GESTION DU PLURILINGUISME EN MILIEU SCOLAIRE DE CÔTE D'IVOIRE. LE CAS DES ÉCOLES CONFESSIONNELLES ISLAMIQUES DE LA VILLE DE KORHOGO

Université Peleforo Gon Coulibaly-Korhogo (Côte d'Ivoire)
Sociolinguistique et didactique des langues
stanislas1980konan@upgc.edu.ci

Résumé

La Côte d'Ivoire est un pays multilingue au sein duquel cohabitent une soixantaine de langues locales auxquelles s'ajoutent celles des communautés immigrées et le français qui, en plus d'être la langue officielle et le principal médium d'enseignement, constitue un objet d'apprentissage. La langue, du point de vue de la sociolinguistique, est un fait social à même de changer sous l'influence de divers facteurs. Dès lors, l'enseignant, supposé être le garant de la norme à enseigner, doit pouvoir mettre en œuvre des stratégies efficaces et efficientes en vue d'enrayer les éventuelles difficultés qui interviendraient dans l'apprentissage d'une seconde langue. Mais, l'analyse des données collectées auprès des enseignants des établissements confessionnels islamiques de la ville de Korhogo à partir des questionnaires qui leur ont été soumis et à l'issue des observations de classe révèle que ceux-ci ne sont pas suffisamment outillés pour gérer le plurilinguisme qui est en œuvre au sein de ces écoles. Ils présentent de nombreuses insuffisances qui exigent qu'ils soient formés en grammaire et en linguistique appliquée.

Mots clés : Côte d'Ivoire, écoles islamiques, français, Korhogo, plurilinguisme

Summary

Côte d'Ivoire is a multilingual country in which some sixty local languages coexist, in addition to those of immigrant communities and French, which, in addition to being the official language and the main medium of instruction, is an object of learning. From the point of view of sociolinguistics, language is a social entity that can change under the influence of various factors. Therefore, the teacher, who is supposed to be the guarantor of teaching, must be able to implement effective and efficient strategies in order to overcome any difficulties that may arise in the learning of a second language. However, analysis of the data collected from teachers in Islamic religious schools in the town of Korhogo through questionnaires submitted to them and after classroom observations reveals that they are not sufficiently equipped to manage the multilingualism that is at work in these schools. These teachers have many shortcomings that require training in grammar and applied linguistics.

Key words: Côte d'Ivoire, Islamic schools, French, Korhogo, plurilingualism

Introduction

Lorsque des langues entrent en contact, il opère un « *transfert d'éléments d'un système linguistique à un autre système linguistique* » (Ducos, 1978 p. 87) qui atteste que les langues ne sont « *pas immuables* ». Au contraire, « *elles sont susceptibles de changer sous la pression de besoins divers et sous l'influence d'autres communautés*. » (Martinet, 1970 p. 9). Au nom de ces principes sociolinguistiques, les pratiques en didactique des langues ont évolué. Désormais, l'on procède à une analyse minutieuse de l'environnement linguistique dans lequel se fait l'apprentissage d'une langue donnée. Ainsi, de la maîtrise du profil sociolinguistique des apprenants dépend la qualité des approches pédagogiques et des outils didactiques utilisés par l'enseignant. Mieux, la connaissance du substrat linguistique des apprenants, des systèmes des langues de départ et d'arrivée ainsi que de leurs règles de fonctionnement permet de proposer des stratégies efficaces d'apprentissage et de correction des éventuelles interférences qui surviennent au cours de ce processus.

3.3.1. La notion d'interférence linguistique

L´interférence est une notion essentielle de la physique mise en place par le physicien britannique Young Thomas en 1801. Elle a eu un écho dans des champs disciplinaires comme la psychologie, la linguistique et la didactique des langues. En psychologie appliquée, elle désigne l'effet négatif d'un apprentissage sur un autre[1].

En didactique des langues où elle désigne « les problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible » (Cuq, 2003 : 139). En d'autres termes, l'interférence linguistique renvoient aux difficultés rencontrées par l'élève et les erreurs constatées dans ses productions langagières pendant l'utilisation d'une langue étrangère apprise ultérieurement. Elle peut également se définir comme « l'influence de la langue étrangère sur la langue maternelle (…) et des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle » (Ibidem). À ce sujet, Wolfgang Klain (1989) cité par Boulemia Mouchira & Mahiddine Noura (2015/2016 : 27) écrit « (…) l'apprenant, lors de l'acquisition d'une langue étrangère connait déjà une langue, et il lui est facile de s'appuyer consciemment ou inconsciemment- sur cette connaissance ».

En linguistique, l'interférence désigne le « remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleurs, temps, etc.) » (Weinrich cité par Jean Louis Calvet, 1993 : 19). Pour Claude MACKEY (1976), l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une autre langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre. Quant à

[1] https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-interference.htlm **consulté le 21/06/2022.**

Georges Mounin (2004, p.181), il perçoit cette notion comme « les changements ou les identifications résultant dans une langue des contacts avec une autre langue, du fait du bilinguisme ou du plurilinguisme des locuteurs ».

Il s'agit donc d'un phénomène individuel qui intervient en situation de contact de langues ou de bilinguisme/plurilinguisme qui intervient en situation d´appropriation ou d´actualisation de la langue par un sujet parlant ou un locuteur spécifique. Le système de la langue première des individus joue un certain rôle dans l'émergence des interférences si bien qu´on retrouve parfois les mêmes faits chez plusieurs personnes à la fois (Maria Rosa 2007). Aussi, les interférences interviennent à tous les niveaux d'analyse de la langue. C'est pourquoi, l'on distingue différents types d'interférence : les interférences morphosyntaxiques, les interférences lexico-sémantiques, les interférences phonético-phonologiques et les interférences socioculturelles. Toutefois, l'on ne traitera dans les sections qui suivent les trois premières formes d'interférences suscitées.

3.3.1.1. Les interférences phonétiques

Selon Hamers & BLANC-Michel (1983) cité par Maria Rosa (2007 : 41) « il y a interférence lorsqu'un bilingue utilise dans la langue active, des sons de l'autre langue. Elle est très fréquente chez l'apprenant de la langue seconde ». Elle résulte de la complexité d'articulation de certains sons de la langue étrangère qui, le plus souvent, n'existent pas dans la langue maternelle ; elle survient lorsqu'un apprenant d'une langue étrangère identifie un phonème de cette langue par un phonème de la langue maternelle (B. Mouchira & M. Noura, 2015/2016 :29). Cela se manifeste lorsqu'un sujet parlant utilise les sons de sa langue maternelle alors qu'il s'exprime dans la langue étrangère. Exemple **le moto**. En d'autre terme, l'interférence phonétique désigne l'impact de la langue maternelle sur la prononciation de la langue étrangère.

3.3.1.2. Les interférences morphosyntaxiques

La morphologie est une science qui s'intéresse aux règles qui régissent la forme et la variation des mots d'une langue donnée alors que la syntaxe est l'étude des règles de combinaison des mots dans la phrase. L'interférence morphologique touche le sens, le nombre, les terminaisons, les modalités d'affixation et de composition. Quant à la syntaxe, elle touche la façon de distribution des unités et les rapports qu'elle suscitent (B. Mouchira & M. Noura 2015/2016 : 30). Cela dit, l'interférence morphosyntaxique pourrait se définir comme « la présence des modes d'agencement appartenant à un autre système dans une langue donné » (J. Dubois, 1994). C'est-à-dire que l'apprenant bilingue transfère une règle apprises dans sa langue maternelle et l'applique dans l'apprentissage de la langue étrangère. Exemple : **l'avion est une moyenne de transport**. Les apprenants de la langue étrangère produisent des énoncés en suivant les structures de leur langue maternelle. Cela entraine une déviation de la langue cible. Les erreurs qui se perçoivent dans leurs

écrits sont les résultats de la confusion liées aux problèmes de genre. Par conséquent ceux des accords à cause de la maternelle de l'apprenant. Exemple **un balle** au lieu de **une balle**.

3.3.1.3. Les interférences lexico-sémantiques

« La lexicologie est l'étude de la signification des unités qui constituent le lexique d'une langue » (Mouchira et Noura 2015/2016 : 28). À ce titre elle participe à la construction du sens et entretient un lien étroit avec la sémantique. Il y'a interférence lexical quand les deux langues n'organisent pas de la même façon l'expérience vécu. (Calvet, 1993). C'est-à-dire que l'interférence lexical est causée par les divergences existantes entre les langues en contact. Elle intervient aussi quand les sujets emploient les mots d'une langue dans une autre langue. Parlant de sens des mots, l'interférence sémantique est le résultat d'une incompréhension du contenu du message dans la langue étrangère en se référant à son équivalant dans la langue source. Autrement dit, le sens véhiculé par une langue n'est pas forcément celui véhiculé par une autre.

3.3.2. La notion de contact de langues

Pour Cumbe César et Afonso Muchanga (2001), le contact de langues n'intervient pas nécessairement en situation de bilinguisme et/ou de plurilinguisme. Selon eux, il peut même opérer entre des langues assez éloignées géographiquement. Dès lors, la notion de contact de langues renvoie à une diversité de situations. Elle est au cœur du changement et de la variation linguistique qui opère aussi bien en diachronie qu'en synchronie. Le contact de langues s'inscrit ainsi dans des espaces aux frontières mouvantes qui varient au gré des migrations. C'est le cas des ouvertures et fermetures économiques, culturelles et projets politiques.

Pour Tabouret-Keller (1988), le contact de langues implique l'observation et la description empirique de situations institutionnelles, socio-professionnelles ou familiales, de situations d'apprentissage de langues étrangères ou d'acquisition dans des contextes de plurilinguisme ou de diglossie. Le contact de langues provoque souvent une tension entre prescription et description linguistique qui impacte considérablement les représentations sociales et métalinguistiques (Anderson, 1983). Pour cet auteur, les contacts de langues affectent les processus de construction identitaire et créent l'insécurité linguistique qui se traduit par des productions langagières hybrides. Sur le plan collectif, le contact de langues aboutit à des emprunts, à la création des créoles ou des pidgins. Sur le plan individuel, l'insécurité linguistique entraîne des interférences, en des transferts, des alternances codiques. Ces phénomènes sont la résultante de la coexistence au sein d'un espace donné de plusieurs langues et de la pratique de plusieurs langues par un individu.

En Côte d'Ivoire, pays à forte hétérogénéité linguistique dans lequel l'on dénombre une soixantaine de langues locales auxquelles s'ajoutent celles des populations immigrées, le français demeure l'unique médium d'enseignement. Il est vrai que cette langue qui est omniprésente dans tous les contours de la société ivoirienne (Boutin, B. A. et al., 2011 p. 45),

fait l'objet d'une appropriation exceptionnelle (Aboa, 2010) et d'une expansion fulgurante mais il convient de relever l'existence d'une norme endogène de français (français de Côte d'Ivoire) distincte de la norme centrale. Elle se décline en variétés qui s'interpénètrent, coexistent et se concurrencent (Kouadio, 1996). Il prévaut donc dans le pays une dynamique linguistique qui s'observe dans tous les milieux. À ce propos, les enseignants reconnaissent avoir recours au nouchi lors des situations d'enseignement-apprentissage pour, disent-ils, mieux expliquer les leçons, se faire comprendre par leurs élèves, détendre et décrisper l'atmosphère en classe. (Kouamé, 2013). En agissant ainsi, ils se détachent de la norme dont sont censés être les garants et qu'ils doivent enseigner.

Au niveau des écoles confessionnelles, deux langues sont officiellement en usage : le français pour le programme officiel et l'arabe pour le programme religieux. Ces deux langues viennent se greffer sur la diversité de langues acquises par les élèves avant leur entrée à l'école. En définitive, ces écoles se présentent comme des espaces multilingues. Dans un tel environnement, il convient de le rappeler, il opère des interférences linguistiques, sources de difficultés d'apprentissage que les enseignants doivent pouvoir enrayer en définissant des stratégies efficaces et adaptées. Ce principe sociolinguistique suscite diverses interrogations. Comment le plurilinguisme est vécu au sein des écoles confessionnelles islamiques de cette ville ? Quels sont les impacts de ce plurilinguisme sur l'enseignement-apprentissage de façon générale et particulièrement du français ? Quelles sont les attitudes des enseignants de ces écoles face aux difficultés d'apprentissage du français de leurs élèves ? Quelles sont les stratégies utilisées par ceux-ci pour pallier les interférences induites par le plurilinguisme en œuvre ?

La présente étude tente donc de rendre compte de la gestion du plurilinguisme par les enseignants de Côte d'Ivoire à partir du cas spécifique des enseignants des écoles confessionnelles islamiques de la ville de Korhogo. Elle décrira respectivement les profils socio-professionnel et sociolinguistique des enseignants de ces écoles, relèvera les difficultés rencontrées par ceux-ci ainsi que leurs désidératas, les interactions verbales pour rendre compte des langues en usage, des attitudes des enseignants tout comme des stratégies qu'ils utilisent pour aider leurs élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage du français.

1. Méthodologie de l'étude

Le dictionnaire l'internaute désigne le plurilinguisme comme la particularité linguistique que certaines personnes possèdent et qui consiste à parler au moins trois langues différentes. C'est l'état d'un individu qui utilisent concurremment plusieurs langues.

D'après Dubois (1994 :368) « On dit d'un sujet parlant qu'il est plurilingue quand il utilise à l'intérieur d'une même communauté plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l'administration etc.) On dit d'une communauté qu'elle est plurilingue lorsque plusieurs langues sont utilisées dans les divers types de communication ». Certains pays comme la Suisse ou le français, l'allemand, l'italien et le romanche sont langues officielles connaissent le plurilinguisme d'État.

La Côte d'Ivoire, comme d'autres pays dans le monde, est un pays plurilingue et pluriculturel. En effet, sur le territoire ivoirien coexistent plusieurs langues à savoir « les langues nationales, les langues des immigrés et le français. » (Brou Diallo, 2020 :15). Les

langues locales permettent d'assurer la communication et surtout dans les milieux ruraux. La politique linguistique du pays a permis établir le français comme la langue officielle du pays. Cette langue semble s'appliquer exclusivement qu'à l'administration, aux médias, à l'enseignement et la justice. Par contre, suite à l'exode rural, la capitale du pays, à cause de son dynamisme économique ouvre la porte à plusieurs variétés de français dans lesquelles sont représentées toutes les langues ivoiriennes. Le plurilinguisme ivoirien peut donc se définir comme la coexistence du français, des langues locales et des différentes variétés du français.

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons au plurilinguisme en œuvre dans le milieu scolaire. En Côte d'Ivoire, le français évolue concurremment avec les langues locales. Dans ces conditions, l'enseignement du français rencontre plusieurs difficultés. D'abord aux niveaux des apprenants. D'après Aboa (2012 :1), dans les zones rurales, l'accès à une éducation de qualité est carrément freiné à cause de la difficulté d'acquisition de la langue française. Il faut comprendre que l'enseignement du français fait fi des langues d'origine des apprenants. En plus, il existe une très grande différence entre ce qui est enseigné et les pratiques linguistiques des apprenants.

À ce propos, la critique portée sur les manuels par KOUAME (2009 :68) a révélé que la demande des livres n'est pas satisfaisante et que leurs contenus ne sont pas adaptés aux besoins ni aux réalités du milieu. Ensuite, le français lui-même n'est pas enseigné selon les règles qui le régissent et font sa spécificité. À ce sujet, Aboa (2012 :1) dit que la Côte d'Ivoire est un pays multilingue qui a donné naissance à plusieurs variétés de français. En effet, sous l'influence des langues locales, et dans un besoin de communication, les populations ivoiriennes ont essayé d'adapter le français à leur niveau de compréhension. Cette façon de faire se perçoit même dans les écoles où est sensé être enseigné le français standard et normé.

Du 13 janvier au 26 février 2022, l'on a conduit une enquête au sein de 12 écoles confessionnelles islamiques de la ville de Korhogo. Elle s'est déroulée en deux étapes. La première a consisté dans un premier temps à soumettre aux enseignants de ces écoles des questionnaires visant à recueillir des informations relatives à leur niveau d'instruction, aux langues qu'ils parlent, aux communautés d'origine des parents de leurs élèves, aux langues qu'ils utilisent lors des interactions verbales en classe, à leur formation continue, aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'encadrement de leurs élèves et leurs désidératas en vue d'une meilleure formation de leurs élèves. Au total, ce sont 58 enseignants de ces écoles qui ont été interrogés. La seconde a consisté à procéder à des observations directes au cours desquelles des interactions verbales en classes ont été enregistrées avant d'être transcrites par la suite. À l'issue de cette opération, l'on a procédé à un tri visant à ne retenir que les échanges les plus représentatifs des réalités et défis de l'apprentissage du français au sein des écoles confessionnelles islamiques de la ville de Korhogo. Les données retenues ont, par la suite, fait l'objet d'une double analyse : didactique et linguistique. L'objectif poursuivi était de relever tous les faits pouvant constituer un écueil à l'enseignement-apprentissage du français afin de

proposer des solutions adaptées et applicables en vue d'un meilleur enseignement-apprentissage du français au sein des écoles confessionnelles islamiques de Côte d'Ivoire.

3.2. La théorie des contraintes et stratégies de réparation (TCSR)

La phonologie générative est une sous partie d'une grammaire générative qui traite de la structure phonique du langage. Elle est devenue dominante et est très développée par l'ouvrage de Chomsky et Halle intitulé *sound pattern of english* (SPE), publié en 1968. La phonologie générative longtemps prisée s'est progressivement éloignée des modèles structuralistes qui plaçait au centre des représentations l'opposition entre les phonèmes et les allophones, jusqu'au le début du vingtième siècle, où les linguistes se sont rendu compte de ce que les alternances déclenchées par la structure morphologique des mots pouvaient s'expliquer en postulant à un autre niveau de représentation (Jacques Durant & Chantal Lyche 2001).

La phonologie générative a pour but principal de comprendre la nature des systèmes de sons, des langues naturelles et le fonctionnement des alternances phonologiques. Elle les présente de façon à pouvoir représenter exhaustivement et explicitement la compétence du sujet parlant. La phonologie générative SPE est principalement centrée sur le formalisme des règles qui servent à reliés des formes de base à des formes dérivées. Cependant, ce formalisme des règles a été vivement critiqué par les tenants de la phonologie générative naturelle (Fatimazohra El Fenne,1994 :10-11).

Au cours des années 1970, les règles de SPE ont beaucoup perdu de leur importance au profit des principes et paramètres. Cette optique générative des années 80 est aussi appelée la « no rule approach » (Fatimazohra El Fenne, 1994 : 22). À cet effet, plusieurs linguistes générativistes, notamment « Pulleyblank (1986) ; Kaye, Lowenstamm et Vergnaud (1985) ; Singh (1985) et Paradis (1988 a, b ; 1990 a, b ; 1993 a, b) ont délaissé totalement ou partiellement les règles de types SPE au profit de principes et paramètres » (Fatimazohra El Fenne, 1994 : 22).

Les principes et les paramètres à la différence des règles sont plus généraux parce qu'ils constituent des projections directes de la grammaire universelle. Les principes sont des contraintes qui déterminent ce qui est possible linguistiquement (Paradis,1988a) et les paramètres sont et les paramètres sont des options universelles sélectionnées ou non par la langue. Ils rendent donc compte de la variation linguistique (Paradis, 1988b). Les principes et paramètres par opposition aux règles n'effectuent aucun changement en soi (Mc Carthy, 1986). Ce sont des « stratégies de réparations » qui ont pour fonction de préserver les contraintes qui effectuent les changements (Singh, 1985) et (Paradis, 1988a, b ; 1990a, b). Selon Singh (1985 ;1987), il n'existe pas de règles phonologiques : seules les stratégies de réparations, ce

qu'il appelle les « global alternation » sont requises en phonologie. Les stratégies de réparations sont des opérations qui s'appliquent à un élément ou une structure phonologique dans le but de réparer une violation de contrainte phonologique ou malformation phonologique universelle ou particulière de langue. En un mot, les stratégies de réparations n'ont pas de contexte spécifiques, contrairement aux règles phonologiques qui sont contextuelles et arbitraires. Les stratégies de réparations peuvent expliquer les liens avec les faits en apparences non reliés dans une même langue ou entre différentes langues. En montrant par exemple que les langues sont sujettes aux mêmes types de contraintes. Ce qui déclenche des stratégies de réparations fonctionnellement semblable. C'est-à-dire qu'ils déclenchent des mécanismes qui ont pour fonction d'éliminer une même violation.

2. Présentation des résultats

L'on présentera d'une part les données issues des entretiens et de l'autre celles collectées lors des observations de classes.

2.1. Les données collectées au terme des entretiens

Dans cette partie de notre travail, l'on procèdera d'abord à la description des profils socio-professionnel et sociolinguistique des enseignants des écoles confessionnelles islamiques de la ville de Korhogo pour ensuite mettre en exergue les difficultés qu'ils rencontrent dans l'encadrement de leurs élèves. Enfin, l'on veillera à faire connaitre leurs désidératas en vue d'une meilleure formation de leurs élèves.

2.1.1. Profil des enquêtés

Sur les 58 enquêtés que compte notre échantillon, un seul n'a pas apporté de réponse face à la question relative à leur formation initiale. Les informations fournies par les autres font état de ce que 18 sont titulaires du Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC), 26 d'un Baccalauréat (BAC), 7 d'une Licence, 1 d'un Master, 4 d'un Brevet de Technicien Supérieur et 1 d'un DEUG. Pour ce qui est de leur expérience professionnelle, il est apparu que 4 enquêtés sont à leur première année d'exercice, 10 n'enregistrent qu'une seule année d'expérience professionnelle. En plus, l'on a dénombré 6 et 9 qui ne totalisent respectivement que 2 et 3 année d'ancienneté. À côté d'eux, il y en a 7 qui ont 4 années d'expérience professionnelle. 5 enregistrent 5 années d'ancienneté tandis que 7 en totalisent 6. Il y en a un qui a une ancienneté de 7 ans. 3 de 8 ans et 3 de 9 ans ; et 1 enquêté pour chacune des tranches de 12, 14 et 15 ans. Ces données expliquent pourquoi 23 des enquêtés n'ont apporté aucune réponse face à la question relative à leur participation à des activités de renforcement de capacités. En plus, l'on en a dénombré 2 enquêtés qui ont affirmé n'avoir jamais été conviés à des activités de formation continue. Les 33 autres soutiennent avoir pris part à au moins une formation de renforcement de capacités. Toutefois, les réactions enregistrées face à la question suivante qui leur demandait de fournir des informations complémentaires en lien avec les formations reçues, ceux-ci ont énuméré un florilège de formation qui ne s'inscrit pas véritablement dans cette perspective.

Les réactions enregistrées face à la question suivante : « Quelle(s) langue(s) parlez-vous ? » montrent que les écoles confessionnelles islamiques constituent des creusets de contacts de langues. En effet, seulement 9 des 58 enseignants interrogés ont affirmé parler seulement une langue : 8 pour le français et un pour le sénoufo. Les autres, à l'exception d'un enquêté qui n'a pas fourni de réponse face à cette question, ont soutenu parler au moins deux langues (le français plus l'une des langues suivantes : le malinké (dioula), le sénoufo et l'anglais. Dans cette catégorie, l'on a identifié 23 qui prétendent être bilingues. Le paradigme des langues citées par ceux-ci se présente comme suit : français composante essentielle à laquelle s'ajoutent les langues telles que le malinké, l'anglais, le sénoufo. À ce niveau, il est bon de préciser que l'un des enquêtés de cette frange a affirmé ne parler que le dioula et le sénoufo quoi que le questionnaire auquel il a répondu soit conçu en français. Il y a également 18 qui prétendent parler trois langues ; en l'occurrence le français auquel s'ajoute l'une deux des langues suivantes : espagnol, anglais, dioula, sénoufo, arabe. Les 7 enquêtés restant ont déclaré parler quatre langues chacun dont le français et trois autres du paradigme ci-après : sénoufo, baoulé, malinké (dioula), anglais, français, foulani, mooré et espagnol.

Ne pouvant prouver la véracité de leurs assertions en définissant un seuil de performance permettant de confirmer leur bilinguisme et/ou leur plurilinguisme, l'on s'est résolu à établir le paradigme des langues énumérées par les enquêtés. Ce sont au total 10 langues : français, sénoufo, malinké (dioula), mooré, anglais, espagnol, foulani, baoulé, bambara et l'arabe. La plupart de ces enseignants parlent au moins deux langues. Les informations recueillies auprès des enseignants relativement à la langue des élèves montrent que ceux-ci sont issus de diverses communautés. À ce propos, l'on peut pêle-mêle citer des Malinké (dioula, koyaka, bambara), Sénoufo, Mossi, Ahoussa, Zamaraman, Peulh, Baoulé, Gbèni, Mossi, Djely, Dafin. Chouraga, Kadô, Boussanga et Maraka.

2.1.2. Les difficultés des élèves des écoles confessionnelles islamiques

Le dépouillement des données collectées a montré que seulement trois enseignants des écoles confessionnelles islamiques n'ont fourni de réponse face à la question relative aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'encadrement de leurs élèves. À l'exception d'un seul enquêté qui a affirmé ne pas rencontrer de difficulté, les 54 autres ont donné un avis contraire. Ils ont évoqué divers types d'écueils : sociaux, pédagogiques et didactiques. Les difficultés d'ordre social sont en lien avec l'absence de suivi des élèves par les parents ; le non-respect du seuil de recrutement au CP1, les absences liées aux difficultés de paiement de la scolarité et indiscipline des élèves. Par conséquent, « les enfants n'apprennent pas leurs leçons ». En plus, « les exercices de maison ne sont pas traités régulièrement » pas ceux-ci.

Les difficultés d'ordre pédagogiques relevées par les enquêtés sont relatives à l'obsolescence des manuels scolaires qui, selon certains, sont caducs ; c'est à dire non adaptés à la pédagogie actuelle ». Il en est de même pour les « guides pédagogiques » et « les manuels élèves ». Les enquêtés ont également relevé le « manque de manuel pédagogique » et « d'équipements pour les enseignants ». À cela s'ajoutent les effectifs pléthoriques dans certaines classes qui fait que l'on retrouve 4 élèves par table-banc. Par conséquent, ils ne parviennent pas à imposer la discipline lors des situations d'enseignement-apprentissage.

Selon les données collectées, cette situation est à l'actif du manque de fournitures constaté chez certains élèves qui, le plus souvent, perturbent le déroulement normal des cours. Des retards récurrents ont été signalés par les enseignants Naturellement, cette situation entraîne un manque de concentration qui fait que les élèves ne parviennent pas à assimiler convenablement

les cours. L'un des enquêtés a relevé la faiblesse du niveau des élèves qui, selon lui, fournissent aucun effort. Ce point de vue est partagé par de nombreux enquêtés qui ont évoqué des difficultés observées en lecture. D'autres ont également déploré des difficultés d'expression induites par la non maîtrise du français, la langue d'enseignement.

Cette réalité a été relevée par deux enquêtés pour qui *« les élèves n'aiment pas s'exprimer en français »*. Abondant dans le même sens, un autre a souligné que *: « mes élèves s'expriment beaucoup en dioula qu'en français en classe et cela empêche par moment la compréhension des leçons »*. Cet avis est partagé par un autre enquêté qui a soutenu que *« les difficultés se situent au niveau de la langue Dioula qui est plus utilisée par les élèves au détriment du Français »*. Cette situation dépeint sur le déroulement normal des cours. En effet, *« le fait que les élèves parlent en dioula en classe, cela fait qu'ils ne comprennent pas les cours en souvent »*. Aussi, *« l'ignorance de la langue française dans la cour de l'école. Même en classe ; ce qui est un obstacle à la compréhension des cours qu'on leur dispense* ».

Aussi, étant donné que *« le cadre dominé par la langue maternelle. »* qui n'est malheureusement pas la langue d'enseignement, ceux-ci ont du mal à extérioriser leurs pensées. À ce propos, un autre a affirmé *« les élèves s'expriment assez en Dioula »* du fait de *« la non-maîtrise de langue française »*. D'autres sont allés plus loin en s'interrogeant sur l'aptitude des élèves à s'exprimer en français, et donc, à prendre une part active dans la construction des savoirs. Cette remarque est pertinente d'autant plus que « *les enfants découvrent pour la plus part l'école pour la 1ere fois donc il y a la communication, l'approche, la motivation, les restrictions etc. »*. Pour cet enseignant qui tient une classe de CP1, il se pose le problème du niveau de compréhension du français et des cours. Mieux, ils ne parviennent pas à mémoriser les cours. En plus, l'on relève des difficultés d'écriture chez certains élèves.

2.1.3. Les désidératas des enseignants des écoles confessionnelles islamiques

Pour recueillir des désidératas des enseignants des écoles confessionnelles islamiques de la ville de Korhogo, l'on leur a posé la question suivante : « *Quelles sont vos propositions pour une meilleure formation des élèves ? »*. Le dépouillement des données a révélé que 6 enquêtés n'ont fait aucune proposition. Les autres ont fourni des réponses de divers ordres. L'on a d'une part des propositions générales ; c'est-à-dire non spécifiques aux écoles confessionnelles islamiques. À ce propos, certains enseignants ont recommandé l'adaptation des manuels des élèves à la démarche éducative en vigueur, le retour à l'ancienne méthode, l'amélioration des conditions de vie et de travail, l'installation de bibliothèques en vue d'inciter les élèves à la lecture et surtout aiguiser leur appétit pour la lecture. D'autres ont préconisé l'implication des parents dans l'encadrement des élèves. Ils recommandent de *« mettre les enfants à la maternelle obien les familiariser avec le milieu scolaire ; c'est à dire suivent des cours de vaccances ou les cours à domicile ou encore avec la participation des parents ou les frères et sœur »*. Il a également souhaité que *« chaque parent veille à ce que son enfant sache lire et lui montrer l'importance de celle-ci »*. Pour lui, *« il faut aussi aider l'enfant à apprendre ses leçons, par des méthodes comme le faire apprendre et reciter avant d'aller au lit/ s'il n'apprend pas ses leçons pas d'argent pour la recréation »*.

Certains enquêtés souhaitent une réduction considérable des effectifs par classe à travers la construction de nouvelles salles en vue d'un meilleur encadrement des élèves. D'autres, ont appelé à une plus grande responsabilité des parents qui doivent respectivement *« s'impliquer d'avantage dans l'éducation de leurs enfants », « l'achat des fournitures des élèves » et « le suivi de les élèves à la maison et en classe avec l'aide de l'enseignant »*. 18 autres ont émis des suggestions similaires visant à inviter les parents à jouer leur partition en faisant en sorte que

les élèves arrivent à l'heure à l'école et à une collaboration franche avec les enseignants en vue de *« connaître les difficultés de leurs enfants à l'école »*. Un autre enquêté a abondé dans ce sens en précisant que *« les parents d'élève doivent s'informer de temps en temps dans les établissements pour prendre les nouvelles de leurs enfants »*.

Aucun enquêté n'a fait de suggestions allant dans le sens de la correction des interférences linguistiques induites par le plurilinguisme en œuvre au sein des écoles confessionnelles islamiques. Il est certes vrai que certains ont souhaité l'organisation de formations au bénéfice des enseignants mais ne précisent nulle part dans quelle perspective elles doivent être orientées. Dans leur ensemble, les enquêtés se contentent de dénoncer l'utilisation lors des interactions verbales du malinké (dioula) au détriment du français.
Aucun enquêté n'a fait de suggestions allant dans le sens de la correction des interférences linguistiques induites par le plurilinguisme en œuvre au sein des écoles confessionnelles islamiques. Il est certes vrai que certains ont souhaité l'organisation de formations au bénéfice des enseignants mais ne précisent nulle part dans quelle perspective elles doivent être orientées. Dans leur ensemble, les enquêtés se contentent de dénoncer l'utilisation lors des interactions verbales du malinké (dioula) au détriment du français.

Cette langue est tellement présente que selon un enquêté qui *« propose l'interdiction pure et simple du dioula […] afin de motiver les élèves à s'exprimer en français »*. Cette façon de faire est la meilleure selon deux autres pour qui il faut *« forcer les élèves à parler le français pendant le cours de français »*. En revanche, un autre propose d'*« encourager les élèves à parler le français à l'école ainsi qu'à la maison »* tandis que l'un de ses pairs propose de *« trouver un moyen pour que les élèves arrivent à comprendre les cours dans la langue française »*. La difficulté est telle que l'un des enseignants préconise qu'*« il faut toujours continuer à sensibiliser les élèves sur l'importance de la discipline française en les ordonnant~~s~~ à s'exprimer en français* ». À ce propos, un enquêté renchérit que *« l'école doit intégrer le système de langage pour nous aider dans le bon fonctionnement de la chose »*. Un autre, abondant dans le même sens, soutient qu'il convient de *« pratiquer beaucoup l'expression orale et les seances de lecture multipliees pour une net amélioration de la communication entre enseignants-élèves »* de sorte à *« amener les enfants a plus parler le français »* et à *« aimer et le parler-»*.

2.2. Présentation des données issues de l'observation directe

Dans les sections ci-dessous l'on présentera successivement les langues utilisées lors des interactions verbales, les attitudes des enseignants face aux productions de leurs élèves et les stratégies mises en œuvre par ceux-ci en vue de corriger les éventuelles interférences induites par l'apprentissage ou la pratique simultanée de plusieurs langues.

2.2.1. Les langues d'interaction

Lors des observations de classe, l'on a constaté que les enseignants tout comme leurs apprenants ont recours à la langue française et au malinké (dioula). Au cours de l'observation de classe 1 qui s'est déroulée le 13 janvier 2021 dans une classe du cours préparatoire, par exemple, l'enseignante n'hésitait pas à faire usage du dioula pour se faire comprendre. L'extrait ci-dessous indique clairement comment elle a effectivement procédé.

Extrait 1 :

> *On prend les livres à cette page (dit-elle en leur montrant le livre). Bè ka livourou ta wa ? À yé livourou dayèlè . Hééé (comme si elle était fatigué e répéter la même chose) !!! On*

fait comme pour hier là Han !! Ayé kounou ta kè. On regarde le dessin. Kaba, où est kaba. kaba bè siguinan gnanfè. Han!!! O ba for di toubaboukan là ?

Cette façon de faire amène certes les apprenants à participer activement à la construction des savoirs mais ne favorise pas l'enseignement-apprentissage du français. En réalité, l'enseignant passe beaucoup plus de temps à leur demander, et parfois en vain, de revenir à la française qui est l'objet d'étude, comme on peut le voir à travers l'extrait ci-dessous :

Extrait 2 :

- *Maîtresse : Kaba bè siguinan gnanfè. « Kaba est assise devant » O ba for di toubaboukan là? « Comment on le dit en français ?». Han! Zénab?? A for kaba bè siguinan gnanfè toubaboukan là. "Dites-le, Kaba est assise devant, en français » N'ko an la kè kounou woulafè « Je dis, on l'a fait hier après ».*
- *Élève : Kaba est devant la chaije.*

En définitive, la langue française qui est supposée être enseignée est placée au second plan à tel point que l'on est tenté de penser que cette stratégie dessert l'enseignement-apprentissage du français. En réalité, les savoirs sont d'abord construits en malinké avant d'être traduits en français ; ce qui donne l'impression que les acteurs (les enseignants et leurs apprenants) s'adonnent à un simple exercice de traduction. L'extrait qui suit suivant est explicite à ce sujet :

Extrait 3 :

- *Maîtresse : Maintenant Aya, Aya est où de kaba ? Aya bé mi ?*
- *Les élèves (tous ensemble) : Aya bé siguinan korfè*
- *Maîtresse : O ba for di toubaboukan là ?*
- *Les élèves : Aya est deryèr la chaije.*

Et là encore, c'est sur instance des enseignants qu'ils se résolvent à réagir en français. Le plus souvent, les résultats fournis par les apprenants pour proposer une réponse en français, la langue d'enseignement sont approximatives. Elles suscitent diverses réactions dont les plus significatives apparaissent dans la section ci-dessous :

2.2.2. Les attitudes des enseignants face aux productions orales des apprenants

Comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessous, la plupart des enseignants des écoles confessionnelles islamiques approuvent les réponses proposées par les apprenants quelle que soit la forme des lexies utilisées ; c'est dire leur structure phonétique ou morphologique.

Extrait 4:

- *Élève : Kaba est devant* ***la chaije***
- *Maîtresse : Kaba est devant la* ***chaise.*** *Un banc pour elle !*

Il existe certes une divergence entre la réalisation phonétique du terme "chaise" de l'enseignante et celle de l'apprenant mais celle-ci n'a pas daigné l'amener à rectifier ce qu'il a dit. Même si elle leur demande, par la suite, de répéter à plusieurs reprises la forme correcte, elle n'attire nulle part leur attention sur l'écart existant entre sa production et celle de leur camarade. Elle se contente juste de valider la lexie attendue et d'encourager l'apprenant. Les irrégularités observées dans la prononciation du terme "chaise" sont passées sous silence. La même attitude est observée face aux productions orales ci-dessous d'élèves : *« Aya est* ***deryèr*** *la* ***chaije »,***

*« Les enfants **lavant leir** toilettes. », « Les **minagés** rempli **leir** seaux. », « Les enfants lavant **leir** toilettes. », « Le groupe **sijet** et le groupe verbal. », « non **méssié** », « moi **méssié**, le ménangères », « Moi **méssié** », « moi **méché** », « **méssié ménange**. », « groupe **sijet** », « **sijet** », « groupe **lominal** », « **ine** case », « Une maison bien **aéri** », « **poussère** », « **pousseur** » et « mauvai**s odère** ».*

Le mutisme des enseignants face aux difficultés de réalisation phonétique observées dans les mots en gras montre bien qu'ils ne font aucun effort pour les amener à prononcer correctement ces termes. Le plus souvent, ils valident de telles propositions ignorant ainsi les fautes de prononciation, comme l'atteste l'extrait ci-après :

Extrait 5 :

- *Un élève : La balle est **dèyèr** la **chaije***
- *Maîtresse : Wala ! Un banc pour elle !*

En somme, ils semblent ne pas être sensibles aux faits d'interférences linguistiques observables chez leurs élèves d'autant plus qu'en plus de valider la réponse proposée par les apprenants, elle demande à leurs pairs de l'encourager au lieu de proposer des stratégies pour corriger les interférences que l'on retrouve dans les productions langagières de leurs élèves.

2.2.3. Les stratégies de correction des interférences utilisées par les enseignants

Les apprenants des écoles confessionnelles islamiques de Korhogo produisent des énoncés au sein desquels apparaissent de nombreuses interférences linguistiques. En principe, les enseignants devaient en réaction les amener à corriger les éventuelles fautes de réalisation que comportent leurs productions langagières en utilisant des stratégies adaptées. Qu'en est-il en réalité ? L'extrait ci-après donne un aperçu des réactions des enseignants desdites écoles :

Extrait 6 :

- *Un élève : Le balle*
- *Maîtresse : Han !! ? Le balle ? On dit pas le balle, on dit la balle*
- *Les élèves : La balle est **sir** la **chaije***
- *Maîtresse : Non ! La balle n'est pas sur la chaise. La balle est où ?*

Ici, l'enseignante se contente de rectifier l'erreur commise dans le choix de l'article « le » qui est pourtant adjoint à un nom féminin. La même stratégie est utilisée par cette maîtresse dans la suite de son interaction avec ses élèves :

Extrait 7:

- *Les élèves : La balle est **sir** la **chaije***
- *Maîtresse : Non ! La balle n'est pas sur chaise la balle est où ?*
- *Un élève : La balle est dèyèr la chaije.*
- *Maîtresse : Wala ! Un banc pour elle.*

Visiblement, les enseignants de ces écoles semblent disposer de très peu de stratégies pour corriger les interférences linguistiques observables chez leurs élèves. En effet, au lieu de chercher à les amener à prononcer correctement le terme « voiture » celle-ci préfèrent faire répéter la réponse fournie par leur camarade qui contient d'ailleurs des imperfections.

Extrait 8 :

- *Maîtresse : Ça c'est quoi ?*
- *Abou : vatir*

- *Maîtresse : Un banc pour Abou*
- *Maîtresse : On dit papa est devant la voiture. On répète (les élèves répètent en chœur : papa est devant la vatir).*

Au final, n'ayant pas attiré leur attention sur cet état de fait, ils ont machinalement reproduit l'énoncé produit par leur camarade en lieu et place de celui de la maîtresse. Cette même stratégie improductive est utilisée par la quasi-totalité des enseignants de ces élèves.

3. Analyse et discussion des résultats

Les données recueillies à partir des questionnaires et lors des observations de classe montrent que les enseignants des écoles confessionnelles islamiques de la ville de Korhogo rencontrent, à l'instar de leurs élèves, des difficultés d'expression en français perceptibles tant à l'oral qu'à l'écrit. Ces faits qui contrastent avec leurs assertions sur les questionnaires mettent en doute leur aptitude à enseigner. L'extrait ci-dessous est explicite à ce sujet :

Extrait 9 :

- *Maîtresse : Veux-tu du café ou du ji ? Laquelle est le **ou** que j'ai utilisé ?*
- *Maître : Ici également verbe plus c'est constitiants c'est-à-dire plus ses autres éléments on va appeler groupe verbal.*
- *Maîtresse : Deuxième exemple : il plair ou il rit ? Où est le **ou** utilisé ?*
- *Maître : Est-ce que c'est possible que on pé les changer ? Est-ce que on pé les renverser ? Est-ce que on pé prendre le groupe verbal pour met à la place du groupe sujet ?*

De telles productions langagières peuvent servir à justifier leur mutisme et les attitudes conciliantes qu'ils adoptent face aux difficultés d'expression de leurs élèves. Cet état de fait explique l'inefficacité de leurs recommandations et des stratégies qu'ils mettent en œuvre en vue de la correction des interférences linguistiques des apprenants. Dans les énoncés ci-dessus, par exemple, l'on observe que ceux-ci ont du mal à réaliser les sons [y], [œ] et [Φ]. Les termes en gras dans l'extrait ci-dessus montrent qu'ils les réalisent respectivement [i], [ɛ] et [e] dans les termes « jus » et « constit**u**ants », « pleur » et « peut ». Ils ne parviennent pas non plus à prononcer les mots qui comportent des schèmes syllabiques de type CVC.

Extrait 10 :

- *Tout ce que vous dites est vrai maintenant, il n'est pas **queschon** de cela. Ici là je veux savoir quand on dit mes parents là, « mes » là joue quel rôle ici ?*

Le terme « question » est réalisé [kɛʃɔ̃] au lieu de [kɛtsjɔ̃]. Outre ces difficultés d'ordre morpho-phonétiques, l'on observe des emplois fautifs du pronom relatif « dont » qu'ils emploient à la place de la conjonction de subordination « donc ».

Extrait 11 :

- *La balle. **Dont** la chaise est devant… **Dont** la balle est derrière la chaise.*
- *L'adjectif possessif peut se trouver au milieu de la phrase **dont** c'est pas forcément que l'adjectif possessif se trouve au début.*

Des fautes de ce genre sont aussi observées sur les questionnaires dûment renseignés par eux et sur lesquels l'on relève de nombreuses fautes d'orthographe et de grammaire qui achèvent de convaincre sur leur incapacité à aider leurs élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage du français induites par les interférences linguistiques. Dans cette catégorie, l'on observe des fautes dans le choix des déterminants.

Extrait 12:

- *Mainan nous avons retrouvé **le** position de chacun.*
- *Lire la phrase, qui va lire **le** premier phrase ?*
- *Le mot doit contenir **à le** texte.*
- *Les parents doivent payer les manuels pour une bonne éducation **de les** enfants.*
- *Les parents ne surveillent pas **aux** enfants à la maison.*
- ***Le** non volonté* des parents à payer la scolarité au délai.
- Montrer aux parents l'importance de ***la suivis*** des enfants.

Les auteurs de tels énoncés semblent méconnaitre le genre de certains noms. Ils semblent ne pas non plus maîtriser la règle syntaxique qui consiste à contracter les séquences « de le », « de les », « à le » et « à les » respectivement en « du », « des », « au » et « aux ». Dans bien des cas, ils opèrent de mauvais choix de déterminants par méconnaissance de la valence verbale de certains verbes. C'est le cas des verbes « venir », « veiller », « aider » dans les énoncés qui suivent : « *Sensibiliser les parents afin que les élèves puissent venir l'heure. »,* « *Les parents doivent veiller **aux** enfants à la maison. »* et « *les parents doivent participer à l'encadrement de leurs enfants afin d'aider nous enseignants **pour** mieux avancer.* Dans le premier énoncé, la préposition « à » a été omise alors que dans le deuxième la préposition « à » exigé par le verbe a été substitué par « sur ». Il en est de même dans le dernier où en lieu et place de « à », l'enseignant a employé « pour ».

Dans le même temps, l'on relève une confusion de termes « a » et « à » perceptible dans les constructions syntaxiques ci-après : ***« a** ce niveau nous avons »,* ***«** la difficulté **a** des élevés **a** exteriore leurs penser » et « je propose que l'État sensibilise les parents **a** travers les médias concernants les retards.».* Cette confusion de termes est d'une forte occurrence. Dans les énoncés, par exemple, ces enseignants ont utilisé les termes « refuge » et « indisciplinarité » là où les idées qu'ils voulaient traduire étaient celles de « refuser » et de « discipline » comme on peut le voir dans les énoncés qui suivants : *« certains parents **refuge** de payer les manuels pour les enfants », « L'**indisciplinarité** de certains, les retards, des absences dues au non-paiement de la scolarité ».* De tels faits traduisent la faiblesse du vocabulaire de ces enseignants dont les productions écrites sont truffées de fautes d'orthographe.

Dans les énoncés : *« Les effectifs **plétorique** », « Les difficultés sont **ennormes** », « Les parents doivent s'impliquer **d'avantage** dans l'éducation de leurs enfants. », « Les enfants découvrent pour la **pluspart** l'école pour la 1ère fois donc il y a la communication. », « Les **dificultés** au niveau pléthoriques des élèves. », « apprendre à l'enfant **autruit** », « les parents d'élèves doivent collaborer avec les enseignants en **millieu** scolaire en rapprochants les enseignants, pour connaître les difficultés de leurs enfants à l'école », « Je pense que si, les moyens permettaient nous devons d'abord mettre les enfants à la maternelle ou bien les familiariser avec le milieu scolaire c'est à dire soient les cours de **vaccances** ou les cours à domicile ou encore avec la participation des parents ou les frères et sœur »,* et *« les élèves ne doivent pas se **contanter** du dire des enseignants seulements »,* l'on relève que les termes en gras sont mal orthographiés.

À cela s'ajoutent diverses fautes de grammaire observable dans l'accord en genre des adjectifs. À ce propos, l'on peut citer l'énoncé suivant : « *C'est-à-dire qu'on a trouvé le groupe nominal sujet et le groupe verbal dans les **différents phrases** »* dans lequel l'enquêté a omis le « –e » muet, la marque du féminin. Ce type de difficultés s'observent au niveau des verbes qui sont au singulier dans leurs productions écrites bien que leurs sujets soient au pluriel. Pour illustrer cet état de fait, l'on peut citer entre autres les énoncés : « *Les parents d'élève **ne passe pas** dans*

les classes pour prendre les nouvelles de leurs enfants », « Les parents ne ***surveille*** *pas les enfants à la maison », « Les élèves ne sont pas* ***suivie*** *à la maison au niveau pédagogique », « Les élèves sont pas* ***concentré »****, « Le retard de certains élèves qui* ***perturbe*** *les cours », « Les parents doivent payer les manuels pour que les enfants* ***etudie*** *bien en classe et à la maison ».*

Dans d'autres cas, ils adjoignent des « -s » finaux à des formes conjuguées de verbes qui n'exigent pas la présence de tels éléments. C'est le cas des verbes mis en évidence dans le énoncés ci-dessous : *« Comment les enfants* ***vonts*** *s'exprimer en français »,* « *Je propose que l'État sensibilise les parents* ***a*** *travers les médias* ***concernants*** *les retards »,* « *Il faut toujours continuer à sensibiliser les élèves sur l'importance de la discipline française en les* ***ordonnants*** *à s'exprimer en français. », « Les parents d'élèves doivent collaborer avec les enseignants en millieu scolaire en* ***rapprochants*** *les enseignants, pour connaître les difficultés de leurs enfants à l'école « Poser les questions pendant les évaluations et ils* ***trouverons*** *au même la réponse. », « Les parents* ***doivents*** *payer les manuels pour que les enfants etudie bien en classe et* ***a*** *la maison », « Les élèves ne doivent pas se contanter du dire des enseignants* ***seulements*** *».*

En définitive, l'ampleur et la récurrence des fautes dans les productions langagières et écrites des enseignants des écoles achèvent de convaincre de leur incapacité à enseigner convenablement la langue française et encore moins à aider leurs élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage du français. En d'autres termes, les insuffisances observées dans leurs attitudes et surtout l'inefficacité des stratégies qu'ils utilisent pour essayer de corriger les interférences se présentent comme le signe de leur incompétence et de leur aveu d'impuissance.

Conclusion

Les informations collectées auprès des enseignants des écoles confessionnelles islamiques de la ville de Korhogo montrent qu'elles constituent de véritables foyers de rencontre de langues. Le français, la principale langue d'enseignement, l'arabe et le malinké (dioula) sont en usage au sein de ces écoles au regard des données collectées auprès des enseignants desdites écoles et des observations de classe que l'on a faites. Le dioula, par exemple, intervient comme un véritable véhiculaire. C'est à travers cette langue que les enseignants et leurs élèves parviennent aisément à interagir. À ce propos, les données collectées auprès des enseignants révèlent que les apprenants de ces écoles rencontrent d'énormes difficultés d'expression en français. Cet état de fait semble expliquer ce trop grand recours au dioula qui se présente comme la langue de prédilection. Selon les enseignants, cette situation est à l'actif de leurs élèves qui, selon eux, ont du mal à s'exprimer en français, à comprendre les cours, à extérioriser leurs pensées et idées, et donc, à participer activement à la construction des savoirs. Pour eux, cette situation qui constitue la principale difficulté dépeint négativement sur le déroulement normal des situations d'enseignement-apprentissage.

Toutefois, lorsque l'on porte un regard minutieux sur les productions orales lors des interactions verbales en classe et leurs productions écrites sur les questionnaires, l'on s'aperçoit de ce qu'ils rencontrent eux aussi des difficultés d'expression en français. Certaines difficultés observées chez leurs élèves se retrouvent chez eux également. L'ampleur des faits observés mettent en doute leur aptitude à enseigner le français et explique leurs attitudes face aux productions orales de leurs élèves parsemées d'interférences linguistiques face auxquelles ils semblent incapables de proposer des stratégies efficaces de correction. En définitive, il apparaît important d'initier des formations adaptées à leurs profils sociolinguistique et socioprofessionnel en grammaire et en linguistique appliquée afin d'outiller ces enseignants à

œuvrer efficacement et surtout à aider leurs apprenants à surmonter les difficultés induites par l'apprentissage simultanée d'au moins deux langues.

BIBLIOGRAPHIE

ABOA, A. A. L., 2010, « La Côte d'Ivoire et la langue française : les facteurs d'une appropriation », in *Revue Électronique des Sciences du Langage*, n°15, Université de Cocody-Abidjan /CUEF, 13p.

BOUTIN A. B., 2002, *Description de la variation : Études transformationnelles des phrases du français de côte d'ivoire, Thèse de Doctorat des Sciences du langage*, Université Grenoble 3, pp. 29-57.

BROU, Diallo Clémentine, 2004, *Aspects des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère par les étudiants anglophones africains. Thèse de Doctorat en Sciences du langage,* Montpellier, Université Paul Valery.

KOUADIO N. J., 1992, Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère ? In *Des langues et des villes* (collectif), pp. 373-383, Paris, Didier Érudition.

KOUADIO N'Guessan Jérémie, 1997, « La situation linguistique de la Cote d'Ivoire », in *Diagonales, n°26*, pp. 42-44.

KOUADIO, N. J., 2006, « Le nouchi et les rapports dioula/ français », In *revue des observatoires du français contemporain en Afrique,* n°21, Institut de Linguistique Française.

KOUAME Koia Jean Martial., 2013a, « Les classes ivoiriennes entre monolinguisme de principe et plurilinguisme de fait », *in* Danielle Omer et Fréderic Tupin, *Éducations plurilingues. L'aire francophone entre heritages et innovations,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 167-179.

KOUAME, K. J-M., 2013b, « Discours d'enseignants de Cote d'Ivoire sur l'utilisation en classe de variétés locales de français », in *Revue Ivoirienne de Lettres, Arts et Sciences Humaines (RILASH), n°20, tome1,* Abidjan, ENS, pp. 95-112.

KUNSTEN, M. A. (2002). « Le statut de là en français abidjanais », in *Romansk Forum, n°16,* pp. 553-559.