



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

67 | 2023

**Pratiques translangagières dans l'enseignement-
apprentissage des disciplines en contexte bi- ou
plurilingue**

Orientations pour la conception de supports didactiques biplurilingues

Guidelines for the Design of Biplurilingual Teaching/Learning Materials

Orientaciones para el diseño de materiales didácticos biplurilingües

Noémie Guérif, Mathieu Savoy et Alassane Dango



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/11735>

DOI : 10.4000/lidil.11735

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-418-9

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Noémie Guérif, Mathieu Savoy et Alassane Dango, « Orientations pour la conception de supports didactiques biplurilingues », *Lidil* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 24 avril 2023, consulté le 28 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/11735> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.11735>

Ce document a été généré automatiquement le 28 février 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Orientations pour la conception de supports didactiques bilingues

Guidelines for the Design of Bilingual Teaching/Learning Materials
Orientaciones para el diseño de materiales didácticos bilingües

Noémie Guérif, Mathieu Savoy et Alassane Dango

Remerciements

Nous remercions les collègues d'Enfants du Monde qui ont collaboré à nos réflexions et à la révision du présent article.

1. Introduction

- 1 Créée en 1968, Enfants du Monde (EdM) est une association suisse de coopération internationale d'aide à l'enfance dans les domaines de la santé et de l'éducation. Au sein de ses programmes éducatifs inscrits dans des systèmes d'enseignement bilingue (au Guatemala et en Afrique subsaharienne), des équipes de formation sont accompagnées notamment pour concevoir du matériel pédagogique adapté aux besoins linguistiques et culturels des élèves. Ces supports contextualisés complètent les moyens d'enseignement officiels existants dont la disponibilité est souvent rare ou insuffisante dans les écoles des zones de mise en œuvre des programmes.
- 2 Bien que les supports pédagogiques ne garantissent pas à eux seuls l'amélioration des apprentissages, il a néanmoins été montré que « les manuels scolaires peuvent avoir un impact significatif et relativement peu onéreux sur l'apprentissage des élèves, si certaines conditions sont réunies » (Read, 2016, p. 35) ; ces conditions concernent notamment la formation des enseignants à l'usage desdits supports et la compréhension des langues utilisées dans ceux-ci par les enseignants et leurs élèves¹ (*ibid.*). Ainsi, les concepteurs de matériel pédagogique sont amenés, suivant les prescriptions linguistiques nationales, à matérialiser la place et l'usage des langues dans le support pédagogique qui sera ensuite utilisé par l'enseignant dans l'échange avec ses élèves.

- 3 Dès lors, notre étude a eu pour objectif principal d'établir une liste de pratiques *biplurilingues* ou *translangagières* afin d'outiller nos formateurs partenaires à élaborer ou réviser des supports pédagogiques de toute discipline scolaire, qui permettent la mise en œuvre d'un enseignement *dans et sur* deux langues ou plus². Par ailleurs, nous choisissons d'employer le terme *biplurilingue* (plutôt que *bilingue* ou *plurilingue*), car dans nos contextes d'intervention multilingue, des enfants peuvent avoir une langue première (L1) différente des deux langues utilisées pour l'instruction à l'école (écoles dites *bilingues*). Pour parvenir à notre objectif, un faisceau de questions a guidé notre étude : comment sont mobilisées les langues des élèves et de leur communauté dans les supports cocréés avec nos formateurs partenaires ? Quelles langues sont employées pour quelles activités ? Comment s'articulent les langues entre elles ? Afin de répondre à ces questions, nous avons adressé un questionnaire à des formateurs burkinabés et analysé des séquences didactiques conçues et utilisées dans un programme d'éducation bilingue appuyé par EdM au Burkina Faso.

2. Contexte

- 4 Le Burkina Faso compte cinquante-neuf langues nationales présentant d'importantes disparités dans la configuration spatiale et dans le poids démographique³ (Kedrebeogo, 1983). Une quinzaine de ces langues sont considérées comme majoritaires dont trois sont véhiculaires (jula, fulfulde et moré⁴).
- 5 À ces langues nationales, il faut ajouter le français, hérité de l'administration coloniale française, qui est devenu langue officielle en 1960 lors de l'accession du Burkina Faso à l'indépendance. Bien que parlée par une élite, la langue française jouit d'un grand prestige social dans tout le pays. C'est également la langue de scolarisation, même si des initiatives d'introduction des langues nationales dans le système éducatif ont été menées par des associations ainsi que par l'État burkinabé avec parfois l'appui d'organismes internationaux.
- 6 Un autre trait caractéristique de ce paysage linguistique est que les locuteurs des langues vernaculaires pratiquent « un bilinguisme de stratégie » en raison de besoins de mobilité ou d'échanges (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales – MENAPLN, 2021). La politique linguistique du pays schématise ce bilinguisme comme suit : « L1 + {Lm, fr} : l'individu parle, en plus de sa langue ethnique (L1), la langue dominante/majoritaire ou la *lingua franca* de son milieu (Lm) et éventuellement le français (fr). » (*Ibid.*, p. 6)
- 7 Le PAEB (Programme d'appui aux écoles bilingues) est mis en œuvre depuis 2017 par le MENAPLN avec l'appui technique et financier d'EdM. Il concerne 34 écoles situées dans le centre du pays où le moré, langue véhiculaire, est la langue dominante de la zone. Si les écoles primaires bilingues relèvent de l'éducation formelle et dispensent des contenus similaires à ceux des écoles classiques, elles comportent certaines spécificités telles que l'utilisation des langues nationales comme langues d'enseignement à côté du français ; la prise en compte des valeurs culturelles autochtones pour renforcer l'identité des apprenants ; une scolarité réduite à cinq ans au lieu de six. Le PAEB intervient à la demande du MENAPLN pour accompagner ses efforts en matière d'éducation bilingue et pour apporter une réponse à certaines limites dont le manque de matériels bilingues. Par conséquent, outre l'appui à la formation de la chaîne

éducative, EdM accompagne des formateurs du MENAPLN dans la création de séquences didactiques bilingues pour tous les niveaux du primaire.

3. La séquence didactique : un support...

- 8 La séquence didactique (SD) est définie comme un support d'enseignement-apprentissage (Dolz et coll., 2001) bilingue (Bronckart, 2013) dans lequel le français et le moré sont conjointement mobilisés pour l'étude de contenus disciplinaires et langagiers et cela en accord avec les prescriptions institutionnelles. Dans le cadre du PAEB, différentes SD disciplinaires (langues, mathématiques, sciences) et interdisciplinaires ont été élaborées.

3.1. Pour orienter les gestes didactiques de l'enseignant

- 9 La SD guide le travail de l'enseignant en classe sur plusieurs séances. Elle est ainsi un outil visant à « créer des milieux dans lesquels l'élève peut apprendre, ceux qui permettent d'agir sur les processus psychiques de l'élève pour les transformer » (Plane & Schneuwly, 2000, p. 8). Concrètement, la création de ces milieux repose sur différents gestes didactiques qui sont d'abord conçus et proposés par les concepteurs de SD puis appropriés et implémentés par l'enseignant en classe (Schneuwly & Dolz, 2009).
- 10 Le premier geste qui consiste à mettre en place des dispositifs didactiques se présente dans la SD sous la forme « d'un ensemble de consignes qui définissent un but susceptible d'être atteint dans l'activité en classe, ainsi que les conditions concrètes d'atteinte de ce but et les actions à exécuter » (Dolz et coll., 2001, p. 13). Pour la plupart des activités⁵, on trouve les objectifs visés, le matériel nécessaire, les langues mobilisées, le temps estimé, les modalités de travail ainsi que des orientations concrètes pour l'enseignant⁶. Concernant le geste d'institutionnalisation, il permet à l'enseignant de mettre en avant les dimensions du savoir ou du savoir-faire qui doivent être connues par l'élève. Il se matérialise dans la SD par des constats qui pourront être proposés par l'enseignant ou servir de base pour une coconstruction avec les élèves ; dans les deux cas, les constats attendus sont explicitement formulés. Pour ce qui est du geste de régulation des apprentissages, il apparaît notamment au niveau des grilles d'(auto-)évaluation qui constituent alors des « régulations internes » entendues comme « l'obtention d'informations sur l'état actuel des connaissances des élèves avant, pendant ou après une situation de production » (Sales Cordeiro & Schneuwly, 2007, p. 74), écrite ou orale. Enfin, le geste de création de la mémoire didactique se manifeste par la mise en relation des différentes dimensions élémentarisées de l'objet étudié, réparties dans plusieurs leçons. Cela est perceptible dans les ateliers d'apprentissage des SD analysées où la première activité de chaque atelier invite les élèves à rappeler le vocabulaire ou l'épisode du conte lu et étudié dans l'atelier précédent.

3.2. Pour valoriser les langues et cultures du milieu

- 11 Alors que la plupart des manuels et ouvrages scolaires sont monolingues (Babault, 2013)⁷, la SD est un support unique permettant le développement d'un bilinguisme reposant sur l'usage d'une langue nationale et de la langue officielle comme langues d'enseignement complémentaires en mobilisant également les L1 autres que la langue

nationale d'enseignement. Ce choix s'inscrit dans « une démarche cognitive cohérente et adaptée au bilinguisme en construction des élèves » et dans « une complémentarité à la fois linguistique et disciplinaire entre les activités faites dans les deux langues » (Babault, 2013, p. 198). Ce bilinguisme se matérialise dans les SD par des activités pédagogiques qui considèrent les réalités sociolinguistiques locales et qui mobilisent les langues de l'école et des élèves.

3.3. En considérant les réalités sociolinguistiques locales

- 12 Dans la lignée des travaux en sociodidactique (Dolz-Mestre, 2019) et sur le *translanguaging* (Cummins, 2022 ; García & Lin, 2017), il nous semble fondamental de prendre en compte les réalités sociolinguistiques dans lesquelles vivent les élèves. En effet, la hiérarchisation entre les langues est une réalité sociale qui invite à considérer les inégalités linguistiques auxquelles font face la plupart des élèves du continent africain pour apprendre à l'école (Akkari, 2022). Le français n'est généralement pas une langue parlée dans les familles alors que c'est pourtant une des langues de scolarisation. Ainsi, García et Wei (2015) écrivent :

Adopter l'approche du *translanguaging* signifie qu'il ne peut pas y avoir de moyen d'éduquer les enfants de manière inclusive sans reconnaître leurs diverses pratiques linguistiques et de construction du sens comme une ressource pour apprendre et pour montrer ce qu'ils savent, ainsi que pour les étendre⁸. (p. 227)

- 13 Considérer le français et le moré comme langues d'enseignement, c'est leur donner le même statut et la même légitimité pour accéder aux connaissances et limiter la « rupture sociolinguistique entre l'école et le milieu familial » (Babault & Butlen, 2021, s.p.).

3.4. En mobilisant les langues dans les activités didactiques

- 14 Pour donner à voir les pratiques bilingues qui peuvent être mobilisées dans la conception d'un support didactique, nous avons regardé les orientations proposées par Duverger (2007, 2011), Causa (2019) et Celic & Seltzer (2013)⁹. Ce sont des pratiques qui se situent au niveau de la méso-alternance ou de l'alternance séquentielle des langues : cette alternance renvoie à « l'emploi des deux langues de l'école (L1 et L2) dans un même cours pour des supports et activités différents [...] [qui] consiste en l'emploi simultané et programmé des deux langues » (Causa, 2019, p. 123).

3.4.1. Duverger (2007, 2011)

- 15 Dans « la trame méthodologique repère » (Duverger, 2007, 2011), les orientations sont issues de pratiques d'enseignants de disciplines non linguistiques (DNL). Il ressort de cette trame que :
1. La L1 est privilégiée pour faire émerger les représentations et connaissances premières des élèves sur la thématique traitée ;
 2. L'usage simultané de la L1 et de la L2 concerne le titre de l'unité (ou de la SD dans notre cas), le lexique, les synthèses ou conclusions intermédiaires et finales (ce qui se rapproche des constats dans les SD) ;

3. L'usage alterné de la L1 et de la L2 porte sur les textes et autres documents à disposition (cartes, schémas, etc.), les prises de notes, mesures ou observations, les exercices d'entraînement ou d'évaluation.

3.4.2. Causa (2019)

- 16 Les orientations proposées par Causa (2019) proviennent de consignes données à ses étudiants futurs-enseignants dans la conception d'unités didactiques bilingues portant sur des DNL. Ce qu'elle a préconisé est résumé ainsi :
1. L'emploi de l'alternance séquentielle sur la base de la « trame méthodologique repère » ;
 2. La prise en compte de la diversité des typologies et genres textuels ;
 3. La diversification des activités et des compétences langagières incluant une participation active des élèves ;
1. Des activités qui vont au-delà d'une compréhension des textes type *questions/réponses* et de l'élaboration d'un lexique ;
 2. Pour éviter la traduction des textes, l'élaboration d'activités qui invitent les élèves à reformuler en L1 ou en L2 afin d'ajuster l'accessibilité du texte à la compétence langagière des élèves (reformulation *intralinguistique* – dans la même langue – ou *interlinguistique* – dans l'autre langue).

3.4.3. Celic et Seltzer (2013)

- 17 Les stratégies translangagières élaborées et recueillies par Celic et Seltzer (2013) font partie d'un guide destiné à des enseignants qui travaillent aux États-Unis avec des élèves bilingues émergents¹⁰. Ce guide (200 pages) est une ressource méthodologique différente des deux précédentes en ce qu'il décrit, explique et illustre des stratégies translangagières couvrant un large spectre de la pratique enseignante. Les stratégies sont regroupées en trois grandes catégories et plusieurs sous-catégories que nous reprenons ci-dessous¹¹.
1. *The translanguaging classroom*
 - a. *Multilingual ecology*
 - b. *Instrucional foundations*
 - c. *Collaborative work*
 - d. *Translanguaging resources*
 2. *Content and literacy development*
 - a. *Content-area and reading instruction*
 - b. *Content-area and writing instruction*
 3. *Language development*
 - a. *Vocabulary*
 - b. *Syntax*
- 18 Chaque stratégie translangagière est décrite de la manière suivante : « *What is it?* » (« Qu'est-ce que c'est ? » : il s'agit de la description et finalité de la stratégie), « *How to?* » (« Comment faire ? » : les différentes étapes pour appliquer cette stratégie) et « *Ideas for implementation* » (« Idées pour appliquer ») qui exposent des exemples mis en œuvre par des enseignants, selon les niveaux élémentaire (de 5 à 11 ans), secondaire I (de 11 à 14 ans) ou secondaire II (de 14 à 18 ans).
- 19 Ces orientations de conception de supports didactiques bilingues se rejoignent sur certains aspects mais apparaissent également comme complémentaires. Alors que la

« trame méthodologique repère » (Duverger, 2007, 2011) cible précisément les usages des L1 et L2 dans les divers supports et étapes d'une leçon, Causa (2019) approfondit la dimension textuelle en amenant les concepteurs à penser la diversité des textes utilisés, leur réception par les élèves et les spécificités discursives disciplinaires (le récit d'une histoire, la résolution d'un problème ou le compte rendu d'expérience supposent une organisation textuelle et des formes linguistiques particulières). Enfin, entre autres propositions, Celic et Seltzer (2013) invitent à s'appuyer sur les potentialités de l'environnement, notamment l'espace-classe (« *multilingual ecology* ») et les répertoires linguistiques des élèves (« *collaborative work* »).

4. Méthodologie

- 20 Afin de mener notre étude sur les pratiques translangagières, nous avons d'abord soumis un questionnaire à des formateurs burkinabés collaborant avec EdM pour recueillir leurs pratiques de conception de supports bilingues. Puis, selon une démarche empirique inductive, nous avons analysé les contenus de trois SD destinées aux classes de 1^{re} année bilingue (6-7 ans).

4.1. Le questionnaire administré

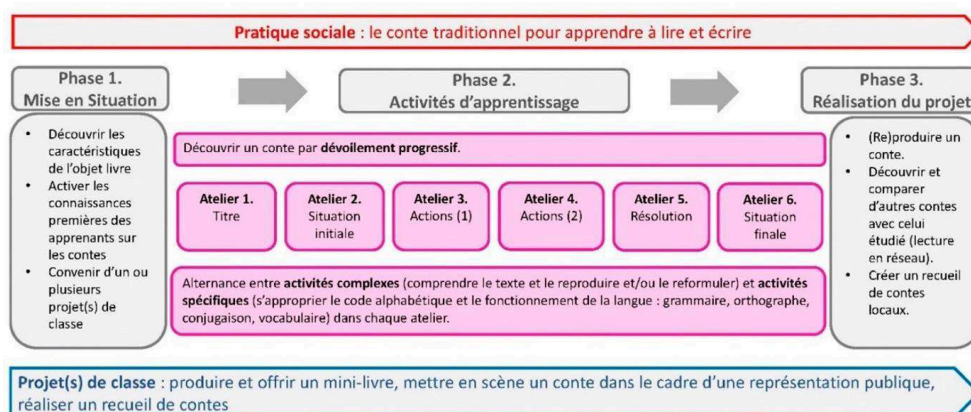
- 21 Le questionnaire (cf. annexe) a été structuré autour de quatre sections : le rapport entre les langues en présence et leur rôle dans le cadre scolaire, la conception de supports didactiques, leur prise en main par les enseignants¹² et le profil des concepteurs. L'objectif du questionnaire a été de faire émerger les références et ressources sur lesquelles les concepteurs s'appuient pour élaborer les SD, les choix et principes qui les guident dans la gestion des langues ou encore les difficultés qu'ils rencontrent dans l'élaboration de ces supports bilingues et leurs représentations sur l'inclusion des langues des élèves.
- 22 Le questionnaire a été envoyé à seize formateurs du MENAPLN, de l'École normale supérieure de Koudougou ou d'organisations de la société civile¹³. Sur les dix personnes ayant répondu, huit ont plus de cinq ans d'expérience dans la conception de supports bilingues et neuf ont participé à la conception d'au moins deux SD dans le cadre du PAEB. Nous pouvons donc considérer que les concepteurs interrogés ont des connaissances relativement solides sur la structure d'une SD et ses composantes.

4.2. Les supports analysés

- 23 Nous avons choisi de porter notre analyse sur trois SD du champ disciplinaire *Langues et Communication* en raison de notre bonne connaissance de ces supports. En lien avec le conte qu'elles abordent, les trois SD se nomment :
- *M ba Bōnyēga, m ba Wāamb la m ba Soaamb kibare* / L'histoire du lion, du singe et du lièvre (SD1) ;
 - *M ba Noaaga ne m ba Wobgo* / La poule et l'éléphant (SD2) ;
 - La grenouille à grande bouche (SD3).
- 24 Structurées autour de la découverte par dévoilement progressif d'un conte, ces SD d'entrée dans la littéracie dans une perspective bilingue sont constituées d'activités *intégrées* relatives à la compréhension et à la production orales et écrites et d'activités

spécifiques relatives à l'appropriation du code et du fonctionnement des langues moré et française (Saada-Robert et coll., 2005). La figure 1 ci-dessous est un schéma qui présente et résume le déroulement des SD s'appuyant sur un conte.

Figure 1. – Le schéma des SD portant sur des contes.



- 25 Ces SD se différencient selon l'emphase qu'elles mettent sur l'entrée dans l'écrit dans les deux langues (SD1 et SD2) ou sur l'apprentissage du français en tant que langue seconde¹⁴ (SD3). Par ailleurs, il convient de préciser que, conçues selon une démarche itérative et participative qui se rapproche d'une « conception continuée dans l'usage » (Cèbe & Goigoux, 2007, 2018), ces SD ne sont pas uniformes au niveau de leurs aspects graphiques, de la présentation et structuration des activités, de la manière de s'adresser aux enseignants ou encore des pratiques translangagières mobilisées¹⁵.
- 26 Dans un premier temps, les SD ont été soumises à une analyse inductive visant à faire émerger des dimensions qui pourraient faire l'objet d'une analyse translangagière détaillée. Cette première étape a permis d'écarter certains aspects comme l'exploitation du conte dans ses dimensions textuelles et d'élaborer une première grille qui a mis au jour les langues mobilisées et la gestion de leur coprésence (simultanéité, successivité) en fonction de leur emplacement dans la séquence, des capacités langagières sollicitées, des domaines de la langue et des gestes didactiques mobilisés. Suite à cette analyse exhaustive, nous avons élaboré une catégorisation des pratiques translangagières en les illustrant par des exemples. De cette catégorisation émergente, nous avons extrait une liste de pratiques translangagières transférables à tout type de SD, indépendamment de leur discipline.

5. Des pratiques translangagières peu verbalisées

- 27 Afin de resserrer notre analyse sur les pratiques translangagières identifiées dans les SD, nous nous contenterons d'extraire des questionnaires, les données relatives aux références théoriques et orientations méthodologiques que les concepteurs convoquent et aux pratiques translangagières qu'ils mobilisent. Sur la question des références théoriques, trois concepteurs renvoient « aux théories relatives aux principes de qualité de l'éducation promue » par EdM et six mentionnent le bilinguisme en le caractérisant de différentes manières : « bilinguisme », « bi-plurilinguisme », « bilinguisme simultané », « bilinguisme équilibré » et « bilinguisme selon Duverger ». Néanmoins, même si Duverger

est mentionné, les pratiques pédagogiques d'alternance séquentielle ne sont que faiblement évoquées. Les références théoriques mobilisées sont relativement homogènes et elles se caractérisent par une formulation plutôt généraliste. À l'exception de la référence à Duverger qui serait à même de fournir des orientations, l'identification de références pouvant orienter leurs pratiques de conception semble limitée, en particulier au niveau de l'articulation des langues dans les SD.

- 28 Ce manque d'orientations est également confirmé par les réponses à la question liée à l'utilité des guides de conception : seules trois réponses ont été obtenues et toutes évoquent l'absence quasi totale d'orientations quant à la place et l'articulation des langues entre elles¹⁶. Quant aux difficultés rencontrées par les concepteurs pour l'inclusion et la gestion des langues dans les SD, trois d'entre elles se concentrent sur le manque de « *critères préalables* » ou de « *règles claires* » pour guider le choix des langues (entre L1 et L2) et la manière de les mobiliser dans l'activité. Les ressources pour aider à la conception de supports bilingues ne semblent donc pas outiller suffisamment les concepteurs pour réaliser concrètement ce travail.
- 29 Concernant les pratiques translangagières mobilisées, le fait de « *passer d'une langue à l'autre harmonieusement* » entre des activités ou au sein d'une activité est la pratique la plus systématiquement évoquée, qualifiée d'« *alternance raisonnée* » par quatre concepteurs. D'autres pratiques plus concrètement identifiables sont verbalisées à plusieurs reprises, telles que la formulation des titres des SD en français et en moré, les comparaisons interlinguistiques, le lexique bilingue ou la définition d'un projet de communication mobilisant les deux langues d'enseignement. Un des participants mentionne d'autres pratiques : l'ajout d'une traduction en moré des termes français jugés complexes et le fait d'aborder les activités les plus difficiles en moré. Finalement, on constate que les concepteurs n'ont pas construit une vision d'ensemble des pratiques translangagières mobilisées ou mobilisables dans les SD. En effet, si la plupart sont en mesure de nommer une pratique, seuls quatre d'entre eux dont deux spécialisés en *langues*, en verbalisent trois ou plus.

6. Vers une typologie de pratiques translangagières mobilisables dans les supports pédagogiques¹⁷

- 30 L'analyse des SD a mené à l'élaboration d'une typologie de pratiques translangagières qui répondent à deux grandes finalités pédagogiques : la contextualisation des enseignements-apprentissages et le développement des connaissances et compétences langagières et disciplinaires des élèves¹⁸. Un aperçu de la typologie est d'abord donné ci-dessous, et sera ensuite détaillé plus loin.

Figure 2. – Typologie de pratiques translangagières identifiées dans les séquences didactiques analysées.

I. DES PRATIQUES TRANSLANGAGIERES POUR CONTEXTUALISER LES ENSEIGNEMENTS-APPRENTISSAGES

1. LES LIENS ENTRE LA CLASSE ET LE MILIEU SOCIOCULTUREL

- S'appuyer sur des genres de textes culturellement pertinents
- Organiser les enseignements/apprentissages autour de projets de classe présentés à la famille/communauté
- Mener une enquête dans le milieu par les élèves ou interroger des membres de leur famille/communauté

2. LE DÉJÀ-LÀ DE L'ÉLÈVE

- Mobiliser les connaissances et expériences des élèves
- Prendre en compte les L1 autres que le moré

II. DES PRATIQUES TRANSLANGAGIERES POUR DEVELOPPER LES CONNAISSANCES ET COMPETENCES LANGAGIERES ET DISCIPLINAIRES DES ÉLÈVES

1. LES RESSOURCES

- Créer des corpus bilingues (mots, phrases, textes, etc.)
- Recourir aux images et aux gestes

2. LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES OU ACTIVITES

- Planifier une suite de (sous-)activités alternant le français et le moré
- Etayer la réalisation de la tâche en français en donnant un exemple en moré
- Proposer des comparaisons interlinguistiques
- Elaborer des lexiques bilingues
- Elaborer des constats bilingues
- Diversifier les modalités de travail :
 - o Laisser à l'élève le choix de la langue pour réaliser la tâche
 - o Faire travailler des groupes d'élèves dans des langues différentes

6.1. Pour contextualiser les enseignements-apprentissages

- 31 Comme l'écrit Noyau (2004), « l'école se doit de ménager des ponts entre les cultures et les langues de l'environnement quotidien de l'enfant et du monde scolaire » (p. 482). Dans cette même volonté, EdM promeut la contextualisation des enseignements-apprentissages qui constitue un des principes éducatifs de l'institution soutenant ses activités de formation et de conception. L'objectif de ces pratiques translangagières est ainsi de donner du sens aux apprentissages (García & Wei, 2015) en rapprochant l'école et la communauté et en sollicitant le « déjà-là » des élèves (Perregaux, 2002, 2004).

6.1.1. Les liens entre l'école et la communauté

- 32 Les SD matérialisent les liens entre le monde scolaire et la communauté des élèves par le biais de l'exploitation de genres de textes culturellement pertinents et de la mise en œuvre de projets de classe reposant sur des situations de communication authentiques. D'abord, concernant le genre textuel, les trois séquences d'enseignement analysées s'appuient sur des contes traditionnels africains¹⁹. Ces textes sont culturellement pertinents, car ils relèvent d'une longue tradition orale et sociale en Afrique et « jette[nt] un pont entre deux mondes, celui des pratiques orales du conte dans la sphère sociale et celui de l'école » (Leopoldoff & Aeby Dagbé, 2018, p. 10). Le recours à des textes culturellement pertinents suppose donc de recueillir des textes écrits ou oraux auprès des communautés ou dans leur environnement, ou de reconstituer des situations potentiellement vécues par les élèves.

33 Ensuite, l'élaboration de projet de communication à la fin d'une séquence d'enseignement valorise non seulement les compétences scolaires des élèves auprès de leur famille, mais permet aussi à la communauté d'appréhender ce qui se fait à l'école. Dans les séquences, nous avons relevé les projets suivants : la mise en scène du conte, sa reformulation par l'élève dans un mini-livre ou la production d'un recueil de contes écrits par les élèves. Pour ce qui est des langues mobilisées, il s'agit de productions en français, en moré ou dans les deux langues sous la forme d'une alternance raisonnée selon les paroles rapportées par les personnages du conte. Par ailleurs, nous avons relevé une activité qui, sous la forme d'une enquête dans le milieu, invite l'élève à recueillir, auprès de sa communauté, des contes dans lesquels se trouvent les animaux du conte étudié.

6.1.2. Le « déjà-là » de l'élève

34 À partir de nos analyses, nous posons que le « déjà-là » renvoie aux représentations et expériences que l'élève a principalement forgées et rencontrées à l'extérieur de l'école. Dès lors, le « déjà-là » désigne aussi les pratiques langagières vécues dans les familles et communautés (Perregaux, 2002, 2004, 2013). Avec Perregaux (2013), nous considérons que « ce déjà-là intervient dans l'investissement de l'élève en classe, dans le sens qu'il va donner à l'enseignement [et que] sa reconnaissance dans des situations d'apprentissage peut introduire un effet positif sur le rapport au savoir » (p. 422). Les pratiques translangagières qui sollicitent les connaissances premières des élèves sont par exemple : partager en moré ce que les élèves savent déjà sur le genre textuel du conte, ce qu'ils savent des principaux personnages ou s'ils connaissent des contes²⁰. Une autre pratique consiste à permettre à l'élève de réaliser une activité dans sa L1. Dans l'activité concernée, il s'agit de nommer des animaux en « français et en moré ou dans une ou plusieurs autres langues nationales du milieu » (SD3, phase 1, activité 4). Ces pratiques translangagières ont pour but non seulement de connecter les enseignements au vécu des élèves, mais aussi de renforcer leur sentiment de sécurité linguistique et affective (Noyau, 2004 ; Perregaux, 2013).

6.2. Pour développer les connaissances et compétences langagières et disciplinaires des élèves

35 C'est dans le contenu et la mise en œuvre des activités didactiques que se joue une partie du potentiel d'apprentissage des élèves. Pour cela, une des compétences attendues du concepteur pédagogique est de proposer des ressources et des activités didactiques diversifiées et pertinentes, en mobilisant les langues de l'école et des élèves.

6.2.1. Les ressources

36 Les ressources désignent les corpus sur lesquels reposent les activités didactiques ; en cela, ils assurent la rencontre des élèves avec les objets étudiés et constituent un étayage global. Il s'agit de sons, lettres, syllabes, mots, phrases ou extraits tirés du texte, à partir desquels des activités de compréhension et de travail sur la langue sont proposées²¹. Plusieurs manières de composer ces corpus bilingues ont été recensées : en mobilisant soit *simultanément* soit *successivement* des textes, des extraits de textes,

des phrases ou des mots, en moré et en français, dont les contenus peuvent être différents ou traduits.

- 37 Les deux illustrations ci-dessous montrent des corpus en français et en moré : la figure 3 opère un usage *simultané* des deux langues et la figure 4 un usage *successif*. De plus, alors que la figure 4 opère une traduction des contenus, la figure 3 mobilise le moré et le français pour des énoncés distincts renvoyant à différents personnages du conte. Cette dernière caractéristique, à savoir d'utiliser les deux langues de manière complémentaire et sans traduction, nous semble particulièrement porteuse pour outiller les formateurs et diversifier leurs pratiques de conception dans la création de corpus bilingues dans différents champs disciplinaires.

Figure 3. – Corpus d'énoncés bilingues simultanés et différents.

2. Exercice « Qui dit quoi ? »

L'enseignant demande aux élèves d'associer à l'aide d'une flèche chaque phrase (« discours direct ») au personnage qui la prononce (L1/L2) :

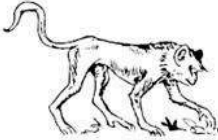


<p>« Mam sēn lu bulgē wā rasem a yiib la woto. Komā rat n ku-m lame. Fo yeelame ti m bas foo ti f looge, la mam di bōe n pōs kūum ? »</p> <p>« <i>J'ai faim; je ne peux pas te laisser partir.</i> »</p>	
<p>« M ba Pabasd zomb noabga, ti bu-kaood bao pidimdi. »</p> <p>« <i>sauve-toi!</i> »</p> <p>« Yel-sōmd donda bōe ? »</p> <p>« <i>je suis d'accord, mais quelle sera ma récompense?</i> »</p>	
	

Figure 4. – Corpus d'énoncés bilingues successifs et traduits.

Après cela, recueillir les informations (L1) qui permettent de mieux connaître les principaux personnages.

kibaya	wobgā	noaagā
Mam vu yε ?		
Mam dta bōe		
M yaa wān-wāna ?		
M rogda wān-wāna ?		
Mam kēnda wān-wāna ?		

Reprendre les informations en L2

Informations	L'éléphant	La poule
Où je vis ?		
Qu'est-ce que je mange ?		
Comment je suis ?		
Comment je me reproduis ?		
Comment je me déplace ?		

- 38 Enfin, des ressources transémotiques ont été relevées, notamment à partir d'images et de gestes qui ont notamment pour but de faire émerger du lexique en français ou en moré. Concernant les gestes, des indications sont formulées pour l'enseignant afin de l'aider à opérer d'éventuelles régulations dans l'interaction avec les élèves : « au lieu de traduire en cas d'incompréhension de certains mots, l'enseignant peut également mimer certaines actions ou inviter un élève à le faire », « si nécessaire, l'enseignant accompagne sa lecture par des mimes ».

6.2.2. Les activités didactiques

- 39 Pour ce qui est de l'élaboration d'activités didactiques, nous avons repéré les pratiques translangagières suivantes :
- Planifier une suite de (sous-)activités alternant le français et le moré : dans l'un des exemples rencontrés, la lecture et la reformulation d'un épisode du conte se font d'abord en français par l'enseignant puis sont suivies d'une lecture du texte en moré afin d'assurer la compréhension de l'épisode par les élèves. Enfin, une reformulation en français est demandée aux élèves à l'oral et à l'écrit ;
 - Étayer la réalisation de la tâche en français en donnant un exemple en moré : « L'enseignant demande d'indiquer le nombre de sons compris dans les mots qu'il va leur présenter puis de signaler précisément la place occupée par un son précis. Il fait tout d'abord un exemple en L1. Avec le mot *wāmba*, combien de phonèmes peut-on entendre ? L'exercice est alors mené avec le son [ɛ̃] du français. »
 - Proposer des comparaisons interlinguistiques par des questions ouvertes ou ciblées sur différents aspects notionnels ou linguistiques, reposant sur des corpus en moré et en français.

- Élaborer des lexiques bilingues à partir des mots ou expressions nécessaires à la compréhension et à la production, rencontrés au fur et à mesure des leçons.
 - Formuler les constats en français et en moré, même si nous avons repéré que les constats sont majoritairement écrits en français avec, dans certains cas, une orientation indiquant que le constat est à faire découvrir en moré.
- 40 Concernant les modalités de travail, nous avons relevé deux pratiques translangagières :
- Laisser le choix de la langue à l'élève pour réaliser la tâche.
 - Faire travailler des groupes d'élèves dans différentes langues.
- 41 Plusieurs orientations favorisant le bilinguisme des élèves, identifiées par Duverger (2007, 2011), Causa (2019) et Celic & Seltzer (2013) et décrites plus haut, apparaissent dans les SD que nous avons analysées : la mobilisation de la L1 pour faire émerger les représentations des élèves, l'usage alterné des langues dans les activités, l'usage simultané pour les lexiques et constats, le recours à des textes mobilisant les langues des élèves, des comparaisons interlinguistiques pour le développement langagier et conceptuel des élèves, des modalités de travail diversifiées permettant aux élèves d'utiliser leur L1 ou L2.
- 42 Certaines pratiques gagneraient toutefois à être affinées ou ajoutées. En effet, au niveau des activités didactiques, des orientations relatives à la prise en compte des répertoires langagiers des élèves ou de leurs capacités linguistiques (Celic & Seltzer, 2013 ; Buchs et coll., 2019) et à la prise en compte des L1 des élèves autres que le moré, pourraient être davantage proposées dans une finalité de valorisation identitaire et de sécurité affective de tous les élèves. En outre, dans une perspective disciplinaire, en nous appuyant sur les orientations de Causa (2019), nous devrions également être amenés à penser l'exploitation des genres textuels selon les spécificités disciplinaires concernées (en mathématiques et en sciences par exemple) et enrichir les activités de compréhension de ces textes par les élèves. Enfin, au niveau des interactions avec les élèves dans la classe, les reformulations et relances en L1 ou L2 pourraient être abordées et développées (Noyau, 2010) de manière à outiller plus finement les enseignants au niveau de la micro-alternance.

7. Conclusion

- 43 Pour conclure, nous pensons avec Babault et Butlen (2021) que, les orientations données à l'enseignant concernant l'usage des langues en classe devraient être explicites. Le questionnaire auquel ont répondu les concepteurs de supports didactiques a montré que, même si certains mentionnent plusieurs pratiques translangagières, les références qui orientent leur travail sont plutôt généralistes. De plus, les concepteurs non spécialistes en *langues* auraient plus de difficulté à donner des exemples de pratiques bilingues.
- 44 En analysant trois SD, nous avons élaboré une typologie de pratiques bilingues qui peuvent être réinvesties de manière structurée et systématique dans des supports de toute discipline. Ces pratiques bilingues ont pour but de contextualiser les enseignements-apprentissages et de développer les connaissances et compétences langagières et disciplinaires des élèves, en s'appuyant sur les langues de l'école et des élèves. Il s'agit d'une typologie évolutive car elle continuera à être alimentée et

expérimentée dans le cadre de nos activités d'accompagnement à la conception de supports. De plus, en nous inspirant de la structure du guide élaboré par Celic et Seltzer (2013), nous envisageons d'enrichir notre typologie et de la rendre plus opérationnelle en expliquant et illustrant chacune des pratiques bilingues afin de renforcer les compétences et l'autonomie de nos formateurs partenaires.

BIBLIOGRAPHIE

- AKKARI, Abdeljalil. (2022, mai). *La prise en compte de la diversité culturelle et linguistique en contexte scolaire africain : entre discours et mise en œuvre*. Communication présentée à l'Observatoire sur l'éducation en contexte linguistique minoritaire, Ottawa, Canada.
- BABAULT, Sophie. (2013). Les manuels bilingues, outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement. *Glottopol*, 22, 188-199.
- BABAULT, Sophie & BUTLEN, Denis. (2021, octobre). Enseigner les mathématiques en contexte bi-plurilingue africain : vers des démarches didactiques adaptées aux contextes sociolinguistiques. Communication présentée lors des Journées Plurimaths « Projets (inter)nationaux : formation des enseignants, plurilinguisme et mathématiques », Paris.
- BRONCKART, Jean-Paul. (2013). Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. Dans J. Dolz & I. Idiazabal, *Ensenar (lenguas) en contextos multilingües* (p. 31-50). Servicio Editorial de la Univ. del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea.
- BUCHS, Céline, SANCHEZ-MAZAS, Margarita, MARGAS, Nicolas, MARADAN-PILLET, Mathilde, ZINETTI, Diego & LAMARINA, Eleftheria. (2019). Différencier l'enseignement par des activités coopératives plurilingues. *Babylonia*, 1, 59-65.
- CAUSA, Maria. (2019). Distance(s) et pratiques de transmission : l'alternance séquentielle comme moyen de rapprochement entre les langues et les disciplines. Dans M. Causa & S. Stratilaki-Klein, *Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue* (p. 123-151). EME Éditions.
- CÈBE, Sylvie & GOIGOUX, Roland. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35(1), 185-208. <<https://doi.org/10.3406/reper.2007.2756>>.
- CÈBE, Sylvie & GOIGOUX, Roland. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, 87, 77-96. <<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>>.
- CELIC, Christina, & SELTZER, Kate. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. CUNY-NYSIEB.
- CUMMINS, Jim. (2022). Evaluating Theoretical Constructs Underlying Plurilingual Pedagogies. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence, *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. Taylor & Francis.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.

- DOLZ, Joaquim, THEVENAZ, Thérèse, SCHNEUWLY, Bernard & WIRTHNER, Martine. (2001). Conférence introductive. Tâches et didactique du français : analyse de la problématique. *La lettre de la DFLM*, 2(29), 3-17.
- DOLZ-MESTRE, Joaquim. (2019). La règle du sept de la sociodidactique des langues. Dans B. El Barkani & Z. Meksem, *Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl* (p. 21-49). EME Éditions.
- DUVERGER, Jean. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.
- DUVERGER, Jean. (2011). Une trame méthodologique d'alternance séquentielle des langues. Dans ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue), *Enseignement bilingue. Le professeur de « discipline non linguistique » : statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (p. 64-67). ADEB.
- GARCÍA, Ophelia & LIN, Angel. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. Dans O. García, A. Lin, S. May & N. Hornberger, *Bilingual and Multilingual Education* (p. 117-130). Springer International Publishing.
- GARCÍA, Ophelia & WEI, Li. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. Dans W. E. Wright, S. Boun & O. García (dir.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (p. 223-240). John Wiley & Sons, Ltd. <<https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch13>>.
- KEDREBEOGO, Gérard. (1983). *Langues et groupes ethniques de Haute-Volta*. CNRS/DISTACCT.
- LEOPOLDOFF, Irina, & AEBY DAGHÉ, Sandrine. (2018). Quelles formes de littéracie en contexte plurilingue ? Le conte comme expression possible d'un « texte d'identité ». *Forumlecture.ch*, 2, 1-15. <https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/635/2018_2_fr_aeby_leopoldoff.pdf>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES. (2021). *Politique linguistique du Burkina Faso 2021-2030*.
- NIKIEMA, Norbert. (2011), *Langues nationales et éducation*. Module de formation Master à Distance (M2) en Gestion des systèmes éducatifs, Université Senghor d'Alexandrie. <<https://foad-mooc.auf.org/IMG/pdf/UE5a-Languesnationaleseteducation.pdf>>.
- NOYAU, Colette. (2004). Appropriation de la langue et construction des connaissances à l'école de base en situation multilingue : du diagnostic aux actions. Dans *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques* (p. 473-485). Archives contemporaines.
- NOYAU, Colette. (2010). Développer les capacités de reformulation chez les maitres de l'école de base en contexte subsaharien. Dans F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (dir.), *Actes du Congrès mondial de linguistique française 2010* (p. 553-571). Institut de linguistique française. <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000242.pdf>.
- PERREGAUX, Christiane. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA*, 76, 81-94.
- PERREGAUX, Christiane. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 29, 147-166.
- PERREGAUX, Christiane. (2013). Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de transformation des connaissances et des rapports sociaux dans l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3(29), 417-433.

PLANE, Sylvie & SCHNEUWLY, Bernard. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, 3-17.

READ, Tony. (2016). *Où sont passés tous les manuels scolaires ? Vers une fourniture durable de supports didactiques et pédagogiques en Afrique subsaharienne*. La Banque mondiale. <<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0716-9>>.

SAADA-ROBERT, Madelon, AUVERGNE, Martine, BALSLEV, Kristine, CLARET-GIRARD, Véronique, MAZURCZAK, Katia & VEUTHEY, Carole. (2005). *Écrire pour lire dès 4 ans : didactique de l'entrée dans l'écrit*. Université de Genève.

SALES CORDEIRO, Glais & SCHNEUWLY, Bernard. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche & formation*, 56, 67-80. <<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.903>>.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.

ANNEXES

Le questionnaire aux formateurs-concepteurs

AXE 1 : LES LANGUES DE L'ÉCOLE ET DU MILIEU

1.	Quelle(s) différence(s) faites-vous entre la langue officielle, les langues nationales et les langues du milieu parlées dans les communautés ?
2.	D'après vous, quel(s) rôle(s) jouent les langues nationales et les langues du milieu dans l'apprentissage de la langue officielle ?

AXE 2 : LA CONCEPTION DES SD

3.	Pour planifier l'usage des langues en présence dans les SD, vous basez-vous sur :
	a. Des orientations curriculaires spécifiques pour élaborer les SD ? Si oui, lesquelles ?
	b. Un cadre théorique spécifique ? Si oui, lequel ?
	c. Un guide de conception spécifique ? Si oui, lequel ?
	d. Des « règles » spécifiques établies entre spécialistes dans le cadre du PAEB ?
4.	Quelle(s) langue(s) est(sont) mobilisée(s) dans les séquences didactiques que vous produisez dans le cadre du PAEB ? Justifiez votre choix.
5.	En général, de quelle(s) manière(s) prenez-vous en compte les langue(s) nationale(s) et officielle dans l'élaboration des SD ? Dans quelle(s) partie(s) ? Pourquoi ?

6.	Avez-vous développé des manières de faire, des démarches ou activités « types » de gestion des langues en présence, transposables d'une SD à un autre ? Si oui, laquelle ou lesquelles ? Par exemple :
	a. Au niveau du support dans son intégralité (couverture, sommaire, introduction, ancrage curriculaire, vue d'ensemble et annexe) ?
	b. Au niveau de la séquence d'enseignement (mise en situation, ateliers et projet) ?
	c. Au niveau des activités et sous-activités de la séquence ?
7.	Rencontrez-vous des difficultés dans la manière de planifier et d'intégrer les langues en présence dans les SD ? Si oui, quelles sont ces difficultés ? Si possible, donnez des exemples en vous référant à des éléments précis.
8.	Depuis les 1 ^{res} séquences élaborées dans le cadre du PAEB, votre manière d'intégrer les langues en présence dans les SD a-t-elle évolué ? Si oui, de quelle(s) manière(s) ?
9.	Avez-vous déjà entendu parler de « pratiques translanguagières » ? Si oui, qu'entendez-vous par « pratiques translanguagières » ? Ces pratiques sont-elles mobilisées dans le cadre de la conception de vos supports didactiques ? Si oui, comment ?

AXE 3 : LA PRISE EN MAIN DES SD PAR LES ENSEIGNANT·ES

10.	Les enseignant.es qui utilisent les SD vous interpellent-ils-elles quant à la manière dont sont gérées les langues dans les SD ?
	a. Si oui, quels sont les points positifs qu'ils-elles relèvent ?
	b. Si oui, quels sont les points négatifs qu'ils-elles relèvent ?

AXE 4 : VOTRE PROFIL

11.	Depuis combien d'années êtes-vous amené(e) à concevoir des supports pédagogiques bilingues ?
12.	Depuis combien d'années êtes-vous amené(e) à concevoir des séquences didactiques dans le cadre du PAEB ?
13.	Quelle est votre spécialisation disciplinaire ?
14.	À quelle(s) SD produite(s) dans le cadre du PAEB avez-vous participé ?
15.	Dans le cadre de votre parcours académique et/ou professionnel, avez-vous suivi un ou plusieurs module(s) de formation traitant de la gestion du bilinguisme ou du plurilinguisme en classe ? Si oui, merci d'indiquer si possible l'organisme de formation, l'objectif de la formation et le nombre d'heures reçues (approximativement) ?
16.	Dans le cadre de votre parcours académique et/ou professionnel, avez-vous suivi un ou plusieurs module(s) de formation traitant de la gestion du bilinguisme ou du plurilinguisme

dans les supports didactiques ? Si oui, merci d'indiquer si possible l'organisme de formation, l'objectif de la formation et le nombre d'heures reçues (approximativement) ?

NOTES

1. L'état du matériel et sa distribution sont également à prendre en compte pour assurer des conditions d'enseignement-apprentissage favorables, tout comme la densité des contenus disciplinaires traités et le niveau de langue utilisé (Read, 2016).
2. Nous utiliserons les deux expressions *pratiques translangagières* ou *pratiques bilingues* pour désigner la mise en œuvre d'un enseignement *dans* et *sur* deux langues ou plus.
3. Toutes les langues traditionnellement parlées dans un pays sont reconnues comme langues nationales, indépendamment de la couverture géographique ou du nombre de locuteurs (Nikiema, 2011). Parmi ces cinquante-neuf langues, trente-trois sont décrites et douze documentées. On dit d'une langue qu'elle est décrite lorsque des linguistes ont mis au jour son fonctionnement et sa transcription orthographique et d'une langue qu'elle est documentée lorsqu'il existe une production éditoriale, pédagogique ou divers types de documents écrits dans cette langue.
4. Parlées par plus de 63 % de la population, ces trois langues sont aussi dites langues de « grande communication » (Ministère de l'Éducation, 2021) au regard de la place qu'elles occupent dans les médias et les interactions intercommunautaires. Le reste des langues, environ 40, sont considérées comme vernaculaires ou minoritaires.
5. Nous appellerons *activités* les dispositifs didactiques conçus dans les SD par souci de cohérence avec la façon de les nommer et de les présenter dans ces supports.
6. Ces orientations donnent explicitement des consignes ou questions à poser aux élèves (« Vous vous attendez à quelle histoire ? Où et quand peut-elle se dérouler ? Quels personnages allons-nous rencontrer dans ce conte ? ») ou induisent indirectement la formulation des consignes par l'enseignant (« Présenter le titre du conte avec l'illustration qui l'accompagne »).
7. Par exemple au Burkina Faso, on peut penser au *Livre de calcul deuxième année des écoles bilingues en mooré* ou aux *Guides de calcul 1^{re}, 2^e et 3^e en français*.
8. « *Adopting a translanguaging lens means that there can be no way of educative children inclusively without recognizing their diverse language and meaning making practices as a resource to learn and to show what they know, as well as to extend these.* » (García & Wei, 2015, p. 227)
9. Précisons avec Duverger (2007) qu'il ne s'agit pas de considérer les orientations qui suivent comme fixes et immuables, mais de les prendre comme des propositions qui doivent être aménagées et contextualisées (Duverger, 2011) selon les besoins et objectifs des élèves, des institutions, etc.
10. Ce sont des enfants dont la langue première n'est pas l'anglais et qui ont un niveau très faible en anglais à leur entrée dans le système éducatif formel américain.
11. Notre traduction : « 1. La classe *translangagière* (a. Environnement multilingue ; b. Fondements de l'enseignement ; c. Travail collaboratif ; d. Ressources translangagières) ; 2. Contenu et développement de la littéracie (a. Contenus et enseignement de la lecture ; b. Contenus et enseignement de l'écriture) ; 3. Développement de la langue (a. Vocabulaire ; b. Syntaxe) ».
12. Cette section ne sera pas traitée dans le cadre du présent article.
13. FDC (Fondation pour le développement communautaire), ASIBA (Association de soutien aux initiatives de base), CAPEQ (Cercle d'action pour la promotion d'une éducation de qualité au Burkina Faso).
14. Cette SD privilégie les compétences de compréhension et de productions orales en français.

15. Le processus d'accompagnement à la conception proposé par EdM permet aux SD d'être expérimentées par les enseignants puis révisées selon les difficultés qu'ils partagent durant les formations à l'usage de ces supports. La réflexion initiée dans cet article intervient donc à un moment opportun, car la phase actuelle du PAEB prévoit la révision de ces SD.

16. Nous pensons que les réponses données font référence à des documents élaborés par EdM qui ne comportent pas explicitement d'orientations sur le bilinguisme ou l'alternance des langues.

17. Les pratiques translinguistiques identifiées ont été relevées au moins une fois dans le corpus analysé, ce qui ne signifie donc pas qu'elles soient présentes dans chacune des SD. Il nous est difficile d'approfondir chaque pratique translinguistique pour cet article ; nous allons donc les exposer selon leurs finalités.

18. Bien que les finalités de certaines pratiques se recoupent, cette distinction permet une meilleure visibilité et favorise l'appropriation des pratiques par nos partenaires. Par exemple, s'appuyer sur des genres textuels culturellement pertinents est à la fois une pratique de contextualisation par l'usage d'un texte qui fait sens pour les élèves et une pratique qui développe leurs compétences langagières par l'exploitation des textes, dans leurs dimensions communicatives et grammaticales.

19. Le conte de *La poule et l'éléphant* est un conte étiologique initialement recueilli en sar au Tchad, traduit et adapté en français puis traduit et adapté en moré. Concernant *L'histoire du lion, du singe et du lièvre*, c'est une fable qui existe au Burkina Faso avec des variantes selon les régions. Initialement, il s'agit d'un texte recueilli oralement en moré puis adapté et écrit en moré pour finalement être traduit et adapté en français. Quant à *La grenouille à grande bouche*, c'est un conte de randonnée adapté d'un conte africain. Il a été rédigé en français avec une adaptation au contexte burkinabé au niveau des animaux et aliments qui apparaissent dans le texte.

20. C'est ce que montre l'activité suivante : « Organiser les élèves en groupe et les inviter à répondre au questionnaire en moré : *Qu'est-ce qu'un conte ? Quel est le but du conte dans ton milieu ? Où et à quel moment dit-on les contes ? Pourquoi ? Quels personnages sont régulièrement mobilisés dans les contes ? Quels sont les contes de chez vous que vous connaissez ? Existe-t-il des formules à prononcer avant ou après l'écoute d'un conte ? Si oui, cites-en quelques-unes* ». Les questions en moré sont : *Solemd yaa bõe ? Yāmb baob gēwā bõe yīng la b maand solemde ? Yaa yE la yaa wakat-bvg la d soalemde ? bōeyīnga ? Yaa ānd dāmb yvy la d minim n pvt solem pvgē ? Yāmb baobgē wā, yaa solem-bvs la yāmb mi ? Goam n be sēn gomd n yaool n stng la yaool n baas soalembi ? Sā n mikame ti goam beeme bi y wilg-ba.*

21. Étant donné que les SD analysées relèvent de la discipline *Langue et communication*, le traitement des corpus a une finalité principalement littéraire ou langagière. Bien entendu, dans le cas des disciplines non linguistiques, même si la langue joue un rôle dans l'appropriation des contenus disciplinaires, d'autres enjeux propres aux disciplines (genres discursifs, concepts) doivent être considérés dans l'élaboration des corpus.

RÉSUMÉS

Notre étude a eu pour objectif d'établir une typologie de pratiques bilingues, afin d'outiller des formateurs à élaborer ou réviser des supports didactiques mobilisant au moins deux langues. Dans le cadre d'un programme de coopération internationale au Burkina Faso, mis en œuvre avec l'appui d'Enfants du Monde, nous avons interrogé dix formateurs partenaires via un questionnaire pour recueillir leurs pratiques de conception de supports bilingues et avons

également analysé trois séquences didactiques bilingues conçues et implémentées dans les écoles bilingues du programme. Les pratiques bilingues identifiées répondent à deux principales finalités : contextualiser les enseignements-apprentissages et développer les connaissances et compétences langagières et disciplinaires des élèves, en s'appuyant sur les langues de l'école et des élèves.

The aim of our study was to create a typology of bilingual practices in order to support trainers to create or review teaching/learning materials that use at least two languages. As part of an international cooperative programme run by the Government of Burkina Faso and Enfants du Monde, we interviewed ten partner developers using a questionnaire to collect information about their practices in creating bilingual materials. Additionally, we analysed three bilingual teaching sequences developed and implemented in the programme's bilingual schools. The bilingual practices identified have two main purposes: contextualising the teaching/learning processes, and developing pupils' language skills and subject knowledge based on the languages of the school and pupils.

El objetivo de nuestro estudio era establecer una tipología de prácticas bilingües con el fin de acompañar a formadores en la concepción o revisión de materiales didácticos que movilizan al menos dos lenguas. En el marco de un programa de cooperación internacional en Burkina Faso, implementado con el apoyo de Enfants du Monde, se entrevistó a diez formadores mediante un cuestionario para recopilar sus prácticas de diseño de materiales bilingües y se analizaron tres secuencias didácticas bilingües diseñadas e implementadas en las escuelas bilingües del programa. Las prácticas bilingües identificadas tienen dos finalidades principales: contextualizar el proceso de enseñanza/aprendizaje y desarrollar los conocimientos y capacidades lingüísticas y disciplinares de los alumnos, basándose en las lenguas de la escuela y de los alumnos.

INDEX

Mots-clés : conception de supports didactiques, pratiques bilingues

Keywords : design of teaching/learning materials, bilingual practices

Palabras claves : diseño de material didáctico, prácticas bilingües

AUTEURS

NOÉMIE GUÉRIF

ONG Enfants du Monde
noemie.guerif@edm.ch

MATHIEU SAVOY

ONG Enfants du Monde
mathieu.savoy@edm.ch

ALASSANE DANGO

ONG Enfants du Monde
alassane.dango@edm.ch