

Reçu le : 30-04-2016

Publié le : 22-11-2016

Pratiques langagières dans l'enseignement bilingue dans un contexte bi-plurilingue : entre représentations linguistiques et pratiques de classe au Cameroun

Language practices in bilingual education in a bi-plurilingual context: between linguistic representations and classroom practices in Cameroon

Bernard Ndzi NGALA*¹

¹Université de Buea, Cameroun

Résumé

Dans le cadre d'une étude ethnographique menée dans les classes bilingues du Bilingual Grammar School Molyko-Buea, le tout premier établissement d'enseignement bilingue au Cameroun au cours de l'année scolaire 2014-2015, nous avons observé et enregistré des leçons des disciplines scientifiques à savoir, les sciences chimiques, informatiques, mathématiques, physiques, technologiques et les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). Avant les phases d'observation et d'enregistrement des cours, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les élèves et les enseignants. Ces entretiens portaient sur leurs expériences et pratiques pédagogiques en classe bilingue et les représentations qu'ils se font de l'enseignement des disciplines non linguistiques et l'apprentissage du français en même temps dans un contexte immersif plurilingue. L'un des objectifs était d'étudier le discours de classe pour voir si les représentations linguistiques des élèves et des enseignants étaient en corrélation avec les pratiques langagières observées en classe. L'analyse de la bande vidéo et des entretiens a permis la mise en évidence d'une corrélation entre les représentations linguistiques des enseignants interrogés et les pratiques langagières observées en classe bilingue.

Mots-clés : éducation, pratiques langagières, représentations éducatives, apprentissage

Abstract

Within the framework of an ethnographic study which we carried out during the 2014-2015 school year in the bilingual classes of Bilingual Grammar School Molyko-Buea, a pioneer bilingual education high school in Cameroon, we observed and video-recorded lessons in the following science subjects: Computer science, Mathematics, Physics, Chemistry, Technology and Biology. Before observing and recording the lessons, we conducted open-ended interviews with students and teachers. The interviews revolved around their classroom

*Auteur correspondant: ngalabendzi@gmail.com

experience and pedagogical practices and their perspectives concerning the simultaneous teaching and learning of non-language subjects and French in an immersion multilingual context. One of the objectives of the study was to closely examine classroom discourse in order to determine whether the linguistic representations of students and teachers were in close correlation with linguistic practices observed in the classroom. An analysis of the video recordings and interviews revealed a correlation between the linguistic representations of the teachers interviewed and the linguistic practices observed in the classrooms.

Keywords: education, language practices, educational representations, learning

Introduction

La situation sociolinguistique du Cameroun est complexe. En effet, le Cameroun est une véritable mosaïque linguistique regorgeant d'environ 300 langues nationales auxquelles il faut ajouter ses deux langues officielles, l'anglais et le français, et le pidgin-English (Ngala, 2010, Ngala, 2012, Echu, 2005). Après avoir été partagé et administré par deux zones d'influences anglaise et française à la suite de la défaite et du retrait de l'Allemagne du Cameroun en 1916, le Cameroun accède à l'indépendance le 1^{er} janvier 1960. À la suite d'un référendum, le 1^{er} octobre 1961, l'ancien Cameroun français et les deux provinces méridionales du Cameroun britannique décident de se réunifier pendant que les provinces septentrionales optent pour leur rattachement au Nigeria. Du coup, l'Etat camerounais se retrouve avec deux langues de scolarisation et deux sous-systèmes éducatifs anglophone et francophone, sur fond d'un contexte de multilinguisme. Le 11 octobre 1961, l'anglais et le français accèdent au statut des langues officielles. Cette institutionnalisation du bilinguisme se traduit par son entrée dans le système éducatif. En vue de renforcer la politique du bilinguisme officiel à travers l'école, l'Etat camerounais décide, en 1963, de la création du tout premier établissement d'enseignement bilingue, le *Federal Bilingual Grammar School Man O» War Bay Victoria*, connu aujourd'hui sous le nom de *Bilingual Grammar School Molyko-Buea*². Comme le soulignent Tardif (1991), Swain et Lapkin (1981), Tardif et Webber (1987), Calvé (1988), Duverger (2009) et les deux rapports du Conseil de l'Europe³ consacrés à l'enseignement bilingue, la description du processus en œuvre dans l'enseignement bilingue a reçu très peu d'attention parmi les chercheurs, la plupart de ceux-ci se contentant d'évaluer les produits ou les programmes d'enseignement bilingue. Dans le but de savoir ce qui se passe réellement dans les classes bilingues, nous avons observé et enregistré des leçons des disciplines scientifiques dans le cadre d'une étude ethnographique⁴ menée dans les classes bilingues du *Bilingual Grammar School Molyko-Buea*, Cameroun, au cours de l'année scolaire 2014-

²Un grand centre urbain et plurilingue, Buea est la capitale de la Région du Sud-ouest du Cameroun. Sur les dix régions que compte le Cameroun, huit sont francophones et deux sont anglophones. Le Nord-ouest et le Sud-ouest sont les deux Régions anglophones. Vu l'importance croissante aujourd'hui de l'anglais à l'ère de la mondialisation comme langue des affaires, langue de la recherche, etc., l'on note dans les établissements scolaires de ces deux régions une ruée des élèves et étudiants francophones à la recherche d'une éducation dite anglo-saxonne. Cette situation sociolinguistique a fait de Buea et de Bamenda, chefs-lieux de ces deux Régions anglophones, de grands centres urbains à forte diversité linguistique.

³ Conseil de l'Europe 1993, 1996, *Atelier 12 A et 12B*.

⁴ Les données utilisées dans cet article constituent les résultats d'une étude ethnographique que nous menons dans le cadre de notre thèse de doctorat en sciences du langage à l'Université de Buea, Cameroun. Ladite thèse est intitulée : *L'enseignement des disciplines non linguistiques dans l'enseignement bilingue en zone anglophone au Cameroun : exploration du discours de classe en FLE Bilingual Grammar School Molyko-Buea*.

2015. L'un des objectifs était d'étudier le discours de classe, dans une perspective comparative, pour voir si les représentations linguistiques des acteurs sont en corrélation avec les pratiques langagières observées en classe.

Avant d'observer et d'enregistrer les leçons, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les élèves et les enseignants. Ces entretiens portaient sur leurs expériences et leurs pratiques pédagogiques en classe bilingue et les représentations qu'ils se font de l'enseignement des disciplines non linguistiques et l'apprentissage du français en même temps dans un contexte immersif plurilingue. S'agissant des pratiques langagières en classe bilingue, nous avons analysé l'utilisation de la première langue de scolarisation (désormais L1) en l'occurrence l'anglais et la deuxième langue de scolarisation (désormais L2) en l'occurrence le français. S'agissant de l'enseignement des disciplines scientifiques telles que les sciences chimiques, informatiques, mathématiques, physiques, technologiques et les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), nous avons analysé les difficultés que posent le contexte de la L2 en général et celui de la langue de spécialité en particulier et la manière dont les enseignants y font face. Comment les enseignants perçoivent-ils les aspects langagiers dans l'enseignement des disciplines non linguistiques ? Comment ces représentations influencent-elles leurs pratiques de classe ? Autrement dit, y a-t-il une corrélation entre les représentations linguistiques des enseignants et leurs pratiques langagières de classe ? Comment les enseignants perçoivent-ils l'utilisation de la L1 dans l'enseignement des disciplines non linguistiques ? Quelle perception les élèves ont-ils de l'apprentissage de la L2 à travers l'apprentissage des disciplines non linguistiques ? Cet article est divisé en trois parties. La première partie traite de la démarche de collecte des données. La deuxième partie examine le cadrage théorique et conceptuel de l'étude. La troisième partie présente les résultats de nos enquêtes. D'abord, cette partie traite des représentations des enseignants et élèves vis-à-vis des aspects langagiers dans l'enseignement bilingue et de la perception qu'ont les enseignants de leur double statut d'enseignants de disciplines non linguistiques (désormais DNL) et de la L2 en classe bilingue. Dans un deuxième temps, cette partie établit une corrélation entre les représentations linguistiques des élèves et des enseignants et les pratiques langagières observées en classe. À cet effet, elle examine les problèmes linguistiques inhérents à l'enseignement des DNL et les stratégies dont les enseignants usent pour y faire face.

1. Méthodologie de la recherche

Le cadre méthodologique de ce travail découle des tendances ethnographiques. L'approche ethnographique se concentre sur l'observation, la description, la compréhension de l'expérience en contexte et le « discernement de la signification des situations pour les gens qui les vivent » Webber (1991, p. 53). Au cours de l'année scolaire 2014-2015, à travers des fréquentes observations dans les classes de quatrième et de troisième bilingues, la prise des notes sur le terrain, des enregistrements sonores et sur magnétophone, et des entretiens semi-directifs avec les élèves et les enseignants, nous avons exploré le discours de classe lors des leçons de mathématiques. Lors des entretiens, nous nous sommes intéressés aux expériences des enseignants dans l'enseignement bilingue, à la manière dont ils perçoivent leurs différents rôles d'enseignants de disciplines et de la L2, à la représentation qu'ils se font de l'enseignement des disciplines non linguistiques et l'apprentissage de la L2 en même

temps. Les bandes vidéo et sonore et les entretiens ont été transcrits et analysés. La transcription a été faite sur la base des conventions adaptées de Gajo (2001).

2. Cadrage théorique et conceptuel

Avant de passer à l'analyse des données recueillies dans les classes bilingues, il convient de cerner quelques concepts-clés à savoir : classe bilingue, enseignement bilingue, discipline non linguistique, représentations sociales, représentations linguistiques, et pratiques langagières. Parmi une pléthore de définitions de l'enseignement bilingue, celle de Stern (1984) retient notre attention. Nous affirmons, avec lui, que le but de l'enseignement bilingue est un « apprentissage actif et pratique du français sans qu'il fasse l'objet d'un enseignement à part. Il s'agit en somme de faire d'une pierre deux coups : étudier une discipline scolaire et apprendre une langue seconde en même temps » (1984, p. 3).

Stern (1984) pose que l'enseignement bilingue ne constitue pas un cours de français langue seconde ou étrangère dans le sens habituel du terme. Il s'agit plutôt « ... d'un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverses matières : mathématiques, histoire, arts et éducation physique, par exemple. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique » Stern (1984, p. 4).

Cuq (2003) définit une *classe bilingue* comme celle où sont enseignées des disciplines non linguistiques dans une langue étrangère. Il s'agit d'une « classe dans laquelle une ou plusieurs disciplines non linguistiques (histoire, mathématiques, arts plastiques, etc.) sont dispensées pour tout ou partie de leur horaire, dans une langue qui n'est pas la langue habituelle de scolarisation dans le pays considéré » Cuq (2003, p. 42). L'enseignement bilingue est fondé trois prémisses : premièrement, une langue seconde ou étrangère s'apprend de la même manière qu'on apprend la langue maternelle. C'est-à-dire, l'acquisition de la deuxième langue se produit aussi naturellement que possible sur le modèle de la première langue apprise à la maison ; deuxièmement, une langue étrangère s'apprend mieux dans un contexte où l'élève est socialement motivé pour communiquer et y est exposé sous une forme naturelle ; un contexte où l'élève a l'occasion de la pratiquer ; troisièmement, l'enseignement bilingue se fonde sur le principe qu'une langue et la matière enseignée dans cette langue sont apprises simultanément. Pour ce qui est de la notion de *représentations sociales*, nous affirmons avec Denise Jodelet (1989, p. 36) que les *représentations sociales* sont « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Louis-Jean Calvet (1999, p. 158) définit les *représentations linguistiques* comme « la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence ».

Selon Leblanc (2006)⁵, il faut entendre par *représentations linguistiques*, « l'image mentale que les locuteurs se font de leur langue, de leur façon de la parler, de sa légitimité. C'est-à-dire, ce que les locuteurs pensent et disent de leurs pratiques et de celles des autres ». Calvet (1999) souligne le rôle déterminant que jouent les représentations linguistiques sur les pratiques langagières ou sociolinguistiques et sur la façon de voir le monde. Par *pratiques langagières*, nous entendons avec Louis-Jean Calvet (1999, p. 158), « les énoncés, la façon

⁵ Voir <http://id.erudit.org/iderudit/1005382ar> (consulté le 6 février 2013).

dont ils sont produits, la façon dont ils sont adaptés aux pratiques et aux situations de communications ». Matthey (2000, p. 21), quant à lui, définit les *pratiques langagières* comme « les activités verbales et non verbales qui se déroulent lors du cours, avec les discours tenus par les élèves et l'enseignant sur ce qui se passe en classe ». Par *discipline non linguistique*⁶, il faut entendre toute matière scolaire enseignée en langue étrangère dans le cadre de l'enseignement bilingue : mathématiques, Sciences de la Vie et de la Terre, physiques, chimie, technologie, etc.

3. Enseignement bilingue et représentations linguistiques

3.1. Enseignement des disciplines non linguistiques et enseignement de la L2 : pour une analyse des représentations linguistiques des enseignants

Dans notre corpus, les enseignants des DNL interrogés reconnaissent le fait qu'ils enseignent la L2 en enseignant les DNL. Autrement dit, ils se définissent comme de véritables enseignants de L2 et de DNL. Selon eux, enseigner une discipline scolaire en langue étrangère c'est enseigner celle-ci en même temps. Voici, à ce sujet, les représentations des enseignants quant au lien intrinsèque qu'ils perçoivent entre l'enseignement des disciplines scolaires et l'enseignement de la L2 en classe bilingue :

1E *Croyez-vous qu'enseigner une discipline scolaire comme l'informatique en français aux élèves anglophones c'est aussi leur enseigner le français ?*

2 En1 *(Sourire) Naturellement, naturellement, puisqu'il y a là-dedans l'orthographe, il y a la grammaire, et puis, il y a la compréhension orale en français. La particularité de l'informatique ce qu'elle est une discipline-carrefour. Vous ne pouvez pas faire l'informatique si vous n'êtes pas un bon littéraire. Forcément, tous les enseignants des autres disciplines utilisent le français pour transmettre les connaissances. Donc, implicitement, ils enseignent le français parce que de temps en temps, on corrige les cahiers, on corrige les fautes, on sillonne les couloirs, on corrige la langue.*

3E *Bonjour Monsieur*

4 En2 *Bonjour Monsieur Bernard.*

5E *Vous tenez Physiques-Chimie-Technologie en 3^e Bilingue. Croyez-vous qu'enseigner une discipline comme celle que vous enseignez en français c'est aussi enseigner le français.*

6 En2 *Oui, je le crois parce que à travers xxx du moins la langue de la discipline c'est le français et je suis persuadé qu'enseigner PCT en français aux jeunes anglophones permet, n'est-ce pas de parfaire leur niveau de la langue française puisque en réalité c'est en français que leur cours est véhiculé.*

7E *Comment définissez-vous votre statut ? Vous êtes professeur de discipline ou professeur de français ?*

⁶ Selon Jean Duverger (2010), l'expression *discipline non linguistique* s'avère inappropriée étant donné qu'il n'existe pas à l'école de disciplines qui soient non linguistiques. Gajo (2007) préfère plutôt l'expression *discipline dite non linguistique* (DdNL). Schlemminger (2009 : 42) juge que l'expression DdNL, au lieu d'apporter de l'éclairage, sème plutôt la confusion et propose le terme de DEL2 (Discipline enseignée en L2) qui selon lui "présente l'avantage de se décliner en fonction de l'ordre des langues qui servent à apprendre des disciplines (DEL3, DEL4).

8 En2*Je suis professeur d'une matière scientifique qui est enseignée aux élèves, aux apprenants, n'est-pas en français. Je suis les deux, tout-à-fait les deux. Je suis persuadé qu'ils peuvent n'est-ce pas améliorer leur compétence de compréhension en français à travers la discipline que j'enseigne puisqu'elle est enseignée en français.*

9E*Bonjour Monsieur*

10 En3*Bonjour*

11E*Croyez-vous qu'enseigner les mathématiques comme vous le faites en français aux élèves anglophones c'est aussi enseigner le français ?*

12 En3*Effectivement. En enseignant les mathématiques par exemple comme je suis professeur de mathématiques, j'enseigne la langue /*

13 E*Comment ? Comment ?*

14 En3*Parce que, en faisant comprendre les mathématiques aux élèves en français, ils gagnent aussi bien mathématiques que français /*

Cet extrait nous permet de voir les représentations linguistiques des enseignants des DNL quant à l'enseignement simultané de la L2 et des DNL en classe bilingue. Ces trois enseignants d'informatique, de mathématiques et de sciences physiques, chimiques et technologiques se définissent comme professeurs de DNL et de L2. En classe bilingue, ils enseignent la L2 en enseignant les DNL.

3.2. Enseignement des disciplines non linguistiques et apprentissage de la L2 : pour une analyse des représentations linguistiques des élèves

Tout comme leurs enseignants, les élèves interrogés reconnaissent un lien intrinsèque entre l'apprentissage des DNL et l'apprentissage de la L2 en même temps. Ils apprennent la L2 en apprenant les DNL, faisant ainsi d'une pierre deux coups. Voyons à ce sujet la perception que les élèves ont de l'apprentissage de la L2 à travers l'apprentissage des DNL :

15E*Bonjour.*

16 Elève 1*Bonjour Monsieur.*

17E *Comment t'appelles-tu ?*

18 Élève*Je m'appelle XXX.*

19E *Est-ce que tu es contente d'être en classe bilingue ? (Rire)*

20 Élève*Oui. (rire)*

21E*Pourquoi ?*

22 Élève*Parce que dans la classe bilingue, nous apprenons les nouveaux mots. Je suis aussi là parce que je veux avoir mon diplôme*

23E*Alors, qu'est-ce qui t'a motivé à rester en classe bilingue ?*

24 Élève*Ce qui m'a motivé à rester en classe bilingue ce que XXX ce qu'on a XXX comment je peux dire ? (Se gratte les cheveux à la recherche de l'idée. On étudie le français. On apprend les nouveaux mots chaque jour*

26 Élève*Oui/*

27E *Comment ? Comment ? comment est-ce qu'on apprend le français ainsi ?*

28 Élève *Monsieur, on peut conjuguer les verbes ?) XXX les verbes que nous trouvons, on peut les conjuguer. Si nous trouvons un mot difficile, nous pouvons ouvrir le dictionnaire et le regarder. On peut aussi regarder l'orthographe des mots. Pour connaître l'orthographe des mots, on fait la dictée chaque jour.*

29E *Bonjour. Est-ce que tu es contente d'être en classe bilingue ?*

30 Élève 2 *Oui (rire)*

31E *Pourquoi ?*

32 Elève 2 *Je suis là pour renforcer mon français. Il y a d'autres matières comme SVT, les sciences physiques, chimiques, technologiques et mathématiques qui m'aident aussi xxx.*

33E *Tu penses que ton niveau en français a augmenté parce que tu fais ces matières en français ?*

34 Elève 2 *Oui ?*

35E *Selon toi, on apprend mieux le français quand on apprend d'autres matières en français ?*

36 Elève *Exactement ?*

Les tours de paroles, 22, 24, 28, 32 et 35 mettent en relief les représentations des élèves quant à l'apprentissage simultané de la L2 et des DNL en classe bilingue. Ils disent tirer grand profit des leçons des disciplines scientifiques pour apprendre le français en général et le français de spécialité en particulier.

3.3. Enseignement des disciplines non linguistiques et recours à la L1 : pour une analyse des représentations linguistiques des enseignants

Les enseignants interrogés sont conscients du rôle déterminant que peut jouer la L1 en classe bilingue. Ce rôle trouve son expression surtout dans le déblocage des difficultés de compréhension des contenus disciplinaires auxquelles les élèves font face comme le confirment ces enseignants de physiques, d'informatique et de chimie :

1E *Que faites-vous dans votre classe pour surmonter les difficultés que vous rencontrez*

En.1 *Nous tirons les cours en anglais sur internet que nous faisons photocopier aux élèves puis, nous procédons à leur traduction. Les élèves d'expression anglaise nous aident dans la tâche.*

3E *Que faites-vous dans votre classe pour surmonter les difficultés que vous rencontrez ?*

En.1 *Je fais la traduction des mots xxx. Egalement, certains élèves qui connaissent un peu de français XXX traduisent certains mots à leurs camarades.*

5 *Que faites-vous dans votre classe pour surmonter les difficultés que vous rencontrez*

En.3 *Je suis parfois obligée de m'exprimer en anglais*

Cet extrait met en exergue la perception que les enseignants ont de l'utilisation de la L1 en classe bilingue. Tout en privilégiant l'emploi exclusif de la langue d'enseignement, le français, ces enseignants reconnaissent l'utilité de l'alternance sodique surtout lorsque le dialogue devient « presque inexistant »

4. Pratiques langagières observables en classe bilingue comme corollaires des représentations linguistiques

Comme le remarque Calvet (1999), les représentations linguistiques ont une influence sur les pratiques langagières et sur la façon de voir le monde en l'occurrence le monde scolaire. L'analyse des observations nous a permis de constater que les pratiques langagières observées constituent une conséquence voire une suite naturelle des représentations linguistiques. Dans les classes bilingues qui ont fait l'objet de notre observation, la perception qu'ont les enseignants par rapport aux enjeux linguistiques de l'enseignement des DNL telle que décrite ci-dessus exerce une influence sur les pratiques discursives en classe bilingue. On assiste ainsi à des leçons des DNL qui s'apparentent à des leçons de langue. Cette imbrication des savoirs linguistiques et disciplinaires est mise en relief lors de la gestion des difficultés linguistiques qui surgissent les élèves dans l'accomplissement des tâches disciplinaires. Pour gérer ces problèmes linguistiques, les enseignants, se transformant en véritables spécialistes de la L2, usent de diverses stratégies à savoir, les commentaires métalinguistiques, le modelage linguistique et l'utilisation de la L1, etc.

4.1. Utilisation des commentaires métalinguistiques

Pour réparer une difficulté linguistique chez les élèves, l'enseignant se lance dans une activité métalinguistique. Par *commentaires métalinguistiques*, il faut entendre avec Cuq (2003), des activités conscientes⁷ menées par les participants dans une communication qui « pour des raisons diverses se doivent de parler du code ou des éléments de ce code qu'ils utilisent... il en est de même de celles de l'enseignant et de l'apprenant » (2003, p. 164). Voyons cette séquence d'une leçon de mathématiques qui s'apparente à un véritable cours de grammaire française :

1 En *Ecrivons la première propriété : A et B étant deux nombres positifs, racine d'A fois B égale racine d'A fois B racines de B. Exemple : Racine de 25 fois 4 égale racine de 25 fois racine de 4 égale 5 fois 2 égale 10, car racine de 25 = 5 et racine de 4 = 2. Est-ce qu'on a démontré ? XXX. La démonstration en principe c'est ce qu'on calcule ici et là pour voir si les REPONSES SONT... / (L'enseignant attend que les élèves complètent sa phrase avec un adjectif qualificatif)*

2 Elèv1 *JUSTES.*

3 En *JUSTE comment ? (Sur sa face se lit un air d'indignation)*

⁷ Par opposition à une activité épilinguistique qui, elle, est inconsciente. Dans les commentaires épilinguistiques, les participants dans un échange reviennent inconsciemment sur le code qu'ils utilisent.

4 Elève 2 *Egoux.*

5 **En** *EGAUX ! (Un air d'étonnement face à l'erreur d'accord de l'adjectif qualificatif) Les réponses sont éGAUX monsieur ? Monsieur les réponses éGALES ! Il n'y pas de réponses EGAUX monsieur ! Féminin pluriel, adjectif féminin pluriel. Donc les réponses sont éGALES (L'air fâché face à l'erreur de l'élève)*

Cet extrait donne à voir l'imbrication des aspects linguistiques et disciplinaires en classe bilingue. En effet, cette scène didactique de DNL s'apparente à un véritable cours de français. Dans le tour de parole 1, l'enseignant s'attend à ce que les élèves complètent sa proposition avec un adjectif qualificatif. L'élève 1 propose une réponse approximative qui est rejetée. L'élève 2 propose le bon adjectif, mais grammaticalement incorrect. Dans le 5, l'enseignant se doit de décrire le code de la L2 au moyen d'une expression que lui fournit le français : *Féminin pluriel, adjectif féminin pluriel ! Donc les réponses sont EGALES.* Voyons cette autre séquence didactique qui met en relief l'imbrication des aspects linguistiques et disciplinaires :

1 **En** *Dans le cercle (), (0, 5) on A, B, et C sont trois points de ce cercle. Comparer les angles \widehat{ABC} et \widehat{AOC} is allons tout simplement dire que l'angle ABC est un angle inscrit dans le cercle () et AOC est un angle, ce n'est pas UN hein, c'est l'angle parce qu'il y a une différence entre UN et LE c'est quoi ? UN, si je dis c'est UN angle au centre nous associé. Si j'avais mis ici LE, quelle serait la différence ? Le UN c'est quoi ?*

2 **Elève** *ARTICLE indéfini*

3 **En** *Et l'autre « LE » ?*

4 **Elève** *ARTICLE défini.*

4 **En** *Je fais l'effort quand moi-même je prends mon dictionnaire et je vais chercher pourquoi on met LE, pourquoi on met UN. Je vais chercher, oui. Tant que vous n'avez pas toutes ces subtilités, vous ne pouvez comprendre un énoncé, vous ne pouvez pas apprendre. /*

Cette séquence tirée d'une leçon de mathématiques s'apparente à un cours de grammaire française. Dans le tour 1, l'enseignant reproche à l'élève le mauvais emploi des articles défini et indéfini, deux articles qui connaissent différentes significations en mathématiques. De ce reproche naissent des activités focalisées sur le code linguistique dans les tours 2, 3, et 4, ce qui laisse croire que nous sommes dans un cours de langue.

4.2. Modelage linguistique : « on ne dit pas comme ça en français, il faut dire... »

Selon Tardif (1991, p. 50), le modelage linguistique en tant que stratégie utilisée par l'enseignant consiste à « présenter un nouveau vocabulaire, de nouvelles structures que l'élève doit imiter ». Dans notre corpus, l'enseignant, face aux difficultés linguistiques de l'élève, lui propose un modèle à imiter :

1 **Elève** *Deux.*

2 En *Deux. Elle a dit qu'on a deux contraintes. Quelles sont les contraintes ?*

3 Elève *Un contrainte.*

4 En *UNE contrainte. (Sourire. L'enseignant corrige la faute grammaticale commise par l'élève1). Ok, on va d'abord écrire les contraintes. Oui, construction d'un triangle A C. Je vais d'abord mettre BAC. Qui peut me dire pour quoi je mets BAC ? (Aucune réaction) On a dit que quoi ? L'écriture scientifique s'écrit avec un nombre suivi de la virgule n'est-ce pas ? Et on a dit que ce nombre est différent de 0 or ici on a 1/3. Quand on divise 1/3 c'est 0,33 et la réponse c'est quoi ? Lèves-toi, tu réponds ! (Désigne un élève pour répondre à la question)*

5 Elève *Madame à numéro 5 C. J'ai arrêté à xxx.*

6 En *(Sourire face à l'erreur grammaticale) JE ME SUIS arrêtée. Dis JE ME SUIS arrêtée.*

7 Elève *JE ME SUIS arrêtée. (L'élève imite la bonne structure linguistique proposée)*

L'extrait ci-dessus met en relief une interaction entre l'enseignante de mathématiques et l'élève, une interaction caractérisée par le modelage linguistique de la part de l'enseignante. Dans le tour de parole 3, l'élève commet une faute grammaticale. Elle dit **un contrainte** au lieu de **une contrainte**. En 4, l'enseignante corrige la faute identifiée en proposant un modèle. En 5, l'élève commet une autre faute grammaticale relevant d'un mauvais emploi du passé composé. En souriant, l'enseignante en 6 propose à l'élève un modèle de structure linguistique à imiter. En 7, l'élève imite la bonne structure linguistique proposée par l'enseignante. L'enseignante de mathématiques est consciente de l'importance de la L2 dans la construction des connaissances disciplinaires. Ceci a pour conséquence qu'elle considère nécessaire de corriger les productions fautives des élèves.

4.3. Utilisation de la L1

La troisième stratégie utilisée par les enseignants des classes bilingues pour gérer les problèmes linguistiques des apprenants consiste en l'utilisation de la première langue de scolarisation des apprenants (L1). Les enseignants interrogés considèrent que la première langue de scolarisation des élèves joue un rôle déterminant dans la compréhension des DNL. Les pratiques langagières de classes semblent confirmer ces représentations linguistiques des enseignants quant à l'utilisation de la L1 en classe de langue étrangère. L'analyse des pratiques de classe nous a permis de mettre en relief deux fonctions pragmatiques du recours à la L1. D'une part, ce recours à la L1 permet de renforcer le *discours organisationnel* qui selon Tardif (1991 : 42), « vise à maintenir l'adaptation à la vie de l'école ».

D'autre part, le recours à la L1 participe du *discours didactique* qui selon Tardif (ibid.) « vise à faciliter la compréhension de l'élève dans la langue seconde et promouvoir son apprentissage de la langue seconde ». Voyons ces fonctions à travers cette séquence d'une leçon de mathématiques :

1 En *(La salle de classe est bruyante. La plupart des élèves n'ont pas apporté leurs matériaux de travail. Frustrée par l'indiscipline des élèves, l'enseignante se lance contre eux dans une riposte verbale). Et toi, parce que je n'ai pas mon physique, toi, tu as ton physique. Je vais te tuer. Et toi ? (Parce que tu as de la force et je n'en ai pas)*

2Elève *Madame, I forgot.*

3 En *You forgot hein /. The same way. You can't forget something, what, what do you come and did here, and do here? What did you come to do here? When you forget the material in the house. Taisez-vous ! What did you come and do here, right now ? (Qu'est-ce que tu es venu faire en classe sans tes matériaux de travail ?). Asseyez-vous, vous avez deux minutes. Ok ? Faites vite ! on va travailler. Vous avez deux minutes pour copier.*

Cet extrait permet de comprendre la fonction pragmatique du recours à la L1 en classe bilingue. Ce recours à la L1 permet de résoudre un problème d'ordre organisationnel. Dans le tour de parole 1, l'enseignante se sent frustrée par l'indiscipline des élèves. Pour gérer ce problème de discipline voire amener les apprenants à se conformer à la culture scolaire qui demande respect et discipline de la part des apprenants, l'enseignante en 3, réplique aux élèves bavards par des menaces en L1 en l'occurrence l'anglais, pour bien passer le message disciplinaire. Cet autre extrait qui suit permet de voir comment le recours à la L1 participe du discours didactique :

1En *Ok. Qui va lire le sujet. Qui va lire l'énoncé ?*

2Elève *On donne un segment xxx (L'élève désigné fait une lecture approximative de l'énoncé)*

3 En *Lis ce que tu as vu./*

4Elève *xxx construire à la règle et au compas xxx.*

5 En *Quand vous lisez l'exercice, quelles sont les contraintes de l'exercice ? Les contraintes c'est ce qu'on a demandé. When you are reading that exercise, comment on dit ça en anglais ? They ask you what is your duty here. When you are reading this exercise, what is your duty? You have how many duty on the board?*

En 5, on assiste à l'utilisation de la L1 par l'enseignante comme une stratégie pour permettre aux élèves de comprendre le technolecte — *contrainte*¹ qui se trouve dans la consigne que l'élève en2 n'arrive pas à bien lire. En 5, l'enseignante tente, dans un usage approximatif de la langue anglaise, d'expliquer ledit technolecte en traduisant ses propos en anglais.

Conclusion

L'objectif de cet article était d'étudier le discours de classe en contexte plurilingue, à travers des observations de classes et des entretiens, pour voir si les représentations linguistiques des élèves et des enseignants des classes bilingues dans un programme d'enseignement bilingue au Cameroun sont en corrélation avec les pratiques langagières observées en classe. L'analyse des bandes vidéos et des entretiens nous a permis d'établir une corrélation entre les

représentations linguistiques des acteurs et leurs pratiques langagières de classe. Les enseignants et les élèves considèrent que la maîtrise de L2 est très importante dans la compréhension des DNL en classe bilingue. Les élèves sont conscients du fait qu'ils apprennent la L2 en apprenant les DNL. Quant aux enseignants des DNL, ils sont conscients du fait qu'ils enseignent la L2 en enseignant les DNL. Conscients de ce rôle didactique, les enseignants thématisent les erreurs grammaticales des élèves et les corrigent de manière explicite, à travers des commentaires métalinguistiques et du modelage linguistique. S'agissant de l'utilisation de la L1, les enseignants et les élèves semblent légitimer sa pratique en classe bilingue. L'analyse des bandes vidéos nous a permis de constater que le recours à la L1 par les enseignants permet de renforcer les discours didactique et organisationnel.

Bibliographie

- CALVÉ P, 1988, « Immersion : How High Will the Balloon Fly? Réflexions sur une aventure pédagogique », dans Calvé, P. (éd.), *Aspects of /de l'immersion*, Toronto : Ontario Educational Research Council.
- CALVE P, 1991, « Vingt-cinq ans d'immersion au Canada : 1965-1990 », dans Calvé, Pierre. *Immersion au Canada, Études de linguistique appliquée*, 82, p. 7-23.
- CALVET L-J, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Pion
- CUQ J-P, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Clé International.
- DUVERGER J, 2009, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette
- DUVERGER J, 2010, « Favoriser l'alternance des langues : l'enseignement des disciplines dites non linguistiques dans le cadre des sections bilingues a ses spécificités. Il appelle à la création d'une didactique qui lui soit propre et qui passe notamment par l'alternance des langues (www.institutfrancais-lituanie.com/Duverger)
- ECHU G, 2005, « Immersion Experience in Anglophone Primary Schools », dans Cohen *et al*, *Proceedings of the 14th Symposium on Bilingualism*, Sommerville, MA: Cascadilla, p. 643-655.
- GAJO L, 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Éditions Didier, LAL, *Langues et apprentissage des langues*.
- JODELET D, 1989, *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LEBLANC M, 2006, « Pratiques langagières dans un milieu de travail bilingue de Moncton », dans *Francophonies d'Amérique*, n° 22, 2006, p. 121-139.
- MATTHEY M, 2000, « Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales », dans *Tranel* (Travaux neuchâtelois de linguistique), Université de Neuchâtel, n°32, p. 21-37.

- NGALA BN, 2010, « L'immersion en classe de Français Langue Etrangère au Cameroun : l'expérience du Federal Biingual Grammar School de Man O'War Bay Victoria » Mémoire de Masters FLE non publié, Département de Français, Université de Buea.
- NGALA BN, 2012, « Ecole et politique linguistique au Cameroun aujourd'hui : le cas du Programme d'Education bilingue spécial », dans ECHU George et EBONGUE Augustin Emmanuel (eds.) *Cinquante ans de bilinguisme officiel au Cameroun (1961-2011), Etat des lieux, enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan, p. 269-284.
- SCHLEMMINGER G, 2009, « Le modèle rhénan de formation et d'enseignement d'une DEL2 », dans *Langues modernes*, n°4, p. 42-50.
- STERN HH, 1984, « L'immersion : une expérience singulière », dans *Langue et Société*, no.12.
- SWAIN M et LAPKIN S, 1981, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Avon, England: Multilingual Matters.
- TARDIF C et WEBBER S, 1987, « Une étude ethnographique de la salle de classe d'immersion française », dans *Ecriture et Politique, Actes du colloque du Centre d'études franco-ontariennes de l'Ouest*, Edmonton, Alberta : Faculté Saint-Jean.