
Enseigner le français au Mozambique : une intervention didactique innovante qui favorise la comparaison des langues en contact

Beltamiro Selso Patricio
Université Lumière Lyon 2-France

Résumé

Le contexte de notre étude est celui du Mozambique qui est caractérisé par un multilinguisme où le français cohabite avec des langues bantoues en sus du portugais. Dans ce contexte, le français est appris comme une langue étrangère mais sans aucune considération des autres langues connues et pratiquées par les élèves. Cette recherche réinterroge donc cette pratique.

Ainsi, notre objectif est de voir l'impact qu'ont les autres langues de la région de Maxixe dans l'apprentissage du français. L'hypothèse majeure à vérifier s'appuie sur les recommandations des derniers travaux des didacticiens du plurilinguisme. Selon ces chercheurs, une approche plurilingue qui s'appuie sur les connaissances des autres langues favorise l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons recueilli des données dans trois classes où nous avons comparé trois situations : la première dispense l'enseignement du français de manière classique, la seconde articule le français et le portugais et la troisième s'appuie sur la comparaison français vs langues bantoues régionales.

Mots-clés : plurilinguisme, apprentissage du français, approches plurielles, didactique du plurilinguisme, enseignement comparatif des langues

Abstract

Our study context is Mozambican, which is characterized by multilingualism, where French coexists with Bantu languages in addition to Portuguese. In this context, French is learned as a foreign language but without any consideration of other languages known and used by the pupils. This research re-examines this practice.

Therefore, our objective is to find out the impact of other languages in the Maxixe region to learning French. The main hypothesis to examine is based on recommendations found in the latest research by plurilingualism academics. According to their work, a plurilingual approach to learning

La correspondance devrait être adressée à Beltamiro Selso Patricio: beltamiro@gmail.com

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 12, 2022 333–348 doi.org/10.18192/olbij.v12i1.5968

© The author(s). 

that is based on one's knowledge of other languages helps in the learning of a new language.

To examine this hypothesis, we collected data in three classes and compared their different situations: one provided the traditional way of teaching French, the second used French and Portuguese, and the third was based on comparisons between French and the regional Bantu languages.

Key words: plurilingualism, French language learning, approches plurielles, plurilingual pedagogy, comparative language pedagogy

Introduction

La didactique des langues évolue toujours et elle cherche à répondre à la réalité du moment faisant en sorte que les intervenants puissent jouer leurs rôles dans des meilleures conditions. « Le monde est plurilingue, c'est un fait », dit Calvet (1987, p. 43). À partir de cette constatation qui reste encore actuelle, on se rend compte que la pluralité linguistique est une règle et par conséquent, la prise en compte didactique s'avère incontournable. Les études menées par des chercheurs comme Candelier (2001/2018), Candelier et Castellotti (2013) et Molinié (2014), montrent que le plurilinguisme, loin d'être un obstacle dans l'apprentissage des langues, est un atout à prendre en compte en salle de classe. C'est dans ce sens que cette recherche propose une approche plurielle de l'apprentissage du français langue étrangère pour documenter l'hypothèse selon laquelle le répertoire linguistique déjà acquis/appris facilite l'apprentissage d'une quatrième langue (L4¹) ou plus (L+).

Pour ce faire, nous avons proposé trois dispositifs pédagogiques d'enseignement/apprentissage du français : le premier dispense le français de façon classique, c'est-à-dire sans convoquer les autres langues. Ce dispositif de référence permet une comparaison avec les pratiques d'enseignement décloisonné des langues. Le deuxième est celui qui compare le français et le portugais dans une approche inspirée de l'intercompréhension entre les langues romanes et le troisième compare le français avec les trois langues bantoues de la région de Maxixe (le guitonga, le citswa et le cicopi), selon une approche inspirée de l'éveil aux langues. L'objectif est de voir l'impact de chaque langue et déterminer lequel des dispositifs proposés favorise l'appropriation du français.

¹Lorsque nous parlons de la L4 ou L+, nous faisons référence à l'ordre de leur acquisition. En l'occurrence, les élèves mozambicains ont une langue bantoue comme L1, le portugais comme L2, l'anglais L3, le français L4 et L+ pour les autres langues apprises après celles-ci.

Langues au Mozambique : le statut des langues

Le Mozambique est un pays riche en matière de cohabitation linguistique. Les études des linguistes mozambicains divergent quant au nombre de langues bantoues existantes. Selon Khatupa (1985), le pays a quatre langues bantoues, ce qui signifie qu'il compte seulement les zones linguistiques représentées au Mozambique. Les zones linguistiques sont un système alphanumérique conçu par le linguiste Maho (2003) pour indiquer l'espace géographique où chaque langue bantoue est parlée. Ces quatre zones sont G, N, S et P, chacune d'entre elles comportant un certain nombre de langues. De son côté, Firmino (2002) a recensé une vingtaine de langues, mais il admet l'existence de variantes de certaines langues. Ce décompte semble vraisemblable, puisque selon Macaire (1996), il serait confirmé par l'Institut National de Développement Scolaire² (INDE) et par le ministère de l'Éducation Nationale.

Comme on peut le constater, la question du nombre exact de langues bantoues qui cohabitent au sein du territoire mozambicain reste ouverte. Les linguistes du Mozambique doivent d'abord discuter et stabiliser la notion de langue car en fonction de la réalité, certaines langues sont considérées comme des variantes. C'est le cas du cironga, qui est vu comme variante du cixangana, car il y a intercompréhension et surtout un lexique commun, comme par exemple le mot *mova* pour se référer à *voiture*, qui est commun aux deux langues. Nous n'allons pas développer cette piste car elle dépasse largement le cadre de cette recherche.

Il convient de préciser que certaines des langues bantoues sont parlées dans les pays voisins comme le zulu, qui s'étend de l'Afrique du Sud jusqu'à la région frontalière de Maputo, au Mozambique, le cishona, qui est aussi parlé au Zimbabwe et le kiswahile, qui est une langue parlée au nord du Mozambique et en Tanzanie. Notons qu'aucune de ces langues n'est parlée à l'échelle nationale, c'est pourquoi les langues bantoues ont seulement le statut de langues véhiculaires.

Selon l'étude de Gonçalves (1996), au lendemain de l'indépendance, en 1975, les langues bantoues étaient les langues maternelles d'environ 98% de la population mozambicaine, mais aujourd'hui les chiffres montrent qu'environ 54% l'ont comme langue maternelle (L1). L'emakwa reste la langue la plus parlée avec environ 24% de locuteurs des provinces³ de Nampula et Cabo

²Les langues bantoues recensées par l'INDE sont les suivantes : le zulu, le cixangana, le tsonga, le swazi, le cicopi, le gitonga, le citswa, le cishona, le cisena, le cinyungue, le cisenga, le cinyanja, l'echuwabo, l'elomwe, l'ekoti, l'emakwa, le ciyao, le shimakonde, le kimwani et le kiswahili (Macaire, 1996).

³Il convient de préciser que du point de vue administratif, le Mozambique est organisé en provinces et en districts. Quand nous parlons de zones linguistiques, nous

Delgado. Ces deux provinces font partie des zones linguistiques P20, P30 et G40 (Maho, 2003).

Certaines langues bantoues sont (d)écrites mais elles restent majoritairement orales et folkloriques et sont employées dans des contextes informels comme les marchés et les lieux de loisirs, entre autres. Dans les marchés, par exemple, le vendeur peut parler dans sa langue bantoue et le client peut répondre dans la sienne. Ces échanges plurilingues sont possibles grâce à l'intercompréhension entre les langues bantoues d'une même région et surtout par le fait qu'il existe des bilingues bantouphones.

Du point de vue formel, rien n'empêche l'emploi des langues bantoues dans les institutions publiques pour ceux qui n'ont pas été scolarisés et qui ne parlent pas la langue officielle du pays. Ainsi, le fonctionnaire public fait des efforts pour résoudre le problème présenté par le citoyen qui lui fait face.

Il est vrai que les langues bantoues sont parlées par la majorité de la population comme langues de première socialisation mais le portugais a aussi le statut de langue maternelle d'un nombre non négligeable de Mozambicains. Cependant, son statut va au-delà de ça. Il est aussi langue seconde, celle qui n'est ni langue maternelle, ni langue étrangère selon Vigner (1992).

Après l'indépendance du pays, la constitution du Mozambique déclare le portugais comme seule langue officielle pour éviter tout conflit ethnique qui serait causé par le choix d'une langue bantoue au profit des autres. Le portugais est la seule langue de tous les actes officiels de l'État. Cela n'empêche pas l'emploi des langues bantoues pendant ces actes, mais dans un contexte très informel entre des gens ayant une relation de proximité ou si l'un des interlocuteurs ne maîtrise pas le portugais.

Toujours dans le panorama sociolinguistique du Mozambique, mentionnons maintenant les langues étrangères : il s'agit, d'une part de l'anglais en raison de son statut international et surtout par le fait que le pays est entouré par des pays anglophones comme l'Afrique du Sud, le Zimbabwe, la Zambie, le Malawi, l'Eswatini et la Tanzanie. D'autre part le français qui est justifié par le voisinage avec la France d'outre-mer comme l'Ile de la Réunion et Mayotte. Ces deux langues étrangères sont parlées par des groupes très spécifiques, ceux venant des pays où ces langues ont un statut de langue officielle ou de langue seconde, et sont des langues enseignées (nous y reviendrons plus tard). Précisons également que le Mozambique fait partie des organisations internationales comme le Commonwealth et l'Organisation internationale de la francophonie.

Après ce tour d'horizon sur les langues du Mozambique, force est de constater que la cohabitation entre les différentes langues est pacifique car

nous référons à un espace géographique qui peut comprendre plus d'une province de deux ou plusieurs pays.

aucun conflit entre les différents groupes ethnolinguistes n'est connu et chaque langue est acceptée dans les différents contextes de la vie de tous les jours.

Langues dans le système éducatif mozambicain

Dans la majorité des pays ayant connu la colonisation, la langue du colonisateur est l'héritage le plus visible de nos jours car ces pays l'ont adoptée comme langue nationale ou langue officielle en fonction de la Constitution de chacun des pays. Dans le cas du Mozambique, émerge le portugais, langue officielle et langue de scolarisation à tous les niveaux au nom de l'unité nationale.

Toutefois, compte tenu de la réalité sociolinguistique du pays où les langues bantoues sont les plus parlées, une question se pose : comment se fait-il qu'un élève qui a une langue bantoue comme langue de première socialisation puisse avoir le portugais comme langue d'apprentissage ? Ainsi, le portugais-langue seconde est simultanément langue à apprendre et langue d'apprentissage, celle à travers laquelle on a accès au savoir. Cuq et Chnane-Davin (2007) affirment qu'il y a enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne de l'employer dans le contexte extra-scolaire. Cette situation est évidente par rapport à la situation du portugais au Mozambique. Il est vrai que le portugais est la langue d'enseignement mais un nombre très réduit l'a comme langue maternelle. Le portugais est surtout employé dans des contextes formels comme l'école ou dans les institutions publiques, tandis que les langues bantoues restent informelles.

Pour répondre à la question posée ci-haut, les autorités éducatives du Mozambique ont introduit l'enseignement bilingue où les langues bantoues sont convoquées dans l'enseignement primaire avec pour but d'aider les élèves qui ont une L1 bantoue, réduisant de ce fait le décalage dans l'acquisition du savoir par comparaison avec ceux qui ont le portugais comme L1. Cependant, cet enseignement s'inscrit surtout dans le cadre de la traduction, faute de matériel comme des manuels bilingues et d'enseignants formés pour mettre en place cet enseignement.

Dans le système éducatif mozambicain, deux langues étrangères sont prises en charge (le français et l'anglais) et nous nous appuyons sur la pensée selon laquelle « la maîtrise d'une langue étrangère est un trait distinctif » (Beacco 2016, p. 122). Cela rend ces deux langues obligatoires dans le système éducatif mozambicain, surtout par le statut dont elles jouissent dans le panorama sociolinguistique international. Les objectifs fixés dans l'enseignement des langues étrangères consistent à fournir des outils permettant de communiquer dans la vie de tous les jours.

Les élèves ont un premier contact avec l'anglais au primaire, à partir de

la 6e classe à l'âge de 11 ou 12 ans et ils continuent aux niveaux suivants jusqu'à la fin de la 12ème classe, niveau équivalant du bac en France. Quant au français, les élèves ont un premier contact avec cette langue en 9ème classe, soit à l'âge de 14/15 ans comme matière optionnelle⁴. Au premier cycle, ils ont environ 120 heures sur deux ans d'exposition à la langue française et environ 330 heures dans le deuxième cycle.

Enseignement/apprentissage du français : quelle approche ?

Avant d'entrer dans le vif du sujet, rappelons que le français est appris comme langue étrangère. Depuis longtemps, la didactique des langues étrangères a toujours favorisé un apprentissage qui ne prenait pas en compte le déjà-là. C'est en suivant une approche cloisonnée que le français est appris sans considération pour les autres langues connues et pratiquées par élèves.

Avec un nombre considérable d'heures d'exposition à la langue française, les élèves sont censés avoir au moins le niveau seuil (B1⁵) pour communiquer sans trop de difficultés. En réalité, leur niveau est très faible et nous supposons que c'est dû à l'enseignement cloisonné des langues.

Des études menées par des chercheurs comme Moore (2006), Castellotti (2013), Candelier (2001/2018) pour n'en citer que certains ont montré que les langues déjà connues jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une nouvelle langue et ces chercheurs accordent un statut important à la langue maternelle de l'élève. Moore (1996) considère ces langues comme une *bouée transcodique*.

Nous avons montré que notre contexte d'étude est multilingue et que le français est L4 ou L+ pour ceux qui ont plus d'une langue bantoue comme langue maternelle. Selon les études mentionnées plus haut, ces langues ne sont pas à séparer dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le modèle dynamique du plurilinguisme de Jessner (2002). Ce modèle est intéressant car il montre les interrelations qu'il y a entre la L1 et les autres langues du répertoire linguistique. Selon ce modèle, l'apprentissage de la L3 et L4 est influencé par les autres langues du répertoire et pas seulement par la L1. C'est-à-dire que dans notre contexte d'étude où les langues maternelles sont, en général,

⁴Cette matière est devenue obligatoire en raison du manque d'enseignants dans les autres matières.

⁵Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001 ainsi que la version complémentaire de 2018) organise les compétences dans une langue en six niveaux : A1 et A2, considérés débutants ; B1 et B2, considérés intermédiaires. C'est ici où l'on considère qu'avec le niveau B1, la personne peut s'en sortir dans diverses situations de la vie. Finalement, les niveaux C1 et C2, considérés avancés, sont pour les locuteurs qui ont une maîtrise quasi parfaite de la langue.

des langues bantoues, les élèves peuvent y recourir pour apprendre la langue seconde (le portugais). Ces deux langues peuvent également servir comme une béquille dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère (L3 dans l'ordre d'acquisition). Pour le cas du français (L4 dans notre contexte d'étude), les langues bantoues, le portugais et l'anglais apportent des éléments qui peuvent faciliter l'appropriation du lexique ainsi que les structures syntaxiques du français. Ce modèle favorise l'interaction entre les différentes langues proposées/connues par l'élève.

Pour ce faire, nous proposons une rupture avec l'approche cloisonnée, celle qui privilégie un enseignement classique des langues. Les partisans de cette approche croient que les langues maternelles sont sources d'interférences négatives lorsqu'on apprend une nouvelle langue. Les approches plurielles, celles qui articulent les langues du répertoire des élèves, permettent de tirer profit du déjà-là et de faire des transferts positifs, car les langues ont des éléments communs. C'est à cet égard que nous nous inspirons sur les démarches proposées dans la vidéogramme *Comparons nos langues* d'Auger (2005) ou sur les divers travaux sur l'éveil aux langues, par exemple celui de Candelier (2003), pour le cas de l'appui sur les langues bantoues. Étant donné que le portugais est également convoqué pour être comparé au français, pourtant deux langues romanes, l'intercompréhension est largement exploitée.

Méthodologie et terrain de recherche

Pour vérifier l'hypothèse de départ, nous avons choisi de comparer les productions d'adolescents de 14 à 15 ans, faux débutants en français, de 10^{ème} classe, dans une école secondaire du centre urbain de la ville de Maxixe. Les élèves de cette école ont une L1-langue bantoue, L2-portugais, L3-anglais et L4-français. Nous proposons trois situations pédagogiques :

Situation 1 : enseignement classique est une classe traditionnelle où on suppose que seule la langue française est utilisée, mais en réalité les enseignants utilisent parfois le portugais pour expliquer des difficultés. C'était notre classe de référence ;

Situation 2 : mise en place d'activités qui s'appuyaient explicitement sur la comparaison avec le portugais ;

Situation 3 : mise en place d'activités qui s'appuyaient explicitement sur la comparaison avec les langues bantoues de la région de Maxixe, à savoir : le guitonga, le citswa et le cicopi.

Sur le plan strictement didactique, dans la situation 2, nous nous appuyons sur les stratégies de l'intercompréhension entre les langues romanes (la transparence lexicale et la proximité sonore) afin de tirer parti des

connaissances acquises dans l'apprentissage du portugais. Dans la situation 3, sans que cela soit véritablement de l'éveil aux langues, nous nous inspirons des stratégies mises en place dans cette approche comme l'analyse et la comparaison qui sont les noyaux durs de cette étude.

Il convient de préciser que c'est l'enseignant des trois classes retenues qui a mis en place ce dispositif et les mêmes activités qui ont été proposées à chacune des trois classes. Avant la mise en place du dispositif proposé, les élèves ont produit un texte de départ qui avait pour but de dégager le niveau des élèves dans un contexte d'enseignement cloisonné. Après le dispositif, les élèves ont également produit un texte écrit pour comparer avec celui de départ. Il s'agit donc d'une recherche expérimentale et les résultats présentés ne sont que préliminaires. Leur analyse sera uniquement qualitative.

Recueil de données : deux campagnes

Pour le recueil de données nous avons procédé en deux temps. Nous avons fait une première campagne exploratoire qui avait pour objet de vérifier la pertinence du dispositif et d'avoir une idée des compétences des élèves en production écrite. Pour le texte de départ, nous n'avons recueilli que les productions d'une classe comme étant représentative de toutes les autres classes, car tous les élèves avaient eu un enseignement cloisonné du français. Nous avons recueilli celles des trois classes pour la production finale.

Pour la deuxième campagne, qui est celle que nous privilégions dans cette recherche, elle s'est étalée sur 9 mois, ce qui a correspondu à 36 heures de cours dans chacune des trois classes retenues. Nous avons récolté 55 textes en début d'expérimentation et 106 en fin d'expérimentation. Ce décalage est dû au fait que le texte de départ avait été demandé sans que les élèves soient prévenus et certains n'ont pas voulu le réaliser mais par la suite, ils ont suivi les cours et ils ont produit un texte final. Il convient de souligner qu'il s'agit d'élèves d'une école publique dont le français est une matière obligatoire. Cela fait que les élèves n'ont pas d'autre choix que de suivre les cours. Nous avons tout de même obtenu l'autorisation des autorités éducatives locales pour mener ce projet en salle de classe. Pendant les cours, nous avons suivi le programme conçu par les autorités éducatives qui prévoyait quatre thématiques : le sport, les loisirs, la télévision et les vacances.

Modalités d'enseignement

Situation 1

À partir d'une phrase en français, dans cette classe, le professeur reformule avec des paraphrases en français, comme par exemple :

- (1) À onze heures, Corine fait ses devoirs.

Ensuite, il dit :

- « onze heures, c'est une période de temps » ;
- « Corine, c'est la personne qui fait quelque chose » ;
- « ses devoirs, c'est son occupation, ce qu'elle réalise à l'heure indiquée ».

Toutefois, dans l'exemple 2, il a recours au portugais de manière ponctuelle pour traduire la forme verbale *fait* qui se dit *faz*. On voit bien que l'apparition du portugais n'est pas didactisée, c'est juste pour combler le manque de stratégies pour expliquer le verbe *faire*.

Situation 2

Dans cette situation, les cours étaient inspirés des stratégies de l'intercompréhension comme la transparence lexicale et la proximité sonore car il s'agit de deux langues romanes. Ici, l'enseignant partait également d'une phrase en français et ensuite, à l'aide de la classe, il demandait son équivalent en portugais comme dans l'exemple suivant :

- (2) a. À onze heures, Corine fait ses devoirs.
- b. Às onze horas, Corine faz os seus deveres.

C'est à partir de ces deux phrases où l'enseignant commençait l'activité de comparaison explicite pour trouver ce qui est commun aux deux langues et qui peut, de ce fait, servir comme un tremplin pour apprendre la langue cible. D'ailleurs, on réalise que tout n'est pas transférable.

Situation 3

Ici, l'approche employée était inspirée des stratégies de l'éveil aux langues surtout la comparaison et la discrimination. À partir d'une phrase en français, les élèves étaient invités à trouver des équivalents dans leurs langues bantoues. Ensuite, les élèves devaient observer, analyser et comparer les langues.

- (3) a. À onze heures, Corine fait ses devoirs. (français)
- b. *Khu dzi onze hora, Corine aguiru mithumu yayena.* (guitonga)
- c. *Hi ma onze hora, Corine amaha minthiru yaku.* (citswa)
- d. *Ngua ma onze hora, Corine othuma mithumu yakwe.* (cicopi)

On découvre ce qui est commun à toutes les langues convoquées : *les chiffres, le prénom, l'heure et la structure de la phrase*. Ce qui est proche dans les trois langues bantoues : *les verbes* et ce qui est différent : *les adjectifs possessifs*. Il convient de préciser que le fait que les langues bantoues sont surtout orales a suscité une réflexion métalinguistique très intéressante en classe, puisque chaque intervenant croyait que sa façon de dire et/ou d'écrire était la bonne.

Selon nous, c'est là où réside l'intérêt de comparer les langues : les apprenants prennent conscience de la diversité linguistique et culturelle et, plus important encore, les langues de leur première socialisation sont valorisées.

Présentation des résultats

Avant d'entrer dans le vif du sujet, rappelons que le dispositif pédagogique proposé dans cette étude a favorisé l'articulation entre le déjà-là et la langue cible. Après le recueil des textes écrits (avant et après la mise en place du dispositif), nous avons choisi une copie du texte de départ que nous considérons comme représentative de toutes les classes pour montrer les difficultés qu'ont les élèves dans un enseignement classique, celui qui se fait de façon cloisonnée. Enfin, par une analyse qualitative, nous avons comparé le texte de départ avec un texte final de chacune des trois classes afin de voir l'impact qu'a le répertoire linguistique des apprenants dans l'apprentissage du français. Ya-t-il des emprunts, des calques, des transferts ou la structure syntaxique (in)correcte ?

Texte de départ

Réalisé avant la mise en place du dispositif comparatif, ce texte avait comme consigne : « 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 ». Cette consigne était accompagnée d'une carte de la ville avec l'indication des noms des bâtiments et des rues pour faciliter l'indication de l'itinéraire

Situation 1 : Enseignement classique

Pour aller au cinéma tu use la rue que parcé du restaurant de Avenue Americo Boavida et tu *encontrer* une *curve* du (avenida Zedeuias manganhela e continue) que passe hôtel é on fonce de hôpital e continue use la rue de Avenue Samora machel e *encontro* la casa de ferro pour aller.

Il s'agit d'une production très courte avec une syntaxe non structurée. Il y a également une intrusion non contrôlée du lexique emprunté du portugais, langue de référence des élèves, comme *curve* et *encontro* et surtout un empilement des mots. On note également des tentatives d'emprunt au lexique portugais comme *encontre*, francisé en ajoutant la terminaison de l'infinitif du premier groupe *-er*, pour se référer au verbe *trouver*.

Texte final

Ce texte avait pour consigne : « tu pars en vacances avec ta famille et tes amis. Écris une carte postale à ton professeur pour lui raconter comment se passent tes vacances en expliquant ce que tu fais et tes impressions : ce que tu aimes et ce que tu n'aimes pas ».

Situation 1 : Enseignement classique

Le vacances avec a ma famille a Maputo zonz Machaquene B je aimes la ville pas que e bom je adore la forme que brinque in vie a estado de Zepeto, Mozeu, Maputo Chope ... pas que le bon a visit conhecemon le varios sitio je adore a la paisage la natureza pas que e bom.

Dans la rédaction finale, on voit aussi une syntaxe non structurée comme *le vacances avec a ma famille*, des mots mal graphiés comme *pas que* ou *bom*. Ici, l'apprenant a transcrit ce qu'il entend à l'oral dans les deux cas. Nous voyons encore des emprunts lexicaux comme *conhecemon* pour se référer à *connaissions*, ce qui est un emprunt du portugais. Ainsi, lorsque l'on compare le texte de départ et le texte final, force est de constater qu'il n'y a pas eu de progression dans la classe de l'enseignement classique. C'est-à-dire que sans appui sur le déjà-là, les apprenants font des transferts non contrôlés de la L1 au français. On note que la production finale de la classe d'enseignement classique a les mêmes caractéristiques que celles du texte de départ : rédaction non claire, car la syntaxe n'est pas structurée et en raison des emprunts lexicaux.

Après cette brève analyse, les difficultés présentées dans le texte de départ (des phrases syntaxiquement maladroites et une forte présence du lexique issu de la L1 des apprenants) sont aussi des caractéristiques saillantes dans cette production. Elles sont associées à des modalités d'enseignement classique dans lesquelles les cours suivent une approche monolingue. Toutefois, consciemment ou non, les apprenants mobilisent leurs capacités cognitives et emploient les autres langues pour combler des lacunes.

Passons maintenant à la comparaison des résultats des classes d'enseignement décloisonné.

Situation 2 : Classe français-portugais

Les vacances

Les vacances je passé bian et vision famille. Je joue au footbal as amis. Les la vacances et ce ocorreu bian. Je aime jouer lu footbal on amis. Nous passons du vil en famille la vacances et ocoré bian. Je conhece la madame Lucie on parla on munic. Je dane bwan et ecole passe et la ecole de vilancules.

L'analyse de cette production repose sur une étude comparative de la structure syntaxique du portugais et celle du français ainsi que du lexique dans les deux langues. Malgré l'intrusion du lexique portugais, nous pouvons retenir deux aspects essentiels : d'abord des phrases avec la structure sujet + verbe + objet, (*je joue au footbal*), qui a fait l'objet de comparaison dans tous les cours. Cela laisse supposer que les apprenants ont bien tiré profit de cette proximité en

suivant le 5e tamis⁶ qui postule que les langues romanes ont un parallélisme dans leurs structures syntaxiques fondamentales.

Ensuite, le deuxième aspect non négligeable est l'appropriation de la langue lorsque l'apprenant écrit « je joue *au* », ce qui a constitué un grand défi dans le cours. L'enseignant, a expliqué que le verbe *jouer* est toujours suivi de la préposition *à*, tandis qu'en portugais, celui de la variante mozambicaine, les apprenants ne mettent pas de préposition. Dans le cours sur le sport, on retient les phrases suivantes : *Eu jogo futebol* qui est comparé à *je joue au football*.

Cet extrait est un bon exemple de ce que Lüdi (1987) appelle des formulations potentiellement conscientes, auxquelles nous référons par *transferts didactiquement guidés* parce que l'apprenant a eu l'occasion de tester ces opérations sous guidage de son enseignant pendant les cours. Ces évidences corroborent l'idée qui est à l'origine de cette recherche, soit la pertinence d'articuler les langues dans le cadre de cette étude. Cela rejoint les conclusions de Patricio (2020) qui a confirmé qu'il était pertinent, lorsque l'on apprend une nouvelle langue, de convoquer et de comparer explicitement le déjà-là et la langue cible.

Situation 3 : Classe français-langues bantoues

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 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.

On voit 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 maîtrise 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 (SVO), ce qui pourrait avoir facilité les transferts.

⁶Dans le cadre de l'intercompréhension entre les langues romanes, Meissner et al. (2004) ont proposé des stratégies de compréhension appelées « les sept tamis » qui peuvent opérer dans toutes les langues romanes. Ces tamis mettent en évidence l'origine commune de ces langues.

On note également des mots transparents (*télévision, famille*) pour le portugais qui ont été bien employés. Nous étions sceptiques quant à l'appropriation lexicale : nous pensions que les élèves auraient des difficultés importantes mais cette production nous prouve le contraire. Toutefois, le lexique très éloigné du portugais et des langues bantoues qui a constitué un défi chez les apprenants pendant le cours apparaît ici bien maîtrisé, malgré le petit écart du manque de la deuxième consonne *l*. C'est le cas de *feuilleton* qui s'écrit *novela* en portugais et pour lequel les élèves n'ont pas d'équivalent dans leurs langues bantoues, ainsi que *maintenant* qui se dit *agora*. Comment expliquer cette appropriation ? La réponse ne semble pas aisée mais on peut faire l'hypothèse que c'est grâce à un enseignement comparatif entre le français et les langues bantoues qui ne possèdent pas d'équivalent de ce mot ; il a été 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 s'est plutôt avéré un moyen pour mieux retenir le lexique très complexe. On peut donc dire 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 du Mozambique dans la phrase *Tous les week-ends je joue la cocheia avec mes amis* dans la mesure où le verbe *jouer* n'a pas pris la préposition *à* comme c'est le cas en français et en portugais standard. Bien sûr, nous n'oublions pas que le portugais a une influence importante sur toutes les autres langues parlées.

Tableau 1

Formes linguistiques fréquentes dans les textes des élèves

Type de texte	Situation 1	Situation 2	Situation 3
Texte de départ	Curve, encontro, encontrar ; <i>tu encontrar uma curve</i>		
Textes finaux	<ul style="list-style-type: none"> – <i>bom</i> – pas que – <i>conhecemon</i> – <i>in</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – je joue au footbal – amis – famille – footbal 	<ul style="list-style-type: none"> – je vais à la bibliothèque faire le travail de l'école – feuilleton – maintenant

Le tableau 1 montre certaines formes linguistiques issues des productions des élèves avant et après la mise en place du dispositif pédagogique comparatif des langues. Le texte de départ choisi comme représentatif montre un recours fréquent au portugais pour garantir la suite du raisonnement et une syntaxe non structurée. Quant aux textes finaux de la situation 1, le recours, non seulement au portugais, mais aussi à l'anglais est visible. L'apparition de ces langues

nous paraît être le résultat d'une action spontanée. Dans les situations 2 et 3, la syntaxe est mieux structurée et les mots transparents (situation 2) ont été presque bien graphiés. Dans la situation 3, la graphie des mots *feuilleton* et *maintenant* est quelque peu étonnant car les deux mots ne sont pas transparents avec leurs équivalents en portugais (*novela* et *agora*).

Discussion des résultats

Selon les évidences apportées dans l'analyse des données, parmi les trois dispositifs proposés, il semble que l'appui sur les langues bantoues est plus pertinent pour s'approprier le lexique non transparent tandis que le dispositif de la classe qui a comparé le français au portugais s'est avéré pertinent pour la maîtrise de la structure syntaxique du français. Nous attribuons cette réussite au fait qu'il s'agit de deux langues romanes qui ont la même structure et beaucoup de ressemblances. Cependant, nous reconnaissons l'existence de variables non contrôlables liées à la dynamique du groupe, aux compétences individuelles et surtout à la durée de cette étude.

Conclusion

Cette recherche a voulu analyser l'impact de l'appui sur le portugais et sur les langues bantoues sur l'apprentissage du français. Après l'analyse des productions écrites avant (celles résultant d'un enseignement sans prises en compte des autres langues pratiquées par les élèves) et celles écrites après les cours comparatifs des langues, on peut conclure que le portugais et les langues bantoues ont un impact positif sur l'apprentissage du français.

Dans la classe de référence (situation 1), celle où le français a été appris suivant une approche classique, il n'y a pas eu beaucoup d'indices de progression. Nous supposons que c'est le résultat du mythe selon lequel tout doit être en langue cible pour apprendre la langue cible, ce qui n'accorde pas une place prépondérante aux langues mieux maîtrisées. Dans cette classe, nous pouvons dire sans ambages que, même si l'enseignant l'accepte, l'apparition des autres langues n'a pas pour but de mettre en place une approche plurielle. Il s'agit seulement d'assurer la continuation d'une idée que l'apprenant est en train de présenter.

Dans les situations 2 et 3, les autres langues connues par les élèves ont été explicitement mises en comparaison. Cela a été inspiré des approches plurielles pour favoriser l'apprentissage du français. Ce dialogue des langues et les résultats présentés valident l'hypothèse formulée au début de cette recherche sur la pertinence de prendre en compte les langues du répertoire des élèves pour apprendre le français.

Toutefois, le manque de temps a constitué une limite dans cette recherche et a un impact non négligeable sur les résultats, c'est pourquoi nous avons

choisi un texte représentatif pour chaque situation d'enseignement. Il aurait été pertinent d'avoir eu beaucoup de temps d'exposition à la langue cible et de comparaison des structures syntaxiques et du lexique. Cela peut faire l'objet d'une étude postérieure plus fine pour compléter le puzzle que nous avons commencé à rassembler.

Références

- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues : vidéogramme sur la démarche d'apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés*. Centre régional de documentation (CRDP) Montpellier.
- Beacco, J.C. (2016). *Écoles et politiques linguistiques : pour une gestion de la diversité linguistique*. Didier.
- Calvet, L.J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Presses universitaires de France (PUF).
- Candelier, M. (Éd.). (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur.
- Candelier, M., & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s). Dans J. Simonin & S. Wharton (Éds.), *Sociolinguistique du contact* (pp. 179–221). Éditions de l'École nationale supérieure.
<https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12435>
- Candelier, M. (2018). L'« Éveil aux langues » à l'école primaire dans le programme Evlang. *Cahiers FoReLLIS—Formes et représentations en linguistique, littérature et dans les arts de l'image et de la scène*, (15). (numéro original publié en 2001)
<https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr:443/cahiersforell/index.php?id=620>
- Castellotti, V. (2013). Entre sociolinguistique et didactique des langues. Repères, articulations, questions. *Cahiers de Linguistique*, 39(2), 9–17. (hal-00915499)
- Conseil de l'Europe. (2018). *Un Cadre Européen de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, et évaluer : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Didier.
- Cuq, J.P., & Chnane-Davin, F. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès. Dans F. Verdelhan-Bourgade (Éd.), *Le français langue seconde : perspectives en éducation et formation* (1ère éd., pp. 11–28). De Boeck Supérieur.
- Firmino, G.D. (2002). *A questão linguística na África Pós Colonial : o caso do português e das línguas autóctonas em Moçambique* [Une question linguistique en Afrique post-coloniale : le cas du portugais et des langues autochtones au Mozambique]. Textos Editores.
- Gonçalves, P. (1996). *Português de Moçambique : uma variedade em formação* [Le portugais du Mozambique : une variété en formation]. Livraria Universitária e Faculdade de Letras de Universidade Eduardo Mondlane (Mozambique).

- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals : English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Kathupa, J.M. (1985). O panorama linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma política apropriada [Le panorama linguistique du Mozambique et la contribution de la linguistique dans la définition d'une politique appropriée. Compte rendu de la rencontre de l'association des linguistes]. *Actas do encontro da associação de linguistas*, 317–334.
<https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/1985-24.pdf>
- Lüdi, G. (1987). Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme. Dans G. Lüdi (Éd.) *Devenir bilingue — parler bilingue* (pp. 1–21). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783111594149>
- Macaire, P. (1996). *L'héritage makwa au Mozambique*. L'Harmattan.
- Maho, J. (2003). A classification of the Bantu languages : An update of Guthrie's referential system. Dans D. Nurse et G. Philippson (Éds.), *The Bantu languages* (pp. 639–651). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203987926>
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G., & Stegmann, T.D. (2004). *EuroComRom — les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Shaker Verlag.
- Molinié, M. (2014). Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue. Une médiation formative en didactique des langues et des cultures. *Education permanente*, 4(201), 174–185.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition, Interactions en Langues Étrangères*, 7, 95–121. <https://doi.org/10.4000/aile.4912>
- Moore, D. (2006) *Plurilinguisme et école*. Didier.
- Patricio, B.S. (2020). Le plurilinguisme scolaire au Mozambique : une perspective innovante d'articulation entre les langues. *Collection Français langue étrangère/et le français et les langues en l'Afrique (FLE/FLA)*, 1(1), 82–95.
<https://revues.acaref.net/collection-fle-fla-vol-1-no-1-coordonee-par-vincent-were-et-koffi-ganyo-agbefle>
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 88, 39–54.