

## L'IMPACT DE LA LANGUE MATERNELLE DE L'APPRENANT SUR L'ACQUISITION DE LA LECTURE DANS LES ÉCOLES BILINGUES

**Aminata SESSOUMA**

Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso

[amireinesess77@gmail.com](mailto:amireinesess77@gmail.com)

&

**Rasmata COMPAORE**

Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso

[comprasmata15@yahoo.fr](mailto:comprasmata15@yahoo.fr)

**Résumé** : Les apprenants du primaire éprouvent toujours d'énormes difficultés en lecture, malgré les efforts fournis sur plusieurs plans. La présente étude se préoccupe de savoir quel peut être l'effet des langues nationales sur l'enseignement/ apprentissage du français dans les écoles bilingues. Aussi, cadrée sur la théorie sociodidactique, l'étude s'est assignée comme objectifs de relever les marques de la langue maternelle de l'apprenant dans les lectures faites en classe et de proposer des activités à même d'améliorer les lectures faites par les apprenants. S'étant basée sur le postulat selon lequel, les langues nationales de l'apprenant impactent ses productions en lecture, l'étude a opté de s'intéresser aux cas des apprenants de l'école Relwendé précisément ceux des classes de deuxième et de troisième année. Les résultats de l'étude ont corroboré l'hypothèse principale et des propositions ont été faites en vue d'améliorer l'enseignement/ apprentissage de la lecture.

**Mots clés** : éducation bilingue-lecture-influence-interférence-conscience phonologique.

## THE IMPACT OF THE LEARNER'S MOTHER TONGUE ON THE ACQUISITION OF READING IN BILINGUAL SCHOOLS

**Abstract** : Primary learners still experience enormous difficulties in reading, despite the efforts made on several levels. This study is concerned with knowing what effect national languages may have on the teaching/learning of French in bilingual schools. Also, framed on socio-didactic theory, the study set itself the objectives of identifying the marks of the learner's mother tongue in the readings done in class and of proposing activities capable of improving the readings done by the students. learners. Based on the premise that the learner's national languages have an impact on their reading productions, the study opted to focus on the cases of learners at the Relwendé school, specifically those in the second and third grades. year. The results of the study corroborated the main hypothesis and proposals were made to improve the teaching/learning of reading.

**Keywords** : bilingual education-reading-influence-interference-phonological awareness.

## Introduction

L'école dans sa forme actuelle est l'héritage de la colonisation. En effet, depuis la colonisation à nos jours, la langue française est restée la principale langue de la classe. L'option du monolinguisme français a montré ses limites car ayant occasionné des conséquences négatives sur les plans culturel, pédagogique, socio-économique. D'où, l'avènement de l'éducation bilingue. Au Burkina Faso, ce projet d'éducation bilingue visait aussi la libération de l'enseignement de l'emprise culturelle de l'étranger d'une part, l'intégration nationale par une valorisation de la culture nationale et une distribution équitable du savoir à tous les burkinabè d'autre part. Engagée pour la seconde fois en 1994, l'éducation bilingue a fait ses preuves en témoignant les résultats scolaires des apprenants. Cependant, depuis 2005, se constate une régression des performances éducatives à ce niveau. Toute chose qui retarde une quelconque généralisation de cette formule éducative. La situation augure d'énormes difficultés. C. F. B. Ouédraogo (2015, p.14) confirme ce fait à travers les propos suivants : « les enseignants des écoles bilingues éprouvent des difficultés pour enseigner le français dans les classes ». Or, l'examen terminal du certificat d'études primaires (CEP) des écoles bilingues se fait en français. S'il y a décroissement des taux de réussite scolaire, cela suppose que les candidats éprouvent des difficultés à comprendre et à traiter les sujets de l'examen. Ce qui renvoie à la non maîtrise de la langue française, par ricochet la lecture. D'ailleurs, C.F.B. Ouédraogo (op cit, p.316) affirme que : « l'éducation primaire au Burkina Faso traîne des problèmes d'apprentissage de la lecture et du lexique de la langue française et ces deux difficultés s'influencent et se nourrissent mutuellement ». En ce qui nous concerne, le fait qui a le plus retenu notre attention est la portée des langues nationales dans la didactique de la lecture. En effet selon C. Noyau (2014), « ...pour l'enfant, la quête d'apprentissage de la L2 s'opère sur la base des acquis en L1 et aussi il peut construire les savoirs enseignés en L2 à partir de ce qu'il sait, de par l'école et en dehors de l'école et qui a été construit en L1 ». Cette situation nous inspire des questions de savoir, quelle est la conséquence de l'influence des langues nationales sur l'apprentissage de la lecture dans les écoles bilingues ? quelles stratégies adoptées afin d'assurer l'acquisition de la lecture par les apprenants ? L'étude se base sur le postulat selon lequel les langues nationales influencent l'enseignement/ apprentissage de la lecture dans les écoles bilingues. Pour répondre à ses questions et vérifier l'hypothèse principale l'étude s'est fixée des objectifs qui consistent à :

- relever l'influence de la langue maternelle de l'apprenant sur les performances en lecture des apprenants de l'école bilingue ;
- proposer des stratégies en vue d'améliorer l'enseignement/ apprentissage de la lecture dans les écoles bilingues.

## 1. Méthodologie

A ce niveau, il est question d'approches théorique, conceptuelle et méthodologique.

### **1.1. Approche théorique**

Cette étude se situe dans le cadre de la sociodidactique. Selon M. Rispaïl (1998, p.445) le terme de « sociodidactique » provient de Dabène (1990). M. Rispaïl (1998, p.445) revendique le concept de sociodidactique « pour souligner le lien par lequel école et société peuvent s'enrichir et se transformer mutuellement, pour porter sur l'élève un regard qui concilie les dimensions individuelle et collective ».

Les recherches sociodidactiques se caractérisaient par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement. Dabène et Rispaïl (2008), cité par RISPAIL et Blanchet (2011, p.65).

La sociodidactique est :

Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. C. Cortier (2008) cité par D. Le Gal (2010, p.304).

La lecture est une discipline transversale qui intervient dans plusieurs autres disciplines scolaires. C'est une discipline qui concourt à la réussite scolaire en général. Du fait du caractère contextuel de la sociodidactique, celle-ci sied mieux comme théorie à l'enseignement/apprentissage de la lecture.

### **1.2. Approche conceptuelle**

Ce cadre conceptuel se fonde sur l'élucidation des termes lecture, interférence, conscience phonologique, langue maternelle.

#### **1.2.1. La lecture**

Pour P. Foulquié (1991, p.287), la lecture est l'« action de lire, c'est-dire de parcourir des yeux, des signes d'écriture soit en émettant les sons dont ils sont les signes (lecture à haute voix), soit en percevant la signification de l'ensemble qu'ils constituent (lecture silencieuse ou mentale)».

A l'école primaire, la lecture est une discipline instrumentale qui participe à la formation globale de l'enfant. C'est ainsi qu'au cours préparatoire, il s'agit d'abord de transformer les signes graphiques en sons. Mais, ceux qui s'arrêtent là, font du déchiffrage, c'est-à-dire qu'ils reconnaissent, identifient et épellent les sons et les syllabes. Lire, c'est :

- bien différent de déchiffrer dans la mesure où identifier les sons, les syllabes, reconnaître des mots ou groupes de mots et les oraliser simplement n'apporte rien au lecteur ;

- partir des signes écrits et leurs combinaisons pour leur donner un sens ; ce qui revient à dire qu'on transforme un ensemble de mots en un langage clair, compréhensible ; construire du sens à partir d'un support écrit ;

- « faire la conquête d'un symbolisme complexe à deux degrés : des signes aux sons ; des sons aux idées ; tout l'effort de l'entraînement visant à permettre le passage aussi rapide des signes aux idées. L'intelligence de l'enfant sera d'abord orientée vers le montage des mécanismes de la lecture par une mobilisation de son attention et ensuite vers l'automatisme de ce mécanisme par l'habitude de lire » Toraille et Villard.

Savoir lire serait donc, en même temps, comprendre et passer directement du signe écrit à la signification de la pensée exprimée. Cette capacité s'acquiert principalement au cours élémentaire et au cours moyen par l'apprentissage de la lecture courante et expressive.

### 1.2.2. *L'interférence*

Pour Dubois et al (2001, p.36), il y a interférence « lorsqu'un sujet bilingue utilise dans une langue-cible "A" un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B ».

### 1.2.3. *La conscience phonologique*

La conscience phonologique est définie comme la connaissance consciente et explicite que les mots du langage sont formés d'unités plus petites, à savoir les syllabes et les phonèmes. Elle se traduit par la capacité à percevoir et à identifier les différents composants phonologiques et à les manipuler : localiser, enlever, substituer, inverser, ajouter, combiner...

### 1.2.4. *La langue maternelle*

Pour H. Bessé (1987, p.46), la langue maternelle est « La langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial ». C'est-à-dire que la langue maternelle est la langue culturelle de l'enfant, la langue de son milieu social. C'est la langue première L1, celle qu'utilise un sujet au quotidien dès sa naissance pour comprendre et se faire comprendre par son entourage.

## 1.3. *Approche méthodologique*

A ce niveau, l'étude s'est penchée sur l'école RELWENDE, l'une des écoles bilingues de la commune urbaine de Ouagadougou. L'école est située dans une zone relativement mooréphone. Cependant, la plupart des enfants sont d'origine bissa. L'école utilise la formule mixte ou SOLIDAR-SUISSE ex OSEO. Cette méthode mixte est la synthèse des méthodes globale et syllabique. Celle-ci épouse la théorie de J.

Cummins (1984) selon laquelle, « l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'on maîtrise bien (langue maternelle) facilite les autres tâches d'acquisition dans la langue seconde (langue 2) dans les situations de bilinguisme ». Pour Stercq (2006), dans « cette méthode mixte ou semi-globale : tout part du travail sur la lettre qui est précédé par une mise en scène de mots dans une phrase illustrée ». Entrée en vigueur depuis 1986, cette méthode cherche à joindre l'étude technique et sémantique. Elle tente de lier l'entrée dans le texte entendu oralement, l'étude de sa compréhension et de la compréhension de la phrase.

En vue de vérifier les hypothèses, l'accent a été mis sur la lecture courante des textes contenus dans les livres de lecture des élèves, notamment, les livres de deuxième et de troisième année. Pour évaluer l'influence des langues nationales sur la lecture courante des textes en français, nous avons relevé les passages contenant les interférences entre la langue mooré et la langue française et avons procédé à leur analyse.

## 2. Présentation et analyse des données

A ce niveau sont répertoriés les éléments issus des différentes séances de lecture courante ou d'évaluation des apprenants.

### 2.1. Présentation des données

Nous avons relevé les termes et expressions entachés par l'interférence des deux langues en présence. Nous avons ainsi constitué le corpus suivant contenant des cas d'interférence phonémique et des cas d'interférence morphologique :

- Cas d'interférence phonémique :

-situation dans laquelle le son [ʃ] est prononcé [s] comme dans les exemples ci-dessus :

« le sien » [ləsjɛ̃] pour le chien [ləʃjɛ̃]

« les santeurs » [ləsɑ̃tœ:r] pour chanteurs [ləʃɑ̃tœ:r]

« mésamment » [mésàmã] pour méchamment [mɛʃàmã]

« serisé » [sɛrisè] pour chercher [ʃɛʃɛ̃]

« saque » [sák] pour chaque [ʃák]

« fransissent » pour franchissent [frãʃis]

« cousser » [kúsé] pour coucher [kúʃé]

« sacun » [sákœ] pour chacun [ʃákœ]

« messantes » [mésánt] pour méchantes [mɛʃánt]

-situation dans laquelle le phonème [z] prend la place du [ʒ] :

Des difficultés de prononciation ont aussi été remarquées dans la prononciation du son [ʒ] transcrit alphabétiquement "je" ou "ge" en témoignent les exemples ci-dessous :

« s'interrozant » [sintéro:zã] pour s'interrogeant [sintéro:ʒã]

« rézoindre » [rézoendr] pour rejoindre [réʒoendr]

« villaze » [vilà:z] pour village [vilã:ʒ]

- « bouzé » [bú:zé] pour bouger [bú:zè]
- « dézà » pour déjà [dézà]
- « zolivisaze » [zólivísa:z] pour joli visage [zólivísa:ʒ]
- « manzait » ;[māzɛ] pour mangeait [māzɛ]
- « manzer » ;[māzè] pour manger [māzè]
- « zeu danzeureux » [zódāzóró] pour jeu dangeureux [zódāzóró]
- « s'interroze » [sīntérò:z] pour s'interroge [sīntérò:ʒ]

-situation dans laquelle le phonème /y/ prononcé orthographiquement "u" se réalise [i] :

- « line » [lín] pour lune [lýn]
- « biffle » [bífl] pour buffle [býfl]
- « himide » [ímíd] pour humide [ýmíd]
- « himidité » [ímídíté] pour humidité [ýmídíté]
- « habitié » [ábítjé] pour habitué [ábítýjé]
- « l'habitide » [lábítíd] pour l'habitude [lábítýd]

-situation dans laquelle le phonème /œ/ (ou /Ø/) est réalisé [ɛ] :

- « pèr » [pɛ:r] pour peur pœ:r]
- « espectatèr » [ɛspektátɛ:r] pour spectateurs [spektátœ:r]
- « coulèr » [kúlɛ:r] pour couleur [kúlœ:]

-situation dans laquelle, il y a suppression de phonèmes à l'intérieur des mots :

- « maintnant » [mɛtnā] pour maintenant [mɛtənā]
- « arbe » [árɓ] pour arbre [árbrə]
- « fiève » [fjɛ:v] pour fièvre pour [fjɛ:vrə]
- « bruquement » [brýkəmā] pour brusquement [brýskəmā]
- « regade » [rɛgà:d] pour regarde [rɛgà:rd]
- « bouculons » [búkýlɔ] pour bousculons [búskúlɔ]

-situation de nasalisation :

La nasalisation résulte du fait qu'une voyelle initialement orale se nasalise à proximité d'une consonne nasale. En effet, en mooré par exemple, la présence des sons [m] et [n] entraîne automatiquement la nasalisation des voyelles environnantes. Les exemples ci-dessous témoignent de ce phénomène de nasalisation :

- « Ranmandan » [rāmādā] pour ramandan [rāmādā]

- Cas d'interférence morphologique :

- « pèrètent » [pérɛtə] pour prêtent [prɛtə]
- « accorochée » [àkórófɛ] pour accrochée [àkrófɛ]
- « péremission » [pérémísjɔ] pour permission [pɛ:rmísjɔ]
- « attaraper » [átárápɛ] pour attraper [átrápɛ]
- « calasse » [kàlàs] pour classe [klàs]
- « sèrissé » [sérísɛ] pour chercher [ʃérʃɛ]

- « absèptent » [ábsepté] pour acceptent [áksept]
- « touroupes » [túrúpə] pour troupes [trúpə]
- « biffilé » [bífilé] pour buffles [bíflə]
- « spectateurs » [ɛspɛktátœ:r] pour spectateurs [spɛktátœ:r]
- « guilisser » [gílísè] pour glisser [glísè]
- « bilanches » bílǎfə ] pour blanches blǎf]
- « bilé » [bilé] pour bleu [blé]

-situation de manque de liaison entre deux mots:

- « pas encore » [páānkór]
- « son arbre » [sōàrbr]
- « ils entrent » [ìlāntr]
- « en entendant » [āātāndā]
- « desarbres » [dɛàrbrə]
- « les enfants » [lɛāfā]

-difficultés liées au transfert : le phonème /e/ réalisé [é] dans les exemples ci-dessus

- « percé » [pɛ:rsé] pour perce [pɛrsə]
- « masqué » ;[màské] pour masque [màsk]
- « premiers » [prémjé] pour premiers [prəmjí]
- « secouer » [sékwé] pour secouer [səkwé]
- « repas » [répà] pour repas [rəpà]
- « l'épiné » pour l'épine ; [lépíné] pour [lépìnə]
- « pipé » [pípé] pour pipe [pípə]
- « regarde » [régàrdə] pour regarde [rəgàrdə]
- « retiré » [rétí:rè] pour retirer [rətí:rè].

## 2.2. Analyse des données

L'analyse des données révèle une défectueuse prononciation de certains sons. Cela se constate aussi bien au niveau phonémique qu'au niveau morphologique. C'est ainsi qu'au niveau phonémique, l'on a relevé les interférences suivantes :

- le [s] à la place du [ʃ],
- le son [z] à la place du [ʒ] ;
- le son [i] à la place du [y] ;
- le son [ɛ] à la place du œ et du Ø ;
- le son [e] à la place son [ə].

Au niveau morphologique, s'est constaté des situations où la structure courante CV a pris la place des structures CCV. Ce qui explique la prononciation des mots comme « attraper » [átrápé] en attaraper [átárápé] ; classe [klás] en « calasse » [kàlàs].

En effet, l'interférence phonémique constaté à travers les lectures courantes de textes, s'explique par le fait que les substrats linguistiques de la langue mooré et de la langue française divergent à certains niveaux. Pour combler le manque, les apprenants font appel à des phonèmes proches de ceux de leur langue maternelle, d'où les réalisations

erronées ci-dessus relevées. Nos propos sur la divergence entre la langue mooré et la langue française se confirment à travers le tableau de A. Sawadogo (2016, p.185) :

Phonèmes en français	Réalisation en mooré
/z/ dangereux	[z] densere
/ʃ/ dans chez	[s] dans [se]
/ɛks/ dans l'exision	[ɛgs] dans [[ɛʏsizjo□]
/ u /	/ i /
/z/ à cause de	[h ou /Ø/] dans [aco :hd] [aco :d]. Le moore n'admettant pas la consonne constrictive serrée z en finale de mot et le confondant à h. Le z est tout simplement élisé ou remplacé par un h aspiré

Source : A. Tiendrébéogo (2016, p.185)

Au niveau morphologique, s'est constaté des situations où la structure courante CV a pris la place des structures CCV. Ce qui explique la prononciation des mots comme « attraper » [átrápé] en attaraper [átárápé] ; classe [klás] en « calasse » [kálàs]. En fait, la langue mooré est de structure CV (consonne-voyelle) en général. Lorsque le mooréphone se trouve face à une situation où le mot a une structure autre que la structure CV, il introduit une voyelle épenthétique à ce mot afin de reconstituer la structure CV de la langue mooré.

En effet, « l'homme ne naît pas avec une langue déjà inscrite dans son cerveau, mais il naît avec des dispositions cognitives qui lui permettent, dans sa tendre enfance, d'assimiler progressivement, la langue à laquelle il est exposé (J. A. Rondal, p.2000). L'enfant se développe en général dans la langue de son environnement. Des études ont prouvé que l'enfant peut acquérir toute langue à laquelle, il est quotidiennement exposé jusqu'à l'âge de six ans. D'ailleurs pour N.K. Ayewa (2019), « Après cet âge, il devient plus difficile à l'enfant d'apprendre une autre langue, à moins que celle-ci ait un substrat linguistique présentant des similitudes avec celui de la langue maternelle permettant de minimiser les interférences linguistiques ». Or, dans les écoles bilingues, les enfants viennent à l'école à partir de cinq (5), six (6) ans, d'où la difficulté d'apprentissage des langues différentes de leurs langues maternelles. Dans l'apprentissage d'une langue seconde, l'enfant s'appuie sur ses connaissances antérieures. D'ailleurs, J. Poth (1997, p.11) a affirmé que l'enfant est appelé à partir de ce qu'il connaît déjà, « de son vécu, de son substrat linguistique originel pour aller vers de nouvelles conquêtes linguistiques ». Seulement, dans la pratique, il se trouve que le substrat linguistique de l'apprenant qui a baigné et qui baigne dans les langues maternelles, contient des codes qui divergent de ceux de la langue française. En effet,



pendant que la langue mooré, l'une des langues objet de notre étude possède 26 phonèmes reposant sur un principe de lecture phonologique, la langue française l'autre langue de l'étude, possède 36 phonèmes qui correspondent à environ 130 graphèmes. Autrement dit, au niveau de la langue mooré, chaque phonème équivaut à un graphème alors qu'au niveau de la langue française, un même phonème peut renvoyer à des graphies différentes.

Subséquentement à ces difficultés relevées, se pose aussi le problème du bilinguisme en vigueur dans les écoles burkinabè, notamment à celui en pratique à l'école Relwendé. Le modèle appliqué dans cette école est le transitionnel dans lequel, la langue maternelle est employée à un fort taux les deux premières années, à 50% en troisième et pratiquement avec la langue française pour les autres années. Pourtant, la langue maternelle de l'apprenant occupe une place primordiale dans son enseignement/apprentissage. La déclaration de l'UNESCO (2003, p.26) confirme cet état des faits dans l'affirmation suivante :

Lorsque la langue d'enseignement est différente de la langue maternelle de l'apprenant, il est vraisemblable que l'apprentissage initial sera plus lent et les résultats plus faibles. C'est la raison pour laquelle les professionnels de l'éducation soulignent depuis longtemps les avantages qu'il y aurait à mettre en place, partout où cela est possible, un enseignement initial en langue maternelle.

Nul doute sur la portée des langues nationales dans le système éducatif. C'est le choix du type du bilinguisme qui pose problème. A cela s'ajoute le problème du contact de la langue française et des langues nationales dont le mooré. A cet effet, la CONFEMEN (1994, p.14) affirmait ceci :

L'usage du français dans nos pays s'accompagne de celui des langues nationales. Aussi convient-il dans son enseignement, de tenir compte des interférences linguistiques, sans négliger le rôle que peut jouer la connaissance d'une langue nationale pour l'apprentissage du français.

Dans le cas de l'école Relwendé et dans le domaine de la lecture, des situations d'interférence phonologique et morphologiques ont été constatées comme ci-dessus indiqué dans l'analyse. Aussi, comme recommandé par la CONFEMEN (op cit), il est nécessaire de tenir compte des interférences linguistiques. Afin d'assurer aux apprenants une meilleure lecture avec moins d'erreurs, quelques propositions sociodidactiques ont été faites.

### **2.3. Propositions sociodidactiques**

A l'école bilingue, l'apprenant se trouve dans un contexte diglossique, d'où la difficulté d'appréhender et de traiter les informations provenant de sources culturellement différentes. Aussi, pour minimiser ces difficultés, il est souhaitable d'initier rapidement les enfants en les envoyant d'abord dans un centre d'éveil afin de développer leur langage. En effet, dans les centres d'éveil, l'apprenant a droit à des jeux de marionnettes, des jeux dramatiques inspirés de contes familiers, de poèmes. A ces jeux s'ajoutent les exercices pourvoyeurs de mots et d'idées. Toutes ces activités

développent le langage qui est un véritable moyen d'expression. Vu l'impact du centre d'éveil sur le développement de l'apprenant, il y a nécessité de revoir la politique nationale en élargissant la gratuité de l'éducation au préscolaire en vue de rendre accessible ce niveau d'étude à tous les apprenants sans discrimination aucune. Pour ce faire, il faut non seulement l'implication des organisations de la société civile pour des plaidoyers auprès des décideurs politiques, mais aussi la sensibilisation des collectivités locales pour l'accueil et la construction des centres d'éveil dans leur plan d'action en faveur de l'éducation.

En outre, en ce qui concerne les pratiques d'enseignement/ apprentissage, il faut noter que les apprentissages sont d'abord basés sur la langue première de l'apprenant. Ensuite, que l'accent est mis sur le transfert des données dans la langue française qui est la langue seconde de l'élève. Pour ce faire, il y a lieu de se baser sur les représentations faites de ces langues et sur des stratégies d'apprentissage.

En ce qui concerne les représentations faites des langues maternelles, précisément de la langue mooré, il faut dire que cette langue est l'une des principales langues du pays. C'est une des langues véhiculaires du pays et précisément la langue dans laquelle baigne les élèves de l'école Relwendé. C'est dans cette langue que les apprenants débutent l'enseignement/ apprentissage de la lecture. A l'issue de cette première année, les élèves doivent être en mesure d'assimiler les contenus du programme en langue première L1. En deuxième année, les apprenants s'appuient sur les acquis de la première année pour assimiler les contenus du cours, mais, cette fois en français. Malheureusement, des difficultés s'invitent au niveau de l'enseignement/ apprentissage. D'abord, les apprenants sont admis jeunes en classe de première année, entre 5 et 6 ans. Psychologiquement, la plupart n'est pas apte à maîtriser tous les phonèmes intervenant dans les séances de lecture car, ces séances nécessitent quelques fois un certain degré d'abstraction, chose que ne possède pas ces enfants à cet âge. En effet, selon J. Piaget (1988), il existe quatre grands stades de développement cognitif chez l'enfant :

- le stade sensori-moteur qui se situe entre 0 et 2 ans ;
- le stade préopératoire de 2 à 7 ans ;
- le stade des opérations concrètes de 7 à 11 ans et
- le stade des opérations formelles.

Ces stades de développement proposés par J. Piaget peuvent servir d'explications aux difficultés d'apprentissage des élèves en début de scolarité.

En outre, en ce qui concerne la pratique classe de la lecture, la méthode consiste en l'analyse contrastive, une comparaison entre ce qui a été appris en première année et ce qu'il faut apprendre en deuxième année. A ce niveau, la difficulté relevée concerne l'insuffisance de temps pour une meilleure acquisition des données. Ce qui entraîne des lacunes au point que les enseignants soient obligés de reprendre le déchiffrage des sons en troisième année. Des études ont montré qu'il fallait du temps pour l'apprentissage des langues. Les propos de M. Chatry- komarek (2005, p.65) confirment cet état des faits :

Vers l'âge de 6 ans, les enfants peuvent communiquer dans leur langue maternelle, mais il ne leur faut pas moins de 12 ans d'apprentissage pour bien la maîtriser. A l'âge de 12 ans, les enfants monolingues qui vivent dans un pays industrialisé ont eu l'occasion d'écouter, de parler, de lire et d'écrire leur langue pendant environ 60000 heures... , ce qui les rend capables de l'utiliser avec une certaine aisance dans les contextes académiques et abstraits. Pour pouvoir utiliser leur langue maternelle, les enfants africains ont besoin d'au moins autant de temps que les enfants vivant dans d'autres contextes. Il leur faut acquérir non seulement des compétences linguistiques de communication, mais également des compétences académiques qu'ils pourront alors transférer dans une autre langue.

Aussi, l'une des voies sûres pour assurer des compétences scolaires en générale à l'école bilingue et particulièrement en lecture en début de scolarité, reste la bigrammaire. La bigrammaire a de véritables atouts qui permettent à l'enseignant de mieux assurer la pratique classe. Celle-ci obéit à des principes tels :

- résoudre par la méthode didactique la convergence de L1 et de L2 ;
- décoder le système de chacune des deux langues à comparer dans une visée didactique ;
- harmoniser les deux systèmes à partir du système grammatical de la langue nationale ;
- adopter une terminologie harmonisée qui ne dérout pas l'apprenant lors du passage vers la deuxième langue d'apprentissage.

En outre, les leçons de bigrammaire contiennent plusieurs thèmes dont les alphabets et les systèmes orthographiques du mooré et du français bénéfiques pour les écoles utilisant ces langues. Il faut veiller à faire acquérir toutes les notions clés par les apprenants. A propos des fiches de bigrammaire, M. Daff (rafec, p.16) affirme que celles-ci :

Viendront combler la faiblesse mainte fois notée dans le développement des classes (RAFF, p.16). En outre pour être efficace, la règle grammaticale dans la bi-grammaire doit être un point de méthodologie de réglage didactique d'une règle permettant de passer d'une langue à une autre en opérant un transfert de représentation grammaticale plus facile en tenant compte de trois critères à savoir « simple pour l'apprenant, convaincant pour le décideur pédagogique et efficace pour l'enseignant ».

## Conclusion

Au terme de notre étude, il ressort clairement que les langues nationales ont une influence sur l'apprentissage du français en début de la scolarité des apprenants. Les interférences phonémiques et morphologiques constatées pendant les séances de lecture des apprenants témoignent de cette influence. Les conclusions de l'analyse ont corroboré les hypothèses émises dans l'étude. Aussi, pour mieux assurer l'apprentissage en général et particulièrement celui de la lecture dans les écoles bilingues des propositions ont été faites. Parmi ces propositions se relèvent la

vulgarisation des centres d'éveil à travers un réaménagement de la politique éducative du Burkina en matière de gratuité. A cela s'ajoute, l'usage de la bigrammaire qui bien appliquée est en mesure de faire disparaître les difficultés rencontrées par les apprenants dans la maîtrise des substrats des deux langues que sont le mooré et le français, objets de l'étude. Cependant, cela ne saurait réussir sans une formation adéquate des acteurs que sont les enseignants, leur motivation ainsi que leur conviction quant au bienfondé de la bigrammaire en classe bilingue.

### Références bibliographique

- CUMMINS, Jim (1985), *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: College Hill Press, Multilingual Matters, 306 pages.
- DABENE Michel et RISPAIL Marielle, 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », la lettre de l'AIRDF n°42, pp. 10-13.
- DAFF Moussa, 2005, « Enseigner le français à l'école primaire en Afrique noire francophone : un syncrétisme didactique est-il possible ? » Le français dans le monde, janvier 2005, pp.
- DAVESNE André, 1984, *Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta à l'usage des écoles africaines*, Paris, ISTR.
- DINVAUT Annemarie, 2012, *Penser de concert l'ergologie, la sociolinguistique, la sociodidactique*, Ergologia, n°8, pp.23-59.
- DUBOIS et al., 2001, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse Bordas/ HER.
- LE GAL Damien, 2010, Contextualisation didactique et usage des manuels : Une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil, Thèse de Doctorat, Université de Rennes 2, 570p.
- NOYAU Colette, 2014, Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme, *ELAN (2014) : Ecole et langues nationales en Afrique francophone : une approche didactique du bi-plurilinguisme*, Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- OUEDRAOGO Cheick Félix Bobodo, 2015, *Analyse comparative de l'enseignement du français dans les écoles classiques et les écoles bilingues du Burkina Faso*, Thèse unique de doctorat, Laboratoire de recherche et de formation en sciences du langage, Université Ouaga 1 Pr Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou, 469 p.