

DES CHOIX METHODOLOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRIMAIRE EN COTE D'IVOIRE

Abou FOFANA

Ecole Normale Supérieure –Abidjan (Côte d'Ivoire)

abou_fof@yahoo.fr

Résumé

La politique éducative d'un pays est liée de façon indissociable à l'idéologie politique de son gouvernement. En matière d'enseignement du français langue étrangère et langue seconde plusieurs options s'offrent aux Etats francophones. Le système éducatif ivoirien oscille entre scylla et charybde. Dans cette valse où les deux partenaires sont le CPU et le PEI, on est tenté de se poser la question de savoir : qu'est-ce qui justifie de façon objective le choix de l'une ou de l'autre formule expérimentée (CPU) ou en cours d'expérimentation (PEI) ? Dans cette recherche de repères, la didactique ne peut rester à la marge des réflexions qui surgissent ainsi. Plus encore, le didacticien doit être un praticien engagé. C'est ainsi que dans cette étude nous présentons les fondements théoriques et méthodologiques qui sont à l'origine de l'une et de l'autre méthode puis attirons l'attention des décideurs politiques sur leurs usages.

Mots clés :

Politique éducative – politique linguistique - aménagement linguistique - français langue maternelle - français langue étrangère - français langue seconde - Cours Préparatoire Unique (CPU) - Projet Ecole Intégrée (PEI) - Pédagogie par objectifs (PPO) - Formation par compétences (FPC)

Abstract

The educational policy of a country is related in an inseparable way to the political ideology of its government. As regards the teaching of French as a Foreign Language and Second Language several options are offered to the French-speaking countries. The education system in Cote d'Ivoire oscillates between scylla and charybde. In this oscillation where the two poles are the CPU and the PEI, one is tempted to put the question to know: what justifies, in an objective way, the choice of the one or the other tested formula (CPU) or in the course of experimentation (PEI)? In this search for reference mark, didactics cannot remain at the margin of the reflexions which emerge therefrom. Moreover, the didactician must be a committed expert. Thus in this study we present the theoretical and methodological bases which are at the origin of the one and the other method and, after draw the attention of the political decision makers to their uses.

Key words: Educational policy - linguistic policy - linguistic installation - French as a mother tongue - French as a foreign language - French as a second language - Single

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 14 - Décembre 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

INTRODUCTION

Classée parmi les pays les plus francophiles d’Afrique, eu égard à la relative maîtrise du français par sa population citadine, la Côte d’Ivoire ne devrait souffrir d’aucune critique ou du moins très peu quant à l’enseignement du et en français. Toutefois, les choix didactiques qui s’opèrent ici et là, à travers les programmes scolaires, autorisent quelques réflexions sur la question.

La place du français dans le système éducatif ivoirien est en constante évolution depuis l’indépendance : français langue étrangère, français langue seconde, français « langue ivoirienne » (en comparaison à français langue maternelle), ce qui augure un enseignement du français de type français langue maternelle. D’autre part, l’enseignement des langues nationales à l’école éveille quelques intérêts.

Le choix qui s’opère alors dans l’un ou l’autre cas, caractérise de façon forte par la primauté des paramètres idéologiques et politiques sur les paramètres linguistiques et didactiques. Aussi a-t-il été question à une date récente¹ de répondre ouvertement à la question : quelle norme pour l’enseignement du français en Afrique francophone ? Ou encore comment utiliser au mieux des intérêts nationaux, ce que Senghor appelait naguère « le merveilleux outil trouvé dans les décombres du colonialisme » ? Mais les faits linguistiques sont aussi têtus que les autres, et les insuffisances de la politique linguistique scolaire ivoirienne, amènent à expérimenter des formules diverses.

Au cours de cette étude, il sera question dans un premier temps de poser le problème afin d’attirer l’attention des décideurs du monde éducatif, l’ensemble de la communauté scientifique et la société civile sur la problématique des choix didactiques dans le système éducatif ivoirien. Dans un second temps de présenter l’objectif de ce travail qui est la détermination de la part d’engagement de l’enseignant-chercheur quant à l’éclairage qu’il peut apporter sur la question. Enfin, cette étude basée sur la recherche documentaire et l’analyse des pratiques de classe, fera l’objet, dans un troisième temps, d’une analyse critique des résultats obtenus.

I- CHOIX DIDACTIQUES ET OBJECTIFS POLITIQUES

Depuis les recommandations de l’UNESCO en 1953 sur l’utilisation de la langue maternelle de l’élève pendant les années de formation formatives, diverses initiatives ont vu le jour un peu partout en Afrique et ailleurs dans le monde. Certains programmes étant

¹ Etats généraux de l’enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone, Libreville du 17 au 20 mars 2003.

évidemment plus anciens que d'autres. Tandis que certains pays abandonnent l'éducation bilingue d'autres s'en approprient, s'inspirant des erreurs de leurs prédécesseurs pour asseoir un programme plus efficace. La recherche et les programmes expérimentaux ayant montré de manière répétée que ces programmes garantissent un meilleur développement cognitif et émotionnel (Goody et Bennet, 2001).

L'idée de proposer aux ivoiriens une éducation bilingue est venue des enseignants syndicalistes jadis au SYNARES en 1977. La seconde tentative de relance du programme d'enseignement en langues nationales à travers le Projet Ecole Intégrée (PEI) en cours d'expérimentation depuis 2001, n'est-elle pas une façon de réaliser ce vœu cher aux enseignants fondateurs du FPI² ?

Le stade actuelle des diverses expérimentations paraît illustrer un phénomène plus général en didactique des langues qui est le rapport interactif existant entre les choix didactiques et les objectifs politiques que traduisent les options d'aménagement linguistique.

En effet, le premier moment de toute intervention didactique est celui qui consiste à situer l'activité de recherche didactique dans les cadres politiques où elle existe. Mutatis mutandis, c'est une sorte d'équivalent de ce qu'on appellerait en mathématiques un domaine de définition. C'est donc à l'intérieur de ce domaine que l'activité didactique prend sa validité. Mais le parallélisme ne saurait être poussé trop loin car une des caractéristiques des sciences humaines est que la réflexion et les actes que celles-ci sont susceptibles d'engendrer ont une action modificatrice sur leur domaine. Ainsi, le cadre politique n'est pas une donnée stable mais il est lui-même susceptible d'être dynamisé par l'activité didactique.

Du point de vue notionnel, on ne confondra pas la politique linguistique avec un champ ; une telle confusion pourrait en effet provenir, comme il arrive souvent, d'un usage terminologique dévoyé et du fait que la politique linguistique pourrait être conçue par rapport aux autres moments didactiques comme le champ englobant. Mais aucun autre moment didactique ne saurait être perçu comme un champ englobé dans celui-là. De plus, selon Louis Porcher (1987 : p8), qui a fait entrer ce terme bourdieusien, dans la panoplie conceptuelle des didacticiens, « *un champ est un être conceptuel, abstrait, un concept organisateur, et non pas un être concret, empirique (...)* ». Au contraire, la politique linguistique est un domaine d'expérience concret, celui dans lequel le didacticien peut proposer des instruments et élaborer des concepts opératoires.

La connaissance de la politique linguistique est donc nécessaire au didacticien à la fois comme une donnée de ses hypothèses et comme une des bornes du réel où il pourra les vérifier.

II- DIDACTIQUE ET RESPONSABILITE CIVIQUE

Pour ce qui concerne le français langue étrangère ou langue seconde, la politique linguistique peut être envisagée comme une question de responsabilité pour le didacticien

² FPI : Front Populaire Ivoirien. Parti de la majorité présidentielle au pouvoir en Côte d'Ivoire depuis 2000.

ivoirien d'autant plus que la Côte d'Ivoire a choisi le français comme matière enseignée et langue d'enseignement. En France, cette responsabilité s'exerce traditionnellement en termes de protection et de diffusion. Pour les didacticiens des pays africains, la complexité du paramétrage est encore plus grande mais on peut l'appréhender en termes d' « aménagement linguistique ». Or, l'aménagement linguistique illustre la responsabilité du linguiste et du didacticien des langues, qui voit sa recherche toucher aux points fondamentaux de sa collectivité d'appartenance et y acquérir ainsi ses lettres de noblesse.

On peut donc affirmer avec Ngalasso (2003 : pp109-126), que : « (...) *L'aménagement linguistique est une opération qui, parce qu'elle nécessite un large consensus, peut et doit être conduite non seulement par le gouvernement ou les organisations institutionnelles mais aussi par la société civile dans sa globalité par une action ouverte (travaux de recherche individuels ou collectifs, rédaction de manuels, dictionnaires, grammaires scientifiques ou pédagogiques en vue de l'enseignement formel des langues, etc.) ou souterraine (acceptation plus ou moins passive de nouvelles normes).* »

L'action de la société civile ne se limite pas seulement là. Elle prend également en compte les travaux des linguistes et des didacticiens qui font des critiques et des observations sur les projets en matière d'enseignement des langues instituées par les politiques. Aménager l'espace linguistique et de par là choisir une langue d'enseignement est donc plus qu'un projet de politiques mais c'est aussi un projet de linguistes ou de didacticiens. C'est comme le dit Ngalasso « un projet de société ».

En Côte d'Ivoire, l'idée d'unité nationale et de nation prônée après l'accession du pays à l'indépendance devrait se réaliser à travers la langue française. Parler aujourd'hui de la formation d'individus parfaitement bilingues (français et langue ivoirienne) n'est pas seulement un acte culturel. C'est aussi accepter de voir le français perdre de son hégémonie et pour certains, craindre qu'elle se dilue dans les langues africaines.

III- UNE DOUBLE APPROCHE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS SUR L'ECHIQUIER IVOIRIEN : FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE ET FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

La question du statut des langues en contact plonge le système éducatif ivoirien dans une incertitude quant à l'entrée dans la langue de scolarisation. Ce qui aurait pu constituer un atout majeur sur le plan éducatif dans un pays francophone comme la Côte d'Ivoire, plurilingue, se pose plutôt comme un obstacle et donne des arguments en faveur du monolinguisme.

En Afrique, on ne voit pas toujours la nécessité de former des individus parfaitement bilingues dans l'une des langues du pays et dans la langue de l'ex-colonisateur. Nombre d'Etats africains favorisent la maîtrise exclusive des langues européennes et ceci pour des raisons politiques, culturelles et linguistiques.

Au Ghana, au Nigéria et hors du continent, au Canada et en Inde, on a plutôt développé des programmes éducatifs dont l'objectif est de former des citoyens parfaitement

bilingues. Ainsi, ils pourront s'identifier de manière positive avec deux langues et deux pratiques culturelles et devenir compétents et fonctionnels en toutes circonstances.

Le plurilinguisme qui caractérise la plupart des écoliers ivoiriens bien que traversé par des antagonismes de valeurs et de représentations, a mis le gouvernement devant un problème éducatif : quelle méthodologie d'enseignement du français privilégier ?

La tâche des didacticiens ivoiriens, de ce fait, ne saurait se réduire au plan microdidactique strict de l'enseignement/apprentissage du français, mais elle doit s'inscrire dans une tension permanente avec le plan macrodidactique où les questions de politiques éducatives, de programmes, de place et de statut des langues en présence sont centrales. Le contexte ivoirien illustre bien, à l'heure actuelle, le rapport entre enseignement des langues et politique.

Les programmes en expérimentation en Côte d'Ivoire au niveau de l'enseignement primaire (car non encore validés) sont : le Cours Préparatoire en une année au lieu de deux (CPU) et le Projet Ecole Intégrée (PEI), deux options vers lesquelles tend le système éducatif ivoirien. La première s'inscrit dans une perspective de didactique du français langue maternelle (FLM ou FL1) et la deuxième introduit la pédagogie convergente, elle-même issue de la didactique du français langue étrangère (FLE).

a. Le PEI, un programme en sursis

Cousin lointain du projet « Préscolaire en milieu rural » institué en 1979 et plus récemment du « Projet Nord » qui a vu le jour en 1984, le projet PEI prévoit une éducation de base où deux langues d'enseignement sont utilisées simultanément : une langue nationale et le français. Parmi la soixantaine de langues qui est utilisée dans le pays, les autorités en ont choisi dix en fonction du découpage administratif en dix régions mais aussi à cause de l'état de la recherche sur les différentes langues comme le souligne le descriptif officiel du projet (PEI 2002 : p26). A chaque région correspond une langue. Le programme ivoirien innove par rapport à ce qui est donné de voir généralement sur le continent.

En règle générale, en matière d'enseignement en langues locales, on distingue deux types de programmes : le programme bilingue de transition dit « précoce » et le programme bilingue de transition dit « tardif ». Dans le programme bilingue de transition précoce, la langue européenne devient langue d'enseignement dès la classe de CE1. Tandis que dans le programme bilingue de transition dit tardif, la langue européenne ne devient langue d'enseignement qu'au CM1 ou CM2.

Le PEI tient compte pour sa part, des recommandations des experts qui déconseillent qu'il y ait une période d'immersion exclusive en langue première (L1) suivie de l'utilisation exclusive de la langue seconde (L2). Le cas Néo-Zélandais par exemple, utilisant cette façon de faire, n'a pas donné les résultats escomptés (Cummins, 2000). Ainsi, le PEI maintient la L1 et la L2 tout au long du cycle primaire. Au CP1, la L1 compte pour 80% de l'enseignement contre 20% pour la L2. Cette tendance va s'inverser progressivement d'année en année pour devenir au CM2 80% de L2 et 20% de L1.

Les arguments en faveur du rejet de ce projet sont nombreux et semblables à ce qui se dit habituellement sur la question en Afrique sub-saharienne. En règle générale, les débats linguistiques et culturels se déroulent souvent dans un climat émotionnel, ce qui peut occasionner erreurs et préjugés.

Les détracteurs de ce type d'enseignement avancent des raisons de type académique pour justifier leur rejet. Ils soutiennent par exemple que les langues africaines retardent et entravent l'acquisition de l'anglais, du français ou du portugais comme seconde langue. Ils sont convaincus que les élèves de langue maternelle africaine ont besoin de davantage d'instruction dans la langue étrangère plutôt que dans la langue maternelle.

Cummins, chercheur reconnu pour ses travaux dans le domaine de l'éducation bilingue, propose deux modèles pour illustrer le pour et le contre d'une éducation bilingue (Cummins, 1994) : le SUP (Separate underlying proficiency : compétence sous-jacentes séparées) et le CUP (Common underlying proficiency : compétence sous-jacentes communes).

Selon le modèle qu'il dénomme SUP (Separate underlying proficiency : compétence sous-jacentes séparées), qui illustre un argumentaire contre l'éducation bilingue, les savoirs et habiletés acquis dans la langue africaine ne peuvent pas être transférés dans la langue européenne. Dans ce cas, la langue maternelle serait non seulement inutile dans le processus d'apprentissage de la L2, mais aussi elle constituerait même un obstacle à celui-ci et il conviendrait de l'éliminer purement et simplement. Dans ce cas, l'instruction en langue maternelle (L1) affecte négativement l'acquisition d'une langue étrangère (L2) et implique que les compétences en L1 soient séparées des compétences en L2.

Par contre le modèle CUP (Common underlying proficiency : compétence sous-jacentes communes) est celui qui sert d'argument à ceux qui parlent plusieurs langues. En effet, pour ces derniers, il leur est difficile d'accepter que les expériences faites dans leur langue maternelle puissent leur devenir inaccessibles à partir du moment où ils parlent une autre langue et vice-versa. Dans le modèle CUP donc, les compétences demeurent, quelle que soit la langue en jeu. Le locuteur peut faire appel aux expériences qu'il a acquises dans sa langue maternelle en se servant de l'autre langue et vice-versa. En définitive, selon le modèle CUP, plus l'enfant a acquis d'expérience dans sa L1, mieux il est préparé pour toutes les autres disciplines scolaires, y compris dans la langue étrangère qu'il doit apprendre.

Au plan pédagogique, notons que le PEI présente un programme au sein duquel la L1 est utilisée non pas pour elle-même mais pour mieux garantir la maîtrise de la L2. Les matières fondamentales, à savoir la lecture et l'écriture, les mathématiques et les sciences, se trouvent alors fréquemment reléguées à des leçons de vocabulaire, d'orthographe et de grammaire pour mieux apprendre la L2. Dans les classes de CM1 et de CM2, il ne reste plus que l'apprentissage de chants et poésies en L1. Cela n'est pas de nature à placer la L1 sur le même plan d'égalité que la L2, ce qui est tout à fait regrettable.

Le programme d'enseignement relatif aux compétences orales et écrites donnent une liste détaillée des contenus culturels à enseigner en langue nationale, par exemple l'utilisation appropriée des formules d'accueil et de bienvenue, le respect des personnes âgées ou encore

le déroulement des fêtes traditionnelles, les contes et légendes. En revanche, il n'indique pas des objectifs d'apprentissage de langues tels que :

- identifier les principales idées d'un texte,
- formuler les informations données de manière implicite,
- utiliser les majuscules en début de phrase ou écrire un point d'interrogation après une question.

Sans toutefois basculer dans un pessimisme, nous pensons que l'adhésion des enseignants et des parents d'élèves à une politique linguistique en faveur d'une éducation en deux langues ne se fera pas automatiquement. Il faut avant tout revaloriser les langues ivoiriennes auxquelles on attribue en général un statut inférieur en comparaison avec les langues européennes. On estime que l'anglais et le français permettent une certaine mobilité sociale et offrent davantage de possibilités sur le marché du travail, tandis que les langues locales ne peuvent avoir qu'une utilité purement domestique.

La croyance aux ressources des langues nationales est un préalable. Non seulement les autorités éducatives et les auteurs de manuels, mais aussi les enseignants et les parents d'élèves ont besoin d'être bien informés des liens qui existent entre langue, culture et éducation et de prendre conscience du statut particulier des langues africaines. Ces dernières ne sont pas que de simples « dépositaires de notre culture ». Elles ne sauraient se limiter à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture d'une part, au chant, à la danse et aux travaux manuels d'autre part.

On doit pouvoir recourir à ces langues pour apprendre les mathématiques ou les sciences, mais pour ce faire, il faut créer un métalangage scientifique. En d'autres termes, pour que les langues africaines puissent constituer des fondements solides pour les apprentissages académiques, en plus de leur dimension culturelle, il faut leur accorder une dimension cognitive. Or, il semble qu'on choisisse la langue nationale pour transmettre les valeurs morales et les traditions et qu'on préfère la prestigieuse langue étrangère pour l'enseignement des disciplines académiques. En d'autres mots, on recourt de préférence aux langues nationales pour renforcer l'éducation informelle donnée à la maison, considérant que le français est mieux indiqué pour enseigner les disciplines scientifiques dans le cadre de l'éducation formelle. L'enseignement du français vu sous cet angle, il est clair, comme le dit Kouadio (2001 : p196), qu'un autre échec se prépare.

b. Le CPU ou le paradoxe d'un programme

Tout programme s'inscrivant dans la didactique du français langue maternelle (FLM) se fonde globalement sur l'apprentissage des éléments linguistiques que sont la grammaire, la conjugaison, l'orthographe avec une progression soutenue reflétée par le milieu ambiant et familial.

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'usage largement répandu du français dans les grands centres urbains en Côte d'Ivoire est un argument en faveur de la mise en œuvre d'une réforme par le CPU. Ce n'est donc pas un hasard si les écoles choisies pour l'expérimentation se situent, pour certaines, dans le quartier de Cocody à Abidjan. Quartier

qui est le lieu où réside un grand nombre de familles d'intellectuels au sein desquelles l'usage du français prime sur la langue vernaculaire.

Cette démarche rencontrerait l'adhésion des familles même celles appartenant aux couches les plus modestes de la société ; car elle réduirait de fait, le nombre d'années de scolarisation au primaire : cinq ans au lieu de six.

Dans le programme CPU la maîtrise de la langue se réalise à travers la maîtrise des éléments linguistiques telle qu'elle s'effectuerait pour les langues mortes. Cela occulte ainsi la question de la fonction de la langue française dans un pays comme la Côte d'Ivoire. Or, une didactique active et fonctionnelle issue du FLE s'appuie essentiellement sur une approche communicative avec une part réduite consacrée à l'étude des éléments linguistiques.

Le constat est que le programme de l'enseignement du français à l'école primaire issu de la pédagogie par objectifs (PPO) et récupéré par la formation par compétences (FPC), allie savamment les objectifs généraux à atteindre basés sur une approche communicative et des sous-objectifs fondés sur les éléments linguistiques. Dans le détail, le contenu grammatical devient si prégnant qu'il constitue un objectif en soi. La juxtaposition de deux objectifs isolés sans articulation ni hiérarchisation précises, marque le plus sûrement un défaut d'identification des finalités assignées au français langue seconde. La nature des compétences visées par les contenus grammaticaux n'étant pas en adéquation avec les objectifs généraux, le brouillage en sort renforcé. La leçon de langage au Cours Préparatoires (CP) intègre simultanément celle du vocabulaire, de la grammaire et de la conjugaison dont l'appropriation permettra d'obtenir rapidement, on l'estime, une véritable compétence de communication en langue.

L'incohérence générée sur l'ensemble du système scolaire par les programmes qui constituent les seules références disponibles ne peut que rendre mécanique le travail de l'enseignant et incertain l'obtention de résultats. On s'en remet de fait à la formation ou à l'intuition de l'instituteur qui doit être capable de rétablir des liens méthodologiques et pédagogiques entre des contenus grammaticaux et des objectifs d'apprentissage plus généraux. Ceci pourrait justifier le passage à la FPC qui vise globalement le réinvestissement des acquis langagiers des apprenants dans la résolution de problèmes de vie courante.

CONCLUSION

Certains projets sont restés sans suite d'autres attendent de sortir de leurs cadres restreints de réalisation pour se généraliser à l'ensemble des régions du pays. Quant aux résultats de fin de cycle primaire pour les enfants ayant suivi le cursus CPU, on dispose en ce moment de données pour attester de son succès. En ce qui concerne le PEI les résultats de la phase expérimentale en vue de sa généralisation se font toujours attendre. Mais on peut toujours conclure provisoirement sur les informations que nous avons recueillies au CSIN de Niéné.

Il est clair que le coût cognitif pour les élèves dans le PEI est très élevé même si ce programme répond aux exigences psycholinguistiques et didactiques reconnues comme efficaces pour l'entrée dans l'écrit et la lecture. D'une part les langues nationales ne sont pas

nécessairement premières pour eux et, et d'autre part, il faut ajouter à ce premier apprentissage celui du français, selon une progression similaire qui va de l'oral communicatif vers l'écrit.

Pour Nicot-Guilloreil (2002) qui a réalisé un travail de recherche au CSIN en qualité d'Assistante technique dans les projets de coopération « Ecole 2000 » et « Ecole 2002 », les résultats décevants du CSIN sont dus « davantage à l'échec d'une pédagogie que celui du recours aux langues africaines ».

Tout ce débat traduit l'imminente question de la langue d'enseignement. La reconnaissance de la spécificité des contextes de FLS dans le cadre même de la didactique du FLE dans les années 1990 a largement été suivie par la prise en charge et la revendication de cette nouvelle catégorie par les contextes didactiques africains francophones eux-mêmes. Il est donc temps que les statuts, les places et les finalités des langues en présence à l'école soient définis.

L'ensemble des programmes ivoiriens à l'école primaire en ne distinguant ni n'articulant les deux rôles du français, pour communiquer / pour apprendre, introduit une difficulté supplémentaire quant à la norme du français à enseigner. C'est pourquoi en introduisant une réflexion sur un assouplissement de la norme d'enseignement (notamment en fonction des compétences travaillées) et sur son statut, exogène ou endogène, permettrait de produire une dynamique propre au contexte d'apprentissage et dont l'un des objectifs fondamentaux est d'accéder aux autres disciplines en français.

BIBLIOGRAPHIE

CALVET, Louis-Jean (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures.

CHATRY-KOMAREK, Marie (2005). *Langue et éducation en Afrique, Enseigner à lire et écrire en langue maternelle*. Paris : L'Harmattan.

CHAUDENSON, Robert (1991). *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*. Aix-en-Provence : Presse universitaire.

CUMMINS, James (1994). "Primary language Instruction and the Education of Language Minority Students". In : LEYBA, Charles Freddie (eds), *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles : Evaluation, Dissemination and Assessment Center, School of Education, California State University. P.3-46.

CUMMINS, James (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.

CUQ, Jean-Pierre (1991). *Le Français Langue Seconde : Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 14 - Décembre 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

CUQ, Jean-Pierre (1992). « *FLS. Un point sur la question* ». In *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues et des cultures*, n°88, pp.5-26.

GOODY, Esther and BENNETT, Joanne (2001). “*Literacy for Gonja and Birifor Children in Northern Ghana*”. In : OLSON, David and TORRANCE, Nancy (eds), *The making of literate societies*. Oxford : Blackwell Publishers.

KOUADIO, N’guessan Jérémie (2000). « *Le français et la question de l’identité culturelle ivoirienne* ». In DUMONT Pierre et SANTODOMINGO Christine (eds), *La coexistence des langues dans l’espace francophone, approche macrosociolinguistique*. Paris : PUF. P.199 – 207.

KOUADIO, N’guessan Jérémie (2001). « *Ecole et langues nationales en Côte d’Ivoire : Disposition légales et recherches* ». In CHAUDENSON Robert et CALVET Louis-Jean (eds), *Les langues dans l’espace francophone : de la coexistence au partenariat*. Paris : Harmattan. P.177-203.

NGALASSO, Mwata Musanji (2003). « *Les politiques linguistiques et le droit aux langues* ». In *Actes des Etats Généraux de l’enseignement des Langues*, vol.1, *bilans et perspectives*, pp.109-126.

NICOT-GUILLOREL, Muriel (2002). *Ecritures et multilinguisme*. Paris : L’Harmattan.

PEI, (2002). *Projet Ecole Intégrée : Présentation*. Abidjan : PEI.

PORCHER, Louis (1987). *Champs et signes*. Paris : Didier.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.