (Martinet, 1960 : 9).

Ces principes sociolinguistiques ont influencé les pratiques en didactique des langues à telle enseigne que la prise en compte de l'environnement linguistique dans lequel se fait l'apprentissage d'une langue donnée est devenue un gage de succès des apprentissages. Il en est de même pour la qualité des approches pédagogiques et des outils didactiques utilisés par l'enseignant qui dépend des réalités linguistiques de l'environnement dans lequel se fait l'enseignement. Dès lors, la connaissance du substrat linguistique des apprenants, des systèmes et des règles de fonctionnement des langues de départ et d'arrivée permet de proposer des stratégies efficaces d'apprentissage.

Dans le cas de la Côte d'Ivoire, le français est le principal médium d'enseignement. Cette langue constitue aussi un objet privilégié d'enseignement qui fait l'objet d'une appropriation exceptionnelle (Aboa, 2010) et d'une expansion fulgurante. Elle est par conséquent omniprésente dans tous les contours de la société ivoirienne (Boutin, B. A. *et al.*, 2011 : 45) si bien qu'il existe une norme endogène de français dénommée « français de Côte d'Ivoire », distincte de la norme centrale. Elle se décline en variétés qui s'interpénètrent, coexistent et se concurrencent (Kouadio, 1997). L'imbrication est telle que la différenciation de ses variétés est difficile à établir. (Brou Diallo, 2004).

Mieux, certains enseignants reconnaissent avoir recours au nouchi lors des situations d'enseignement-apprentissage pour, disent-ils, mieux expliquer les leçons, se faire comprendre par leurs élèves, détendre et décriper l'atmosphère en classe (Kouamé, 2013). Outre ce fait, l'on relève que « Le public scolaire est, de nos jours, plurilingue et pluriculturel. » (Simon et Maire Sandoz, 2008 : 266). Dans les classes de la ville d'Abidjan, par exemple, Kouamé (2013) a répertorié un paradigme de vingt et une langues qui appartiennent aux quatre groupes ethnolinguistiques de la Côte d'Ivoire. Cet auteur a également noté la présence significative d'élèves d'origine étrangère (burkinabé, malienne, guinéenne, sénégalaise, béninoise, nigériane, togolaise, camerounaise, ghanéenne et libanaise). Il opère donc un plurilinguisme au sein des classes ivoiriennes qui suscite des interrogations. Comment ce plurilinguisme est vécu au sein des écoles ivoiriennes et quels sont ses impacts sur l'enseignement-apprentissage de façon générale et du français, en particulier ? Quelles sont les attitudes des enseignants face aux difficultés d'apprentissage du français de leurs élèves ? Quelles sont les stratégies utilisées par ceux-ci pour les aider à surmonter les difficultés d'apprentissage induites par le plurilinguisme en œuvre ?

La présente étude qui porte sur le cas spécifique des écoles confessionnelles islamiques de la ville de Korhogo tentera de rendre compte de la gestion du plurilinguisme par les enseignants de ces écoles. Pour ce faire, l'on décrira d'abord leurs profils socio-professionnel et sociolinguistique avant d'exposer les avis qu'ils ont émis quant aux difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier ainsi que leurs suggestions en vue d'une meilleure formation de leurs élèves. Ensuite, l'on décrira leurs attitudes face aux productions orales en classe de leurs élèves et dévoilera les stratégies qu'ils utilisent pour les aider à surmonter leurs difficultés en français. Enfin, l'on jugera de leur aptitude à gérer de façon efficiente le plurilinguisme en œuvre au sein de ces écoles.

1. Méthodologie de l'étude

Du 13 janvier au 26 février 2022, l'on a conduit au moyen des techniques du questionnaire et de l'observation directe une enquête au sein de 12 écoles confessionnelles islamiques de la ville de Korhogo. Le questionnaire soumis aux 58 enseignants qui ont bien voulu prendre part à cette enquête comportait des questions relatives à leurs profils

sociolinguistique (langues parlées) et socioprofessionnel (formation initiale et continue), aux langues d'interaction avec leurs élèves, au profil sociolinguistique de leurs élèves, aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'encadrement de leurs élèves et à leurs suggestions en vue d'une meilleure formation de leurs élèves. L'observation directe a, quant à elle, consisté à enregistrer des interactions verbales en classe. Les bandes audio obtenues ont été transcrites et soumises à un tri visant à retenir les échanges les plus représentatifs des réalités linguistiques qui y ont cours. Les données retenues à l'issue de cette opération ont été analysées à la lumière de la grammaire normative, de la linguistique contrastive, des fondements théoriques de la didactique du français et de la théorie des contraintes et stratégies de réparation. L'objectif poursuivi par cette démarche est de rendre compte, à partir de leurs productions linguistiques (écrites et orales) ainsi que de leurs pratiques didactiques et pédagogiques, de leur aptitude à gérer de façon efficiente le plurilinguisme en œuvre.

2. Présentation des résultats

L'on présentera d'une part les données issues des entretiens et de l'autre celles collectées lors des observations de classes.

2.1. Les données collectées au moyen des questionnaires

Dans cette partie de notre travail, l'on procèdera d'abord à la description des profils socio-professionnel et sociolinguistique des enseignants des écoles confessionnelles islamiques de la ville de Korhogo pour ensuite mettre en exergue les difficultés qu'ils rencontrent dans l'encadrement de leurs élèves. Enfin, l'on exposera leurs suggestions en vue d'une meilleure formation de leurs élèves.

2.1.1. Profil des enquêtés

Sur un échantillon 58 enquêtés, 57 enquêtés ont accepté de répondre à la question relative à leur formation initiale. Le dépouillement des données révèle que 18 sont titulaires du Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC), 26 d'un Baccalauréat (BAC), 7 d'une Licence, 1 d'un Master, 4 d'un Brevet de Technicien Supérieur et 1 d'un DEUG. Pour ce qui est de leur expérience professionnelle, il est apparu que 4 enquêtés sont à leur première année d'exercice, 10 n'enregistrent qu'une seule année

d'expérience professionnelle. L'on a aussi dénombré 6 et 9 qui ne totalisent respectivement que 2 et 3 années d'ancienneté. À côté d'eux, il y en a 7 qui ont 4 années d'expérience professionnelle tandis que 5 enregistrent que 5 années d'ancienneté. À ceux-ci, l'on peut ajouter 7 qui en totalisent 6. Il y en a un qui a une ancienneté de 7 ans ; 3 de 8 ans et 3 de 9 ans. Les trois derniers enquêtés enregistrent respectivement 12, 14 et 15 ans d'expérience professionnelle.

Ces données expliquent pourquoi 23 des enquêtés n'ont apporté aucune réponse face à la question relative à leur participation à des activités de renforcement de capacités. En plus, l'on en a dénombré 2 enquêtés qui ont affirmé n'avoir jamais été conviés à des activités de formation continue. Les 33 autres soutiennent avoir pris part à au moins une formation de renforcement de capacités. Toutefois, les réactions enregistrées face à la question suivante qui leur demandait de fournir des informations complémentaires en lien avec les formations reçues, ceux-ci ont énuméré un florilège de formation qui ne s'inscrit pas véritablement dans la perspective d'une formation continue.

Les réactions enregistrées face à la question suivante : « Quelle(s) langue(s) parlez-vous ? » montrent que les écoles confessionnelles islamiques constituent des creusets de contacts de langues. En effet, seulement 9 des 58 enseignants interrogés ont affirmé parler seulement une langue : 8 pour le français et un pour le sénoufo. Les autres, à l'exception d'un enquêté qui n'a pas fourni de réponse face à cette question, ont soutenu parler au moins deux langues (le français plus l'une des langues suivantes : le malinké, le sénoufo et l'anglais). Dans cette catégorie, l'on a identifié 23 qui prétendent être bilingues ; c'est-à-dire qu'ils parlent le français plus l'une des langues suivantes : malinké, l'anglais, le sénoufo. À ce niveau, il est bon de préciser que l'un des enquêtés de cette frange a affirmé ne parler que le dioula et le sénoufo quoi que le questionnaire auquel il a répondu soit conçu en français. Il y a également 18 qui prétendent parler trois langues ; c'est à dire le français plus deux des langues dont l'espagnol, l'anglais, le malinké, le sénoufo et l'arabe. Les 7 enquêtés restant ont déclaré parler quatre langues ont énuméré le français et trois des langues suivantes : sénoufo, baoulé, malinké (dioula), anglais, français, foulani, mooré et espagnol.

Ne pouvant prouver la véracité de leurs assertions en définissant un seuil de performance permettant de confirmer leur bilinguisme et/ou leur plurilinguisme, l'on s'est résolu à établir la liste des langues qu'ils ont

énumérées. Ce sont au total 10 langues : français, sénoufo, malinké (dioula), mooré, anglais, espagnol, foulani, baoulé, bambara et l'arabe. Pour ce qui des élèves, les informations recueillies auprès des enseignants révèlent qu'ils sont issus des communautés ci-dessous : Malinké (dioula, koyaka, bambara), Sénoufo, Mossi, Ahoussa, Zamaraman, Peulh, Baoulé, Gbèni, Mossi, Djely, Dafin. Chouraga, Kadô, Boussanga et Maraka.

2.1.2. Les difficultés rencontrées par les enseignants des écoles confessionnelles islamiques

Seulement trois enseignants des écoles confessionnelles islamiques n'ont pas fourni de réponse face à la question relative aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'encadrement de leurs élèves. À l'exception d'un seul enquêté qui a affirmé ne pas rencontrer de difficulté, les 54 autres ont donné un avis contraire. Ils ont évoqué divers types d'écueils : sociaux, pédagogiques et didactiques. Ceux du niveau social sont en lien avec l'absence de suivi des élèves par les parents ; le non-respect du seuil de recrutement au CP1, les absences liées aux difficultés de paiement de la scolarité et indiscipline des élèves. Par conséquent, « les enfants n'apprennent pas leurs leçons ». En plus, « les exercices de maison ne sont pas traités régulièrement » pas ceux-ci. Les difficultés d'ordre pédagogiques relevées par les enquêtés sont relatives à l'obsolescence des manuels scolaires qui, selon certains, sont caducs ; c'est à dire non adaptés à la pédagogie actuelle. Il en est de même pour les « guides pédagogiques » et « les manuels élèves ». Les enquêtés ont aussi relevé le « manque de manuel pédagogique » et « d'équipements pour les enseignants » ainsi que les effectifs pléthoriques qui font que, dans certaines classes, l'on retrouve 4 élèves par table-banc si bien que les enseignants ne parviennent pas à imposer la discipline lors des cours.

Pour d'autres, cette situation est à l'actif du manque de fournitures constaté chez certains élèves qui, le plus souvent, perturbent le déroulement normal des cours. Ils ont en outre signalé des retards récurrents créent un manque de concentration qui fait que les élèves ne parviennent pas à assimiler convenablement les cours. L'un des enquêtés a relevé la faiblesse du niveau des élèves qui, selon lui, fournissent aucun effort. Il est soutenu par de nombreux autres enquêtés qui ont évoqué des difficultés en lecture et d'expression induites par la non maîtrise du français qui font que « les élèves n'aiment pas s'exprimer en français ». Ils préfèrent, selon eux, Abondant dans le même sens, un autre a souligné

que : « *mes élèves s'expriment beaucoup en dioula qu'en français en classe et cela empêche par moment la compréhension des leçons* ». Cet avis est partagé par un autre enquêté qui a soutenu que « *les difficultés se situent au niveau de la langue Dioula qui est plus utilisée par les élèves au détriment du Français* ». Cette situation dépeint sur le déroulement normal des cours. En effet, « *le fait que les élèves parlent en dioula en classe, cela fait qu'ils ne comprennent pas les cours en souvent* ». Aussi, « *l'ignorance de la langue française dans la cour de l'école. Même en classe ; ce qui est un obstacle à la compréhension des cours qu'on leur dispense* ».

Aussi, étant donné que « *le cadre dominé par la langue maternelle.* » ceux-ci ont du mal à extérioriser leurs pensées. Pour contourner cette difficulté, « *les élèves s'expriment assez en Dionla* ». D'autres sont allés plus loin en s'interrogeant sur l'aptitude des élèves à s'exprimer en français, et donc, à prendre une part active dans la construction des savoirs dans la mesure où « *les enfants déçoivent pour la plus part l'école pour la 1ere fois donc il y a la communication, l'approche, la motivation, les restrictions etc.* ». Pour cet enseignant qui tient une classe de CP1, il se pose le problème du niveau de compréhension du français et des cours.

2.1.3. Les suggestions des enseignants des écoles confessionnelles islamiques

De prime abord, il convient de souligner que 6 enquêtés n'ont fait aucune proposition face à la question : « *Quelles sont vos propositions pour une meilleure formation des élèves ?* ». Quant aux autres, ils ont fourni des réponses de divers ordres dont des propositions générales ; c'est-à-dire qui ne sont pas spécifiques aux écoles confessionnelles islamiques. À ce propos, certains enseignants ont recommandé l'adaptation des manuels des élèves à la démarche éducative en vigueur, le retour à l'ancienne méthode, l'amélioration des conditions de vie et de travail, l'installation de bibliothèques en vue d'inciter les élèves à la lecture et surtout aiguïser leur appétit pour la lecture. Certains ont préconisé l'implication des parents dans l'encadrement des élèves en ces termes : « *mettre les enfants à la maternelle obien les familiariser avec le milieu scolaire ; c'est à dire suivent des cours de vacances ou les cours à domicile ou encore avec la participation des parents ou les frères et sœur* ». Ils ont également souhaité que « *chaque parent veille à ce que son enfant sache lire et lui montrer l'importance de celle-ci* ». Pour lui, « *il faut aussi aider l'enfant à apprendre ses leçons, par des méthodes comme le faire apprendre et reciter avant d'aller au lit/ s'il n'apprend pas ses leçons pas d'argent pour la récréation* ».

Certains enquêtés souhaitent une réduction considérable des effectifs par classe à travers la construction de nouvelles salles en vue d'un meilleur encadrement des élèves. D'autres, ont appelé à une plus grande responsabilité des parents qui doivent respectivement « *s'impliquer d'avantage dans l'éducation de leurs enfants* », « *l'achat des fournitures des élèves* » et « *le suivi de les élèves à la maison et en classe avec l'aide de l'enseignant* ». Les 18 autres ont émis des suggestions similaires visant à inviter les parents à jouer leur partition pour que les élèves arrivent à l'heure à l'école. Ils les invitent aussi à une collaboration franche avec les enseignants en vue de « *connaître les difficultés de leurs enfants à l'école* » ; « *les parents d'élève doivent s'informer de temps en temps dans les établissements pour prendre les nouvelles de leurs enfants* ».

Aucun enquêté n'a fait de suggestions allant dans le sens de la correction des interférences linguistiques induites par le plurilinguisme en œuvre au sein des écoles confessionnelles islamiques. Il est certes vrai que certains ont souhaité l'organisation de formations au bénéfice des enseignants mais ne précisent nulle part dans quelle perspective elles doivent être orientées. Dans leur ensemble, les enquêtés se contentent de dénoncer l'utilisation lors des interactions verbales du malinké (dioula) au détriment du français. Aucun enquêté n'a fait de suggestions allant dans le sens de la correction des interférences linguistiques induites par le plurilinguisme en œuvre au sein des écoles confessionnelles islamiques. Il est certes vrai que certains ont souhaité l'organisation de formations au bénéfice des enseignants mais ne précisent nulle part dans quelle perspective elles doivent être orientées.

Dans leur ensemble, les enquêtés se contentent de dénoncer l'utilisation lors des interactions verbales du malinké (dioula) au détriment du français. Cette langue est tellement présente que selon un enquêté qui « *propose l'interdiction pure et simple du dioula [...] afin de motiver les élèves à s'exprimer en français* ». Cette façon de faire est la meilleure selon deux autres pour qui il faut « *forcer les élèves à parler le français pendant le cours de français* ». En revanche, un autre propose d'« *encourager les élèves à parler le français à l'école ainsi qu'à la maison* » tandis que l'un de ses pairs propose de « *trouver un moyen pour que les élèves arrivent à comprendre les cours dans la langue française* ». La difficulté est telle que l'un des enseignants préconise qu'« *il faut toujours continuer à sensibiliser les élèves sur l'importance de la discipline française en les ordonnant à s'exprimer en français* ». À ce propos, un enquêté renchérit que « *l'école doit intégrer le système de langage pour nous aider dans le*

bon fonctionnement de la chose ». Un autre, abondant dans le même sens, soutient qu'il convient de « *pratiquer beaucoup l'expression orale et les séances de lecture multipliées pour une nette amélioration de la communication entre enseignants-élèves* » de sorte à « *amener les enfants à plus parler le français* » et à « *aimer et le parler* ».

2.2. Présentation des données collectées à l'issue de l'observation directe

Dans les sections ci-dessous l'on présentera successivement les langues utilisées lors des interactions verbales, les attitudes des enseignants face aux productions de leurs élèves et les stratégies mises en œuvre par ceux-ci en vue de corriger les éventuelles interférences induites par l'apprentissage ou la pratique simultanée de plusieurs langues.

2.2.1. Les langues d'interaction

Le constat général fait lors des observations de classe est que les enseignants tout comme leurs apprenants utilisent concurremment la langue française et le malinké. Pendant l'observation de classe 1 qui s'est déroulée le 13 janvier 2021 dans une classe du cours préparatoire, par exemple, l'enseignante n'hésitait pas à faire usage du malinké pour se faire comprendre. L'extrait ci-dessous rend largement compte de ses échanges avec ses élèves.

Extrait 1 : *On prend les livres à cette page (dit-elle en leur montrant le livre). Bè ka livourou ta wa ? À yé livourou dayèlè . Héééé (comme si elle était fatigué e répéter la même chose) !!! On fait comme pour hier là Han !! Ayé kounou ta kè. On regarde le dessin. Kaba, où est kaba. kaba bè signinan gnanfè. Han!!! O ba for di toubaboukan là ?*

Cette façon de faire amène certes les apprenants à participer activement à la construction des savoirs mais ne favorise pas l'enseignement-apprentissage du français. En réalité, l'enseignant passe beaucoup plus de temps à leur demander, et parfois en vain, de revenir à la française qui est l'objet d'étude, comme on peut le voir à travers l'extrait ci-dessous :

Extrait 2 :

- *Maîtresse : Kaba bè signinan gnanfè. « Kaba est assise devant » O ba for di toubaboukan là? « Comment on le dit en français ? ». Han! Zénab?? A for kaba bè signinan gnanfè toubaboukan là. "Dites-le, Kaba est assise devant, en français » N'ko an la kè kounou woulafè « Je dis, on l'a fait hier après ».*

- *Élève : Kaba est devant la chajje.*

En définitive, la langue française qui est supposée être enseignée est placée au second plan à tel point que l'on est tenté de penser que cette stratégie dessert l'enseignement-apprentissage du français puisque les savoirs sont d'abord construits en malinké avant d'être traduits en français. L'extrait qui suit suivant est explicite à ce sujet :

Extrait 3 :

- *Maîtresse : Maintenant Aya, Aya est où de kaba ? Aya bé mi ?*
- *Les élèves (tous ensemble) : Aya bé siguinan korfé*
- *Maîtresse : O ba for di toubaboukan là ?*
- *Les élèves : Aya est deryèr la chajje.*

Et là encore, c'est sur instance des enseignants qu'ils se résolvent à réagir en français. Le plus souvent, les résultats fournis par les apprenants pour proposer une réponse en français, la langue d'enseignement, sont approximatives. Elles suscitent diverses réactions dont les plus significatives apparaissent dans la section qui suit.

2.2.2. Les attitudes des enseignants face aux productions orales des apprenants

Comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessous, la plupart des enseignants des écoles confessionnelles islamiques approuvent les réponses proposées par les apprenants quelle que soit la forme des lexies utilisées ; c'est dire leur structure phonétique ou morphologique.

Extrait 4:

- *Élève : Kaba est devant **la chajje***
- *Maîtresse : Kaba est devant la **chaise**. Un banc pour elle !*

Il existe certes une divergence entre la réalisation phonétique du terme "chaise" de l'enseignante et celle de l'apprenant mais celle-ci n'a pas daigné l'amener à rectifier ce qu'il a dit. Même si elle leur demande, par la suite, de répéter à plusieurs reprises la forme correcte, elle n'attire nulle part leur attention sur l'écart existant entre sa production et celle de leur camarade. Elle se contente juste de valider la lexie attendue et d'encourager l'apprenant. Les irrégularités observées dans la prononciation du terme "chaise" sont passées sous silence. La même attitude est observée face aux productions orales ci-dessous d'élèves : « *Aya est **deryèr la chajje*** », « *Les enfants **lavant leir toilettes***. », « *Les*

minagés rempli leir seaux. », « *Les enfants lavant leir toilettes.* », « *Le groupe sijet et le groupe verbal.* », « *non méssié* », « *moi méssié, le ménangères* », « *Moi méssié* », « *moi méché* », « *méssié ménage.* », « *groupe sijet* », « *sijet* », « *groupe lominal* », « *ine case* », « *Une maison bien aéri* », « *poussère* », « *pousseur* » et « *mauvais odère* ».

Le mutisme des enseignants face aux difficultés de réalisation phonétique observées dans les mots en gras montre bien qu'ils ne font aucun effort pour les amener à prononcer correctement ces termes. Le plus souvent, ils valident de telles propositions ignorant ainsi les fautes de prononciation, comme l'atteste l'extrait ci-après :

Extrait 5 :

- *Un élève : La balle est dèyèr la chaije*
- *Maîtresse : Wala ! Un banc pour elle !*

En somme, ils semblent ne pas être sensibles aux faits d'interférences linguistiques observables chez leurs élèves d'autant plus qu'en plus de valider la réponse proposée par les apprenants, elle demande à leurs pairs de l'encourager au lieu de proposer des stratégies pour corriger les interférences que l'on retrouve dans les productions langagières de leurs élèves.

2.2.3. Les stratégies de correction des interférences utilisées par les enseignants

Les apprenants des écoles confessionnelles islamiques de Korhogo produisent des énoncés au sein desquels apparaissent de nombreuses interférences linguistiques. En principe, les enseignants devaient en réaction les amener à corriger les éventuelles fautes de réalisation que comportent leurs productions langagières en utilisant des stratégies adaptées. Qu'en est-il en réalité ? L'extrait ci-après donne un aperçu des réactions des enseignants desdites écoles :

Extrait 6 :

- *Un élève : Le balle*
- *Maîtresse : Han !! ? Le balle ? On dit pas le balle, on dit la balle*
- *Les élèves : La balle est sir la chaije*
- *Maîtresse : Non ! La balle n'est pas sur la chaise. La balle est où ?*

Ici, l'enseignante se contente de rectifier l'erreur commise dans le choix de l'article « le » qui est pourtant adjoint à un nom féminin. La même stratégie est utilisée par cette maîtresse dans la suite de son interaction avec ses élèves :

Extrait 7:

- *Les élèves : La balle est **sir** la **chajje***
- *Maîtresse : Non ! La balle n'est pas sur chaise la balle est où ?*
- *Un élève : La balle est dèyèr la chajje.*
- *Maîtresse : Wala ! Un banc pour elle.*

Visiblement, les enseignants de ces écoles semblent disposer de très peu de stratégies pour corriger les interférences linguistiques observables chez leurs élèves. En effet, au lieu de chercher à les amener à prononcer correctement le terme « voiture » celle-ci préfèrent faire répéter la réponse fournie par leur camarade qui contient d'ailleurs des imperfections.

Extrait 8 :

- *Maîtresse : Ça c'est quoi ?*
- *Abou : vatir*
- *Maîtresse : Un banc pour Abou*
- *Maîtresse : On dit papa est devant la voiture. On répète (les élèves répètent en chœur : papa est devant la vatir).*

Au final, n'ayant pas attiré leur attention sur cet état de fait, ils ont machinalement reproduit l'énoncé produit par leur camarade en lieu et place de celui de la maîtresse. Cette même stratégie improductive est utilisée par la quasi-totalité des enseignants de ces élèves.

3. Analyse et discussion des résultats

Les données recueillies à partir des questionnaires et lors des observations de classe montrent que les enseignants des écoles confessionnelles islamiques de la ville de Korhogo rencontrent, à l'instar de leurs élèves, des difficultés d'expression en français perceptibles tant à l'oral qu'à l'écrit. Ces faits qui contrastent avec leurs assertions sur les questionnaires mettent en doute leur aptitude à enseigner et encore moins celle à gérer le plurilinguisme en œuvre. L'extrait ci-dessous est explicite à ce sujet :

Extrait 9 : *Veux-tu du café ou du **ji** ? Laquelle est le **ou** que j'ai utilisé ? Ici également verbe plus c'est **constituants** c'est-à-dire plus ses autres éléments on va appeler groupe verbal. Deuxième exemple : Il **plair** ou il rit ? Où est le **ou** utilisé ? Est-ce que c'est possible que on **pé** les changer ? Est-ce que on*

pe les renverser ? Est-ce que on pé prendre le groupe verbal pour met à la place du groupe sujet ?

De telles productions langagières peuvent servir à justifier leur mutisme et les attitudes conciliantes qu'ils adoptent face aux difficultés d'expression de leurs élèves. Cet état de fait explique l'inefficacité de leurs recommandations et des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour aider leurs élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage du français. Dans les énoncés ci-dessus, par exemple, l'on observe que ceux-ci ont du mal à réaliser les sons [y], [œ] et [Φ] comme on peut le voir à travers les termes en gras dans l'extrait ci-dessus. Ces sons sont respectivement réalisés [i], [ɛ] et [e] dans les termes « jus » et « constituants » ainsi que dans « pleur » et « peut ». Ces enseignants ne parviennent pas non plus à prononcer les mots qui comportent des schèmes syllabiques de type CVC, comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

Extrait 10 : *Tout ce que vous dites est vrai maintenant, il n'est pas queschon de cela.*

Le terme « question » est réalisé [kɛʃɔ̃] au lieu de [kɛtsjɔ̃]. L'auteur de cet énoncé a procédé à une réparation de la structure syllabique de ce terme. C'est ce qui explique le passage du terme « question » de la structure syllabique CVCCV à celle de type CVCV. Il convient de rappeler qu'une stratégie de réparation intervient pour éviter la violation d'une contrainte phonologique ou la malformation phonologique. Dans le cas d'espèce, étant incapable de réaliser la schème syllabique initiale de type CVC, l'enseignant a procédé à une réparation de la structure syllabique de ce terme. En agissant ainsi, il se montre peu compétent pour gérer le plurilinguisme en œuvre étant donné qu'il est lui-même incapable d'adapter son système phonologique de sorte à réaliser comme il faut les termes français.

Ce point de vue semble plausible en ce sens qu'en plus des difficultés morpho-phonétiques, l'on observe des emplois fautifs du pronom relatif « dont » qu'ils emploient à la place de la conjonction de subordination « donc ».

Extrait 11 : *La balle. Dont la chaise est devant... Dont la balle est derrière la chaise. L'adjectif possessif peut se trouver au milieu de la phrase dont c'est pas forcément que l'adjectif possessif se trouve au début.*

Des fautes de ce genre sont aussi observées sur les questionnaires dûment renseignés par eux. En effet, l'on relève sur ces questionnaires de nombreuses fautes d'orthographe et de grammaire qui achèvent de

convaincre de leur incapacité à gérer le plurilinguisme en milieu scolaire. À ce propos, l'on relève également des fautes dans le choix des déterminants.

Extrait 12:

- *Mainan nous avons retrouvé **le** position de chacun. Lire la phrase, qui va lire **le** premier phrase ? Le mot doit contenir **à le** texte. Les parents doivent payer les manuels pour une bonne éducation **de les** enfants. Les parents ne surveillent pas **aux** enfants à la maison. **Le** non volonté des parents à payer la scolarité au délai. Montrer aux parents l'importance de **la suivis** des enfants.*

Les auteurs de tels énoncés semblent méconnaître le genre de certains noms et ne pas non plus maîtriser la règle syntaxique qui consiste à contracter les séquences « de le », « de les », « à le » et « à les » respectivement en « du », « des », « au » et « aux ». Dans bien des cas, ils opèrent de mauvais choix de déterminants par méconnaissance de la valence verbale de certains verbes. C'est le cas des verbes « venir », « veiller », « aider » dans les énoncés qui suivent : « *Sensibiliser les parents afin que les élèves puissent venir l'heure.* », « *Les parents doivent veiller **aux** enfants à la maison.* » et « *les parents doivent participer à l'encadrement de leurs enfants afin d'aider nous enseignants **pour** mieux avancer.* Dans le premier énoncé, la préposition « à » a été omise alors que dans le deuxième la préposition « à » exigé par le verbe a été substitué par « sur ». Il en est de même dans le dernier énoncé où en lieu et place de « à », l'enseignant a employé « pour ».

Dans le même temps, l'on relève une confusion de termes « a » et « à » perceptible dans les constructions syntaxiques ci-après : « *a ce niveau nous avons* », « *la difficulté a des élèves a exteriore leurs penser* » et « *je propose que l'État sensibilise les parents a travers les médias concernant les retards.* ». Cette confusion de termes est d'une forte occurrence. Dans les énoncés ci-dessous, ces enseignants ont utilisé les termes « refuge » et « indisciplinarité » là où les idées qu'ils voulaient traduire étaient celles de « refuser » et de « indiscipline » comme on peut le voir dans les énoncés qui suivants : « *certain parents **refuge** de payer les manuels pour les enfants* », « *L'**indisciplinarité** de certains, les retards, des absences dues au non-paiement de la scolarité* ». De tels faits traduisent la faiblesse du vocabulaire de ces enseignants dont les productions écrites sont truffées de fautes d'orthographe. Dans les énoncés : « *Les effectifs **plétorique*** », « *Les difficultés sont **ennormes*** », « *Les parents doivent s'impliquer **d'avantage** dans*

l'éducation de leurs enfants. », « *Les enfants découvrent pour la **pluspart** l'école...* », « *Les **difficultés** au niveau pléthoriques des élèves.* », « *apprendre à l'enfant **autrui*** », « *les parents d'élèves doivent collaborer avec les enseignants en **milieu** scolaire en rapprochant les enseignants* », « *C'est à dire soient les cours de **vaccances** ...* » et « *les élèves ne doivent pas se **contanter** du dire des enseignants **seulements*** », l'on relève que les termes en gras sont mal orthographiés.

À cela s'ajoutent diverses fautes de grammaire observables dans l'accord en genre des adjectifs. À ce propos, l'on peut citer l'énoncé suivant : « *C'est-à-dire qu'on a trouvé le groupe nominal sujet et le groupe verbal dans les **différents phrases*** » dans lequel l'enquête a omis le « -e » muet, la marque du féminin. Ce type de difficultés s'observent au niveau des verbes qui sont au singulier dans leurs productions écrites bien que leurs sujets soient au pluriel. Pour illustrer cet état de fait, l'on peut citer entre autres les énoncés : « *Les parents d'élève **ne passe pas** dans les classes pour prendre les nouvelles de leurs enfants* », « *Les parents ne **surveille** pas les enfants à la maison* », « *Les élèves ne sont pas **suivié** à la maison au niveau pédagogique* », « *Les élèves sont pas **concentré*** », « *Le retard de certains élèves qui **perturbe** les cours* », « *Les parents doivent payer les manuels pour que les enfants **etudie** bien en classe et à la maison* ».

Dans d'autres cas, ils adjoignent des « -s » finaux à des formes conjuguées de verbes qui n'exigent pas la présence de tels éléments. C'est le cas des verbes mis en évidence dans les énoncés ci-dessous : « *Comment les enfants **vonts** s'exprimer en français* », « *Je propose que l'État sensibilise les parents **a** travers les médias **concernants** les retards* », « *... en les **ordonnants** à s'exprimer en français.* », « *Les parents d'élèves doivent collaborer avec les enseignants en milieu scolaire en **rapprochant** les enseignants* », « *Poser les questions pendant les évaluations et ils **trouverons** au même la réponse.* », « *Les parents **doivents** payer les manuels pour que les enfants **etudie** bien en classe et **a** la maison* », « *Les élèves ne doivent pas se **contanter** du dire des enseignants **seulements*** ».

En définitive, l'ampleur et la récurrence des fautes dans les productions langagières et écrites des enseignants des écoles achèvent de convaincre de leur incapacité à enseigner convenablement la langue française et encore moins à aider leurs élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage de cette langue. En d'autres termes, les insuffisances observées dans leurs attitudes et surtout l'inefficacité des stratégies qu'ils utilisent pour essayer de corriger les fautes de langue de leurs élèves traduisent leur incompétence et de leur aveu d'impuissance.

Conclusion

La confrontation des données collectées auprès des enseignants des écoles confessionnelles islamiques de la ville de Korhogo à partir des questionnaires à celles issues des observations montrent qu'elles constituent des foyers de rencontre de langues. Trois langues, le français, l'arabe et le malinké (dioula) sont en usage au sein de ces écoles. Le dioula, par exemple, apparaît, à l'instar du français, comme un véritable véhiculaire, la langue au moyen de laquelle les enseignants de ces écoles et leurs élèves parviennent à interagir convenablement. L'analyse des données recueillies révèle également que les apprenants de ces écoles ayant du mal à s'exprimer en français, à comprendre les cours, à extérioriser leurs pensées et idées quoi que la démarche éducative en vigueur recommande qu'ils prennent une part active dans la construction des savoirs.

Cet état de fait présenté par les enseignants comme la principale source de difficulté d'enseignement-apprentissage semble ne pas correspondre à la réalité. Ils rencontrent eux-mêmes d'énormes difficultés d'expression en français perceptibles tant à l'oral qu'à l'écrit. Aussi, la diversité des fautes observées et leur récurrence dans leurs productions mettent en doute leur aptitude à enseigner le français et explique leurs attitudes conciliantes face aux productions orales de leurs élèves. Ils sont même incapables de proposer des stratégies efficaces de correction. En définitive, il apparaît important d'initier des formations adaptées à leurs profils sociolinguistique et socioprofessionnel en grammaire et en linguistique appliquée afin d'outiller ces enseignants à œuvrer efficacement et surtout à aider leurs apprenants à surmonter les difficultés induites par l'apprentissage simultanée d'au moins deux langues.

Bibliographie

- ABOA Abia Alain Laurent** (2010), « La Côte d'Ivoire et la langue française : les facteurs d'une appropriation », in *Revue Électronique des Sciences du Langage*, n°15, Université de Cocody-Abidjan /CUEF, 13p.
- BOUTIN Akissi Béatrice** (2002, *Description de la variation : Études transformationnelles des phrases du français de côte d'ivoire*, Thèse de Doctorat des Sciences du langage, Université Grenoble 3, pp. 29-57.

- BROU Diallo Clémentine**, (2004), *Aspects des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère par les étudiants anglophones africains*. Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Montpellier, Université Paul Valéry.
- DUBOIS Jean** (1994), *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Édition Larousse.
- DUCOS Gisèle** (1978), *Contacts de langues et contacts de cultures : démographie linguistique : approche quantitative*, Paris, Sela, 118p.
- KOUADIO N'Guessan Jérémie** (1992), Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère ? In *Des langues et des villes* (collectif), pp. 373-383, Paris, Didier Érudition.
- KOUADIO N'Guessan Jérémie** (1997), « La situation linguistique de la Cote d'Ivoire », in *Diagonales*, n°26, pp. 42-44.
- KOUADIO N'Guessan Jérémie** (2006), « Le nouchi et les rapports dioula/ français », In *revue des observatoires du français contemporain en Afrique*, n°21, Institut de Linguistique Française.
- KOUAME Koia Jean Martial** (2013a), « Les classes ivoiriennes entre monolinguisme de principe et plurilinguisme de fait », in Danielle Omer et Frédéric Tupin, *Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 167-179.
- KOUAME Koia Jean Martial** (2013b), « Discours d'enseignants de Cote d'Ivoire sur l'utilisation en classe de variétés locales de français », in *Revue Ivoirienne de Lettres, Arts et Sciences Humaines (RILASH)*, n°20, tome1, Abidjan, ENS, pp. 95-112.
- KUNSTEN M. A.** (2002). « Le statut de là en français abidjanais », in *Romansk Forum*, n°16, pp. 553-559.
- MARTINET André** (1960), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Librairie Armand Colin.
- SIMON Diane-Lee et MAIRE SANDOZ Marie-Odile** (2008), « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », *Études de linguistique appliquée*, 151, p. 265-276.