



**Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues et
Civilisations**

**ISSN
(E) 2958-2814
(P) 3006-306X**

Volume 4, Numéro 3, Juin 2026

**Université Alassane Ouattara
UFR Communication Milieu et Société**

revue.akiri-uao.org



ISSN-L: **2958-2814**
ISSN-P: **3006-306X**

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Editeur

UFR Communication, Milieu et Société
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)



ISSN-L: **2958-2814**
ISSN-P: **3006-306X**

INDEXATIONS INTERNATIONALES

Pour toutes informations sur l'indexation internationale de la revue *AKIRI*, consultez les bases de données ci-dessous :



<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>



<https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>



<http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>



<https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>



<https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2958-2814>



<https://www.ajol.info/index.php/akiri>



[https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-\(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations\)/2360](https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations)/2360)



<https://oaji.net/journal-detail.html?number=14071>

Impact factor : SJIF 2026 : 7.620

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

REVUE ELECTRONIQUE

AKIRI

Revue Scientifique des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations

E-ISSN 2958-2814 (Online ou en Ligne)

I-ISSN 3006-306X (Print ou imprimé)

Equipe Editoriale

Coordinateur Général : BRINDOUMI Kouamé Atta Jacob

Directeur de publication : MAMADOU Bamba

Rédacteur en chef : KONE Kiyali

Chargé de diffusion et de marketing : KONE Kpassigué Gilbert

Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen

Comité Scientifique

SEKOU Bamba, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST,

ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly

SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I

N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

BA Idrissa, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

KAMARA Adama, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

TOPPE Eckra Lath, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

M'BRA Kouakou Désiré, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

Comité de Lecture

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches,
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 ALABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 DEDE Jean Charles, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Abdoulaye, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
 GOMA-THETHET Roal, Maître-Assistant, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 GBOCHO Roselyne, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 SEKA Jean-Baptiste, Maître-Assistant, Université Lorognon Guédé,
 SANOGO Tiantio, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle
 ETTIEN N'doua Etienne, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny
 DJIGBE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara

Comité de rédaction

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 KONÉ Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 KONÉ Kiyali, Maître-Assistant, Histoire, Université Péléforo Gon Coulibaly
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de Conférences, Philosophie, Université Alassane Ouattara
 OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara
 MAMADOU Bamba, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 TOPPE Eckra Lath, Professeur titulaire, Etudes Germaniques, Université Alassane Ouattara,
 ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Félix Houphouët-Boigny,
 KONAN Koffi Syntor, Maître de Conférences, Espagnol, Université Alassane Ouattara
 SIDIBÉ Moussa, Maître de Conférences, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara
 ASSUÉ Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Géographie, Université Alassane Ouattara
 KAZON Diescieu Aubin Sylvere, Maître de Conférences, Criminologie, Université Félix Houphouët-Boigny
 MEITÉ Ben Soualiouo, Maître de Conférences, Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny
 BALDÉ Yoro Mamadou, Maître-Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar
 MAWA Miraille-Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

Contacts

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Tél. : + 225 0748045267 / 0708399420/ 0707371291

Indexations internationales :

Auré HAL : <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

Sjifactor: <http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

AJOL: <https://www.ajol.info/index.php/akiri>

IPIndexing: [https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-\(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations\)/2360](https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations)/2360)

OAJI: <http://oaji.net/journal-detail.html?number=14071>

Impact factor: SJIF 2026: 7.620

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

PRESENTATION DE LA REVUE AKIRI

Dans un environnement marqué par la croissance, sans cesse, des productions scientifiques, la diffusion et la promotion des acquis de la recherche deviennent un impératif pour les acteurs du monde scientifique. Perçues comme un patrimoine, un héritage à léguer aux générations futures, les productions scientifiques doivent briser les barrières et les frontières afin d'être facilement accessibles à tous.

Ainsi, s'inscrivant dans la dynamique du temps et de l'espace, la revue « **AKIRI** » se présente comme un outil de promotion et de diffusion des résultats des recherches des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités et de centres de recherches de Côte d'Ivoire et d'ailleurs. Ce faisant, elle permettra aux enseignants-chercheurs et chercheurs de s'ouvrir davantage sur le monde extérieur à travers la diffusion de leurs productions intellectuelles et scientifiques.

AKIRI est une revue à parution trimestrielle de l'Unité de Formation et de Recherches (UFR) : Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara. Elle publie les articles dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations. Sans toutefois être fermée, cette revue privilégie les contributions originales et pertinentes. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

PROTOCOLE DE REDACTION DE LA REVUE AKIRI

La revue **AKIRI** n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. - 2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparaît en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («... »), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.
- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzokru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.
Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Les articles sont la propriété de la revue.

SOMMAIRE

LANGUES, LETTRES ET CIVILISATIONS

Anglais

1. **The Utopias of Toni Morrison's Paradise**
SORO Dolourou..... 1-11
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.1>
2. **Abjection and Desire: A Feminist Reading of Sarah Kane's Phaedra's Love and Eugene O'Neill's Mourning Becomes Electra**
Wandja Fatoumata TUO & Ouana Alassane SEKONGO..... 12-24
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.2>
3. **Émergence du sujet féminin et esthétique de l'oralité dans Their Eyes Were Watching God de Zora Neale Hurston**
Zié Bi Golé Eugène KOFFI & Bi Zoh Elisée GOLE..... 25-37
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.3>
4. **Black Renaissance and Baraka's Legacy**
Yao Katamatou Kouma..... 38-53
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.4>
5. **Influence des facteurs sociodidactiques sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais : cas du lycée Soundjata Keïta**
Yacouba Boubacar TOURE..... 54-66
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.5>
6. **Remote sensing monitoring and assessment of oil pollution from 2015 to 2020 in the Gulf of Guinea: The case of the two Congos and the Cabinda region (Angola)**
Marius MASSALA MBINDZOUKOU..... 67-81
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.6>

Études hispaniques

7. **El "muro de la vergüenza" en Chambacú, corral de negros de Manuel Zapata Olivella: entre opresión y expresión de la libertad**
Bonzallé Hervé SAKOUM..... 82-94
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.7>

Lettres Modernes

8. **Le fragmentaire : les modalités d'un mécanisme dramaturgique du théâtre d'Aristide Tarnagda**
Kan Mathieu KOUASSI 95-109
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.8>
9. **Poétique de la migration et reconfiguration postcoloniale du roman africain francophone chez Maurice Bandaman**
Kagnon Brahim SANOGO..... 110-124
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.9>

- 10. Migration et développement local dans le roman africain francophone**
Koudougou Frédéric KONTOGOM..... 125-138
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.10>
- 11. Écrire, créer et diffuser le théâtre de commande d'intervention sociale**
ZAGRÉ Issa..... 139-154
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.11>
- 12. Le sacré au risque de la déconstruction ou le discours de la
« désédéification » dans galerie infernale de Jean-Marie Adiaffi**
Zana Karim SORO..... 155-168
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.12>
- 13. La pratique stylistique à l'œuvre dans « larmes en pleurs »,
extrait de la mère rouge de C. Marshall Kissy**
Aby Emmanuel AKADJÉ..... 169-182
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.13>
- 14. Quête de l'altérité et dialogue interculturel dans l'attentat
de Yasmina Khadra : se réconcilier au-delà des extrêmes
et des frontières identitaires ?**
Mamadou KONATE..... 183-196
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.14>

COMMUNICATION, SCIENCE DU LANGAGE, ARTS ET ARCHITECTURE

Sciences du langage et de la communication

- 15. Essai de sémantique des mots onomatopéiques et idéophoniques**
Koffi Joël KOUAKOU & Koffi Yéboua Vincent KOUASSI 197-210
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.15>
- 16. Les difficultés des situations de transfert en activités de langage
et lecture à l'école élémentaire**
Oumar DIA..... 211-231
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.16>
- 17. Débats citoyens et vie sociopolitique en Côte d'Ivoire
à l'ère du numérique**
Konan Zagoh Martial YAO & Olive-Martial Kokoi ASSEU 232-248
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.17>

Architecture & urbanisme

- 18. Planifier, aménager et bâtir des « villes en mouvements » au Sahel :
cas de la ville moyenne de Pouytenga au Burkina Faso**
Pougwendé Léandre GUIGMA..... 249-273
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.18>

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Histoire

19. **Relire Cheikh Anta Diop : pour une critique historiographique de son assimilation à l'afrocentrisme**
Yves Victor NGONO..... 274-295
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.19>
20. **L'immigration libano-syrienne en AOF : des abords des Rivières du Sud à la constitution d'une diaspora robuste (XIX^e-XX^e siècles)**
Abdou Karim TANDJIGORA..... 296-316
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.20>
21. **L'histoire des Oubi, un peuple de l'ouest ivoirien peu connu, des origines à la période coloniale**
TOURE Tiegbe & GNETO Gbakre Jean-Patrice..... 317-330
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.21>
22. **Les arts plastiques contemporains burkinabè entre défis et survie**
Hyacinthe SANDWIDI, Adama TOURÉ & Patrick KABRÉ..... 331-348
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.22>
23. **Engagement des associations musulmanes dans la promotion du don de sang au Burkina Faso (1997-2025)**
Aboubakar Sidiki SEGDA & Adama KABORE..... 349-365
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.23>
24. **Désarmement, démobilisation et réintégration (DDR) au Mozambique et en Côte d'Ivoire : une approche des mobilités post-conflit**
KOUASSI Tehua Maizan & KOUASSI Noël Zouzou..... 366-384
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.24>
25. **Les « choses-dieux » chez les peuples de l'Est du Cameroun : matérialité du sacré et ontologies religieuses**
Jeannette Sylvie PILO ATTA..... 385-405
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.25>
26. **La musique traditionnelle au Burkina Faso à l'épreuve des dynamiques sociales : cas de la musique des Lyèla de la Province du Sanguié**
Emmanuel BAYALA & Jean Célestin KY..... 406-420
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.26>
27. **La diplomatie culturelle de la Côte d'Ivoire (1959-2021) : genèse, recompositions et enjeux d'un soft power africain**
Amenan Félicité Nadège DJAHA & Bakary TRAORÉ..... 421-440
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.27>
28. **L'impact de la présence de l'école occidentale sur les institutions de formation traditionnelles chez les Djimini, 1903-1960**
Drissa COULIBALY..... 441-453
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.28>

- 29. Les confréries religieuses au Sénégal : un facteur de solidarité et de cohésion sociale**
 Sadibou SEYDI..... 454-467
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.29>
- 30. L'État dans la gestion du hadj et du pèlerinage chrétien en Côte d'Ivoire**
 Fatoumata BAMBA & Kiyali KONE..... 468-481
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.30>

Géographie

- 31. De l'eau impure à l'eau potable à Legaïn/Lallé dans la région du Mayo-Kebbi-Est au sud-ouest du Tchad**
 BAYANG Sirbéle..... 482-495
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.31>
- 32. Analyse de l'engagement des populations dans la gestion des déchets plastiques sur les plages de la ville de Sassandra (Côte d'Ivoire)**
 Youto Elodie Ama DOUBA..... 496-513
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.32>
- 33. Le marketing territorial, nouveau levier du développement territorial du département de Rufisque (Dakar/Sénégal)**
 Moussa TAMBA, Abdourahmane Mbade SÈNE & Oumar SALL 514-530
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.33>
- 34. Évaluation des géopotentialités du département de Vavoua en faveur de la culture de l'anacarde à partir des SIG et l'analyse multicritère (AMC)**
 Kopeh Jean-Louis ASSI..... 531-548
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.34>
- 35. La filière manioc : un levier d'autonomisation des femmes rurales dans la sous-préfecture de Djebonoua**
 N'guessan Pascal KONAN, Watagaman Paul YEO,
 Koffi Landry DIBY & Dhédé Paul Éric KOUAMÉ..... 549-564
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.35>
- 36. Filières d'approvisionnement et stratégies commerciales des produits alimentaires dans les marchés urbains de Ziguinchor (Sénégal)**
 Yaya DIALLO, Djiby SOW, Sécou Omar DIEDHIOU & Oumar SY..... 565-582
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.36>
- 37. Perception des populations sur l'usage des passerelles piétonnes dans la ville de Bamako (Mali)**
 Charles SAMAKE..... 583-598
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.37>
- 38. Récurrence des inondations à Bamako, impacts de l'aménagement de Diafaranako**
 Adama SISSOKO & Moussa Mady KEITA..... 599-614
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.38>

- 39. La province gabonaise de la Nyanga comme espace-frontière :
logiques sociospatiales et mécanismes de la circulation des stupéfiants**
Poliny NDONG BEKA II & Joa-Méline MAGANGA BOUSSOUGOU..... 615-635
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.39>
- 40. Diagnostic de la gestion foncière dans le périurbain de Bouaké
(Centre Côte d'Ivoire)**
Konan Norbert Koffi..... 636-653
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.40>
- 41. Impacts de la qualité de l'eau sur la santé des ménages à Koro, Mali**
Abdoulaye TOGO & Abdou BALLO..... 654-668
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.41>
- 42. Scolarisation au primaire dans la région du Gontougo
au nord-est de la Côte d'Ivoire : déterminants et
perspectives pour une scolarisation durable**
Kouadio Franck Olivier YAO, Tozan ZAH Bi & Ané Landry TANO..... 669-685
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.42>
- 43. Les marchés périphériques dans la connection de l'hinterland
agricole et la métropole Yaoundé**
Fridolin Brice Nicolas ATEKOA MBARGA..... 686-702
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.43>
- 44. Variabilité climatique et environnementale et incidence des infections
paludéennes en milieu urbain sahélien : cas des districts de sante
de Maroua (Extrême-nord, Cameroun)**
Daniel Valérie BASKA TOUSSIA, Maurice NDIKWE DOURWE &
François GONGA..... 702-720
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.44>
- 45. Le programme de « villagisation » dans l'Unité-SOCAPALM d'Eseka,
au Cameroun : Dynamiques des acteurs, pratiques socio-spatiales
et effets induits**
MBOUHNOUM Philippe Alexandre Emmanuel & NDJOGUI Thomas-Eric 721-742
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.45>
- 46. Défis et perspectives de formation des femmes dans les instituts
éducatifs du Département de Botro (Côte d'Ivoire)**
Maxime YAPI..... 743-757
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.46>
- 47. Polarisation urbaine des nuisances environnementales.
Les bruits et les odeurs dans le Grand-Libreville (Gabon)**
Jean-Kevin Aimé TSIBA..... 758-779
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.47>
- 48. Vulnérabilité des quartiers urbains face aux risques d'érosion
à Dikodougou (Côte d'Ivoire)**
SORO Seydou Kadodjomon..... 780-792
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.48>

- 49. The Bororo community: From the Decline of Pastoralism to the Challenges of Socio-economic Reintegration**
Sylvain TCHAGUI & Umaru HASSAN BUBA..... 793-809
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.49>
- 50. Activités artisanales et crise de l'assainissement urbain à Dimbokro (Centre de la Côte d'Ivoire)**
N'guessan Arsène KOUADIO & Akissi Ketsia KOIDJO..... 810-825
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.50>
- Philosophie**
- 51. La crise identitaire et l'apport de solution cartésienne pour la valorisation du droit humanitaire**
Kouassi Luc N'GOTTA..... 826-842
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.51>
- 52. Gouvernance des ressources naturelles et conflits intercommunautaires au Tchad : cas des conflits agriculteurs-éleveurs dans la sous-préfecture de Bologo/Tandjile-ouest**
OLAME HOUMINA Patrice..... 843-860
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.52>
- 53. Penser l'IA comme science auxiliaire en médecine avec Claude Bernard**
Tiasvi Yao Raoul AGBAVON..... 861-873
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.53>
- 54. La politique de l'équilibre régional au Cameroun : peut-on sortir de la controverse ?**
Gilbert Hippolyte MBENDA TOUM..... 874-892
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.54>
- 55. Parole de l'Être comme authenticité ek-sistentielle du Da-sein**
Yao Wilfried N'GUESSAN..... 893-910
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.55>
- 56. Travail, identité et reconnaissance dans la société de l'automatisation**
Bi Naga Landry BOTTY..... 911-918
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.56>
- 57. Orpaillage artisanal et migrations en Afrique : entre quête existentielle, crise écologique et exigence écosophique**
Méfègbé MÉITÉ..... 919-932
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.57>
- 58. Hobbes et les crises foncières en Afrique : cas de la Côte d'Ivoire**
Kouadio Louis N'GUESSAN..... 933-948
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.58>
- 59. De l'évidence à la pluralité : l'avènement des géométries non-euclidiennes comme rupture épistémologique**
Moctarou BALDÉ..... 949-961
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.59>

- 60. Architecture et urbanisme de l'Égypte pharaonique :
modèles du développement durable pour la Côte d'Ivoire**
Konan Lazard KOUADIO..... 962-977
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.60>
- 61. La liberté de philosopher à l'épreuve de la religion :
l'exemple de Fichte et Forber**
Julien YABRE..... 978-991
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.61>
- Anthropologie et sociologie**
- 62. Conservation of vegetated green spaces in the municipality
of Ouagadougou by 2050**
Roséline KAMBOULÉ, Pounyala Awa OUOBA &
Kpemame DJANKARI..... 992-1005
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.62>
- 63. Analyse du fonctionnement des structures socio-éducatives
en mode décentralisé dans le cercle de Bougouni/Mali**
Youssef Kolon COULIBALY..... 1006-1020
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.63>
- 64. Usages sociaux des MILDA et bien-être des populations dans les
communautés rurales de côte d'ivoire : cas des populations de Djébonoua**
Kouakou Luc N'GOTTA & Koffi Dermane KOUAKOU..... 1021-1031
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.64>
- 65. « Travail des enfants dans le transport routier à Daloa :
cas des minibus » Centre-ouest Côte d'Ivoire**
Nawan Issouf OUATTARA & Issiaka KONE 1032-1047
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.65>
- 66. Propagation des discours haineux et éducation aux médias :
Responsabilité individuelle face au tribalisme et à
la cohésion sociale au Cameroun**
Paulette Mappi Dzukou..... 1048-1074
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.66>
- 67. L'accès par l'exception : Modélisation du processus de sécurisation
foncière des femmes en milieu rural ivoirien**
Walo Monique GRAH Epouse SARAKA..... 1075-1092
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.67>
- 68. Gouvernance informelle et expérience des usagers
face à l'absentéisme administratif dans le Gbêkê**
Zanga Aboudramane TOURÉ..... 1093-1107
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.68>
- 69. Savoirs endogènes, techniques innovantes et gestion des pathologies
du cacao : cas de Téapleu (ouest de la Côte d'Ivoire)**
Siaky Motihé KAMARA..... 1108-1125
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.69>

- 70. Assainissement productif et développement rural : analyse sociologique des enjeux économiques et environnementaux à Bouaflé**
 Jeannine Tchely GAUZE & YAPI Ellélé Aimé Marius..... 1126-1138
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.70>
- 71. Réseaux relationnels et recours maternels aux soins des enfants malnutris à Bouna (Côte d'Ivoire)**
 Kouassi Serge KOUADIO & Aka N'zi Jean-Vincent KOUA..... 1139-1151
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.71>
- 72. Violences sexuelles en Centrafrique : disparités sanitaires territoriales et résilience des survivantes**
 Kassanabin Diakaridia Frédéric SILUE & Aka N'zi Jean-Vincent KOUA...1152-1162
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.72>
- 73. Résistances et adaptations en contexte précaire : logiques de l'auto-emploi des jeunes conducteurs de taxis-motos à Bangui**
 Hyacinthe Anicet BEKPA..... 1163-1179
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.73>

Psychologie

- 74. Épisodes suicidaires en milieu universitaire : causes motivationnelles et stratégies de résilience chez un échantillon de huit étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny**
 Kinanya Donatien TOURE, BA Néné TRAORE,
 KONE née YEO Lokotianwa Sali & Grace Daniella AMAKON..... 1180-1201
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.74>

Criminologie

- 75. Enjeux de pouvoir et Gestion de risques miniers dans la carrière de Kalukuluku, à Lubumbashi**
 MULUNDA TSHIEYA Lucien..... 1202-1217
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.75>

Science de l'éducation

- 76. Manifestations de la pédagogie active dans les pratiques ordinaires des enseignants en classe de géographie**
 Mamadou THIARE & Ismaila MBODJI..... 1218-1236
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.76>
- 77. Jeux sérieux et humanité numérique : Vers une éducation contextualisée en Afrique**
 THIAM Aboubekr, MAIGA Alhoudourou,
 DIOP Alassane & HOTTE Richard..... 1237-1252
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.77>
- 78. Les obstacles de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Tchad »**
 Ali Moussa & Ousmane Hassane Ousmane..... 1253-1270
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.78>

- 79. Approche inclusive et différenciation pédagogique pour les apprenants de l'école primaire burkinabè présentant un bégaiement**
Dasmané MOGMENGA, Oumou DIALLO &
Wenkuuni Désiré POUDIOUGO..... 1271-1284
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.79>

Sciences juridiques et politiques

- 80. Les dynamiques des migrations climatiques en Afrique**
Saad CHAFIK..... 1285-1303
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.80>

Les difficultés des situations de transfert en activités de langage et lecture à l'école élémentaire

Oumar DIA

Chercheur,

Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD),

Université Cheikh Anta Diop (UCAD),

Dakar - Sénégal,

Email : oumar33.dia@ucad.edu.sn

Date de soumission : 28-04-2026

Date de publication : 30-06-2026

Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.16>

Résumé

De manière générale, un nombre important d'élèves n'arrive pas à acquérir les compétences de base en lecture, et en particulier en langage, à la fin de l'école élémentaire. Dès lors, nous pouvons nous demander quels peuvent être les obstacles didactiques et linguistiques auxquels les enseignants sont confrontés dans leur pratique de classe ? Des observations de leçons et des entretiens nous ont servis de méthodes de recueil de données. Les résultats auxquels cette étude a abouti ont révélé le non-respect des principes pédagogiques, la non diversification des contextes de transfert, la non prise en compte des similitudes et des différences entre la L1 et la L2, l'absence de liens entre les deux langues, l'insuffisance de la formation des enseignants, la non diversification du matériel didactique et ses limites au plan du contenu. Il s'y ajoute en activités de langage de réelles insuffisances liées à la démarche, aux postures de l'enseignant, aux situations d'énonciation, au contexte et à la construction d'énoncés.

Mots clés : didactique de la lecture, activité de langage, démarche, transfert, énonciation

The difficulties of transfer situations in language and reading activities in elementary school

Abstract

In general, a significant number of students fail to acquire basic reading skills, and particularly language skills, by the end of elementary school. Therefore, we can ask ourselves what didactic and linguistic obstacles teachers face in their classroom practice. Lesson observations and interviews served as our data collection methods. The results of this study revealed a failure to adhere to pedagogical principles, a lack of diversification in transfer contexts, a failure to consider the similarities and differences between the first and second languages, a lack of connection between the two languages, inadequate teacher training, and a lack of diversification in teaching materials and their limitations in terms of content. In addition, significant shortcomings were found in language activities related to the approach, the teacher's stance, the enunciative situations, the context, and the construction of utterances.

Key words: reading instruction, language activity, approach, transfer, enunciation

Introduction

À l'école élémentaire, l'enseignement de la lecture et du langage constitue une préoccupation majeure pour la plupart des systèmes éducatifs du monde actuel. En effet, les chercheurs en didactique sont unanimes sur la nécessité pour les enfants de maîtriser la compétence en lecture et en production d'énoncés dès les trois premières années de leur scolarité. Au-delà, il est avéré que les retards se rattrapent difficilement. D'ailleurs, la lecture est maintenant traitée comme une compétence à part entière dans le curriculum de l'éducation de base (lire pour produire un texte et vice-versa). C'est pourquoi dans le PAQEEB¹, cadre d'opérationnalisation du PAQUET² le Sénégal s'est fixé, entre autres objectifs, l'amélioration des résultats d'apprentissage de la lecture et du langage qui se traduit par l'extériorisation, la manifestation de la pensée, des sentiments par la parole, la physionomie, le geste ou la graphie l'écriture pour les élèves du primaire, particulièrement dans les trois premières années. Cet accompagnement a démontré à quel point il est important de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage du langage et de la lecture dans une langue que les élèves utilisent et comprennent. Ainsi, le programme RELIT³ permettrait de consolider les acquis à travers la réforme du système national d'éducation bilingue du MOHEBS.

Le transfert de la L1 à la L2 se présente comme une nouveauté dans l'acte pédagogique, une rupture épistémologique, un changement dans les postures et les gestes professionnels de l'enseignant, mais également dans les attitudes et les comportements de l'élève et des autres acteurs scolaires, d'où la prise en compte des

Processus constitutifs de la dynamique du transfert, les stratégies cognitives requises des élèves pour actualiser ces processus ainsi que les changements qu'il convient d'introduire, aussi bien dans l'organisation scolaire et curriculaire que dans les pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignants, si l'on veut soutenir le transfert des apprentissages. Il a notamment pour but d'aider les enseignants à mieux prendre en compte, dans leur enseignement, les compétences transversales (M.-F. Legendre, 2001 : 441).

Le transfert correspond au fait qu'une compétence acquise dans la langue première, est acquise également dans la langue seconde dans le respect des principes et démarches pédagogiques. Il est vrai que l'articulation L1/L2 n'est pas chose aisée : des difficultés de tous ordres ne manqueront pas de surgir. Ainsi, à quels obstacles les enseignants sont-ils confrontés dans les phases de transfert de la L1 vers la L2 ?

¹Projet d'Amélioration de la Qualité dans l'Education de Base

²Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence

³ Renforcement de la Lecture initiale Pour Tous

L'objectif de cette étude vise à fournir, ou à proposer des solutions pérennes face aux difficultés que rencontrent les enseignants dans les phases de transfert L1 vers L2 en activités de langage et de lecture. Ainsi, un dispositif didactique adéquat permettrait à l'enseignant d'aider les élèves à bien s'exprimer en français dans des situations d'interactions communicatives tirées de leur vécu.

Dans la logique de la structuration du plan de travail, nous ferons mentions de la partie théorique, puis de la méthodologie suivie pour en venir à la présentation et à la discussion des résultats obtenus.

1. Cadre théorique et méthodologique

1.1. Cadre théorique

La présente étude est inspirée de la théorie de Toukomaa et Skutnabb-Kangas (1977), développée par la suite par Cummins, au début des années 1980. Elle établit que les langues utilisées par un bilingue, bien que faisant appel en apparence à des mécanismes séparés, fonctionnent grâce au même système cognitif central. « *Lorsqu'une personne possède deux langues ou plus, il y a une unique source de pensée intégrée* ». (C. Baker, 1996 : 147).

Cette étude fera l'objet d'une illustration de la notion de transfert par le biais de l'enseignement bilingue. Notre pays vient à peine de disposer d'un référentiel officiel, validé pour la lecture en L1. Ce programme s'inscrit dans le cadre du modèle de l'Enseignement bilingue harmonisé (MOHEBS⁴).

Celui-ci, (...) est basé sur le bilingue additif et cette fois ci les langues nationales ne se limiteront pas à leur première fonction mais seront aussi objet d'apprentissage. Selon nos autorités ce « bilinguisme est de type additif en ce qu'il permet un ancrage plus solide de la L1, rendant ainsi possible un meilleur gain au plan des apprentissages et des performances des élèves. Il s'appuie sur le principe de l'utilisation des langues nationales comme médium et objet d'apprentissage durant tout le cycle élémentaire, en même temps que le français (MEN, 2015 : 18)

En effet, il est scientifiquement prouvé que les élèves apprennent mieux à lire dans une langue qu'ils comprennent (L1)⁵. De même, les compétences de la lecture et du langage acquises en L1 sont facilement transférables dans la deuxième langue (L2)⁶. Par conséquent, l'apprentissage de la lecture au début de la scolarité réduit d'une façon significative l'échec scolaire.

⁴ Modèle harmonisé de l'enseignement bilingue au Sénégal

⁵ 4 L'enfant qui commence l'école n'est pas un vase vide ; il a environ 6000 mots dans sa langue maternelle. Chall, Jeanne, (1996). Learning to Read : The Great Debate (1967). New York : McGraw Hill. L'enseignement bilingue cherche à capitaliser sur son savoir et l'amener à utiliser ses connaissances pour apprendre une nouvelle langue.

⁶ 5 Quelques études fondamentales : Durgunoglu, Nagy, & Hancin-Bhatt, 1993 ; Bialystock, Luk, & Kwan, 2005 ; Geva & Zadeh, 2006

Dans ce nouveau contexte, le transfert part du principe que pour apprendre quelque chose de nouveau, il est toujours mieux de s'ancrer dans ce qui est connu. Les élèves apprennent à décoder très vite dans leur propre langue et cette compétence est automatiquement transférée pendant l'apprentissage de la L2. « Ils transfèrent leurs acquis en L1 vers l'apprentissage de L2 » (MEN, 2020 : 81).

De même, le transfert obéit à des principes et démarche pédagogiques qui méritent d'être précisés. Il s'agira tout d'abord d'utiliser les acquis de prélecture en langue nationale pour consolider les activités de prélecture en français. C'est aussi le cas des mécanismes de décodage installés en langue nationale pour la lecture en français au 2^{ème} trimestre, à partir de la semaine 10 correspondant aux premiers apprentissages de lettres en L2. L'usage des lettres homophones et homographes déjà installées en langue nationale pour l'enseignement de la lecture en français est aussi d'une importance capitale. Enfin opérer un traitement pédagogique différencié (faire le bilan pour les lettres identiques, déterminer le niveau et le point d'ancrage (à quelle étape de la leçon) pour passer de la L1 à la L2, faire un traitement pédagogique des lettres homographes non homophones, faire un traitement pédagogique des lettres spécifiques au français).

Dans la démarche suivie, il est important de diversifier les contextes de transfert et d'établir les ponts entre les deux langues pour faciliter davantage la compréhension.

1.2. Méthodologie

Dans le cadre du RELIT⁷ et du MOHEBS⁸, parmi les régions qui font l'expérimentation des enseignements-apprentissages des langues nationales figurent les régions de Saint-Louis, Matam, Louga, Diourbel, Fatick, Kaolack, Kaffrine, Tambacounda et Kédougou.

Étant donné que les réalités sont à peu près similaires d'une région à une autre, il sera inopportun de parcourir toutes ces régions et visiter toutes les classes de CI et CP pour recueillir des données. En outre, puisque nos réflexions doivent nécessairement porter sur les difficultés nées des situations de transfert en lecture en activité langagière, nous avons jugé utile de recueillir les sentiments des principaux concernés que sont les enseignants titulaires de ces classes, et en même temps, d'observer concrètement des prestations pédagogiques dans les deux situations, précisément en wolof et français. C'est la raison pour laquelle, l'étude cible les Cours d'Initiation (CI) et Cours préparatoires (CP) de quatre écoles élémentaires de la ville de Saint-Louis du Sénégal en activités dans ces disciplines. Les écoles concernées sont : école Français

⁷ Renforcement de la Lecture Initiale pour Tous

⁸ Modèle Harmonisé de l'Enseignement Bilingue au Sénégal

Mbaye Salzman, école Charles Legros Diallo, école « Khaar Yalla keur Cheikh », école d'application Ousmane Khaly Gaye.

Le choix de la région de Saint-Louis pour mener nos travaux de terrain est motivé par plusieurs facteurs dont le passé glorieux et mémorable, la position géographique, le potentiel culturel et linguistique.

Aux confins des cultures, Saint-Louis est encore aujourd'hui une ville de métissage unique où cohabitent Wolofs, Toucouleurs, Peuls, Maures et descendants des familles françaises, anglaises, portugaises et marocaines qui ont fait son histoire. C'est à Saint-Louis que furent posés les premiers jalons de l'enseignement au Sénégal. En 1817, Jean Dard est missionné pour mettre en place l'enseignement élémentaire pour les garçons et pour former les premiers moniteurs. C'est l'ouverture de la première école d'enseignement mutuel. Au plan culturel, voire linguistique, le nom de l'île de Saint-Louis a été donné en l'honneur du roi de France et elle est appelée « Ndar » par les Sénégalais (en wolof). D'ailleurs, « on peut voir dans la juxtaposition des deux noms, N'DAR et Saint-Louis le symbole d'une coexistence pacifique de deux races et de deux civilisations » (F. Brigaud & J. Vast, 1987 : 25)

En outre, parmi les langues retenues dans les enseignements-apprentissages, figurent en bonne place les langues les plus représentatives du pays que sont le wolof et le poular. Il est aussi important de souligner que de toutes les expériences d'introduction des langues nationales menées dans le système d'enseignement depuis les EGEF⁹ de 1984 au MOHEBS en passant par l'expérience des classes télévisuelles, ARED, ELAN, LPT, RELIT¹⁰, la région de Saint-Louis a toujours été au cœur de ces réformes scolaires.

Dans cette présente étude, nous avons mis l'accent sur la procédure d'échantillonnage raisonné. Ce procédé nous permet de mettre en valeur l'échantillon par rapport aux objectifs de recherche. De même, les données qui seront recueillies nous permettront de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Cela signifie que l'ensemble de la population choisie répond effectivement aux besoins de l'enquête.

Nous partons de la région de Saint-Louis qui comprend trois départements : Dagana, Podor, Saint-Louis. De ces trois départements, celui de Saint-Louis est pris en compte pour l'étude. Dans l'organisation de son système d'enseignement, Saint-Louis est subdivisé en deux IEF¹¹

⁹ États généraux de l'Éducation et de la formation

¹⁰ ARED : Associés en Recherche et Éducation pour le Développement ; ELAN : Ecole et Langues nationales en Afrique ; LPT : Lecture Pour Tous, RELIT : Renforcement de la Lecture initiale Pour Tous

¹¹ IEF : Inspection de l'Éducation et de la Formation

dont celle du département et celle de la commune. Cette dernière a été préférée à l'IEF de Saint-Louis département. De même, dans la structuration interne, chaque IEF est organisée en districts¹². Ainsi, des cinq districts que comprend l'IEF de Saint-Louis commune (Langue de Barbarie, île, Sor Nord, Sor Sud, Pikine), nous avons ciblé quatre (4) districts sur cinq (5) et choisi une école par district, soit quatre écoles retenues : école François Mbaye Salzman, école Charles Legros Diallo, école Khaar Yalla keur Cheikh, école d'application Ousmane Khaly Gaye. Dans chacune de ces quatre écoles, (8) classes de CI et huit (8) autres classes de CP (soit 16 classes au total) sont concernées par l'étude. Sous ce rapport, huit (8) leçons en activités de lecture et langage portant sur le transfert de la L1 vers la L2 sont observées dans quatre (4) classes de CI pour le langage et dans quatre (4) autres classes de CP pour la lecture. Dans la même dynamique, les huit (8) classes restantes ont servi de cadres d'entretiens réalisés avec quatre (4) maîtres de CI et quatre (4) maîtres du CP.

Nous avons mis en évidence deux outils de collecte de données : l'entretien semi-directif et l'observation participante par le biais d'une grille de relevé de données issues de leçons observées en situation authentique. Les observations de leçons comme les séances d'entretien semi-directif sont effectuées du 6 au 9 mai 2024 dans les écoles précitées.

Dans notre recherche, nous utilisons à la fois, la recherche quantitative et qualitative afin de relever les obstacles auxquels les enseignants sont confrontés dans les phases de transfert de la L1 vers la L2 et à examiner pourquoi c'est le cas pour en proposer des stratégies de résolution. Cette étude est alors idéale pour faire usage des deux méthodes.

2. Présentation des résultats

2.1. Résultats de leçons observées

Tableau n° 1 : Grille d'observation de leçons des classes du CI et du CP en langage

Éléments d'analyse	Facteurs bloquants
Démarche de la leçon	-Défaut de partage des justifications de l'objet d'étude (susciter l'intérêt et la motivation) - Phonétique préventive : mauvaise prononciation, non prise en compte de la position du son dans les mots -Imprégnation : Explication et compréhension de la situation de communication (il manque le décor, les images, les mimiques, les gestes, étape en survol). - Présentation du dialogue : présenter toutes les répliques du dialogue de référence (le maître). -Analyse : Explication des mots nouveaux et des structures. Conjugaison dialoguée sous forme de récitation, élèves non mis en situation). -Mémorisation des répliques -Synthèse : Rappel du dialogue. Jeu de dialogue par plusieurs groupes d'élèves. -Phonétique corrective non abordée
Principes de l'enseignement du langage	-Preuve d'intolérance aux fautes commises par l'élève -Expression peu fréquente des élèves -Défaut de formulation et de diversification des formulations

¹² Zones pédagogiques pour rapprocher l'administration scolaire des populations et rendre les actions de pilotage et d'encadrement pédagogiques plus efficaces.

Présentation des consignes	Absence de consignes/manque de clarté
Expression des élèves	Expression peu fréquente/défectueuse des élèves
Situations d'énonciation	-Situation d'énonciation souvent indéterminée ou mal définie -Non référence à des situations de la vie courante
Notions et structures découvertes	Manque de fixation suffisante
Matériel d'étude	Non usage du matériel d'étude
Texte et contexte	Défaut de mise en relation du texte et du contexte
Construction de l'énoncé	Enoncé mal construit
Posture de l'enseignant : capacité d'écoute, logique interactive...	Non-assistance aux élèves en difficulté -productions d'élèves peu exploitées -Absence d'interaction réelle entre élèves et entre élèves et maître
Séances de renforcement des acquis	Non prise en compte d'un enseignement non occasionnel
Comportements non verbaux : mimiques, mouvements, gestes, postures qui accompagnent l'énonciation, les considérations psychologiques, sociales, historiques...	Comportements non verbaux inexploités
Schéma intonatif	Schéma intonatif non mis en évidence
Utilisation des notions et structures installées en L1 pour faciliter les acquisitions en L2	Bref rappel des notions déjà vues en L1
Établissement du pont entre les langues	Défaut d'établir les liens entre les apprentissages dans les deux langues
Contextes de transfert	Non-diversification des contextes de transfert
Formulations/Reformulations	Défaut de formulation et de diversification des formulations
Séances supplémentaires d'amélioration de l'expression	Non prévues
Recours à la langue du milieu	Peu fréquent

Tableau n° 2 : Grille de relevé de données issues des leçons observées au CI/CP en lecture

Acteurs impliqués	Éléments renseignés	Articulation pratique L1-L2							
		Maître 1		Maître 2		Maître 3		Maître 4	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
	Les acquis de prélecture en langue nationale wolof sont utilisés pour consolider les activités de prélecture en français		x	x			x		x
	Les mécanismes de décodage installés en langue nationale wolof sont utilisés pour la lecture en français		x	x			x		x
	Les lettres homophones et homographes déjà installées en langue nationale wolof sont utilisés pour l'enseignement de la lecture en français		x	x			x		x
	Le bilan pour les lettres identiques est fait	Traitement pédagogique différencié							
			x	x			x		x
	Le niveau et le point d'ancrage sont déterminés (à quelle étape de la leçon) pour passer de la L1 à la L2.		x	x			x		x
	Un traitement pédagogique des lettres homographes non homophones est fait (par exemple U)		x	x			x		x
	Un traitement pédagogique des lettres spécifiques au français est fait		x	x			x		x
	Matériel didactique (suffisant, insuffisant, approprié, inapproprié)								

		Suf. insuf.x Appr.x Inappr.		Suf. insuf.x Appr.x Inappr.		Suf. insuf.x Appr. Inappr.x		Suf. insuf.x Appr. Inappr.x	
		Gestion du temps							
		TIR ¹³	TIN ^{R14}	TIR	TIN ^R	TIR	TIN ^R	TIR	TIN ^R
			x		x		x		x
Maîtres des classes de CP		Articulation pratique L1-L2							
		Maître 1		Maître 2		Maître 3		Maître 4	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
	Respect des principes pédagogiques	x			x		x		x
	Diversification des contextes de transfert		x		x		x		x
	Mise en relief des similitudes et des différences entre la L1 et la L2	x			x		x		x
	Établissement du pont entre les langues		x		x	x			x

3. Résultats issus des entretiens

Tableau n° 3 : Résultats de l'entretien semi-directif

	Maîtres CI	Maîtres CP
1-Perceptions de l'articulation L1/L2 dans les enseignements-apprentissages	-La L1 facilitatrice des apprentissages en L2, -Intérêt manifeste chez les élèves -confusions L1 et L2, -surcharge horaire	-déficit de formation en L1, - problèmes de sensibilisation, d'adhésion et de formation des parents d'élèves et des répétiteurs (précepteurs), -absence de suivi à la maison, -environnement lettré pauvre -La L1 n'est ni ma langue maternelle ni celle de certains de mes élèves
2-Choix et utilisation du matériel didactique	-Matériel didactique insuffisant, à diversifier - Le manuel est pertinent, mais une formation de clarification sur les contenus du manuel et son utilisation sont indispensables	-Le matériel didactique ne fournit pas tout le vocabulaire dont on a besoin pour réussir l'articulation L1/L2 - Certains mots du manuel nécessitent encore des explications pour faciliter davantage la compréhension (mettre à disposition une terminologie)
3-Difficultés de mise en œuvre des méthodes pédagogiques durant la transition	-Déficit de temps et/ou esprit focalisé sur les autres leçons du jour - Difficultés à trouver des mots correspondants wolof-français pour l'enseignant et pour l'élève	-Le transfert se fait, mais ne nous ne trouvons pas d'autres situations pour diversifier les contextes de transfert - Le problème est qu'on se concentre beaucoup sur ce qui doit venir après ; on ne se focalise pas sur les besoins des élèves, mais comment terminer cette leçon et passer à autre chose.

4. Discussion

4.1. Résultats des observations de leçons des classes du CI et du CP en langage

Au prime abord, des difficultés sont notées au niveau de la démarche de la leçon dont le défaut de partage des justifications de l'objet d'étude pour susciter l'intérêt et la motivation chez l'élève. En effet, les situations présentées par l'enseignant touchent l'apprenant dans ce qu'il vit, dans ses centres d'intérêt, si elles sont significatives. Cette mise en contact avec l'objet d'étude éveille l'intérêt et amène les élèves à se poser des questions et à s'engager à exécuter les tâches qui leur sont confiées. C'est à ce niveau qu'on pourra mesurer son degré de

¹³ Temps imparti respecté ; ici le temps imparti renvoie au temps chronologique et didactique

¹⁴ Temps imparti non respecté

motivation. Selon le dictionnaire de psychologie (1998) la motivation serait « le processus inconscient ou intentionnel qui est à la base d'une activité. Elle intervient dans l'orientation d'une conduite, dans la détermination d'un but, dans une situation donnée ...Elle s'actualise généralement en présence d'une stimulation valorisée, réelle ou représentée, dans l'esprit du sujet » (S. Norbert, 1998 : 174).

Les enseignants sont alors appelés à présenter des situations didactiques dans lesquelles les apprenants doivent comprendre aisément les données du problème et s'engager avec leurs connaissances antérieures. De même, les connaissances antérieures sont insuffisantes pour leur permettre de résoudre immédiatement le problème. Enfin, les connaissances qui sont l'objet de l'apprentissage offrent les outils les mieux adaptés pour obtenir la solution.

Un autre problème soulevé dans la démarche est lié à l'enseignement de la phonétique préventive en début de leçon et celle dite corrective en fin de leçon. La première se manifeste par une mauvaise prononciation, la non prise en compte de la position du son dans les mots. La phonétique préventive renvoie, en fait, à des jeux de langue. C'est la raison pour laquelle, il est conseillé de commencer par présenter le son en position médiane (**marchandise...**) puis en finale (**vache, pêche...**), ensuite en position initiale (**chameau, chanteur...**), enfin isoler le son (**ch**). La phonétique corrective n'est pas abordée par les enseignants. Et pourtant, les prononciations défectueuses étaient fréquentes. Il revient à l'enseignant, dans une posture posée, de toujours garder en repérage les erreurs qui foisonnent dans sa leçon et apporter les correctifs nécessaires.

Une autre phase de la démarche, l'imprégnation, qui met l'accent sur l'explication et la compréhension de la situation de communication, est passée en survol (décor, images, mimiques, gestes, etc.). Il s'agit ici de présenter une situation tirée de la vie de classe, de la vie de l'élève, de l'extérieur de l'école, de l'environnement où évolue l'enfant, d'une implantation de la maison dans la classe, etc. La situation doit être abordée sous la forme d'une situation-problème. S'agissant, par exemple, d'une scène de marchandage, la présentation générale portera sur les personnages (vendeur, acheteur, badauds), le lieu (marché, boutique), l'occasion (veille de fête), la marchandise, le décor, etc. avec une classe aménagée pour la circonstance.

La conjugaison dialoguée, un moment fort de l'acquisition, est faite sous forme de récitation avec des élèves non mis en situation. Il convient, à ce niveau, de procéder à un apprentissage systématique et oral des formes verbales d'un verbe d'une structure étudiée, en mettant les élèves en situation, afin de mieux faire percevoir les différentes personnes de la conjugaison.

Il est aussi important de souligner que toute discipline comporte des principes pédagogiques ou méthodologiques liés à son enseignement. C'est ainsi que pour ceux de la leçon de langage, ces principes n'ont pas pu faire l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignant. Ce dernier a fait preuve d'intolérance aux fautes commises par l'élève, de formulations souvent défectueuses et non diversifiées. Dans la même mouvance, l'expression des élèves était peu fréquente, et même imparfaite dans la plupart des cas. Il nécessite alors de rappeler les principes qui sous-tendent l'enseignement de la leçon de langage.

En premier lieu, c'est en parlant qu'on apprend à parler. La prise de parole est considérée comme un véritable levier de l'apprentissage, puisque celle-ci favoriserait au fur et à mesure de la scolarité chez l'élève plusieurs domaines de compétences essentiels, dont fait partie la capacité à argumenter. Depuis de nombreuses années, l'oral semble prendre une place de plus en plus importante dans les apprentissages, et a pris peu à peu un rang équivalent à celui de l'écrit. L'apprentissage de la langue orale se fait dans des situations de la vie courante et non par la répétition de phrases vides de sens. « Si nous voulons que les exercices de langue ne soient pas des exercices de perroquets, il faut que les enfants pensent ce qu'ils disent et pour qu'ils le pensent, il faut qu'ils le vivent » (P. Kergomard, 1886 : 126)

En second lieu, la faute doit être considérée comme une erreur. C'est une étape nécessaire dans l'apprentissage ; elle doit être tolérée par le maître et utilisée pour améliorer les compétences des élèves. D'ailleurs, selon un principe de l'APC¹⁵ « Même le plus compétent commet des erreurs ». L'erreur n'est pas une faute, elle est source d'apprentissage. C'est dire qu'il convient de reconsidérer, dans l'entrée par les compétences, le statut de l'erreur. C'est pourquoi le maître doit ainsi fixer un seuil d'erreur acceptable pour les apprentissages fondamentaux.

Enfin, parler une langue, c'est être capable de dire la même chose de plusieurs manières. Les enseignants sont invités à amener leurs élèves à produire des énoncés variés qui seront les multiples façons de dire la même chose. Par exemple, l'usage de paraphrases, de reformulations et de diversification des formulations sont à encourager.

L'acte pédagogique de l'enseignant est aussi marqué par les consignes, instructions de travail données à l'apprenant de manière explicite. Cependant, force est de constater l'absence de consignes, voire leur imprécision qui donnent des résultats peu probants avec une implication faible des élèves. Pour certains auteurs, une situation d'apprentissage est composée de trois constituants : un support, une (des) tâche(s) ou une (des activité(s)), une consigne. Ainsi, la tâche

¹⁵ Approche Par les Compétences

doit être mentionnée de manière explicite. Elle permet d'informer sur les modes d'action de l'apprenant pour l'atteinte du résultat. Dans cette perspective, la consigne, très liée à la tâche, contient l'ensemble des indications de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite. La consigne est la somme des informations transmises à l'élève pour réaliser la tâche. Elle peut s'exprimer de la façon suivante : « *Voici le plan de l'école. Réalise une maquette à l'échelle 1/100, en utilisant du carton* » (X. Roegiers, 2000 : 129).

L'explicitation des consignes de manière magistrale permet au groupe classe d'avancer, mais nous devons aussi prendre en compte l'individualité de chacun dans la mesure du possible en aidant les élèves qui lâchent prise, ce qui nous rapproche d'un enseignement personnalisé. Dès lors, comme l'explicitent Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez, « *Nous sommes constamment amenés à combiner les deux rôles du facilitateur et de l'expert (dans les domaines de la didactique et de la pédagogie)* » (J.-P. Bourreau et M. Sanchez, 2013 : 271).

Par ailleurs, les notions et structures découvertes représentent une étape importante de la leçon de langage. C'est pourquoi l'enseignant doit faire preuve de tact pédagogique afin de permettre à ses élèves de construire des situations cohérentes et significatives. Cependant, on a observé un manque de fixation suffisante de la part du maître des notions et structures décelées. Certaines situations n'étant pas suffisamment exploitées, d'où l'échec constaté dans cette phase. En tout état de cause, la fixation des notions et leur emploi se feront dans le cadre d'une expression motivée (partir de situations basées sur le vécu des enfants avec un entraînement systématique des notions découvertes).

De même, l'usage inexistant du matériel d'étude a beaucoup défavorisé le succès tant souhaité de ces leçons. Le matériel didactique peut être ici des objets manipulables, des images, des dessins correspondant aux réalités socioculturelles des enfants et en adéquation avec les thèmes d'étude. Il est alors destiné à être utilisé par les enseignants et les élèves en classe. Il sert à illustrer le sujet, faciliter la reconnaissance des liens ou aider à approfondir certains sujets. Mais surtout, il rend les leçons plus variées, l'apprentissage amusant et l'atteinte des objectifs fixés. L'analyse de contenu classique considère le matériel d'étude comme un donné, c'est-à-dire un énoncé immobilisé, manipulable, segmentable. Or une production de parole est un processus.

Quant aux différentes postures de l'enseignant liées à sa capacité d'écoute, la logique interactive, l'amendement de son action, etc., on a surtout constaté une non-assistance aux élèves en difficulté, des productions d'élèves peu exploitées, une absence d'interaction réelle entre élèves et entre élèves et maître. Cet échange entre élève et professeur ainsi qu'entre élèves

a été appelée « logique interactive » par Elisabeth Nonnon¹⁶. Celle-ci émergerait grâce à cette mise en place des cadres dans le groupe, qui rend le travail bénéfique pour les élèves ainsi que le professeur. Mais cette logique interactive doit elle aussi être organisée au mieux afin d'éviter la mise de côté de certains élèves.

L'enseignant doit aussi adopter un mode d'enseignement-apprentissage qui valorise la confrontation des élèves à une situation de pratique scolaire pensée par l'enseignant, situation qui conserve le caractère global d'une pratique (ici, d'une pratique technologique) et qui constitue un espace problématique pour les élèves.

La posture de l'enseignant est une nécessité impliquant chaque élève dans le projet par le biais d'une finalisation qui suscite l'envie de s'engager dans l'activité scolaire prévue et permet de faire émerger le besoin d'apprendre de nouvelles choses. La vertu des interactions permet bien plus que de faire avancer le travail de groupe ; elle permet aussi à chacun de trouver sa place au sein de celui-ci ainsi que de s'affirmer en tant qu'individu, ce qui est essentiel dans la prise de parole individuelle. Dès lors, le travail de groupe apparaît comme bénéfique pour la prise de parole ainsi que dans la prise de confiance des élèves face à un travail collectif ou individuel, puisque comme le spécifient les auteurs de *Rendre la parole aux élèves* : « Le groupe a ses vertus propres : la confrontation entre pairs des vécus et des ressentis est une ressource dans la mesure où elle permet à chacun de prendre conscience qu'il n'est pas le seul à connaître des difficultés » (J.-P. Bourreau et M. Sanchez, 2013 :192).

C'est en effet au travers des échanges qui se produisent dans l'action et surtout dans la mise à distance de l'action (rappel, réflexion sur l'action, analyse des tentatives, etc.) que le langage spécifique à l'activité scolaire proposée non seulement s'acquiert, s'enrichit, prend du sens et s'enracine de façon solide, mais également interfère avec la pensée de l'élève, qui transforme son mode de fonctionnement pour résoudre le problème posé (J.-P. Bernié, 2002 : 79).

Le dernier aspect didactique est relatif aux heures de renforcement, c'est-à-dire des séances supplémentaires d'amélioration de l'expression orale, qui malheureusement ne sont pas prises en compte. Et pourtant, ce type d'enseignement aurait permis aux élèves à s'exprimer naturellement dans toutes les situations. L'enseignant se devra de saisir toute occasion d'expression orale en respectant les règles de la langue française. Toutes les disciplines enseignées dans nos classes offrent l'opportunité à l'élève de s'exprimer et, de ce point de vue,

¹⁶ Elle est l'auteure de « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques* [En ligne], numéro 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 30 juin 2025. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1739> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>

toute communication entre maître et élèves ou entre élèves doit être une possibilité d'entraînement à l'expression orale. Il interviendra chaque fois que cela est nécessaire pour aider l'élève à traduire ses idées en français oral lorsque que ce dernier est bloqué par un mot ou une structure. En plus de ces situations somme toute fréquentes, l'enseignant a la latitude d'exploiter les activités interactives et les activités non interactives qui se présentent et devra prendre en considération de la dimension de l'interdisciplinarité.

Des aspects didactiques, nous passons aux aspects linguistiques. Parmi ces derniers, nous avons tout d'abord relevé l'absence de mise en relation du texte et du contexte. En effet, cette dernière alliée à la reconnaissance des points de vue permet aux élèves de découvrir l'intention qui a motivé la production du texte oral. L'interprétation que l'élève fait de la situation d'énonciation ajoute une dimension de sens à ce qui est dit explicitement dans le texte.

Les situations d'énonciation présentées dans les apprentissages sont souvent indéterminées ou mal définies et ne se réfèrent non plus à des situations de la vie courante. L'enseignant ne fait pas recours à l'ensemble des circonstances dans lesquelles un élève entre en communication avec un autre (réception et transmission de messages verbaux et non verbaux dans un contexte donné). La situation d'énonciation peut s'appréhender par les questions suivantes : dans quel contexte se produit-elle ? Qui parle ? A qui ? Pourquoi ? A quel sujet ?

Dans la pratique de classe, l'enseignant, pour permettre à ses élèves à bien s'exprimer et à comprendre le message produit, peut donner des consignes consistant à identifier les indices de l'énonciation. Dans un discours (énoncé ancré dans la situation d'énonciation), les apprenants peuvent repérer les indices de l'énonciation (ou marques de l'énonciation) qui répondent aux questions suivantes : qui parle ? à qui ? où ? quand ?

Ces indices sont de plusieurs types : indices spatio-temporels, indices de jugement et de sentiment, indices syntaxiques.

L'absence de mise en relation crée ainsi un énoncé mal construit avec une expression défectueuse. En effet, les maladresses notées dans l'énoncé sont relatives à l'utilisation d'un langage complexe, flou et privé de tous les mots essentiels à sa compréhension. L'énoncé ne doit pas induire de jugement de valeur.

L'enseignant peut aussi faire appel à des marques énonciatives comme marques de modalité qui s'illustrent par leur absence ou leur rareté dans la démarche utilisée. Il s'agit de faire dialoguer ou de faire discuter les marques énonciatives appartenant à la même famille : les pronoms personnels (je, me, moi, tu, te, toi, nous, vous, on), les déterminants possessifs (mon, ma, mes,

ton, ta, tes, notre, votre, nos, vos), les pronoms possessifs (le mien, les miens, la tienne, les tiens, le nôtre, les nôtres, la vôtre, les vôtres, etc.), les groupes incidents (à mon avis, selon moi, d'après moi, à vrai dire, en toute honnêteté, etc.), les phrases incidentes (je crois, je pense, on le sait, croit-on, paraît-il, etc.).

Par ailleurs, les situations incomprises ou les énoncés mal construits nécessitent pour l'enseignant de diversifier sa posture par le biais des comportements non verbaux : mimiques, mouvements, gestes, attitudes qui accompagnent l'énonciation, les considérations psychologiques, sociales, historiques... L'utilisation de ces comportements non verbaux aide à la facilitation de la compréhension.

De même, le mauvais emploi, voire l'absence de mise en évidence du schéma intonatif est une des causes d'échec des situations d'énonciation. L'intonation, c'est le ton que l'on prend en parlant. En français, l'ordre des mots peut être parfois commun à l'interrogation et à l'affirmation. C'est l'intonation qui permet de préciser le type de phrases (Il arrive. / Il arrive ?). L'intonation montante est pertinente dans l'exclamation (Tu es sage !).

Dans la phase de transfert, l'utilisation des notions et structures installées en L1 pour faciliter les acquisitions en L2 s'est faite sous forme d'un bref rappel d'où le manque de liens solides établis dans les deux langues. L'enseignant n'arrive pas à « Faire le pont » entre la L1 et la L2.

Il s'agit essentiellement de se concentrer sur l'élève et tenir compte de ses besoins. Il revient aussi à l'enseignant d'offrir à l'élève l'occasion de réfléchir sur les langues et d'établir des liens entre ses apprentissages (ex. : en wolof, langue première, et en français, langue seconde). Il est aussi important d'encourager l'élève à faire part aux autres de ses observations et réflexions sur les langues, poser des questions sur la langue, réfléchir sur les langues en tant que systèmes, faire des liens avec les langues qu'il connaît.

Par conséquent, les différences et les similitudes entre les langues est une réalité à intégrer dans l'apprentissage bilingue. La conscience métalinguistique, qui est une composante de la métacognition, est généralement considérée comme étant la capacité de réfléchir aux langues et à leur fonctionnement. Facteur clé dans l'apprentissage des langues, elle permet à l'apprenant de comparer ces dernières et de les considérer comme des systèmes comportant des éléments communs et des éléments distincts.

L'étayage et l'accompagnement de l'enseignante ou de l'enseignant font en sorte que, même chez les élèves en bas âge, il est possible de développer la conscience métalinguistique. Pour ce faire, des activités de comparaison peuvent être proposées aux élèves. En effet, pour observer

des similitudes ou des différences entre des langues, l'élève doit être capable de comparer deux éléments. Puis, au fil du développement des habiletés cognitives des élèves, il sera possible de complexifier tant le questionnement que les objets d'observation (ex. : les éléments linguistiques).

En dernier lieu, une attention particulière devrait être accordée à la diversification des contextes de transfert qui n'apparaît pas ici. Comme tout autre outil, stratégie ou habileté d'apprentissage, le transfert des apprentissages langagiers demande du temps et de la pratique. Pour apprendre une langue et acquérir des connaissances sur les langues, l'élève se voit offrir de multiples occasions d'effectuer des transferts dans des contextes variés. Le transfert est un instrument précieux que l'apprenant inclut dans son « coffre à outils ».

4.2. Résultats des observations de leçons et entretiens des classes du CI et du CP en lecture

Le transfert part du principe que pour apprendre quelque chose de nouveau, il est toujours mieux de s'ancrer dans ce qui est connu. Les élèves apprennent à décoder très vite dans leur propre langue et cette compétence est automatiquement transférée pendant l'apprentissage de la L2. Ils effectuent le transfert de leurs acquis en L1 vers l'apprentissage de la L2.

De façon pratique, les enseignants ont rencontré beaucoup de difficultés dans l'articulation L1/L2. En réalité, les 3/4 des maîtres du CI comme du CP ne respectent pas les principes pédagogiques, voire les méthodes pédagogiques mises en œuvre. En effet, la réalisation du transfert, pour la plupart du temps, n'a pas respecté certains fondamentaux. C'est le cas de l'utilisation des acquis de pré lecture en langue nationale pour consolider les activités de pré lecture en français comme les homophones homographes (**a, b, d, f, g, i, k, l, m, n, o, p, r, s, t, y**). L'exemple de l'inutilisation des mécanismes de décodage installés en L1 pour la lecture en français peut aussi être évoqué. Dans le CEB¹⁷, le décodage concerne à la fois le déchiffrement des mots par la maîtrise des correspondances entre les lettres et les sons (autrement dit les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes), et la reconnaissance spontanée des mots (reconnaissance orthographique).

Le non usage des lettres homophones et homographes déjà installées en langue nationale est également fréquent. L'enseignant n'attire pas l'attention des élèves sur le fait que certaines lettres du wolof et du français s'écrivent et se prononcent de la même manière ; ce sont : **a, b, d, f, g, i, k, l, m, n, o, p, r, s, t, y**.

¹⁷ Curriculum de l'Éducation de Base

Il s'y ajoute le non recours au traitement pédagogique différencié en faisant le bilan pour les lettres identiques (déjà citées), en déterminant le niveau et le point d'ancrage (à quelle étape de la leçon) pour passer de la L1 à la L2 ; en effectuant un traitement pédagogique des lettres homographes non homophones. L'enseignant précisera aussi que certaines des lettres de l'alphabet wolof s'écrivent de la même manière par rapport à l'alphabet français mais se prononcent différemment. Les deux langues utilisent le même graphème mais la prononciation est différente. On les appelle des homographes non homophones. Elles sont : **c, e, h, j, q, u**. Il peut aussi amener ses élèves à donner des exemples pour consolider les acquis : (Caabi (clé) **Cere** (couscous) **Hay** (interjection) **Jallo** (Diallo, nom de famille) **Caq** (collier) **Mburu** (pain) **Welo** (vélo).

L'enseignant peut également informer qu'il existe des lettres qui sont spécifiques au wolof. Ce sont : **ë, ñ, ŋ**. À partir de là, il peut encourager ses élèves à donner des exemples comme : **Bëre** (lutter), **Ñey** (éléphant), **Ñaam** (mâchoire). De même, il peut faire un traitement pédagogique des lettres spécifiques au français (voir alphabet).

À préciser que si le son n'existe pas en langue nationale (exemple [z]), on adoptera une démarche unilingue. Si le son existe en langue nationale (exemple Ñ en langue nationale et [ɲ] en français), on adoptera une démarche bilingue.

Le traitement pédagogique peut aussi s'opérer au niveau de l'étude des voyelles longues matérialisée par l'allongement vocalique. Les voyelles en wolof peuvent être allongées avec un redoublement de la lettre à l'écrit. **Exemple :**

a → **aa** ; **e** → **ee** ; **o** → **oo** ; **i** → **ii** ; **u** → **uu** ; **ë** → **ëe**

La différence de longueur entraîne très souvent une différence de sens entre des mots.

Exemples : **xar** (mouton) / **xaar** (attendre)

L'allongement n'est pas possible avec le **à** (**à** est déjà une voyelle longue mais la règle d'orthographe préconise de l'écrire à devant une consonne forte (gémées) et une prénasale. À l'écrit, seule la première lettre du son redoublé porte un accent ou un signe (**ée, óo, ëe**)

La syllabe contenant la voyelle « **à** » obéit toujours à la forme voyelle-consonne-consonne (VCC) où les deux consonne-consonne (CC) représentent souvent une consonne gémée (ex : **tàgg**), un son prénasal (ex : **làmb**) ou simplement une suite de deux consonnes différentes (ex : **màrs**). **Exemple :** **xal** (braise) / **xàll** (frayer [un chemin])

NB : Seule la lettre [a] porte un accent grave en wolof et l'accent aigu est réservé uniquement aux voyelles [e] et [ɛ].

L'étude minutieuse de tous ces éléments va aussi permettre d'éviter les confusions L1 et L2.

Par ailleurs, la maîtrise du système phonologique est d'une impérieuse nécessité.

Dans le cadre de l'appropriation du système phonologique de la L1, la structuration de la conscience phonologique et des aires perceptuelles qui lui sont attachées (Lhote, 1995) dépend de l'organisation et des caractéristiques phonologiques de cette L1. Le statut de la L1 est donc toujours particulier dans la mesure où celle-ci représente la base structurelle sur laquelle se construiront toutes les autres langues (J. Sauvage, 2014 :157).

Le défaut d'application ou de mise en œuvre de ces principes pédagogiques prouve à suffisance un manque de maîtrise des structures grammaticales de la langue wolof. Les difficultés peuvent aussi relever d'une insuffisance de formation. Il revient alors à la hiérarchie d'accompagner l'enseignant à travers un bon plan de suivi-évaluation en classe et de renforcer systématiquement les sessions de formation.

Quant à l'utilisation du matériel didactique, tous les quatre enseignants interrogés disent que c'est insuffisant, deux d'entre eux disent aussi que c'est inapproprié et deux autres affirment que le matériel didactique est approprié. Concernant l'entretien, les enseignants évoquent les manquements, les insuffisances, allant jusqu'à souligner son impertinence.

Le matériel didactique est destiné à être utilisé par les enseignants en classe. Il sert à illustrer le sujet, faciliter la reconnaissance des liens ou aider à approfondir certains sujets. Mais surtout, il rend les leçons plus variées et l'apprentissage amusant. Cependant, le seul matériel didactique disponible demeure le manuel de l'élève qui parfois est inaccessible à certains endroits pour l'enseignant. Certains mots du manuel nécessitent encore des explications ou bien faire certains réajustements et insérer les termes appropriés pour faciliter davantage la compréhension. En outre, le manuel reste en classe ; et même s'il était autorisé à la maison, un problème de suivi-encadrement se serait posé. Le matériel didactique ne fournit pas tout le vocabulaire dont les enseignants ont besoin pour réussir l'articulation L1/L2. Ainsi, il faudra diversifier les manuels en intégrant des terminologies, des bi-grammaires. Dans la même veine, les aides pédagogiques utilisables peuvent comprendre, outre les manuels, des tableaux magnétiques, des jeux de lettres.

Par rapport à la gestion du temps, nous avons constaté que le temps chronologique et didactique, d'une durée de 30 minutes est non respecté. L'exploitation est rapide en L2 (10 à 15 mn). La

lecture en L2 ne peut pas être effective en moins de 30 mn ; il conviendra alors de changer de posture par rapport à la gestion du temps.

Pour les autres paramètres liés aux diversifications des contextes de transfert, 100% des enseignants n'y recourent pas ; cette même réalité concerne également les similitudes et différences entre la L1 et la L2, l'établissement des ponts entre les langues.

Comme tout autre outil, stratégie ou habileté d'apprentissage, le transfert des apprentissages langagiers demande du temps et de la pratique. Pour apprendre une langue et acquérir des connaissances sur les langues, l'élève se voit offrir de multiples occasions d'effectuer des transferts dans des contextes variés.

De même, des précautions sont à prendre :

Il faut aussi savoir attirer l'attention sur des différenciations pour limiter le transfert, lors de la présentation de nouveaux objets linguistiques (L2) qui sont structurés différemment de la L1 ou se comportent différemment de ce qui se passe en L1 : l'exercice de la fonction cognitive de comparaison est bénéfique de tous points de vue. Enfin, l'apprenant a besoin également d'être accompagné lors du passage à un nouvel outil de communication et de construction des savoirs : à la L2 d'enseignement, ce qui amène à effectuer transferts et différenciations aux niveaux discursif et textuel (C. Noyau, 2014 : 4-5).

Nous notons la non- observation des similitudes et des différences entre les langues, ce qui constitue un problème réel de mise en œuvre pédagogique. La conscience métalinguistique, qui est une composante de la métacognition, est généralement considérée comme étant la capacité de réfléchir aux langues et à leur fonctionnement. Facteur clé dans l'apprentissage des langues, elle permet à l'apprenant de comparer ces dernières et de les considérer comme des systèmes comportant des éléments communs et des éléments distincts.

L'étayage et l'accompagnement de l'enseignante ou de l'enseignant font en sorte que, même chez les élèves en bas âge, il est possible de développer la conscience métalinguistique. Pour ce faire, des activités de comparaison peuvent être proposées aux élèves. En effet, pour observer des similitudes ou des différences entre des langues, l'élève doit être capable de comparer deux éléments. Puis, au fil du développement des habiletés cognitives des élèves, il sera possible de complexifier tant le questionnement que les objets d'observation (ex. : les éléments linguistiques).

Une autre difficulté constatée est que l'enseignant, pour la plupart du temps, ne fait pas le pont entre les langues.

Et pour que les maîtres soient à même de saisir ces occasions d'établir des liens (et de faciliter les transferts) entre savoirs linguistiques et entre savoirs

disciplinaires transmis via la L1 ou la L2, il faut que la formation des maîtres, initiale comme continue, permette d'installer chez ceux-ci des compétences à transférer des savoirs, et notamment des compétences à établir des ponts entre savoirs construits en L1 et savoirs construits en L2 par des reformulations interlangues. Un outil clé pour tout cela, c'est un usage habile des fonctions didactiques des reformulations » (C. Noyau, 2014 : 6)

Conclusion

Cette étude a révélé le non-respect des principes pédagogiques, la non diversification des contextes de transfert, la non prise en compte des similitudes et des différences entre la L1 et la L2, l'absence de liens entre les deux langues, la non diversification du matériel didactique et ses limites au plan du contenu, l'insuffisance de la formation des enseignants.

Pour que les maîtres soient en mesure de relier la L1 à la L2 en classe, il leur faut une représentation claire du fonctionnement de l'oral et de l'écrit en L1 comme en L2. Cela nécessite également la capacité d'établir des ponts entre L1 et L2 : les comparer, les mettre en relation par le sens ou l'organisation des formes. De même, il convient de savoir adopter des comportements métalinguistiques axés sur la comparaison oral-écrit et L1-L2. Il est aussi important de recourir à un métalangage approprié à ces comparaisons et mises en relation. Enfin, il urge de savoir effectuer des reformulations à visée didactique entre la L1 et la L2 (entraînement systématique aux principaux types de transfert intra-langues, appropriation des démarches de transfert, confection de matériels didactiques adaptés). Par conséquent, « tout l'environnement pédagogique milite donc en faveur d'une harmonisation et d'une recherche des convergences pédagogiques dans l'approche de la langue maternelle et d'une langue étrangère ». (J. Poth, 1997 : 8).

Au terme de cette recherche, nous constatons deux difficultés majeures liées à l'enseignement du langage à la première étape de l'élémentaire (CI/CP). Les facteurs bloquants sont d'ordre didactique et linguistique. Les aspects didactiques renvoient à la démarche et à tous les éléments qui tournent autour comme les principes pédagogiques. Les aspects linguistiques concernent les situations de communication présentées, l'expression des élèves, la mise en relation de la L1 et de la L2. En un mot les différentes postures auxquelles l'enseignant doit intégrer dans sa pratique de classe.

L'enseignant ne doit jamais perdre de vue que l'élève qui n'a pas la capacité de s'exprimer risque de ne pas pouvoir participer aux échanges en classe, ce qui pourrait négativement influencer ses apprentissages. Du reste, « *C'est le langage qui permet d'exploiter le potentiel cognitif et le fonctionnement de la pensée* » (M. Gaussel, 2017 : 2). De ce fait, il nécessite d'améliorer les compétences des enseignants à travers des sessions de formation pour combler

les lacunes en didactique et en linguistique au grand bénéfice des élèves qui pourront s'exprimer correctement en français ou dans leur langue première dans des situations d'interactions communicatives tirées de leur vécu.

Références bibliographiques

BAKER Colin, 1996, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (2nd ed.), Clevedon, UK: Multilingual Matters, 464 p.

BENVENISTE Émile, 1974, *Problèmes de linguistique générale*, tome II, Paris, Gallimard, 286 p.

BERNIÉ Jean Pierre, 2002, « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? » *Revue Française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88.

BOURREAU Jean Pierre et SANCHEZ Michel, 2013, *Rendre la parole aux élèves pour les accompagner sur les voies de la réussite*, Lyon, Chronique sociale

BRIGAUD François & VAST Jean, 1987, *Saint-Louis du Sénégal, ville aux mille visages*, Dakar, Éditions Clair Afrique, 165 p.

CUMMINS James, 1979, « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, n°49, p. 222-251.

DAVESNE André, 1951, Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire, Istra, EDICEF, 128 p.

DE SAUSSURE Ferdinand, 1916, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 410 p.

Décret 79-11-65 du 20 décembre 1979 portant organisation de l'Enseignement élémentaire

GAUSSEL Marie, 2017, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>.

JOHSUA Samuel et DUPIN Jean-Jacques, 1993, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, 422 p.

KERGOMARD Pauline, 1886, *l'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette, 327 p.

LEGENDRE Marie Françoise, 2001, Compte rendu de [Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques.], *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 441-444. <https://doi.org/10.7202/009941ar>, consulté le 16/12/2024.

MEN, 2007, Projet de formation continuée diplômante des corps émergents, fascicule III, éléments de psychologie, (Dratf1).

Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, Guide pédagogique de la première étape.

MEN, 2013, *Curriculum de l'éducation de base, langue et communication*, étape 1, deuxième version

MEN, 2015b, *Modèle harmonisé de l'Enseignement bilingue au Sénégal*, Dakar, Ministère de l'Éducation Nationale.

MEN, 2020, *Document d'appui à la formation des élèves-maîtres en lecture-écriture initiale*, Dakar, Ministère de l'Éducation Nationale.

NONNON Élisabeth, 2011 « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques* [En ligne], numéro 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 30 juin 2025. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1739> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>

NOYAU Colette, 2014, *Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. ELAN-Afrique. Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Éditions des Archives Contemporaines, p. 1-7.

POTH Jean, 1997, « L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique) ». *Centre International de Phonétique Appliquée – Mons, Guide pratique Linguapax n°4*, Disponible en ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116073> consulté le 12/11/2024.

ROEGIERS Xaviers, 2000, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 304 p.

SAUVAGE Jérémie, 2014, « Acquisition et didactique du FLS : Processus psychosociaux et interactionnisme socio-discursif », Dans *Éla. Études de linguistique appliquée*, Éditions Klincksieck, n°174, p. 157-164.

SILLAMY Norbert, 1998, *Dictionnaire de la psychologie*, Paris, Gallimard, 279 p.

TARDIF Jacques, 1999, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques, 223 p.

TOUKOMAA Pertti & SKUTNABB-KANGAS Tove, 1977, *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age*, Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere, 79 p.