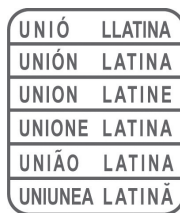


**ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL
ENSEIGNEMENT RÉCIPROQUE
DU FRANÇAIS ET DU PORTUGAIS
EN AFRIQUE OCCIDENTALE**



6 et 7 décembre 2004
Université Cheikh Anta Diop
Agence universitaire de la Francophonie
Dakar
Sénégal

© Union latine, 131 rue du Bac 75007 Paris, France

ISBN : 92-9122-010-8

INDEX

Allocutions d'ouverture - 9

M. Ernesto BERTOLAJA,
Directeur de la Promotion et de l'Enseignement des Langues de l'Union
latine

M. Bonaventure MVÉ-ONDO,
Directeur du Bureau Afrique de l'ouest de l'Agence universitaire de la
Francophonie

M. Abdou Salam SALL,
Recteur de l'Université Cheikh Anta Diop

S.E.M. Ibrahim FALL,
Ministre délégué chargé des Questions pédagogiques du Sénégal

Séance plénière 1 : Contextes plurilingues et enseignement/ apprentissage du français et du portugais

1. Dimensions sociales (Marché des langues et langues d'éducation)

Das línguas dos mercados locais ao mercado mundial das línguas

M. Domingos GOMES, Professeur de portugais, Escola Normal Superior
Tchico Té, Guinée-Bissau - 23

O ensino das línguas em contextos plurilingues : o ensino da língua segunda como língua de escolarização

Mme Estela LAMAS, Recteur de l'Universidade Jean Piaget, Cap Vert - 37

O ensino das línguas em contextos plurilingues

M. Moacyr RODRIGUES, Directeur du Département de Langues,
Littératures et Interculturalité, Instituto de Estudos Superiores Isidoro da
Graça, Cap Vert - 39

2. Dimensions méthodologiques (Variété des approches et des supports)

Stratégies et techniques d'aménagements des langues partenaires en francophonie

M. Moussa DAFF, Professeur titulaire de Linguistique française, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal - 49

Besoin en formation linguistique : apprentissage du portugais en milieu défavorisé. Objectif formatif versus culturel ?

M. Paul N'DOUR, Professeur de portugais, Lycée Limamoulaye de Pikine, Sénégal - 63

Littérature et pédagogie : l'enseignement du portugais du secondaire au supérieur

M. Moustapha BANGOURA, Inspecteur général de portugais, Maître assistant, Département de Langues romanes, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal - 69

Séance plénière 2 : Le maillage des coopérations

Situation de l'enseignement du français au Cap Vert et en Guinée-Bissau et du portugais en Côte d'Ivoire et au Sénégal : structures programmes, formations existantes, effectifs, difficultés politiques, évolution, perspectives

L'enseignement/apprentissage du portugais en Côte d'Ivoire : actualité et perspectives

M. Tougbo KOFFI, Maître assistant, Chef de la Section de Portugais au Département d'Etudes Ibériques et Latino-américaines de l'Université d'Abidjan/Cocody et Responsable académique et pédagogique de l'Enseignement du portugais en Côte d'Ivoire - 75

La formation continue des enseignants : l'expérience des pôles régionaux de formation

M. Marcel SENE, Inspecteur de spécialité du Pôle régional de formation en français, Sénégal - 89

La formation continue des enseignants de français : l'expérience de la Côte d'Ivoire

M. Beugré EMIEME, Inspecteur de l'Enseignement secondaire et M. Djétouan AYEMOU, Coordonnateur des Sciences disciplinaires du français, Ministère de l'Education Nationale, Côte d'Ivoire - 95

L'enseignement du portugais à l'Université de Dakar

M. Amet KEBE, Responsable de la Section de portugais à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université Cheikh Anta Diop, Sénégal - 107

Etats des lieux de l'enseignement du français en Guinée-Bissau

M. Fernando DIOKOU, Professeur de français, Département des langues étrangères, Escola Normal Superior Tchico Té, Guinée-Bissau - 115

Séance plénière 3 : Coopérations internationales multilatérales

A cooperação entre o Senegal e Portugal para o ensino do português no Senegal

M. Alexandre LEITÃO, Premier Secrétaire de l'Ambassade du Portugal au Sénégal - 125

La place de l'enseignement du français dans les pays africains lusophones

M. Marc de LEHELLE D'AFFROUX, Conseiller pédagogique pour l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire et supérieur auprès du Ministère de l'Education et de la Valorisation des Ressources Humaines du Cap Vert - 133

Groupes de travail - 149

Recommandations du groupe de travail sur les Relations entre le monde éducatif et le monde du travail

Recommandations du groupe de travail sur les Besoins pour les échanges régionaux, besoins pour les échanges internationaux

Recommandations du groupe de travail sur la Perception des langues dans la société : l'image des langues, la valorisation des compétences linguistiques

Allocutions de clôture - 161

M. Ernesto BERTOLAJA,
Directeur de la Promotion et de l'Enseignement des Langues de l'Union latine

S.E. MME l'Ambassadeur Fatim Guèye, Secrétaire Général de la Commission Nationale pour la Francophonie du Sénégal

M. Mamadou KANDJI, Doyen de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

Annexes - 167

Annexe 1 O ensino recíproco do Francês e do Português. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Annexe 2 Liste des participants du groupe de travail sur *Les relations entre le monde éducatif et le monde du travail.*

Annexe 3 Liste des participants du groupe de travail sur *Les besoins pour les échanges régionaux, besoins pour les échanges internationaux (commerce, tourisme, relations internationales).*

Annexe 4 Liste des participants du groupe de travail sur *La perception des langues dans la société : l'image des langues, la valorisation des compétences linguistiques.*

ALLOCUTIONS D'OUVERTURE

Allocution à la séance d'ouverture de Monsieur Ernesto Bertolaja, Directeur de la Promotion et de l'Enseignement des Langues de l'Union latine

Monsieur le Ministre délégué chargé des questions pédagogiques du Sénégal,
Monsieur le Recteur de l'Université Cheikh Anta Diop,
Monsieur le Doyen de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université Cheikh Anta Diop,
Monsieur le Directeur du Bureau régional pour l'Afrique de l'ouest de l'Agence universitaire de la Francophonie,
Mesdames et Messieurs les Ambassadeurs,
Mesdames et Messieurs les Représentants du Corps diplomatique,
Mesdames et Messieurs,
Chers collègues,

C'est pour moi un grand honneur, au nom de l'Union latine, de saluer votre présence à ce colloque qui marque, je l'espère, le début d'une coopération fructueuse entre les institutions qui ont répondu positivement à notre invitation.

Permettez-moi, tout d'abord, de vous présenter brièvement notre organisation. Fondée en 1954 par la Convention de Madrid, l'Union latine est une organisation intergouvernementale qui regroupe 37 Etats de langues romanes et dont le Secrétariat général se trouve à Paris. Elle a pour vocation la promotion et la diffusion du patrimoine linguistique et culturel commun à ses états membres.

Les organes de l'Union latine sont le Congrès, le Conseil exécutif et le Secrétariat général. Le Congrès, qui se réunit tous les deux ans, vote le budget et les grandes orientations des activités de l'organisation. Le Conseil exécutif suit régulièrement la mise en œuvre des programmes d'activités exécutés par le Secrétariat général.

A travers ses trois Directions, l'Union latine développe des projets de coopération multilatéraux dans les domaines de la promotion et de l'enseignement des langues, de la terminologie et de l'industrie des langues ainsi que de la diffusion culturelle.

Les actions de la Direction de la Promotion et de l'Enseignement des Langues visent la valorisation de la présence de l'espagnol, du français, de l'italien, du portugais et du roumain dans les pays membres de l'Organisation. Elle organise et soutient, dans les Etats membres, différents cours de langues, des échanges académiques entre diverses institutions, des concours linguistiques et des rencontres autour de thèmes qui visent le renforcement du patrimoine commun aux pays latins. Par ailleurs, cette Direction, par l'édition et le soutien à la production d'outils méthodologiques et de publications, cherche à améliorer l'enseignement et la connaissance des langues latines.

Mesdames et Messieurs,

Notre propos dans cette rencontre est de procéder à une réflexion conjointe sur la situation de l'enseignement du français et du portugais dans les quatre pays de l'Afrique de l'ouest participant au colloque, à savoir : le Cap Vert, la Côte d'Ivoire, la Guinée-Bissau et le Sénégal et de voir comment mettre en commun nos ressources pour la mise en place de réseaux de coopérations scientifique, technique et didactique entre institutions de ces pays.

Présents dans quatre des cinq continents, le français et le portugais font partie des langues de communication internationales qui permettent à leurs locuteurs d'accéder au monde. Ce sont également des langues d'une domination coloniale ancienne, choisies pour faciliter l'intégration nationale, la formation d'Etats indépendants qui partagent cette responsabilité de constituer des instruments du développement. Le portugais et le français sont donc des langues d'Afrique qui ont également en commun d'être en contact avec de nombreuses langues de communication locale ou régionale à l'intérieur du continent africain, ce qui a deux conséquences :

- la première, d'ordre sociolinguistique est d'enrichir par les effets du contact et l'appropriation culturelle, chacune de ces langues ;
- la seconde, d'ordre didactique est de constituer un enjeu et un problème pour les systèmes Éducatifs africains.

La double tâche à laquelle doivent faire face les enfants en situation diglossique dans le système scolaire est de construire une nouvelle langue, la langue seconde, en l'utilisant pour acquérir des connaissances dans les

matières scolaires et en langue étrangère. Il y a là certainement des difficultés à résoudre, mais aussi un riche terrain d'observation pour les approches didactiques multilingues dont l'économie de l'enseignement / apprentissage des langues dans les systèmes éducatifs du monde a besoin.

Continent multilingue, l'Afrique est constituée de situations linguistiques et éducatives variables et complexes. Ce premier colloque a pour objectif immédiat de faire le point sur la situation de l'enseignement du portugais dans les pays francophones et du français dans les pays lusophones d'Afrique de l'ouest. A moyen et à long terme, le but est de favoriser le développement de politiques interlinguistiques par l'établissement de liens scientifiques à travers la mise en place de réseaux de chercheurs en didactique des langues, et par le développement de formations de formateurs réciproques et intégrées à travers des échanges.

Cette première collaboration entre l'Université Cheikh Anta Diop, l'Agence universitaire de la Francophonie et la Direction de la Promotion et de l'Enseignement de Langues de l'Union latine revêt une importance stratégique capitale pour atteindre de tels objectifs et permettre une intégration des langues romanes dans le processus de développement socio-économique. Les contributions en témoignent :

- d'une part la problématique de l'enseignement des langues en Afrique ne peut se résoudre à quelques décisions à l'échelon local. Les Etats membres de l'Union latine ont un rôle à jouer dans la mise en cohérence des politiques éducatives et linguistiques ;
- d'autre part, l'enseignement des langues étrangères ne doit pas être considéré comme un luxe des pays riches, la dynamique du plurilinguisme naturel en Afrique peut être mise au service d'un apprentissage efficace (peut-être parfois plus efficace que dans les pays européens dominés par une culture éducative monolingue), à commencer par un enseignement réciproque des langues romanes d'Afrique qui constituerait une dimension particulière de la mondialisation.

De ce point de vue il sera nécessaire pour l'avenir de trouver les moyens d'échanger et de mutualiser le savoir didactique multilingue élaboré dans chaque culture éducative. La dimension mondiale de notre organisation pourrait également permettre à terme, une mise en partenariat

d'expériences interlinguistiques variées : celles de l'Europe sont généralement bien diffusées mais celles de l'Afrique devraient pouvoir enrichir celles de l'Amérique latine qui elles-mêmes devraient pouvoir enrichir celles de l'Afrique car chacune constitue un réservoir de recherches, de démarches, de dispositifs et de techniques à partager et à adapter.

Au nom de l'Union latine, permettez-moi de souhaiter que les échanges de ces journées posent les jalons de cette coopération à venir.

***Allocution d'ouverture de Monsieur Bonaventure MVE-ONDO,
Directeur du Bureau Afrique de l'Ouest de l'AUF***

Monsieur le Ministre,

Excellence, Monsieur l'Ambassadeur du Portugal,

Excellence, Monsieur l'Ambassadeur de Guinée-Bissau,

Monsieur le Recteur,

Monsieur le Directeur de l'Union latine,

Mesdames et Messieurs les Représentants des missions diplomatiques,

Monsieur le Doyen de la Faculté des Lettres et sciences humaines,

Monsieur le Chef de département des langues romanes,

Mesdames et Messieurs les enseignants

Honorables invités,

Mesdames et Messieurs,

Je commencerai cette allocution par deux formules. La première est d'un musicien et poète sénégalais Baba Maal qui dit ceci dans une de ses chansons: « *Le secret de la force d'un peuple est dans sa langue* ». La seconde est de Houdar de la Motte, un poète français du 18^e siècle, qui écrivait : « *C'est un grand agrément que la diversité. Donnez le même esprit aux hommes; vous ôtez tout le sel de la société* ».

Ces deux formules engagées constituent tout un programme, le programme des hommes libres. Au fond, Baba Maal et Houdar de la Motte évoquent non pas le repli identitaire, voire ethnique, mais la soif des horizons, la soif de la diversité. Ils refusent tous deux le fameux « *village global* » de Mc Luhan qui devait amener les hommes à ne parler qu'une seule langue, à n'avoir qu'une seule culture et à ne consommer que les mêmes produits.

Vous le savez, le monde d'aujourd'hui est caractérisé par deux courants contraires, tous deux tributaires de ce que l'on nomme communément la mondialisation. On observe à la fois une affirmation de la diversité culturelle comme héritage humain et une tendance à l'uniformisation, à la standardisation des cultures et des langues.

On prend conscience de l'immense capital culturel de l'humanité au moment où émerge une sorte de monoculture, qui tend à niveler et laminer les expressions culturelles et linguistiques. Faut-il voir dans cette reconnaissance actuelle de l'immense diversité du monde le signe d'une menace d'appauvrissement culturel? Ce qui se passe aujourd'hui, c'est comme quand on a mal à un pied ou à un muscle et que l'on prend pleinement conscience de son existence. Et je pense que le monde a mal à sa diversité.

On estime, par exemple, que 90% des langues orales de l'humanité disparaîtront au cours de ce siècle si nous ne faisons rien pour les préserver. En Afrique où nous disposons de près de 2500 langues, ce sont des milliers de langues de nos peuples qui sont en voie d'extinction. Si rien n'est fait, on aboutira à un véritable génocide linguistique et culturel. Car, au-delà des langues, ce sont les coutumes, le savoir et les productions culturelles de nos peuples qui sont menacés.

Le dernier Rapport mondial sur le développement humain en 2004 de la Banque Mondiale fait le point sur cette question et prône, dans un monde fortement hanté par le choc des cultures, « la liberté culturelle dans un monde diversifié ». Après avoir parfaitement mesuré les enjeux et les défis de notre époque, les auteurs de ce Rapport prennent clairement position pour un monde multiculturel: « *Gérer un environnement mondial dans lequel les économies, les peuples et les civilisations convergent, tout en préservant leur identité et leur culture spécifiques, est le grand défi et la grande promesse de notre temps* ».

Autrement dit, la seule réponse que nous devons apporter à la possible asphyxie des cultures dans le contexte actuel de mondialisation, c'est la diversité. Cette diversité, c'est l'affirmation de la valeur de chaque peuple, de chaque langue et de chaque culture. C'est la reconnaissance du caractère unique de chaque individu et de la richesse de ses appartenances culturelles singulières.

Or, il a pu paraître singulier, à certains, à Dakar, que l'Agence universitaire de la Francophonie s'implique dans un colloque sur l'enseignement du portugais en Afrique. Ceci n'est pas un hasard, ni une contradiction, c'est au contraire un seul et même combat. En effet, si nous nous sommes impliqués dans ce colloque, c'est parce que, au cours des dernières décennies, l'Organisation internationale de la Francophonie, la

Communauté des pays de langue portugaise, le Secrétariat de la Coopération ibéro-américaine ont apporté leur appui à l'Union latine. Cette Union des langues latines relancée est un nouvel espace de solidarité qui a pour but de développer une véritable coopération de nos 4 espaces linguistiques (français, italien, espagnol et portugais) dans les secteurs de l'éducation, de la culture et de la promotion des langues.

Tout le monde connaît l'attachement de la Francophonie à la diversité linguistique et culturelle, son attachement à faire coexister toutes les langues. Au Sommet de Ouagadougou, il y a deux semaines, nos Chefs d'Etat et de gouvernement viennent une fois de plus l'affirmer : *il ne saurait y avoir de développement durable sans diversité des langues et des cultures*. C'est pourquoi, reprenant la leçon du Président Senghor, ils prônent le dialogue des cultures.

A un moment où la menace d'uniformisation culturelle est réelle – et pour certains, déjà partiellement réalisée-, les tenants de la diversité que nous sommes doivent s'unir dans *la défense de la différence*, dans la défense de nos langues. Ceux qui parlent plusieurs langues savent au moins 4 choses: premièrement, les vraies frontières entre les individus et les peuples, ce sont les langues ; deuxièmement, une langue n'est pas seulement un lexique ni une syntaxe, mais un véritable système de pensée et de valeurs, une façon d'appréhender le monde ; troisièmement, une simple *lingua franca*, ou langue d'échange, n'est pas une langue de culture ; quatrièmement, l'apprentissage de plusieurs langues, surtout dès le plus jeune âge, développe considérablement les capacités intellectuelles de l'individu.

C'est pourquoi j'ose espérer que ce colloque de Dakar sur l'enseignement du français et du portugais en Afrique de l'Ouest sera l'occasion pour nos pays d'abord, pour l'Organisation internationale de la Francophonie, à travers son Agence universitaire, pour l'Université Cheikh Anta Diop à travers la Faculté des lettres et sciences humaines, et pour l'Union latine d'élaborer une réflexion en commun à partir de notre commun héritage afin, non pas de revenir sur un passé nostalgique, mais d'inventer ensemble l'avenir de nos langues communes, un avenir, qui, en s'opposant au monde uniformisé, peut nous aider à engager le multilatéralisme, c'est-à-dire la démocratisation des relations internationales, et à promouvoir une culture de paix.

Et c'est pour toutes ces raisons que je souhaite plein succès à vos travaux. Obrigado.

***Allocution à la séance d'ouverture de M. le Professeur Abdou Salam
SALL, Recteur de l'Université Cheikh Anta Diop***

Monsieur le Ministre chargé des questions pédagogiques du Sénégal,
Monsieur le Président de l'Union Latine,
Monsieur le Directeur du Bureau Afrique de l'Ouest de l'Agence
Universitaire de la Francophonie,
Monsieur le Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de
L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar,
Messieurs les Ambassadeurs de la Guinée-Bissau et du Portugal,
Monsieur le Chef du Département de Langues Romanes,
Mesdames, Messieurs, les invités,
Chers collègues,
Chers participants,
Chers étudiants,

Permettez-moi tout d'abord de remercier Monsieur Ibrahima FALL,
Ministre chargé des questions pédagogiques, pour sa présence et sa
participation régulière aux activités de l'Université. Je salue aussi la
présence de tous les participants, particulièrement ceux venus de l'étranger.
Nous leur souhaitons la bienvenue au Sénégal, terre de *Téranga*.

Nos remerciements vont aussi à l'endroit des organisateurs du colloque
pour leur initiative. Nous savons, pour avoir suivi de très près certains
travaux préparatoires, que la tâche n'a pas été facile mais avec l'engagement
ferme de tous, nous avons réussi, aujourd'hui, à organiser cette rencontre.

Je me réjouis de la tenue de ce colloque sur l'enseignement réciproque du
français et du portugais en Afrique Occidentale, non pas seulement pour la
synergie entre les deux langues mais parce qu'il est le signe de l'entente
entre les différents pays concernés. Ce qu'il faut retenir, au delà de la
question linguistique, certes déterminante, c'est l'importance de la
vulgarisation des cultures. Vulgariser les patrimoines culturels est une des
missions des Universités qui doivent utiliser tous les moyens possibles
pour s'atteler à cette tâche. L'Agence Universitaire de la Francophonie a
très tôt compris que la vulgarisation du Français s'articule à la promotion
de nos langues nationales. Un important travail a été fait dans ce sens.
L'occasion est pour nous, une fois de plus, de remercier chaleureusement
sa Rectrice et le Directeur du Bureau Afrique de l'Ouest.

Si nous voulons un monde paix, il faut, en acceptant les différences, promouvoir la diversité. La connaissance mutuelle et le dialogue en constituent des vecteurs incontournables.

Mesdames, Messieurs,

Permettez moi de saisir cette occasion pour exprimer quelques attentes. Notre rencontre nous permettra-t-elle de répondre à certaines de nos préoccupations ? L'enseignement des langues, tel qu'il a été fait jusqu'à présent, obéit-il à toutes les exigences académiques ?

Je vous invite à vous pencher sur les possibilités et les modalités pratiques d'une professionnalisation des filières linguistiques et en rapport avec la réforme LMD en cours dans les Universités africaines à voir comment, là où ils existent, moderniser ces enseignements. Nos étudiants qui ont suivi leur cursus dans les départements de langues sont le plus souvent confrontés au chômage du fait que les filières leur offrent peu de débouchés. Ils sont, pour la plupart, obligés de suivre une autre formation pour accroître leurs chances d'insertion professionnelle. En adéquation avec les expériences des uns et des autres et chacun dans son pays respectif, nous pouvons interagir et proposer des filières professionnelles aux étudiants.

En souhaitant plein succès à vos travaux du colloque sur *l'enseignement réciproque du français et du portugais en Afrique Occidentale*, je vous remercie de votre aimable attention.

***Allocution à la séance d'ouverture de S.E.M. Ibrahim FALL,
Ministre Délégué chargé des Questions pédagogiques du Sénégal***

Excellences les Ambassadeurs du Portugal, du CapVert, de la Guinée-Bissau

Monsieur le Recteur de l'UCAD,

Monsieur le Directeur de l'Agence Universitaire de la Francophonie,

Monsieur le Directeur de l'Union latine,

Monsieur le Doyen de la Faculté des Lettres,

Mesdames et Messieurs,

Laissez-moi vous dire quel plaisir je ressens à être parmi vous pour vous apporter le message du Président de la République, du Premier Ministre et de l'ensemble du Gouvernement du Sénégal.

En leur nom, je remercie les organisateurs de ce colloque, particulièrement l'Union latine et l'Agence universitaire de la Francophonie d'avoir permis que des chercheurs en didactique, des formateurs et divers acteurs de l'École et de l'Université, se réunissent ici, en terre africaine du Sénégal, patrie de Cheikh Anta Diop et de Léopold Sédar Senghor, pour réfléchir et échanger autour de la problématique de l'enseignement réciproque du français et du portugais en Afrique occidentale.

Les communications que vous avez retenues reconnaissent toutes la maîtrise des langues comme indicateur de qualité dans nos systèmes éducatifs. Les doctrines et les pratiques pédagogiques hésitent encore entre plusieurs conceptions de l'enseignement des langues et mes propos portent sur un domaine dont aucune finesse ne vous échappe, mais il se trouve que cette question interpelle nos gouvernements d'abord et, ensuite, tout Africain soucieux de son épanouissement personnel et du développement de notre continent car, sous les effets conjugués de la mondialisation de l'économie, de la mise en place de l'espace UEMOA et du NEPAD, de l'explosion des communications et par conséquent, de la multiplication des échanges de tous ordres en Afrique et dans le monde, la maîtrise des langues étrangères constituera de plus en plus un besoin social impérieux. A cet égard, le français au Sénégal, et le portugais chez nos plus proches voisins de Guinée-Bissau et du Cap Vert, méritent le statut qui leur a été accordé dans nos programmes d'enseignement dès notre accession à l'indépendance.

Les défis auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui exigeront, de plus en plus, un essor considérable de l'offre linguistique éducative, fondamentalement dans le sens de son intensification, pour accroître le nombre de praticiens et locuteurs de langues étrangères, surtout néo-latines et élever leur niveau de compétence dans un monde dominé par l'anglais. Mais il faudra également la diversifier, pour conserver, et si possible, développer, l'éventail des idiomes pratiqués dans le monde ainsi que la pluralité de leurs usages comme le préconisait un éminent latiniste, Léopold Sédar Senghor.

Je constate que ces données ont été intégrées dans les réflexions que vous allez mener au cours de ce colloque avec des paramètres déjà identifiés par les spécialistes et dont vous avez relevé l'importance qui s'avère désormais cruciale en particulier celui de la spécificité des publics et des objectifs; en effet, des approches plus réalistes se développent qui prennent leurs distances par rapport à l'idéal du locuteur bilingue et s'intéressent de plus en plus à des compétences partielles plus ciblées, adaptées à des usages fonctionnels des langues; d'autres approches insistent sur la complexité des situations d'apprentissage et, d'une manière générale, sur les contextes plurilingues de tous ordres qui exigent une redéfinition des contenus et des stratégies; ce d'ailleurs à quoi nous sommes attelés au cours de ce dernier trimestre, en organisant sur l'ensemble du territoire national des séminaires de réécriture des programmes de langues telles que le portugais et le français.

La montée en puissance des techniques d'information et de communication qui imposent peu à peu un réaménagement des schémas classiques d'enseignement est une autre donnée dont il faudra certainement tenir compte.

Avec la prochaine mise en place d'une Faculté des Sciences de l'Éducation à la place de l'actuelle École Normale Supérieure de Dakar, vous êtes invités à un renouvellement de la réflexion sur les contenus et les modalités de la formation des enseignants.

Cette évolution est déjà largement visible à travers l'émergence actuelle de nombreuses innovations curriculaires et méthodologiques (développement des langues à l'école élémentaire, intégration des langues étrangères comme l'arabe voire l'anglais dans l'élémentaire, recours aux

nouvelles technologies). Il apparaît donc particulièrement opportun de renforcer la réflexion d'ordre didactique.

Nous attendons de vos travaux la définition des conditions à réunir pour favoriser le développement des recherches dans le domaine qui nous préoccupe aujourd'hui : comment faire pour multiplier des rencontres et des échanges du genre de ce colloque et, à terme, constituer un vivier de chercheurs, ménager leur accès au terrain pédagogique et mettre au point des procédures d'actions conjointes entre enseignants et chercheurs?

En souhaitant un bon séjour à nos invités et plein succès à vos travaux, je déclare ouvert le Colloque sur l'enseignement réciproque du français et du portugais et vous remercie de votre aimable attention.

**SÉANCE PLÉNIÈRE 1 : CONTEXTES PLURILINGUES ET ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ET DU PORTUGAIS**

1. DIMENSIONS SOCIALES (MARCHÉ DES LANGUES ET LANGUES D'ÉDUCATION)

Das línguas dos mercados locais ao mercado mundial das línguas

*M. Domingos GOMES, Professeur de portugais, Escola Normal Superior
Tchico Té, Guinée-Bissau*

Constituindo fonte de entendimento intra/inter-comunitário, qualquer língua oferece possibilidades ilimitadas que, ao serem bem aproveitadas, permitem uma existência harmoniosa nas sociedades onde é veicular.

Ao traduzir o pensamento humano, a língua interfere no próprio subconsciente modificando, muitas vezes, a sua maneira de agir sobre o alheio. Nesta base, se aventura na modesta afirmação de que a língua é o motor do desenvolvimento do pensamento humano, a própria razão da sua existência como tal e da sua continuidade natural. Vista nesta óptica, qualquer língua oferece aos seus falantes possibilidades ilimitadas para a abordagem em circunstâncias diversas das várias questões que se impõem socialmente.

Todavia, nem sempre as línguas nacionais, oficiais ou co-oficiais¹ são línguas dos mercados mundiais, o que cria, muitas vezes, dificuldades de relacionamento funcional entre povos. Para a maioria dos países africanos, esses dois conceitos, atrás mencionados, raramente coincidem. Os países subdesenvolvidos da Ásia e África sofrem mais com a situação. Por isso, seria particularmente interessante, sob o ponto de vista económico, político e também cultural, que a África adoptasse uma língua muito divulgada como o Swahili (da família Níger-Congo; o Swahili é falado/usado pelos seguintes países: Burundi, Congo, Quênia, Ruanda, Tanzânia, Zaire Uganda)² por exemplo, para a comunicação inter-africana e para a própria dignificação e posicionamento estratégico do continente no mundo moderno.

¹Língua Oficial, Pt.Wikipedia.org/wiki/Lãngua_Oficial, 2004.

²Swahili Idioma, WWW. Worldlanguage.com/Portuguese/Languages/Swahili.htm, 2004.

Longe de qualquer fundamento político pseudo-panafricanista, adotar uma língua africana como língua oficial e aceite em todo o ensino superior em África daria um grande incentivo ao processo da estabilização política continental e facilitaria o diálogo inter-africano, tão necessário ao desenvolvimento do continente. Não é necessário pensar-se muito para se perceber que a ausência deste quadro linguístico dificilmente dignificará o continente no âmbito do diálogo inter-africano e da concertação internacional. Já imaginaram como é incómodo pensar-se no desenrolar das reuniões da União Africana sem presença de uma única língua africana? Onde estará, então, a voz da África, numa altura em que se assiste a uma desenfreada luta de emancipação das línguas menos poderosas, por um lado, e de hegemonia das línguas mais poderosas, por outro, quer em termos de expansão histórica, quer em termos de poderio económico dos seus falantes, quer ainda em termos estratégicos? O Inglês por exemplo “...torna-se instrumento de dominação económica e cultural do planeta”³

O Século XXI será, com certeza, o século da tentativa da hegemonia cultural, tecnológica e mercantil por parte dos mais poderosos. Não é por mero acaso que se assiste, neste momento, à guerra das línguas. A língua portuguesa, por exemplo, envolveu-se, por sua vez, nessa corrida. A criação e expansão em diversos países, pelo Instituto Camões, dos Centros de Língua Portuguesa, é disso um exemplo. A lógica, entretanto, ultrapassa a mera questão linguística para se tornar numa questão estratégica e de postura das nações e comunidades linguísticas no contexto mundial.

As relações comerciais, como se sabe, estão ligadas aos interesses estratégicos. A questão linguística é apenas uma alavanca que ajuda a abrir portas. Neste caso, os países com poucos meios de investimento no campo educativo e linguístico, como a Guiné-Bissau, apenas agradecem, conscientes, claro está, das suas limitações na arena Internacional.

Torna-se importante realçar que a expansão e a divulgação das línguas mais poderosas, enfim, línguas dos mercados mundiais, só poderá ter êxito se se contar com o valioso apoio das línguas locais. Porquanto, não se trata de um processo de mera eliminação do outro mas sim de integração comunitária. Ou seja, no caso concreto da Guiné-Bissau, o desenvolvimento da Língua Portuguesa passará, necessariamente, por acautelar algumas expressões ou conceitos adquiridos do Crioulo guineense. Só este procedimento tolerante poderá trazer resultados

³ Rebelo, Aldo,- A globalização da língua, WWW. Comciencia.br/reportagens/linguagem/lingg09.htm, 2001.

satisfatórios. Pois, “Mesmo que haja uma língua dominando o mundo...ela sofrerá várias mudanças em diferentes países e culturas”⁴ É tanto assim porque a Guiné-Bissau é um exemplo típico do uso do plurilinguismo que em certa medida se evidencia em bilinguismo funcional. O Crioulo e o português, sendo veiculares (em certa medida), conforme as situações de comunicação, levantam, impreterivelmente, questões de índole de interacção linguística.

Fora das aldeias, o crioulo ombreia-se lado a lado com o português numa espécie de diglossia *sui generis* (a língua veicular oral é o crioulo e o português é a língua de comunicação escrita), e nada poderá alterar tão cedo esta situação. Apesar de alguns problemas que ainda se põem ao próprio crioulo, como os da normalização e os da instrumentalização, esta língua conquistou, entretanto, o lugar de língua veicular, língua franca no contexto de comunicação inter-étnico e língua que melhor serve os políticos nesta era da democracia.

Porém, há uma consciência clara da parte do guineense de que a internacionalização da língua portuguesa só trará benefícios, porquanto permite a integração da Comunidade Lusófona em todas as esferas do relacionamento universal. Pois, não é difícil perceber-se que, apesar da globalização em voga, ninguém ainda poderá arrogar-se o direito de viver sozinho, isolado dos outros. A integração comunitária é, per se, não só um dever estratégico, mas também um instrumento da própria sobrevivência num mundo cada vez mais previdente. E a melhor integração, para nós, é a integração cultural que começa, primeiro, pela língua.

Resta-nos concluir que no mundo actual quanto mais línguas de cultura dominarmos, melhor é o nosso relacionamento com outras culturas e mais ricos nos sentimos. Quem teve a oportunidade de viajar para partes do mundo onde se fala uma língua desconhecida, de certeza que já experimentou dificuldades desagradáveis por questões de índole limitativa.

O plurilinguismo /poliglótismo não pode ser visto num ângulo prejudicial, quer no relacionamento entre comunidades de línguas e culturas diferentes (relacionamento muitas vezes empolgado para incentivar fricções de índole pseudo-racista ou pseudo-nacionalista), quer para o próprio indivíduo inserido na comunidade onde eles sejam evidentes.

⁴ Ponte, Gabriella, - Cientistas se preocupam com a extinção de línguas, In WWW. Comunicação.pro.br/setepontos/13/linguas.htm

Finalmente, no mundo moderno, mundo da informação/comunicação, o domínio de mais de uma língua de cultura constitui uma mais - valia para a conquista e inserção universal. Por isso, consideramos, na nossa modesta opinião, que o plurilinguismo/poliglôtismo no contexto de países cujas línguas veiculares não são línguas dos mercados mundiais deve colocar-se ao lado da formação cultural de qualquer homem.

Bibliografia

Língua Oficial, Pt.Wikipedia.org/wiki/Língua_Oficial, 2004.

Swahili Idioma, www.worldlanguage.com/Portuguese/Languages Swahili.htm, 2004.

REBELO, Aldo - *A globalização da língua*, in www.comciencia.br/reportagens/linguagem/lingg09.htm, 2001

PONTE, Gabriella, - *Cientistas se preocupam com a extinção de línguas*, in www. Comunicação.pro.br/setepontos/13/linguas.htm

O papel do Português língua segunda no processo ensino-aprendizagem na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Mme Estela LAMAS, Recteur de l'Universidade Jean Piaget, Cap Vert

1. Resumo

A reflexão apresentada neste colóquio pretende, por um lado, enfatizar a importância da aprendizagem do *Português língua segunda* em Cabo Verde num contexto de bilinguismo que se quer e se pretende seja construído com seriedade; por outro lado, pretende ainda sublinhar a importância da aprendizagem de *línguas de especialidade*, cuja disponibilização se justifica por razões geo-políticas, tendo em conta a inserção de Cabo Verde na África Ocidental, região da Francofonia, pela sua participação em organizações regionais e internacionais, bem como pela interação constante e continuada com os outros países da CPLP com os quais mantém contactos de vária ordem.

Nous prétendons, avec cette intervention, partager les projets en cours et à entreprendre à l'Université Jean Piaget du Cap Vert sous le thème: *Le rôle du Portugais langue seconde dans le processus enseignement-apprentissage*. Nous aborderons l'enseignement du *Portugais Langue Seconde* au Cap Vert ainsi que celui du *Portugais Langue de Spécialité*, compte tenu de la situation géo-politique de ce pays ainsi que des problématiques linguistique et socio-linguistique qui nourrissent l'enseignement des langues.

2. Reflexão

Tendo esta Universidade nascido com o compromisso de disponibilizar uma formação sólida na área da *Língua Portuguesa* foi com muito interesse que aceitámos o repto que nos foi lançado pela Direcção da Promoção e Ensino de Línguas da União Latina para participar neste Colóquio; estamos, hoje, aqui, para partilhar os nossos projectos em curso e os que estão em gestação e, amanhã, na pessoa de dois dos nossos docentes, estaremos também presentes, integrando os grupos de trabalho, para apresentar contributos no âmbito do ensino recíproco do Francês e do Português, sobretudo no que se refere ao conceito de *língua segunda*, conceito esse que, no âmbito pedagógico-didáctico, convoca uma série

de estratégias que obrigam os/as docentes implicados/as a (i)(re)novar com frequência a sua actuação.

Efectivamente, desde o primeiro momento, a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde assumiu o compromisso de disponibilizar uma formação sólida na área da *Língua Portuguesa* e fê-lo, à partida, a vários níveis, nomeadamente:

(i) numa dimensão pragmática como é o caso

- a) da *língua de escolarização*, disponibilizando a todos os seus estudantes, uma cadeira propedêutica – *Técnicas de Expressão Oral e Escrita*, que transversalmente consta de todos os planos curriculares em vigor;
- b) das *línguas de especialidade* que estão já em evidência ou venham a ser requisitadas pelas especializações que, no decorrer do desenvolvimento da universidade, se venham a impor; e
- c) da *língua utilizada pelos media*, formando profissionais da comunicação social, dotados de uma sensibilidade estética perante a língua em todas as suas realizações e interações com outros signos;

(ii) numa dimensão político-cultural como é o caso

- a) da *língua oficial* que contribui para a identidade do povo cabo-verdiano enquanto membro da CPLP, bem como para a sua identificação com os países cuja língua oficial é também de origem românica;
- b) da *língua de trabalho* em trocas de todo o género, utilizada no espaço da Lusofonia.

Assim, o primeiro projecto, de cariz imediato, como tivemos a oportunidade de referir, foi o da criação de um programa específico, para uma cadeira propedêutica de cariz transversal, disponibilizada a todos os seus estudantes na primeira etapa dos cursos de graduação – *Técnicas de Expressão Oral e Escrita*⁵; temos tido a oportunidade de ver crescer este projecto, por reformulações e reajustes constantes, provocados pelos (in)sucessos que se registam em cada nova realização, pela implicação de

⁵ Daqui para a frente referido pela sigla através da qual é conhecida : TEOE.

mais de um milhar de alunos que nessa cadeira se inscreveram. Uma docente tem acompanhado desde a primeira hora esta experiência; outros/as docentes têm vindo e têm partido. Registamos, a este propósito, que na altura do início de actividades, várias foram as candidatas à leccionação nesta área e a escolha recaiu sobre a pessoa a quem me refiro, uma total desconhecida para nós, na altura, pelo facto de no seu *curriculum* trazer uma experiência de 7 anos em *ensino do Português* no espaço Lusófono – foi nossa intenção potenciar a experiência de uma realidade outra já vivida, que não apenas a do ensino do Português Língua Materna.

TEOE foi, então, o nosso ponto de partida em termos do *ensino do Português*. Não posso deixar de referir que, já nessa altura, estava presente na mente do Presidente do Instituto Piaget, o Dr António Oliveira Cruz, a criação do Instituto Superior de *Língua Portuguesa* (ISLP) e a nossa Universidade foi inaugurada a 7 de Maio de 2001, tendo sido proferido nesse dia que o único edifício então disponível era precisamente o que se destinava a albergar, um dia no futuro, o ISLP.

O projecto TEOE tem, de facto evoluído, não só na estrutura do programa, inicialmente traçado, como nos materiais de apoio que têm vindo a ser construídos e que, (re)apreciados, testados em aulas presenciais e brevemente em aulas disponibilizadas pelo Laboratório de Educação Digitalizada (LED) irão dar forma a um Manual de Técnicas de Expressão Oral e Escrita, que será, certamente, um dos primeiros auxiliares pedagógico-didáticos do *Português Língua Segunda*. Se bem que a conceptualização saussuriana de *língua* se mantenha sempre presente, a perspectiva que defendemos seja considerada, na linha do que tem avançado Ançã (1991:59), nestes trabalhos, deverá sempre assentar em critérios sociolinguísticos, perspectivando-se a língua como um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas especificidades marcadas e marcantes; já não o conceito de *língua única*, mas o de *língua variedades*, conceito este que inclui variantes diversificadas: *os lectos* (dialectos, sociolectos, cronolactos) e *os registos*, também eles diversificados (o elaborado, o corrente, o familiar, etc).

E, porque este projecto inicial -o projecto TEOE-, aparentemente de pequeno alcance, foi crescendo e nos foi confrontado com situações complexas, um outro projecto, este de maior alcance, se ergueu, quase de imediato: o *Mestrado em Ensino do Português*, curso de pós-graduação que visa preparar professores que consagrem as suas investigações à

problemática do ensino do Português, muito especificamente como *Língua Segunda*, não deixando, contudo, de fora, a hipótese do ensino da *Língua Materna* e/ou da *Língua Estrangeira*. A primeira edição iniciou-se em Janeiro de 2003, trazendo a Cabo Verde, professores consagrados nesta área do saber, professores da Universidade do Minho, da Universidade Estadual de São Paulo e do próprio Instituto Piaget; sublinhe-se que se trata de um programa de pós-graduação único no mundo a consagrar a sua atenção à problemática do *Ensino da Língua Segunda*. Está, neste momento, a ser divulgada a 2ª edição deste programa e a componente curricular iniciar-se-á já em Janeiro, à semelhança da primeira, em *blended e-learning* isto é em regime misto (algumas cadeiras a distância e outras presencialmente). Teremos em breve a apresentação de três ou quatro dissertações no âmbito da primeira edição deste Mestrado, realizadas por docentes da nossa Universidade e contemplando temáticas muito pertinentes que se prendem com problemáticas que farão avançar as investigações em *Ensino da Língua Segunda*, ultrapassando o âmbito da Linguística e, como seria natural, entrando pela Sociolinguística, em questões culturais e literárias.

E, se o ISLP teve forçosamente de ficar em *stand-by* por força das circunstâncias

- a. falta de espaço físico, sendo o que disponibilizamos, neste momento, exíguo para a demanda que nos chega em termos de formação graduada;
- b. prioridades em termos das necessidades levantadas;

parece-nos chegado o momento de o tornarmos realidade e de criarmos condições para que o bater do seu coração, há tanto que se faz sentir, possa dar vida a muitos projectos que chamam por cada um/a de nós para quem o Português é a língua que utilizamos no nosso dia a dia. Um novo edifício, o terceiro do *campus*, será construído ao longo do ano 2005, disponibilizando o primeiro para os propósitos com que foi edificado: albergar o ISLP.

Um projecto que se iniciou com a criação do ISLP, em Março de 2001, e que tem estado alojado num outro *campus* do Instituto Piaget, no Norte de Portugal, foi agora transferido para o *campus* da Cidade da Praia e nele teremos investigadoras cabo-verdianas a trabalhar aí, a partir de Janeiro de 2005. Trata-se do *Thesaurus Lusitanus*, o primeiro *thesaurus*

da *Língua Portuguesa* – um projecto de longo fôlego que se prevê possa ser apresentado em 2010 quer na versão impressa, quer na versão em-linha. Na tradição lexicográfica portuguesa, a falta de um *thesaurus* era mais que evidente. Os dicionários existentes oferecem uma descrição satisfatória da língua e indicações normativas. Não obstante, ao debruçarmo-nos sobre a lexicografia portuguesa de hoje, observamos uma relativa pobreza de obras de referência, sobretudo se compararmos o grau de descrição, o número e tipos de dicionários disponíveis para o português com a situação de outras línguas indo-europeias. Propusemo-nos, pois, elaborar uma obra de referência para todos os interessados na e pela *Língua Portuguesa*; desenvolver a faceta semântico-onomasiológica e proporcionar ao usuário um acesso cómodo e fácil à informação procurada. Será um dicionário moderno concebido como uma ferramenta de trabalho para os profissionais de comunicação: professores, jornalistas, publicitários, escritores, cientistas e estudantes, acompanhado pelo respectivo CD-Rom. Pretende ele:

- organizar o léxico português em trinta grandes campos semânticos de organização clara e coesa;
- preparar um sistema de remissões que possibilite relacionar as palavras pertencentes a vários campos semânticos;
- organizar campos lexicais agrupando as palavras da mesma origem;
- propor uma descrição funcional do léxico português com a devida contextualização de cada elemento;
- propor uma reflexão metalinguística sobre situações problemáticas da gramática e estilística;
- encontrar exemplificações e contextos para vocábulos;
- incluir, com a devida indicação, os elementos do léxico português, não reconhecidos pela lexicografia normativa.

O ISLP terá de ser algo muito mais abrangente do que um simples *espaço de hospedagem*, um espaço destinado a abrigar projectos de I&D. Em consonância com as preocupações, sentidas por colegas que lideram processos semelhantes noutros *campi* do Instituto Piaget e referimo-nos, aqui, particularmente ao *Campus* universitário de Viseu e à Doutora Sofia Tavares que, congregando esforços, se encontra empenhada na organização de um Centro de Estudo de *Língua Portuguesa* (CELP). Recorrendo a palavras por ela escritas, diremos que “(...) cientes de que a *Língua Portuguesa* é exemplo de uma língua que tem vindo a levar a cabo um processo de recuperação de identidade e de reforço do seu estatuto de

língua multicultural junto dos seus diversos falantes, que as convulsões políticas e económicas das últimas décadas possibilitaram ao Português o reconhecimento de língua de desenvolvimento e futuro, cientes ainda de que a instituição da CPLP e o crescente esforço por fazer da *Língua Portuguesa* uma das línguas mais faladas, neste contexto, questionamos sobre a forma de estruturar um trabalho de investigação-acção que encontre respostas cabais e de validade actual.” Efectivamente, o poder e a abrangência de uma língua resulta, como diz Sofia Tavares, entre outros factores, fundamentalmente, da quantidade de falantes que dela fazem uso, e da forma mais ou menos activa com que a utilizam; o ISLP e a CPLP virão certamente fortalecer e trazer uma nova esperança e vitalidade à *Língua Portuguesa*.

E porque a importância da *Língua Portuguesa*⁶ ultrapassa a nossa percepção enquanto meros falantes, lembra Sofia Tavares, na apresentação do projecto, que ela é utilizada como

- *meio de comunicação* em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste;
- *recurso* em Macau e Goa;
- *instrumento/ferramenta de trabalho* em Organizações Internacionais como: a UEMOA – União Económica e Monetária da África Ocidental e a CEDEAO – Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental; a ACP- Países de África, Caraíbas e Pacífico; a OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos; a OUA- Organização de Unidade Africana; a SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral; a UE – União Europeia; a UL – União Latina;
- *suporte de identificação* das comunidades lusófonas da África do Sul, Austrália, Canadá, EUA, França, Luxemburgo, Venezuela, etc.;
- *forma de acesso* a um tempo histórico que revolucionou o planeta.

Quer o ISLP, quer o CELP pretendem ser um modesto contributo à expansão e consolidação da *Língua Portuguesa*. Na Sociedade do Conhecimento, em que vivemos, presentemente, é fundamental que a *Língua Portuguesa* ganhe ainda maior consistência e alcance um poder mais consolidado, servindo todos os cidadãos que a ela recorrem.

⁶ Para que possamos ter uma noção do que significa o Português para milhões de falantes (cerca de 200 milhões hodiernamente) convém saber que o Português é a língua que viajou por toda a terra, deixando uma herança semântica e permanecendo inalterável como legado jurídico da anterior administração portuguesa, revestindo-se também de vitalidade comercial e diplomática. (S. Tavares)

A estruturação do ISLP está a ser objecto de reflexão e debate; para já a proposta de estruturação aponta, na mesma linha da CELP, para a criação de quatro áreas:

- *Ensino do Português Língua Segunda e Língua Materna*
- *Português Língua de Especialidade*
- *Português Língua Estrangeira*
- *Academia Infanto-juvenil*

Cada uma das áreas anunciadas estruturar-se-á, ao longo do primeiro ano, em três frentes de actuação: investigação/ensino/extensão. Contamos com o empenho dos nossos docentes que se encontram em pós-graduação, na nossa Universidade ao abrigo de protocolos com Universidades de longa tradição (Espanha, Portugal, Canadá, Bélgica, EU ...). A investigação liderará todo o processo e, assim, num primeiro momento, será essencialmente direccionada para a estruturação de cursos de pequena e média duração (80 a 300h) a serem divulgados progressivamente; posteriormente, a investigação concentrar-se-á em projectos que visarão essencialmente a produção de materiais científico-didácticos, que servirão de apoio, a nível interno, aos cursos que forem sendo ministrados e, numa fase mais adiantada, apresentará os produtos, já testados e melhorados, para publicação e divulgação a nível externo.

A principal intenção do ISLP (bem como do CELP) é a criação de um espaço com a dinâmica necessária à transformação da *Língua Portuguesa* numa língua partilhada e conhecida. Muitos serão os projectos de maior ou menor dimensão que daqui poderão surgir; o objectivo principal é o de criar condições para que num futuro próximo se tornem exequíveis e possam ir ao encontro das necessidades dos falantes. Pelo recurso ao LED, os projectos irão sendo disponibilizados em linha, satisfazendo um maior número de potenciais interessados.

A área *Ensino do Português Língua Segunda e Língua Materna*, concebida a pensar em professores, servirá de apoio à sua formação, uma formação ao longo da vida como a UNESCO preconiza. Nesta área, serão criados cursos de natureza científica e pedagógico-didáctica

- i) que permitam adquirir conhecimentos, no âmbito da didáctica do Português, Língua Segunda;

- ii) que permitam adquirir conhecimentos no que se refere à leccionação de conteúdos programáticos diversificados, pelo recurso ao Português LS a docentes generalistas que se vejam confrontados com a situação de leccionarem alunos, para quem a *Língua Portuguesa* é LS (língua segunda), isto é, que a ela recorram, não enquanto objecto de estudo, mas enquanto instrumento de comunicação, no âmbito da prática pedagógica da monodocência.

Para isso, importa desenvolver o projecto *O papel do Português língua segunda no processo ensino-aprendizagem* que envolverá uma série de actividades de tipo investigação-acção, ao longo de quatro fases a decorrer nos anos lectivos 2004/05 e 2005/06, actividades essas a realizar por docentes-investigadores e por estudantes em fase final de cursos de graduação e de programas de pós-graduação que decorrem, actualmente, na Universidade Piaget. Este projecto caracteriza-se pela sua dimensão pragmática e os seus objectivos são:

- (i) prever forma/s de avaliar a situação vivenciada em Cabo Verde a nível do Ensino básico, realçando o papel da língua que serve de veículo de comunicação no processo ensino-aprendizagem;
- (ii) implementar uma rede que viabilize o trabalho de equipe no levantamento da situação;
- (iii) identificar a metodologia a utilizar para a identificação das situações problemáticas, em termos da interacção/comunicação/construção semântica que deve caracterizar o acto educativo, com as quais os/as docentes desse nível de ensino se confrontam;
- (iv) identificar o tipo de acções de formação/actualização a disponibilizar aos/às docentes que estão no terreno, com vista a ultrapassar os problemas detectados;
- (v) enfatizar o recurso à educação a distância, no apoio a disponibilizar para essa formação/actualização;
- (vi) delimitar o marco teórico linguístico que fundamentará o projecto a implementar;
- (vii) identificar sub-áreas nas quais memórias de licenciatura, dissertações de mestrado, investigações tuteladas e teses de doutoramento poderão vir a ser realizadas, apontando temáticas a pesquisar e bibliografia pertinente e actualizada;
- (viii) prever formas/meios/instrumentos de análise e interpretação dos dados recolhidos com vista à concepção de um projecto de

intervenção em que a didáctica dos diversos conteúdos programáticos, a nível do Ensino básico, possa ser potenciada através do recurso ao *Português língua segunda*.

Na área *Português Língua de Especialidade*, procurar-se-á atingir um alargado leque de destinatários: profissionais graduados, quadros técnicos e administrativos, alunos do Ensino Superior, etc., que necessitem da *Língua Portuguesa* para fins específicos e, como tal, tenham que desenvolver competências particulares ao nível do desempenho oral e escrito. Para tal, serão disponibilizados pequenos cursos de natureza pragmática que possam dar resposta a este tipo de necessidades (cursos de expressão escrita, no âmbito específico da administração, do comércio, da vida académica, ...), bem como cursos de oralidade (cursos de expressão oral que recorram à língua como instrumento no âmbito da liderança de reuniões, da organização de congressos, da realização de palestras, ...); cursos mais funcionais que recorrem a uma língua utilitária (escrita de mensagens sintéticas, seja no correio electrónico, seja pelo recurso aos faxes, registo de notas e apontamentos, etc.; cursos de resolução de dúvidas na utilização da *Língua Portuguesa*; outros que venham a mostrar-se pertinentes e que resultem do levantamento de necessidades que se pretende realizar sistematicamente e com frequência. Especificamente, remetemos para o trabalho a ser desenvolvido no âmbito do protocolo assinado entre a nossa Universidade e a UCLA, o qual contemplará acções, entre outras, no domínio da *Língua de Especialidade*, tendo em conta fins específicos de actuação laboral e que visem satisfazer o desenvolvimento de competências determinadas.

Na área do *Português Língua Estrangeira*, ao disponibilizar cursos de curta e média formação a estrangeiros, o objectivo será o de criar cursos que pressuponham a estada dos alunos ou na própria instituição (já funcionando a residência universitária) ou perto dela, de forma a que, para além de um conhecimento da língua, estes alunos se possam integrar, muito particularmente na cultura cabo-verdiana e, em paralelo, contactar com as culturas de outros países da CPLP. Para tal, deverá haver um programa cultural que disponibilize visitas de estudo a instituições e locais de maior relevo cultural, participação em actividades locais, etc. Pretende-se atingir os seguintes propósitos:

- i) funcionar como cartão de visita a potenciais alunos estrangeiros;

- ii) criar condições para a aprendizagem aprofundada da *Língua Portuguesa*, faseada em quatro níveis;
- iii) possibilitar o contacto com as culturas veiculadas através da *Língua Portuguesa*;
- iv) possibilitar o contacto com as diversas literaturas de expressão portuguesa (Portuguesa; Brasileira; Africanas; ...);
- v) promover o intercâmbio entre os *campi* do Instituto Piaget, seja em África, seja em Portugal, possibilitando o aperfeiçoamento do uso da *Língua Portuguesa*, bem como o conhecimento dos países e das respectivas culturas;
- vi) possibilitar aos nossos alunos, findo o período dos estudos cursados a nível da graduação, ou a quaisquer outros estudantes, o aprofundamento dos seus conhecimentos da *Língua Portuguesa*, das culturas dos países da CPLP, das diversas literaturas de expressão portuguesa;
- vii) possibilitar a cidadãos estrangeiros imigrados em qualquer dos países em que os *campi* se encontram instalados uma formação pragmática e direccionada do uso da *Língua Portuguesa* e das culturas específicas de cada país, de forma a permitir-lhes uma rápida e bem sucedida integração social.

No que se refere à *Academia Infanto-juvenil*, é nossa intenção criar um espaço que proporcione o estudo da *Língua Portuguesa* aos mais jovens. O tempo dedicado ao ensino da *Língua Portuguesa*, nas escolas, é como afirma Sofia Tavares cada vez mais escasso e as dificuldades dos alunos são cada vez maiores. Deste modo, como sugere a líder do projecto congénere, “procurar-se-á, de uma forma prazerosa (clubes de leitura, jogos na *internet*, concursos de escrita, simulações ...), criar condições para colmatar as dúvidas mais prementes e apoiar a aprendizagem da *Língua Portuguesa*, facultando, por um lado, um uso mais aperfeiçoado e, por outro, uma preparação específica para provas de natureza avaliativa.” Esperamos que a apresentação de um dos trabalhos de investigação que está a ser realizado no âmbito da 1ª edição do *Mestrado em Ensino do Português*, no domínio da leitura e da literatura infanto-juvenil, congregue individualidades (escritores de contos, especialistas na área) e eventos (exposições de livros infantis e juvenis), na cidade da Praia, por ocasião da sua apresentação e possa vir a constituir o ponto de arranque para esta Academia.

Na expectativa da consecução dos projectos ora apresentados e, sobretudo, na expectativa de podermos contribuir, especificamente em Cabo Verde,

para o ensino do *Português Língua Segunda*, que o mesmo é reconhecer a necessidade do ensino do *Língua Portuguesa* como *Língua Materna*, terminamos com palavras de Veiga (1999):

(...) tudo indica que a busca de complementaridade entre os dois sistemas linguísticos deixa de ser uma conveniência para se transformar numa exigência. Nem substituição, nem sobreposição, nem competição. Apenas complementaridade. Uma complementaridade onde se ouve a voz do transnacional e se sente o pulsar do nacional, num concerto harmonioso, integrador e respeitador.

3. Referências bibliográficas

ANÇÃ, Maria Helena (1991) - *Língua Materna e Ensino*, Noesis, nº21, 59-60.

DABÈNE, Louise (1994) - *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette.

NGALASSO, Mwatha Musanji (1992) - *Le concept de français langue seconde*, Etudes de Linguistique Appliquée, nº88, 27-38.

RICHTERICH, René (1989) - *De la transversalité et des spécificités: pour une didactique à imaginer*, Etudes de Linguistique Appliquée, nº 82, 82-94.

VEIGA, Manuel - *O Crioulo e o Português na afirmação do processo de afirmação em Cabo Verde*. (Abril de 1999). Artigo consultado em 12/09/04; disponibilizado em:

<http://www.ciberkiosk.pt/arquivo/ciberkiosk5/ensaios/veiga.htm>

O ensino das línguas em contextos plurilingues

M. Moacyr RODRIGUES, Directeur du Département de Langues, Littératures et Interculturalité, Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça, Cap Vert

Do tema escolhido, o *Ensino de Línguas em Situação Bilingue*, gostaríamos de informar que não é nossa intenção falar de todas as línguas ensinadas em Cabo Verde, a saber: o francês, o inglês, além do português, língua oficial do país em apreço, porque outros, pela certa, falarão delas. Além disso seria matéria para muitas horas de conversa. Gostaríamos apenas de informar, à laia de nota de rodapé, que o francês é uma língua ensinada em Cabo Verde, com sucesso, desde os tempos do Seminário Liceu de S. Nicolau e que fazia já, no século XIX, parte do programa da Instrução Primária. O inglês entrou posteriormente nos programas portugueses, de Náutica e de Educação Liceal, em S. Vicente, e é muito apreciado devido à tradicional permanência inglesa na ilha.

Pouco ou nada temos a acrescentar, quanto ao ensino dessas línguas no Arquipélago, porque a metodologia utilizada está de acordo com a do ensino de línguas estrangeiras. Os professores, de um modo geral, são constantemente reciclados e imersos nessas línguas que ensinam; o francês, através de cursos de reciclagem criados de propósito, no país e/ou em França. A presença do Centro Cultural Francês, no princípio, e posteriormente da Alliance Française têm contribuído muito para seu desenvolvimento e consolidação.

Entrando directamente no assunto da nossa conversa, começaríamos por dizer que:

Os elementos que constituem o tema desta comunicação, *o ensino de línguas em situação bilingue - o português*, oferecem tantos e diversos aspectos que apenas, numa pequena parte, poderão ser discutidos aqui. Esta exposição deverá servir apenas como ocasião para dar lugar a um debate mais alargado. Por isso, apenas alguns tópicos serão aflorados.

A opção por este tema da nossa parte, não deverá parecer-vos estranha porque estamos certos da consciência que têm da realidade linguística da República de Cabo Verde. Em Cabo Verde ensinamos, de um modo geral,

duas línguas: uma considerada oficial, que é a nossa segunda língua (L2) e outra estrangeira, a língua francesa (LE). A língua Nacional, (LI), por questões várias não é estudada. Contudo, por uma questão de necessidade (reivindicativa) focaremos a situação do ensino da L2 em relação a L1.

A perspectiva, que tem sido apresentada, de um universo crioulo linguisticamente uno, pelos nossos linguistas, parece-nos pouco correcta, para não dizermos, errada, pois, na verdade, a realidade é bem diferente, porque, bastante complexa.

Do contacto de línguas, as africanas e a lusa, em situações adversas para as primeiras, nasce um terceiro produto - o crioulo cabo-verdiano.

Nesse contexto foi-se dando a colonização das várias ilhas, em momentos diferentes, com substratos, embora da mesma origem, de diferentes níveis de desenvolvimento, isto é, de homens livres, forros e escravos, todos já crioulos.

Isto originou outro tipo de colonização e de sociedade nada homogéneo. Daí a diferenciação linguística e cultural, em variantes e em ilhas estanques.

Se do ponto de vista estrutural, a língua possa parecer ter a mesma estrutura, já do ponto de vista lexical, ela é completamente diversificada, na medida em que cada variante representa uma mundivivência diferente. O mundo do homem rural é diferente do do espaço urbano e, quanto mais, se ele for plantado à beira de um porto internacional, como sucedeu na Boa Vista e no Mindelo, posteriormente.

Contudo apesar deste desiderato podemos concluir que existem dois grandes dialectos no Arquipélago, embora haja quem os considere duas línguas, pela sua fonética e morfologia aparentemente diferentes, em certos aspectos, pelo modo diferente de acentuar as palavras o que lhes dá consequentemente um ritmo diferente; contudo é preciso acentuar que a estrutura, com ligeiras diferenças, é a mesma, o que poderá haver são maneiras diferentes de flexionar as palavras: o uso numa de plurais e noutra não. O que levaria a ter um cuidado mais atento numa do que noutra, ao se tratar do ensino de plurais, na língua portuguesa, porque se numa, as marcas do plural são mais evidentes, noutra, não. Isso provoca perturbações.

Além disso a semântica revela-se diferente, no uso de certas palavras parecidas, por representarem contextos dissemelhantes, logo representações diferentes.

Como exemplo apresentaríamos a vulgaríssima e simples palavra de origem portuguesa *mofino* que entrou bastante cedo, durante o período das Descobertas. Se num contexto, mais antigo, significa "impotente sexualmente", "fraco de espirito", "homem de pouca confiança", no outro, significa apenas "traquinas". Ou da palavra *galante*, que quer dizer "coisa esquisita, estranha", em Santiago, e com o mesmo sentido do português, "elegante", "airoso", em S.Vicente. Sintaxes diferentes, metáforas diferentes por suportarem filosofias de vida diferentes.

A necessidade de prestigiar o instrumento de trabalho, que é a língua, capaz de apresentar e representar o nosso mundo real e psíquico, obriga-nos a ter que valorizar esse instrumento, exigindo para isso a adopção de uma política educativa mais coerente, de molde a evitar desajustes no enfoque das realidades mencionadas.

A transmissão da língua materna, da língua tradicional, é a simples transmissão de uma cultura geral por oposição à língua adquirida posteriormente na escola. Ela transmite o passado, a própria tradição, e as novas aquisições faladas no quotidiano desse mesmo mundo em transformação.

A realização da língua portuguesa, em Cabo Verde, dá-se em situação de um bilinguismo complexo (a nível nacional) e de bilinguismo / monolinguismo (a nível individual). A investigação de terreno, nas salas de aula, e fora delas, nas várias ilhas, prova-nos que esta realização não é uniforme, e que deve ser orientada de molde a ter em conta que o substrato, nesta contingência, é o crioulo nas suas variantes.

O fenómeno de contacto de línguas, logo de culturas, ao longo da História, embora tenham a mesma origem, não pode ser negligenciado devido ao facto de veicularem culturas e mundivivências diferentes.

Como se poderá concluir, do que fica dito, as metodologias e pedagogias para ensino das duas línguas, o Caboverdiano e o Português, terão que ser diferentes.

Em Cabo Verde, temos duas línguas, ambas cabo-verdianas, nossas, neste momento em presença, a Portuguesa, língua oficial, mas que não é falada por um número muito razoável de habitantes, principalmente os mais velhos, e o Caboverdiano, a que por comodidade chamaremos de Crioulo de Cabo Verde, língua materna, logo língua primeira de toda a comunidade (dentro e fora do país).

A importância da língua Caboverdiana é grande no contexto nacional, porque é língua de cultura por excelência e essencial como instrumento de comunicação e marca de identidade cultural com as comunidades espalhadas por todo o globo. O domínio da língua portuguesa, se bem que falada já com uma certa fluência, não atingiu aquela qualidade que teve num passado bem recente. Tendo sido, no passado bem recente a única língua ensinada e prestigiada, e a cabo-verdiana considerada, erradamente, um dialecto, beneficiou de um estatuto desigual, que a inferiorizava e a desvalorizava, embora fosse usada ostensivamente na vida quotidiana, numa resistência cultural tenaz, como bem observou Amílcar Cabral.

Adquirida a Independência passámos a uma tentativa, também errada, de marginalização, por momentos, da única língua de contacto científico, não só com os Palops, com o resto do mundo no concerto das nações, mas principalmente com os países de expressão ibérica.

Ao querer guindar a língua materna para o primeiro plano, procurou-se estabelecer uma oposição entre esta e a língua colonizadora, numa vã tentativa de impor a Língua Crioula ou o Caboverdiano. A esse mesmo propósito citemos Mwatha Ngalasso quando diz: "Contrariamente ao que se pensa, em Mica, a língua nacional, embora um património cultural de uma nação, não se opõe necessariamente à língua segunda, mas sim à estrangeira".

Metodologia: Situação actual

Em oposição à metodologia usada, no passado, passou-se a uma nova, considerada moderna.

Mas em relação à anterior, que se ensinava, em Cabo Verde, a da língua materna portuguesa, num contexto político em que a língua cabo-verdiana era considerada dialecto da portuguesa, praticamente se lhe retirou o ensino

da gramática, e passou-se a fazê-lo com as mesmas modificações feitas em Portugal, como se, só pelo facto de estarmos independentes, já não era vexame continuar a usar a mesma metodologia! Começava-se, então, a ter mais alguns problemas que não se punham antes.

Explicando melhor: actualmente, embora se tenha dado à língua cabo-verdiana o estatuto de língua nacional, o método, que se usava para a segunda (antes nacional, agora apenas oficial) se manteve. A única coisa que variou foi a retirada do ensino da gramática. Ora isso está errado!

Também não se adequou a metodologia à nova situação política do Ensino; devia ter-se começado pelo ensino da língua materna para que o instruído pudesse adquirir os mecanismos lógicos primários para depois se poder dar o salto em segurança para a língua segunda (o português), como a aluna/professora, Etel Santos Luz, do primeiro ciclo, do polo do ISE de S. Vicente, com prática de ensino da língua Portuguesa e conhecimento científico e prático do crioulo, no seu trabalho de dissertação, *A Produção da escrita no Ensino Secundário* (2002) conclui: "A Língua tem sido ensinada com metodologia de língua materna, portanto urge alguma mudança dado alguns inconvenientes que tal procedimento acarreta". E Georgette Gonçalves, no seu artigo *Política Linguística e Educação Bilingue: o caso dos cabo-verdianos* "in Revista *Educação e Ensino* N° 10, Setúbal, citada por outro aluno do mesmo curso, do ISE, polo de S. Vicente, e também professor do IBI, Herculano Rodrigues, na sua tese de dissertação *Ensino da Gramática na aula de Português* (2002) afirma que: "as teorias actuais sobre a língua e a pedagogia consideram que um dos factores de insucesso na aquisição de uma língua segunda é o nível de conhecimento da língua materna. Um bom professor da segunda língua compreende o papel da L1 e daí para o ensino da L2".

A competência da língua portuguesa, numa criança cabo-verdiana, em Cabo Verde, antes da idade escolar é pouca ou nenhuma, embora, actualmente, muitas, nas vilas, devido à electricidade, vejam televisão e tenham oportunidade de ouvir a língua portuguesa mais vezes; contudo não é suficiente. Sendo assim, esta fraca competência vem-lhes dificultar imensamente a rápida aquisição da língua segunda.

Falar e aprender a língua portuguesa pressupõe ter possibilidades de aceder à cultura e à identidade portuguesas também, o que lhes iria enriquecer a sua mundividência. Devia-se, como nas francesa e inglesa, ensiná-la

acompanhada da respectiva cultura, de modo a que o sujeito da aprendizagem se sentisse mais à vontade nas obras literárias, romances ou contos, produzidos por escritores portugueses, e em todo o tipo de anexins, ditados e expressões idiomáticas da língua. É preciso que a educação literária e cultural da língua andem a par e não deixar a cultura de fora quando se ensina qualquer língua.

Acredito também que, por sermos falantes de uma língua ágrafa, temos experimentado, nos primeiros anos do nosso ensino/aprendizagem, grandes dificuldades na aquisição da competência da escrita, na língua portuguesa.

Se antes se lia muito, e principalmente os bons e grandes escritores, para se poder imitar a estrutura dos bons escritos, hoje o que vemos, são alunos com poucas leituras que contaminam ambas as línguas quando as usam.

Daí os insucessos nas disciplinas, como a Matemática e as Ciências do Homem e do Ambiente e de uma Língua estrangeira, como a francesa.

Seria igualmente útil criar o bom hábito da leitura, através dos livros, como dantes, e, desenvolvendo o bom gosto e o prazer da leitura, consequentemente do livro, como diz Roland Barthes, não através de fotocópias, que adulteram o bom gosto e a sensibilidade.

Criar o hábito de os levar às bibliotecas, como se levam os meninos ao jardim zoológico, para consultas e aí poderem estudar, evitando desta forma que se estudem apenas por fotocópias. Actualmente, os alunos a custo fazem a leitura integral de uma obra.

Devem-se delinear estratégias e organizar tarefas que dêem ao aluno acesso à aprendizagem da escrita.

Na sala de aula, mal se ensina ao aluno o português de todos os dias; o pouco que ele sabe é literário. Esse também foi um dos erros do passado. Havia dificuldades em usar "o português de trazer por casa", como se costuma dizer.

Perante este quadro, é forçoso que se faça o ensino das línguas em situação, saindo da sala de aula, de molde a se poder atingir a qualidade almejada e o nível próprio de cada momento e situação.

Existe uma necessidade de se definir bem as fronteiras linguísticas de cada uma dessas línguas, valorizar o papel de ambas, sem as colocar numa situação de diglossia constante, embora essa situação possa ser considerada existente sempre que um utente der maior valor e atenção a uma em detrimento da outra. Contudo a lei já lhes concedeu um estatuto de paridade, deixando a cada cidadão o direito de usar a língua em que mais se sente à vontade.

Ensinar cada uma delas, com metodologia própria e recordar, sempre, que existem várias metodologias e que devem ser utilizadas consoante o instruendo. Há momentos em que a velha metodologia produz melhores resultados.

Debrucei-me mais sobre o problema da leitura por causa da escrita. Porque, como se deixou perceber, nos nossos dias, o aluno cabo-verdiano tem maiores dificuldades na escrita que no passado.

É preciso estudar bem o ensino/aprendizagem para se poder determinar melhor, neste processo, o momento próprio em que se deve inserir a oralidade pura, o ensino da leitura e conseqüentemente o da escrita. Sem essas etapas bem demarcadas continuaremos a ter insuficiências.

As causas, a nosso ver, podem ser várias, e não apenas as apontadas anteriormente. Para isso iremos aproveitar a nossa experiência de professor de línguas e de trabalhos de terreno, orientados por nós, para retirar algumas ilações.

Trabalho realizado com base em entrevistas a professores do ensino secundário de São Vicente, observações directas, nalgumas salas de aula, no centro da cidade do Mindelo aconselham-nos a pensar também que a utilização da gramática, no ano próprio do curso, faz-se sentir, porque esse aluno, como não utiliza a língua no quotidiano não terá ocasião de sentir ou perceber a gramática interna da língua, porque não tem a consciência dela.

O ensino da escrita como suporte da língua portuguesa não tem sido pacífico e questões várias se levantam, tais como:

Que didáctica utilizar? Como e quando ensinar a escrita?

Que estratégias?

Como avaliar a produção escrita?

São interrogações que se põem a miúdo aos professores da língua portuguesa. Não tem havido respostas conscientes e convincentes para essas e outras questões levantadas.

A língua escrita é uma forma de expressão; é uma actividade que transpõe para o código escrito uma mensagem verbal organizada e de maneira interiorizada. O sujeito ao escrever constrói uma capacidade de reflectir, isto é, uma capacidade metalinguística.

A complexidade do processo cognitivo que é a escrita exige que a sala da aula se transforme num espaço de ensino/aprendizagem da escrita em que professores e alunos, conjuntamente, trabalhem no sentido de praticar géneros e tipos de discursos ligados à escrita funcional, à criação, à expressão pessoal, tais como a narração, a descrição, a argumentação e textos lúdicos e poéticos.

Pensamos que o professor tem que saber e entender como a escrita funciona para poder ajudar de maneira explícita os alunos. Segundo Amor aprender um sistema de escrita de uma língua dada não é o mesmo que aprender uma língua. Ela preconiza que a escrita só deve ser introduzida no ensino quando o aluno já tiver adquirido um certo domínio, considerado suficiente e automatizado, da oralidade.

CONCLUSÃO

Para além do exposto podemos conduir que:

O ensino da língua oral e o da escrita devem ser feitos separadamente, de maneira faseada, para que possa haver uma boa aquisição de cada uma das fases, bem como da leitura. Elas devem ser ensinadas de maneira sistemática e persistente, para a automatização e consolidação da escrita bem como de toda a matéria ensinada na fase de ensino/aprendizagem.

O professor, em nossa opinião, devia fazer um atendimento mais diferenciado e evitar continuar a ser bastante generalista, e assim teria a oportunidade de, com os alunos, colmatar as principais dificuldades encontradas ainda, a nível das instituições de ensino superior. Esses alunos vêm dos vários liceus do País. Constatamos que os alunos que vêm dos liceus das ilhas agrícolas sentem mais dificuldades, talvez devido à falta de bibliotecas e de outros lugares de cultura.

Os erros mais generalizados, diga-se de passagem, encontrados em quase todos os espaços lusófonos, devido à nossa experiência de docente, em Portugal, Angola e Cabo Verde; são erros de ortografia porque não se manda o aluno fazer a re-escrita do texto corrigido; outras vezes são: letras de difícil compreensão, falta de acentuação das palavras e falta de acordos de géneros e números. Ou a outro nível a ausência do conjuntivo depois de certas expressões onde ele é obrigatório.

Pensamos que se deve ensinar aos alunos a fazer, numa primeira fase, frases curtas, organizar as ideias, consoante a sua hierarquia e só depois procurar ligá-las entre si com as conjunções convenientes, complexificando-as. Para isso se devia estudar também a semântica das conjunções.

Senhoras e Senhores Participantes!

Essas são as nossas preocupações que gostaríamos de partilhar convosco neste certame internacional. Após isto, estaremos abertos a qualquer tipo de conversa ou esclarecimento.

Muito obrigado pela vossa atenção!

2. DIMENSIONS MÉTHODOLOGIQUES (VARIÉTÉ DES APPROCHES ET DES SUPPORTS)

Stratégies et aménagement didactiques des langues partenaires pour un développement durable en Afrique

M. Moussa DAFF, Professeur titulaire de Linguistique française, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

Les Etats Généraux du français tenus à Libreville ont fait un vaste diagnostic des difficultés du système éducatif africain et invité à une refonte totale du secteur. Il a manqué, à cette rencontre, une définition hiérarchisée des priorités. Nous pensons que la première urgence est la réponse à la question de l'aménagement linguistique et didactique des langues partenaires ouvrant sur le développement. La relation Langues et Développement doit être pensée à l'intérieur du système éducatif et non seulement scolaire. On aménage une ou plusieurs langues dans un objectif opérationnel et fonctionnel mais pas seulement pour leur donner une représentation graphique dont le seul but est de brandir le nombre de langues à traces écrites latines que possède tel ou tel pays. La visée didactique, l'orientation didactique (de langue de scolarisation et/ou d'éducation) doit déterminer le choix de la graphisation. Il est temps de faire, de manière sereine, le bilan des graphisations phonético-phonologiques et de travailler à une harmonisation des pratiques orthographiques dans une même langue. Pour illustrer nos propos, nous prendrons, pour la graphisation, le cas du pulaar ou fulfuldé, langue de large territorialité en Afrique noire francophone et pour l'approche lexicomorphologique nous y ajouterons le wolof, langue de territorialité linguistique plus restreinte. Nous nous intéresserons également à l'activité terminologique dans ces deux grandes langues sénégalaises et africaines car sans travail terminologique adéquat préalable, il est impossible de concevoir des messages écrits cohérents et encore moins de pouvoir les diffuser efficacement. Au Sénégal, par exemple, l'utilisation de ces deux langues par des radios privées comme première langue de l'information a favorisé une importante activité métalinguistique permettant l'expression de nouvelles réalités contemporaines avec des stratégies discursives très proches, parfois, du génie propre à la langue. Le fait, aussi, que ces deux langues partagent au Sénégal le même espace culturel autorise une démarche comparative dans la description morphologique et l'approche

terminologique à envisager. Notre hypothèse sera qu'il est difficile de faire un travail morphologique ou de terminologie sur une langue africaine en ignorant les autres langues de l'espace territorial partagé. Ce sera une invitation à travailler sur des familles de langue et cela permettra de réduire significativement le spectre de la différence pour mieux travailler sur les domaines de partage. En plus, didactiquement, l'apprentissage d'une des langues aidera, si la méthodologie comparative est bien menée, à potentiellement être apte à apprendre ou tout au moins à avoir une compétence passive de l'autre langue. N'est-ce pas cela qui est à la base du plurilinguisme d'éducation naturel africain ?

Etat des lieux et problèmes de l'enseignement des langues

L'enseignement du français en Afrique date de la période coloniale. Plusieurs méthodologies didactiques ont été tentées avec des succès différents. Les recherches sur les langues nationales ayant débuté depuis les années 70 donnent, aujourd'hui, des descriptions phonético-phonologiques et une codification pour leur graphisation satisfaisantes facilitant ainsi leur utilisation dans des campagnes d'alphabétisation. Il reste, cependant, à prolonger ces travaux par un aménagement linguistique à visée didactique plus ambitieuse que l'alphabétisation afin d'introduire de manière efficiente les langues de souche nationale dans un système d'enseignement cohérent où français et langues nationales fonctionneraient avec les mêmes possibilités et avantages didactiques. C'est pourquoi, partout en Afrique francophone, on a créé un Ministère ou une Direction chargé(e) des Langues Nationales et de la politique d'alphabétisation. Des campagnes d'alphabétisation fonctionnelle d'adultes étaient alors lancées et appuyées par des ONG et surtout par des associations culturelles soucieuses de défendre la langue de leur ethnie, support irremplaçable de leur culture.

La revendication ethnologique en contestant le droit d'unicité de la langue française sur le champ de l'apprentissage a surtout mis l'accent sur la nécessité de maîtriser la lecture et l'écriture dans les langues maternelles. Dès lors, la préoccupation dominante était l'alphabétisation en langues nationales comme premier jalon à la valorisation des langues et cultures du terroir natal.

Elargissant la perspective d'alphabétisation fonctionnelle d'adultes, l'école communautaire de base est non seulement la manifestation d'une volonté

de prise en charge de l'éducation lettrée des plus jeunes mais aussi également une des réponses permettant de renforcer les relations entre l'école et la communauté par le biais de l'enseignement des langues nationales. Au Sénégal, par exemple, l'ouverture des ECB dont l'expérimentation première est confiée au PAPA entre dans la politique de mise en place dans le sous-secteur non formel d'un modèle alternatif de formation capable de sortir des jeunes de 9 à 15 ans de l'analphabétisme. Cette expérimentation devra déboucher, au terme de quatre années de formation sur un modèle d'éducation de base plus pertinent, ouvert et généralisable parce que servant de plus près les véritables aspirations et préoccupations des populations en matière d'éducation. L'éducation communautaire vise donc à susciter et à développer chez les membres d'une communauté des aptitudes et des comportements qui favorisent leur participation consciente aux activités de développement. Elle doit aussi aborder tous les aspects de la vie en communauté : ses activités économiques, ses problèmes sociaux, politiques et culturels. Il est, par exemple, impossible de faire une éducation à l'environnement pour un développement durable efficiente en dehors des langues et des savoirs culturels locaux.

Une éducation de ce type orientée vers le développement , c'est-à-dire la croissance matérielle et spirituelle ne peut être significative que si elle est menée non seulement à partir de la base mais aussi et surtout par des opérateurs et des volontaires d'alphabétisation capables d'identifier les besoins de la population-cible par l'étude du milieu. Dans les ECB, les aptitudes éducatives (la lecture, l'écriture et le calcul écrit) qui constituent le curriculum du programme d'alphabétisation seront envisagées non seulement dans la perspective d'une éducation comparée et bilingue langue nationale/français mais aussi dans une perspective plus ouverte avec un aménagement qui donnerait aux langues du terroir la fonction structurante du développement endogène autocentré.

Propositions de démarches méthodologiques pour une scolarisation bilingue accélérée

Nous pensons que les méthodologies préparées pour l'enseignement du français langue étrangère ou du français langue seconde (Cuq, 2002) destinées à l'école de base ne peuvent donner des résultats satisfaisants si nous ne procédons pas à un recentrage méthodologique. Toutes ces méthodologies mettent l'accent, ces dernières années, sur l'acquisition

d'une compétence de communication en partant de l'oral vers l'écrit. Or nous sommes en présence d'un public appelé à être non seulement locuteur mais utilisateur au quotidien du potentiel linguistique acquis. Nous devons éviter l'excès de *pédagogisme* pour nous orienter vers une démarche plus pragmatique. Pour cela, les compétences déjà acquises en langue nationale (lecture, écriture, calcul écrit) doivent servir de point de départ à l'enseignement du français. Autrement dit, il serait plus judicieux dans les ECB de partir de la lecture et de l'écriture pour accéder à l'élocution. La méthodologie utilisée pour enseigner les langues nationales devrait pouvoir être reconduite pour le français. De même que le jeune apprenant a pu s'approprier, par une méthodologie le système de transcription de sa langue maternelle ou de la langue nationale, de même il pourra développer des stratégies discursives lui permettant de s'approprier non seulement le système de transcription phonologique d'une autre langue africaine très proche de celle apprise mais aussi du système graphique du français. La comparaison entre les deux systèmes de transcription montrera qu'il y a très peu de différences qui peuvent être neutralisées par l'installation d'une compétence d'adaptation permettant de passer plus aisément d'un système de transcription phonologique considéré comme étant l'orthographe de la langue à un système orthographique. La philosophie de l'alphabétisation doit constituer la charpente à partir de laquelle, on bâtera la méthodologie d'apprentissage du français. On fera ainsi des jeunes formés dans les ECB des alphabétisés avancés en français capables de se mesurer à leurs jeunes frères de l'école de base.

La réflexion didactique doit, donc, proposer des esquisses de solutions et de démarches opérationnelles pour un enseignement bilingue en milieu défavorisé. Cette démarche pourrait être la base d'une recherche africaine sur la scolarisation bilingue à partir de l'expérience des écoles communautaires élémentaires. Dès lors, pour réaliser ce projet novateur, il faudrait mettre en place une démarche de la recherche-action qui saura combiner la réflexion théorique, conceptuelle et la pratique de terrain. Il s'agira, en premier temps, de définir les conditions et les situations d'apprentissage du français dans les milieux d'expérimentation qui seront ciblés après une enquête exploratoire et en un second mouvement complémentaire au premier de proposer non seulement un curriculum spécifique de français et de la langue nationale pour l'école communautaire de base mais aussi de définir une démarche adaptée à l'utilisation des outils pédagogiques et didactiques. Ce travail qui doit mener à une éducation bilingue qui s'appuiera sur une scolarisation bilingue ne peut

se faire sans une recherche fondamentale approfondie sur les langues nationales permettant d'aborder plus aisément durant la scolarisation tous les niveaux de l'analyse linguistique d'une langue et non plus de se contenter seulement d'une bonne description phonético-phonologique comme c'est souvent le cas. Nous pourrions, alors, sereinement, nous poser la question sur quelle orthographe ou quelle transcription des langues nationales est la plus pertinente pour une scolarisation complète dans la langue souche. La réponse à cette question viendra en complément à la réponse satisfaisante qui a été donnée depuis les années 70 à quelle transcription pour l'alphabétisation en langue souche. Cette transcription donne aujourd'hui une image fidèle de l'oral des langues dites nationales, mais permet-elle un travail satisfaisant sur les autres niveaux de l'analyse linguistique en milieu scolaire ? Nous le savons, le milieu scolaire travaille plus sur la langue écrite que sur la langue orale, cela ne justifie-t-il pas que nous nous posions la question de la possibilité d'inventer l'image de la langue écrite à côté de celle de la langue orale ? La réponse à ces quelques questions audacieuses parce que pouvant déranger des acquis stabilisés en matière de transcription de la langue orale (gémation du « a » dans la transcription de « pulaar » qui ne se justifie que par la réalisation orale) ouvrirait des pistes permettant d'envisager d'enseigner les langues africaines comme des langues modernes tout en comptabilisant les avancées réalisées par certaines langues de souche africaine.

Aménager et enseigner les langues africaines comme des langues modernes : cas du peul, langue de large territorialité à cause de sa dispersion géographique et cohabitant avec le wolof au Sénégal

La langue peulhe, langue de cohabitation, est une graine dispersée qui nécessite des rencontres de convergence scientifique pour être vivifiée et, partant, augmenter sa capacité germinale et pourquoi pas sa densité dans tous les espaces forcément hétérogènes où elle est appelée à produire les fruits escomptés. La dispersion, loin d'être un frein au développement de la langue, est, au contraire, si elle est bien pensée, le garant de la longévité linguistique et culturelle du pulaar à travers la pulaagu, c'est à dire les valeurs fondamentalement positives de l'éthique peulhe. La dispersion géographique est un atout certain pour un aménagement linguistique et didactique de la langue. Chaque espace géo-culturel d'accueil de la langue est une part de la richesse que recèle la langue et la preuve de son adaptabilité en fonction des domaines de communication qu'appelle la communauté concernée. La variation linguistique est la maladie des

langues de grande communication nationale et internationale. Elle est l'indice du dynamisme, de la vitalité et de la capacité de la langue à couvrir des domaines d'usages variés, comme de dire non seulement la tradition mais aussi la modernité.

C'est pourquoi, le pulaar, pour être une langue moderne, doit être une langue ouverte et tournée vers l'avenir et non vers le passé seulement (c'est à dire le connu, l'intégrité, l'image figée de la culture), le passé qu'on ne renie pas mais qu'on donne à l'avenir. Et l'avenir, c'est la jeunesse d'aujourd'hui, avec ses besoins spécifiques de communication et sa compétence langagière hybride. Une langue vivante et moderne est une langue qui sait dialoguer avec les autres langues en les enrichissant tout en puisant dans celles-ci le potentiel dont elle a besoin pour se développer.

Le pulaar, langue vivante et moderne, doit s'enseigner en pulaar, même s'il faut adopter, provisoirement, une interlangue truffée de citations et d'emprunts légitimes. Car jusqu'à présent, pour l'essentiel, les langues de souche nationale sont enseignées dans les langues qui sont outillées pour être langue d'enseignement, si on ne les confine pas au rang de langue d'alphabétisation fonctionnelle (lire, écrire, calculer). On enseigne le pulaar, le wolof, le sereer etc. en français ou parfois en anglais, bref, on en fait des objets d'enseignement et non des langues d'enseignement. A cette étape, objet d'enseignement, doit succéder à celle d'un enseignement en langue de souche nationale, c'est à dire l'enseignement du et en pulaar par exemple. Pour cela, il faut d'abord faire passer les pratiques langagières contemporaines dans le filtre didactique de la normalité pédagogique.

L'aménagement didactique doit tenir compte des pratiques langagières et des situations de communication qui mettent en scène la langue. Or, les pratiques langagières manifestent une situation de diglossie linguistique. Le pulaar est partout en contact avec une langue nationale majoritaire et au moins une langue européenne importée de large espace de communication.

La cohabitation du pulaar et de l'arabe au Sénégal, par exemple, est ancienne et sans doute peut-on la faire remonter à la date des grandes rencontres commerciales entre le Maghreb et l'Afrique noire. Mais l'évolution du pulaar en qualité de langue véhiculaire au Sénégal face à l'arabe et au français représente néanmoins un phénomène de modernité qui s'est intensifié ces dernières années, mettant au devant de la scène des pratiques langagières où s'affirme la dominance du biculturalisme par ce

que les linguistes appellent une “ diglossie ” pulaar/arabe. C’est pourquoi les arabisants sont plus à l’aise dans la langue, car la pratique de l’emprunt à l’arabe est moins perceptible que l’emprunt au français qui saute aux yeux. La culture islamo-arabe correspondant pour l’essentiel à l’éducation culturelle et coranique des Pulaar du Fouta semble fonctionner harmonieusement dans la langue.

La diglossie se distingue du biculturalisme par le fait qu’il ne s’agit pas de la simple mise en présence d’une double pratique langagière. On parle de diglossie quand,

“ en plus des dialectes premiers de la langue (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée (souvent plus complexe du point de vue de la grammaire), qui est le support d’un recueil imposant de textes littéraires provenant d’une époque antérieure ou d’une communauté linguistique étrangère, qui est largement apprise par le biais de l’école, et qui est utilisée pour la plupart des textes écrits et des discours formels mais qui n’est jamais utilisée- dans quelques segments de la société- pour une conversation ordinaire.- ”

(Ferguson, C. A., “Diglossia”, dans Word, p.22)

Les deux variétés de langues en présence (langue importée/langue véhiculaire nationale) ne sont nullement au même niveau de développement et de statut, et cela surtout pendant la période coloniale au Sénégal. C’est le cas pour le bilinguisme wolof/français au Sénégal. Le wolof ayant actuellement acquis un important statut réel dans la communication conviviale à caractère national, même si son aménagement linguistique et didactique est très en deçà de celui du français qui est à la fois langue d’enseignement et de communication internationale. Le pulaar est de nos jours utilisé dans la presse orale et en complémentarité avec le français par certaines radios investissant un espace de communication qui était essentiellement réservé au français. La reconnaissance officielle de six langues nationales au Sénégal a encouragé l’utilisation accélérée des langues de souche nationale dans des domaines jadis exclusivement réservés au seul français. La conquête de ces nouveaux domaines par les langues nationales et principalement par le wolof contribue à créer une complémentarité dans les stratégies de communication. Le choix de la langue de communication dépendant dans le bilinguisme sociétal des compétences et des connivences interpersonnelles ou du public

spécialement ciblé. Le locuteur poularophone comme le wolofophone, en situation de non surveillance métalinguistique, produit des discours qui sont le reflet de cette complémentarité. Ce qui a pour conséquence l'inscription de l'arabe et du français dans le paysage sociolinguistique et partant dans le multilinguisme et le multiculturalisme que subit le poularophone sénégalais.

On constate cette évolution dans l'utilisation respective du français, de l'arabe traduit et du wolof, ainsi que dans la communication publique regroupant une majorité de poularophones.

Le wolof est de plus en plus utilisé dans les instances publiques (à l'Assemblée nationale et surtout pendant les campagnes électorales où parler français ne suffit plus pour être convaincant). Entendons par là que le wolof n'est pas seulement la langue la plus pratiquée dans la conversation interpersonnelle entre Sénégalais, mais qu'il tend de fait à devenir la deuxième langue officielle à destination nationale, suivie dans ce statut par le pulaar. Les radios privées ont contribué très largement à modifier les représentations négatives qui étaient liés à l'usage des langues nationales et c'est en cela qu'elles pourraient devenir de véritables supports à une éducation tournée vers le développement durable. Le recrutement de journalistes compétents en français et en langues nationales et capables de mener des conférences de presse dans les deux langues a fini de convaincre les plus réticents de la capacité d'adaptation de nos langues à des situations nouvelles et modernes. La présence complémentaire du français et du pulaar a pour conséquence, non seulement la réduction de la distance interlinguistique séparant les deux langues faisant du français une langue seconde, mais le recours aux emprunts faciles, à l'interférence sur la prononciation, sur le lexique et la syntaxe de la phrase et à l'alternance codique.

Ainsi on entend fréquemment au Sénégal des mots et énoncés comme :

Sucre.....*sukara*

Tomate.....*tamate*

Grave *grawaani.....dum.garaawani* (ce n'est pas grave)

La panne.....paan oo ou wooto oo ko paando

jippade (descendre du travail) dans : je suis fatigué parce que je viens juste de descendre : (sortir du travail).

L'emprunt et l'interférence se distinguent comme phénomènes langagiers de l'alternance codique qu'on appelle aussi, plus couramment en linguistique, le code switching, le code mixing ou le discours mixte. Car, alors que les deux premiers phénomènes renvoient à une situation diglossique proprement dite, le second tend progressivement à installer par les pratiques langagières un véritable bilinguisme de rectification. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre à Dakar des propos de poularophones comme ceux-ci :

Daranaam bulletin de notes *mi réglaan maa* problème *maada oo*

Il convient certes d'en tirer les conséquences en terme de didactique du pulaar. Celle-ci devra désormais nécessairement se concevoir dans une logique de complémentarité interculturelle et s'appuyer sur des méthodes contrastives tenant compte des besoins de communication en français et en pulaar. Il convient aussi, en termes d'aménagement et de politique linguistique, de tirer profit de la leçon du terrain et d'entreprendre une éducation bilingue précoce, car le plurilinguisme est un facteur de cohésion nationale – et à un autre niveau le multilinguisme est à envisager comme facteur de cohésion (sous-) régionale. On défend une langue par l'offensive et non par le conservatisme primaire. Une langue vivante, avec la mondialisation des usages qui s'accroît de nos jours, se situe forcément à la jonction de plusieurs langues dont elle est à la fois la relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et la profondeur. Cela l'analyse des différentes variétés du pulaar ou fulfulde le prouvent facilement car elle est une langue fortement métissée à cause de sa transnationalité malgré son apparente unité. Une langue moderne, donc, vaut ce que vaut son action intégratrice et destructrice d'autres langues. Une langue moderne est forcément une langue qui fonctionne en partenariat avec les autres langues partageant le même espace de communication et d'exercice didactique. Le pulaar au Sénégal, pour se moderniser, aura nécessairement besoin de s'appuyer, même provisoirement, sur l'arabe, le français et le wolof. Ce sont là les langues de partage de l'espace sociolinguistique.

Pour cela, il est urgent d'accompagner cette tendance naturelle du pulaar, langue de large territorialité, par un aménagement linguistique et didactique. Le pulaar est une langue qui fonctionne partout en partenariat avec d'autres langues africaines ou européennes. Elle ne peut pas refuser

les influences réciproques, bien au contraire, elle se doit de les intégrer comme autant d'enrichissements à la fois lexicaux et culturels. Une langue ne peut pas mobiliser tout le lexique d'un domaine où elle n'a pas été à la base de la réflexion.

L'aménagement linguistique et didactique consistera à doter la langue d'un corps de métalangage dont elle a besoin pour couvrir tous les domaines portant sur la culture, l'économie et les sciences en général. Le travail sur la terminologie doit être une préoccupation constante, parce que celle-ci accompagne l'usage de la langue dans des domaines de spécialité toujours plus pointus et plus exigeants. Pour cela, il faut dépasser la conception simpliste mais qui est la fonction première d'une langue, c'est à dire celle d'une langue de communication sociale exprimant les besoins primaires de la communauté, pour arriver à une vision plus dynamique qui est celle d'une langue qui couvre des domaines de spécialités variés.

Cet aménagement ne peut être efficient que si l'on enseigne la langue et dans la langue. Une langue d'enseignement est différente d'une langue de communication ordinaire. La langue d'enseignement est une langue de spécialité que doit s'approprier préalablement tout candidat à une formation de formateur dans un cadre formel ou non. C'est dans l'exercice du métier d'enseignant que se forment une image didactique de la langue et une représentation du degré d'exigence et de normativité de la langue. L'enseignement de la langue, par le biais du code écrit, permet de cerner plus précisément son système et son mode de fonctionnement à travers non seulement sa grammaire explicite, mais aussi ses aspects discursifs, ses supports des schèmes de pensée et de raisonnement propres au génie de la langue.

La langue scientifique, contrairement à la langue littéraire, n'admet pas de mécanisme de réglage de sens. La langue scientifique est rigide, car à un mot correspond un et un seul sens accepté et homologué par la communauté scientifique. La dénomination scientifique est un indicateur rigide, car la référence est explicite ; elle n'est pas à construire comme dans la langue littéraire ou dans le discours ordinaire savant et imagé. Dans ce type de discours, la signification est à (re)construire à partir d'une isotopie référentielle qui n'est pas donnée au départ. Le discours génère dans son processus la signification par le biais de l'activité métalinguistique qu'il mobilise pour se réaliser en texte interprétable grâce à une connivence

et un partage de représentations dans la langue. Or, ce sont les représentations qui produisent le savoir et motivent la création de lexiques et de lexicultures nouveaux. Pour s'en persuader, il suffit de penser à l'enseignement du Coran par les maîtres haal-pulaar. Ils ont créé toute une terminologie adaptée à l'univers référentiel du Haal-pulaar permettant une appropriation à la fois visuelle et graphique de l'alphabet arabe. Cela n'aurait pas été possible si l'exigence d'une islamisation rapide et efficace et le besoin impérieux de former de nouveaux lettrés en arabe ne s'étaient pas présentés à eux. La bonne réaction didactique a été, alors, d'adapter la méthodologie d'apprentissage et partant la terminologie didactique aux représentations référentielles de la langue maternelle de l'apprenant.

La recherche en terminologie scientifique pulaar doit suivre ce cheminement pour la création néologique tirée des potentialités linguistiques internes de la langue, quitte à compléter celles-ci par des acquisitions scientifiques empruntées aux autres langues en contact.

Prenons quelques exemples :

En addition par exemple, la notion de retenue est traduite en pulaar par *eggingol*. Or, *eggingol*, pour signifier "retenue", doit effacer les sèmes qui lui sont propres en langue (déguerpissement, transhumance) pour ne prendre que le sème (déplacement vers une unité immédiatement supérieure) en addition. On aurait pu, dans la même foulée, penser à *nantaade e sappo* ou *yoobaade/yoowde sappo* (retenir, s'appuyer sur).

Sur la polysémie du mot *laawol* en discours (chemin, lois, justice), on a créé *laawdinal*, terme juridique qui fait référence à l'ensemble des lois et réglementations.

Jouant sur l'allomorphie *wayl/mbayl* (transformer), usine, mot français, deviendra en pulaar *waylirde* et industrie *mbaylaari* ; nous connaissons déjà *baylo* (forgeron).

Sur *limre* (chiffre), sont formés *limto* (alphabet) et *limannde* (nombre). Pour la catégorie grammaticale verbe, Mamadou Ndiaye (1998) propose *gollal* et en dérive *golloowo* pour sujet et *timmooode* pour complément. Je préfère *timmooode gollal* pour signifier la valence verbale englobant ainsi la notion de sujet. Avec *timmooode gollal*, nous sauvegardons la cohérence référentielle et l'aptitude de la catégorie verbe à sélectionner ses éléments de valence.

Les emprunts de la langue pulaar au français et à l'arabe, pour constituer son lexique scientifique, sont déjà très anciens. Mamadou Ndiaye (1998) fait remonter le phénomène au 16^e siècle pour le français et au 18^e siècle pour l'arabe, avec la pénétration de l'Islam au Sénégal. Le développement de l'écriture et de la littérature écrite dans les années 70 s'est accompagné d'une grande activité de reformulation, de relexification et de création terminologique pour dire la modernité de l'époque.

A partir de *laana* (pirogue), on a créé *laana njoordi* (train), *laana curki* (bateau à vapeur) et *laana ndiwoowa* (avion), alors que pour automobile, on a préféré garder l'emprunt sous la forme de *wotoo* ou *mobel* de « auto » et « mobile » et pour désigner le mot cimetière, le pulaar du Fouta utilise à côté du lexique (*ceehe*) la forme « *bamule* » non décomposable morphématiquement en langue pulaar parce que simplement emprunté au wolof « *bamel* » décomposable dans cette langue en deux morphèmes « *ba* » privatif (abandonner) et « *mel* allomorphe de *melo* » (forme première). Il en est ainsi pour les termes de la médecine, de la maçonnerie, de la menuiserie et même du commerce. Ces termes sont empruntés parfois avec une assimilation phonétique et parfois sans modification. Ce dernier exemple montre que les stratégies naturelles de création lexicale utilisaient déjà le procédé de la formation morphologique dans la langue et celui de l'emprunt par nécessité. Les efforts de normalisation doivent accompagner ce cheminement sans souci normatif excessif et sans laxisme facile.

Il faudrait, pour cela, qu'une commission de normalisation linguistique sous-régionale soit mise en place pour observer avec précision le mouvement de la création néologique afin de faciliter son harmonisation en jouant sur les deux claviers que sont le génie de la langue et l'emprunt. Cette commission comprendrait, entre autres, des didacticiens, des linguistes, des scientifiques et des informateurs avertis capables de donner une référencement tirée des représentations de l'univers linguistique haal-pulaar. Enseigner le pulaar, langue moderne, c'est donner le passé à l'avenir et accepter la diversité linguistique comme facteur de cohérence et de cohésion de l'espace poularophone, c'est enfin faire du pulaar un véhiculaire scientifique à la dimension de sa véhicularité transnationale. Comprendre la situation sociolinguistique du pulaar, langue de cohabitation, aiderait à mieux saisir la situation du français en francophonie. Cette situation est celle d'une langue de contact et de partage qui s'enrichit à chaque étape de son long voyage à travers le monde.

Le français en francophonie sera, nous semble-t-il, cette langue qui arrivera à penser la diversité linguistique et culturelle, à véhiculer plusieurs cultures tout en sauvegardant l'inter-compréhension entre les membres de la communauté francophone pluri-ethnique et pluri-culturelle, où règnerait nécessairement un bilinguisme intelligent. C'est à dire une communauté géographiquement vaste, où langue française et langues africaines (locales, nationales ou transnationales) cohabiteront sans aucune hiérarchisation abusive et où chacune remplira, dans le corps qui est le sien, sa fonction de langue de communication. La francophonie ne sera pas seulement linguistique et politique, mais également et surtout économique. Une bonne politique linguistique a nécessairement comme corollaire une bonne politique éducative et une bonne politique de développement. La construction de la Francophonie de l'Education par la prise en compte des facteurs linguistiques et socio-culturels dans les politiques éducatives et économiques est semble-t-il le gage de réussite d'une politique tournée vers le progrès parce que capable de garantir les conditions d'un développement durable dans une Afrique qui doit faire bloc face à la crise durable.

Bibliographie

ACCT (Agence de coopération Culturelle et Technique), (1988) - *Les langues africaines et l'enseignement du français. Innovations et expériences*, Paris, A.C.C.T

BAL W.(1984) - *Réflexions sur l'acceptabilité des particularités lexicales du français en Afrique noire, dans la perspective d'une exploitation pédagogique de l'I.F.A.*, Communication à la VIe Table ronde des centres, départements et instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire, Cotonou, 24-31 mars.

BESSE H. PORQUIER, R.-(1984) --*Grammaires et didactique des langues*, Paris, CREDIF-Hatier.

BESSE, H. (1987) - *Langue maternelle, seconde, étrangère*, Paris, Le français aujourd'hui, n° 78.

BLACHÈRE, J.C. (1993) - *Négriture : Les écrivains d'Afrique noire et la langue française*, Paris, L'Harmattan.

BLONDÉ, J. (1979) - *Le français d'Afrique et l'enseignement*, Réalités africaines et langue française, n° 10, mai, p. 9-33.

- CHAUDENSON, R. (1988) - *Propositions pour une grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone*, Paris, Aix-en-Provence, A.C.C.T. et Institut d'Études Créoles et Francophones de l'Université de Provence.
- CUQ, J.P. (1991) - *Le français langue seconde*, Paris, Hachette, coll. F.
- CUQ, J.P. et GRUCA I.(2002) - *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble
- DAFF, M. (1988) - *Interférence, régionalismes et description du français d'Afrique*, Dakar, Réalités africaines et langue française n° 22
- DAFF, M. (1991) - *Présentation de la situation du français au Sénégal à travers la grille d'évaluation des situations de francophonie élaborée par Robert Chaudenson (1988)*, Travaux de Didactiques du FLE, n° 25, Montpellier.
- DUMONT, P.(1990) - *Le français langue africaine*, Paris, L' Harmatan
- DUMONT, P.(1992) - *La francophonie par les textes*, Paris, Edicef/ AUPELF. Coll. Perspectives francophones.
- HAMERS, J.F. & BLANC M (1988) : *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- TABI-MANGA, J.(1989) - *Francophonie et codéveloppement*, Paris, C.I.L.F.
- VALDMAN, A. (1975)- *Variation linguistique et norme pédagogique dans l'enseignement du français langue seconde*, Paris, *Bulletin dela F.I.P.F.*, 12-13, 2è semestre.

Besoin en formation linguistique : apprentissage du portugais en milieu défavorisé. Objectif formatif versus culturel ?

M. Paul N'Dour, Professeur de portugais, Lycée Limamoulaye de Pikine, Sénégal

Introduction

L'initiative d'une réflexion sur l'apprentissage du portugais en milieu défavorisé poursuit deux objectifs essentiels. Il s'agit d'abord de se pencher sur la réceptivité de l'élève à l'enseignement du portugais langue étrangère dans le contexte individuel et social particulier de l'apprenant issu de couche sociale modeste. Nous procéderons ensuite, sur la base d'un questionnaire, à un exercice de prospective pouvant favoriser une plus large diffusion du portugais langue seconde.

Il importe cependant de signaler que des contraintes de temps n'ont pas permis d'élargir la notion de milieu défavorisé à sa dimension rurale. Par milieu défavorisé, il faudrait donc entendre la banlieue de Dakar et, plus précisément, les quartiers de Pikine, Guédiawaye, Parcelles Assainies et Thiaroye. Nous y avons ciblé trois établissements qui nous ont paru pouvoir constituer un échantillon représentatif du milieu scolaire visé : le Lycée Limamoulaye, le Lycée des Parcelles Assainies et le Carillon Scolaire.

Ces postulats de base posés, il convient de rappeler que l'étude de l'apprentissage d'un idiome présuppose celle de son enseignement, tant les difficultés rencontrées sont les mêmes.

1. Apprentissage du portugais langue vivante

Il revêt deux aspects dont chacun a sa réalité propre. L'apprentissage de la langue maternelle diffère fondamentalement de celui de la langue étrangère.

1.1 Le portugais langue maternelle

Le rapport de L'UNESCO intitulé *World Culture Report 2000 : Cultural diversity conflict and pluralism* place le portugais au 6^e rang des langues maternelles (176 millions de locuteurs) après le chinois, l'espagnol, l'anglais, le bengali et l'hindi.

Le même rapport estime que 25 langues disparaissent chaque année, soit une tous les 15 jours. C'est parce que la langue joue un rôle prépondérant dans la genèse et l'expansion des cultures que la sauvegarde du patrimoine linguistique revêt une importance capitale. A travers la langue maternelle, chaque société exprime la manière singulière dont elle appréhende l'espace et le temps.

L'apprentissage de la langue maternelle prend en compte le postulat de sa connaissance empirique. L'apprentissage de la langue étrangère, à l'opposé, demandera à l'élève de s'adapter préalablement à une exigence de base : celle de comprendre et d'écrire une langue qui n'est pas la sienne.

1.2. Le portugais langue étrangère

Alors que la langue maternelle, pour reprendre les propos de Koichiro Matsuura, « nourrit, depuis la plus tendre enfance, les pensées les plus intimes », la langue étrangère elle, trouvera chez l'élève un ou plusieurs idiomes avec lesquels elle cohabitera en situation de diglossie.

En dépit de ce statut, la langue étrangère constitue un support indispensable en vue de la pérennisation de l'héritage culturel de la langue maternelle.

Le portugais s'est bien implanté au Sénégal, étant même choisi comme LV1 par une bonne frange des effectifs de la série L1.

Il faut toutefois, malgré l'euphorie que peut susciter cette donnée encourageante, ramener le portugais à ses justes proportions de discipline optative. En effet, l'élève a le loisir, dès la classe de 4^e, de choisir une des six langues secondes enseignées au Sénégal à savoir l'allemand, l'arabe, l'espagnol, l'italien, le portugais et le russe.

Au moment d'opérer une sélection, l'élève se trouve placé devant une fonction cardinale en ce sens qu'à travers ce choix, sa carrière pourrait connaître un tournant décisif. Son option dépendra donc d'un certain nombre de paramètres individuels et sociaux.

2. Spécificité du milieu défavorisé

La banlieue de Dakar présente une particularité qui tient d'une part à des facteurs socio-économiques et, de l'autre, à certaines réalités socioculturelles.

2.1. Facteurs socio-économiques

La population des quartiers cités est essentiellement composée de petits ou moyens fonctionnaires, d'agents à la retraite et d'individus intervenant dans le secteur informel.

Cette situation se traduit en classe, comme à la maison, par une mentalité grégaire qui fait de l'outil individuel un bien collectif. À l'école l'élève mettra sa règle à la disposition de ses camarades parce que dans les quartiers trois familles pourraient se regrouper autour du même poste téléviseur.

Dans un tel contexte, la réussite scolaire, envisagée d'abord en termes d'impératif socio-économique, peut dépouiller la langue étrangère de sa fonction identificatoire.

A titre d'exemple, il y a un vocable ouolof récurrent dans la terminologie de la frange adolescente de la banlieue : c'est le mot 'YÉÉG ». Au-delà de son sens étymologique (monter), ce terme peut recouvrir une double dimension métaphorique. Son emploi suggère à la fois le désir de quitter le Sud pour se rendre au Nord et celui de prendre l'avion pour rejoindre le ciel, espace de satisfaction des volitions.

Si ce mot revient sans cesse dans les conversations des élèves, c'est qu'en zone défavorisée les discussions se tiennent en ouolof quel qu'en soit le théâtre. C'est là une habitude linguistique qui atteste une réalité socioculturelle singulière.

2.2. Facteurs socioculturels

L'activité culturelle en banlieue est fortement influencée par le substrat de la religion. L'allusion aux valeurs spirituelles a ici de multiples résurgences. Elle est d'abord le lieu de diffusion et de propagation d'une éthique qui prend en charge l'éducation des masses analphabètes. Elle offre ensuite l'occasion aux fidèles de faire allégeance au dépositaire du message divin : le marabout. Il est donc normal que même dans le contexte profane d'une activité intellectuelle, Dieu soit érigé en argument, voire en référence absolue.

L'Islam est la religion majoritaire en banlieue et l'élève considère, obéissant à un réflexe atavique, que le propos du marabout a force de loi.

L'arabe, langue du coran et le ouolof langue maternelle (et de communication) du guide religieux bénéficient naturellement d'un accueil favorable. Cette caractéristique linguistique pose avec intérêt le problème de la vitalité interculturelle de la banlieue. Ici, les différentes communautés fonctionnent en vase clos du fait de préjugés qui, heureusement, ne débouchent presque jamais sur un rejet de l'autre.

L'évocation de l'autre prend souvent les contours d'une allégation péjorative, mais elle est plus destinée à marquer sa différence culturelle qu'à stigmatiser la vision du monde de l'alter ego. Par exemple, à la faveur d'un amalgame goguenard, les élèves des autres matières attribuent le surnom familial de "NIAGNA" à leurs camarades de portugais. Il y a dans ce sobriquet une référence à la communauté capverdienne et par ricochet, une évocation plus ou moins voilée de sa singularité alimentaire, culturelle et religieuse.

Nous avons là, sommairement exposé, l'état d'esprit qui anime l'élève de banlieue avant et pendant son contact avec le portugais langue étrangère. Mais, parce que ces observations ne sont, en fin de compte, que des points de vue, il nous a semblé judicieux de donner la parole à l'apprenant. En sondant le contenu d'une conscience, nous entendons vérifier si l'apprenant distingue la valeur utilitaire de la langue (son intérêt formatif) de sa valeur fondamentale (intérêt culturel.).

3. Sur le choc des objectifs

L'objectif formatif englobe l'ensemble des finalités pragmatiques visées au moment d'acquérir une compétence linguistique. L'objectif culturel, en revanche, met en avant l'intérêt cognitif suscité par l'apprentissage d'un idiome quand ce dernier est considéré comme étant la vitrine de l'histoire, de la tradition et du mode de vie d'un peuple.

3.1. Considérations préalables

Pris hors de son univers social, l'élève devrait miser, à priori, sur une complémentarité des termes de la dichotomie : objectif formatif-objectif culturel. Or, voici le genre de questions posées, en 1997, par des élèves du Lycée Limamoulaye à Madame l'Ambassadrice du Portugal de l'époque : « Est-il facile d'obtenir un visa en tant que locuteur de la langue portugaise ? » ;

« Le Portugal met-il une bourse à la disposition des élèves primés au Concours Général sénégalais ? » ; « Peut-on, grâce à une bonne maîtrise de la langue, trouver un emploi décent au Portugal ? »

Sur la trentaine d'interrogations formulées, cinq ont eu trait à la politique, à la tradition ou à l'économie du pays.

Le milieu défavorisé rappelle sans cesse à l'apprenant le caractère impérieux de sa réussite scolaire. À l'appui d'un tel constat, l'on peut encore citer cette question quasi interpellative d'un élève à notre endroit: « Le professeur de portugais a-t-il le même salaire que le professeur d'anglais du même grade ? »

L'analyse et l'interprétation d'un questionnaire sur l'apprentissage du portugais permettra de savoir si les préoccupations explicitées ci-dessus expriment une tendance plus généralisée.

3.2. Questionnaire : résultats et perspectives

À la question *pourquoi apprenez-vous le portugais ?* Nous avons enregistré les réponses suivantes :

- Pour réussir au Baccalauréat : 30%
- Pour connaître le Portugal et sa culture : 30%
- Pour aller travailler un jour au Portugal : 36%
- Pour d'autres finalités : 04%

On peut conclure à la lumière de ces renseignements que 66% des élèves de portugais de la banlieue de Dakar poursuivent un objectif formatif (1^{ère} et 3^{ème} hypothèse) ; que 30% des élèves visent un objectif culturel prioritaire (2^{ème} hypothèse) alors que les 4% restant ne se prononcent pas, ou avancent des motivations qui sont hors de propos (je ne sais pas, pour faire comme un ami...).

En réalité, on ne saurait dissocier l'objectif linguistique de base de son pendant culturel. Les deux aspects sont l'envers et l'endroit de la médaille. Cependant, il est urgent de mettre en œuvre une stratégie novatrice pour que l'apprenant issu d'un milieu social modeste puisse entrer dans l'esprit du dialogue interculturel et non dans la loi du résultat.

Il ne fallait pas méconnaître les fondements sociaux du pragmatisme de l'élève de banlieue sous peine de lourdes équivoques. Il est possible de

dégager des axes prioritaires d'action qui s'appuieraient sur ces fondements pour une politique hardie de vulgarisation de la langue.

Centrée sur l'élève, une telle opération ferait de ce dernier un acteur délibéré du processus d'apprentissage surtout si le cadre de cet échange est informel. Le club de portugais, le Centre culturel, mais aussi des manifestations comme les olympiades et les journées lusophones sont des outils indispensables à l'acquisition d'un réflexe culturel. C'est par l'activité ludique que la culture focalise l'intérêt de l'élève. Il urge donc de mener une bataille didactique sur ce terrain précis puisque l'intérêt formatif de la langue pour les raisons avancées, semble aller de soi.

Conclusion

Pour conclure, nous considérons, Mesdames et Messieurs, que si apprendre une langue étrangère, la parler et connaître la réalité culturelle qui lui est sous-jacente, c'est acquérir une parcelle d'universalité ; il est plus que jamais nécessaire d'en convaincre l'élève de banlieue. Car si l'on peut tous crier avec pertinence l'exaspération que nous inspirent les multiples fraudes en devoir surveillé de langue, l'on peut tout autant s'accorder à dire qu'elles sont le fait d'élèves m^s d'abord par un intérêt non culturel.

L'élève attentif aux multiples facettes de l'apprentissage de la langue s'accommoderait de leur caractère complémentaire.

L'enseignement du portugais a toujours fait l'objet de débats féconds. Le dernier en date a mené à l'adoption de la méthode communicative conformément aux recommandations de l'Union Européenne en matière de Niveau Seuil.

Cette dynamique augure des lendemains prometteurs, pour peu que la formation continue des enseignants aboutisse à une prise en charge de l'apprenant. Ce dernier deviendrait alors un partenaire privilégié dans l'entreprise d'ancrage sociologique du portugais langue étrangère.

Je vous remercie de votre attention.

Littérature et pédagogie : l'enseignement du portugais du secondaire au supérieur

M. Moustapha Bangoura, Inspecteur général de portugais, Maître assistant, Département de langues romanes, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

Le thème de notre communication résulte d'un constat : le taux d'échec des étudiants dans le premier cycle dans l'enseignement supérieur et des difficultés à s'adapter dans le second cycle dans l'enseignement au département des langues romanes de la Faculté des Lettres.

Les raisons apparentes sembleraient être dues à la faiblesse du niveau des apprenants. Même si nous considérons cela comme possible, elle ne saurait être fondée en termes absolus. En effet, l'étudiant, le nouveau bachelier, est un produit ; il a été reçu aux épreuves du baccalauréat à la suite d'une évaluation élaborée sur des contenus précis. Il a donc été déclaré admis de par sa compétence et sa performance. Comment expliquer alors ses difficultés dans l'enseignement supérieur ? Ses faiblesses n'apparaissent que dans le supérieur. Il nous paraît donc judicieux de penser que les lacunes doivent être cherchées ailleurs aussi, c'est-à-dire dans le système, en l'occurrence dans un dysfonctionnement entre le supérieur et le secondaire.

Dans cet ordre d'idées, il s'avère nécessaire de visiter les deux niveaux d'enseignement en question, de déceler les zones de rupture, de mettre en exergue l'importance de la littérature, son rôle et sa pédagogie et enfin de proposer des solutions à court et à moyen terme. Avant de décrire les deux niveaux, il nous faut faire quelques précisions concernant la littérature.

Depuis les Indépendances, l'apprentissage des langues s'est appuyé traditionnellement sur la littérature avec une nette préférence pour le roman et la nouvelle. Cet enseignement privilégiait le code écrit sans en tirer, avouons-le, toute la substantifique moelle. Une des conséquences consistait chez l'étudiant à parler un langage soutenu, à « parler comme un livre ». Des générations ont été formées dans ce moule et constituent aujourd'hui les élites qui ont une compétence certaine, essentiellement après plusieurs séjours linguistiques en terre étrangère, au Portugal entre autres. La maîtrise du code écrit s'affermisait et facilitait le contact et l'acquisition du code oral, c'est-à-dire la langue comme outil de communication.

Privilégier le code écrit revient à étudier la langue, à se l'approprier hors situation. Cette absence de situation concrète devait être compensée par plus d'informations dans le texte pour le rendre plus lisible. Il s'agit donc là d'une forme de communication plus artificielle, plus élaborée, bref plus fictive. La littérature constitue une approche traditionnelle, un contact plus raffiné moins simple avec la langue. L'aspect de la communication n'est pas occulté, il est simplement médiatisé, rendu moins direct. Ce type d'approche a fait ses preuves ; s'il réussit moins aujourd'hui, la raison se situe peut-être dans les contextes actuels, entre autres dans la massification et le gonflement des effectifs. Pour y voir plus clair, nous allons présenter succinctement les niveaux en présence.

L'enseignement secondaire

Il est caractérisé par la diversité des matières enseignées ; il s'agit de faire acquérir à l'élève une culture générale (à la fois scientifique et littéraire), culture qui permettrait d'avoir l'information à partir d'une compétence et d'une performance, toutes choses qui rendent capable de choisir sa voie à la fin du cycle secondaire. En ce sens la langue portugaise comme discipline fait partie d'un tout. Pour que son apprentissage s'avère rentable, efficace et motivant pour l'élève, la langue doit toujours prendre en considération ce caractère de partie intégrante donc, solidaire des autres disciplines. Enseigner le portugais ou le français de façon exclusive, en considérant les autres disciplines comme des rivales, est peut-être sécurisant pour le professeur, mais c'est une catastrophe pour l'élève moyen. Or, il apparaît que la rivalité est la règle. Aussi, pour l'apprenant, le système devient une mosaïque, un ensemble hétérogène où chaque professeur représente une valeur quand ce n'est pas le système lui-même qui impose une échelle (disciplines scientifiques, disciplines littéraires ; langue dotée ou porteuse d'un prestige économique, langues pauvres au sens matérialiste). Autant de critères faussés qui désorientent l'élève.

Dans ce schéma, l'étude de la littérature souffre de menues insuffisances car il n'y a de littérature que la française. La mise en parallèle avec les littératures étrangères demeure l'exception car elle n'est pas systématisée au niveau collectif et institutionnel. Pour les langues, la littérature ne s'apprend pas comme une matière mais comme des morceaux choisis sans que l'élève puisse en connaître l'évolution, l'histoire ; autant de choses dont il aura besoin dans le supérieur. Pourtant en français, il étudie des œuvres situées dans des contextes déterminés mais il ne fait pas la relation

avec les langues étrangères. Cependant, « parler une langue c'est assumer une culture » écrivait Frantz Fanon. Et, qui dit culture dit entre autres littérature. L'élève en classe de portugais aura surtout appris un lexique et une syntaxe lui permettant de produire du sens et de comprendre les contenus des textes proposés dans le second cycle.

L'enseignement supérieur

Trois cycles se succèdent : le premier cycle sanctionné par le DUEL II, le second cycle sanctionné par la Maîtrise après la Licence et le troisième cycle. Nous nous intéresserons surtout aux deux premiers où nous avons constaté des difficultés majeures.

Dans le premier cycle de portugais, à l'instar des autres langues, le français constitue un élément stratégique à travers les épreuves de thème et de version en portugais, la dissertation ou le commentaire en français à l'écrit. Il ne s'agit pas de nier les avantages du thème et de la version, mais d'y préparer l'élève ayant évolué dans un contexte de massification dans le secondaire surtout.

Dans le second cycle, c'est la littérature comme discipline, approche d'un code écrit, donc raffiné et artificiel qui domine. L'étudiant se trouve en face de quatre auteurs de siècles différents en CL (Littérature portugaise métropolitaine et une épreuve de thème) de trois auteurs (Littérature africaine et/ou brésilienne) suivi d'une version en CS (Certificat de Spécialisation). Au total, six ou sept auteurs, souvent dans des contextes distincts. Les textes à traduire sont souvent tirés de romans ou de nouvelles. La littérature reste donc au centre des préoccupations de l'étudiant et constitue la principale difficulté. En effet, la traduction littéraire requiert une connaissance du fonctionnement d'un code écrit, c'est-à-dire d'une langue où transparait la sensibilité d'un écrivain car « le style, c'est l'homme ».

A partir de ces deux présentations, nous nous rendons compte que la littérature doit être prise en considération dans l'enseignement en général et celui des langues, en l'occurrence le portugais. Mais comment ? En effet, les exigences du secondaire ne s'apparentent pas à celles du supérieur mais il faut les y prévoir. En d'autres termes, il s'avère nécessaire pour le nouveau bachelier de présenter un profil adaptable en termes relatifs aux exigences du supérieur.

Les propositions

Il ressort des données précédentes qu'il faut harmoniser dans la mesure du possible l'enseignement secondaire en réservant à la littérature la place qui lui revient en prévision des études supérieures (nous parlons ici de la filière classique).

Dans cet ordre d'idées, nous nous devons de signaler qu'à partir de 1995, le Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal, à travers l'Inspection Générale, après une réflexion concertée sur le système éducationnel depuis les années soixante, a demandé pour toutes les disciplines d'organiser des séminaires pour réécrire leurs programmes en vue d'une harmonisation des apprentissages sur la base de critères précis et objectifs.

En ce qui concerne l'enseignement du portugais, il a été procédé, lors du séminaire tenu en septembre, à la fixation d'un programme réécrit sur la base d'une pédagogie de la méthode communicative à l'instar des autres langues. C'est là un pas décisif vers l'interdisciplinarité globale en passant par la première étape, celle des langues (l'officielle et les étrangères).

Avant cela, la Commission Nationale de portugais avait organisé en 1997, de concert avec l'École Normale Supérieure et le Département des Langues Romanes, un séminaire pour réfléchir, entre autres thèmes, sur les possibilités d'harmonisation du secondaire et du supérieur. Les enseignants du supérieur, de concert avec les lecteurs de portugais, ont aussi défini dans les grandes lignes le profil de l'étudiant bachelier. Ce fut une bonne intention qui ne pouvait se concrétiser que sur la base d'un programme du secondaire revu et corrigé.

Le séminaire de septembre 2004, en stabilisant et en adaptant le programme à la nouvelle approche pédagogique, a fait un pas décisif vers l'harmonisation et l'interdisciplinarité. La langue est conçue, définie sur des critères sociolinguistiques, fonctionnels. Elle est un outil de communication, donc son apprentissage requiert une mise en situation. Devenant principalement un outil au service d'une communication directe, donc orale, elle est abordée « en situation ». La situation constitue alors l'ensemble des conditions matérielles dans lesquelles est produit le message (parler : où, à qui, de quoi...). L'apprentissage prend ainsi en considération le locuteur, l'interlocuteur et le message. Bref, la langue représente l'outil dont on se sert pour communiquer quelque chose à quelqu'un dans une situation donnée.

Aussi, dans le premier cycle, le programme est homogène pour les trois classes (Quatrième, Troisième et Seconde) et s'articule autour de dix objectifs généraux qui se traduisent en situations par des objectifs spécifiques. A chaque objectif correspondent des contenus socioculturels, lexicaux, morphosyntaxiques en situations de communication. Les compétences exigibles sont au nombre de quatre : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite.

Dans le second cycle (Première et Terminale), le programme reste homogène pour les deux classes et s'articule autour de neuf thèmes. Les compétences exigibles cherchent à parfaire l'autonomie de l'élève, à faire ressortir sa personnalité, sa créativité : comprendre un texte oral ou écrit, analyser, interpréter, argumenter, faire une synthèse. Il s'agira aussi de l'initier à l'histoire et à la culture portugaises où s'intègre la littérature.

Pour maintenir la cohérence avec l'outil linguistique, la littérature aussi doit être considérée comme un moyen de communication avec ses spécificités. Nous maintenons les quatre constituants en précisant les concepts : ce qui était dénotation devient connotation.

1- Le locuteur devient narrateur

2- L'interlocuteur devient le lecteur, le récepteur, le narrateur en sachant aussi que les rôles alternent ; tout interlocuteur est un locuteur potentiel. Nous savons que la fiction joue sur ce tableau.

3- La situation devient le contexte : temps, espace.

4- Le message n'est plus en situation. Ce vide va être compensé par toute une série d'artifices dans le lexique et la syntaxe. L'étude de la littérature tend à être plus objective, les concepts mieux partagés donc plus stables : la narratologie représente une perspective prometteuse.

Nous proposons quelques pistes :

- Aborder le texte comme une forme significative : la forme est un sens, elle signifie dans la fiction d'où la pertinence dans l'ordre des mots.
- Parler du signe linguistique comme un élément constitué d'un signifiant et d'un signifié, perspective intéressante pour l'étude de la poésie et de la prose.

- Le texte comme discours peut rapprocher, mettre en parallèle le code oral et le code écrit ; comparer le conteur au narrateur et à l'auteur.

- Passer du style direct au style indirect en restant dans l'optique du texte comme récit, comme discours. Cela aiderait à mieux saisir l'utilisation des temps du récit et du discours, et parfaire la compréhension de concepts pertinents : l'aspect, le mode, la voix. Ces concepts élémentaires et opératoires sont d'un grand apport dans la traduction.

Nous pensons que la réflexion est ouverte ; il s'agit de présenter une série de concepts déterminants à utiliser en classe de littérature dans une perspective scientifique. Une telle approche servirait (pour l'élève) :

- 1- A faire, à établir le lien entre toutes les langues,
- 2- A se doter de concepts qu'il pourra utiliser aussi bien pour le français que pour les langues étrangères,
- 3- A pouvoir penser sa propre langue au moyen de ces concepts et établir des recoupements,
- 4- L'apprenant verrait plus de cohérence et pourrait se sentir plus motivé puisqu'il comprendrait des mécanismes,
- 5- Il arriverait dans le supérieur avec des outils opératoires, des concepts qui l'aideraient à aborder la traduction et surtout à stabiliser les acquis en français et en portugais pour ce qui est de la littérature.

Notre souci concerne l'étudiant pris dans un contexte de massification où l'attention est souvent réduite. Il faut donc y remédier en donnant à l'élève des outils, des concepts stables et opératoires qui lui permettent de s'autogérer, de travailler en groupe et d'exercer ses facultés par lui-même. Une des clés de la motivation nous semble être dans ce modèle d'apprentissage : il est une passerelle entre les langues nationales, la langue officielle et les langues étrangères, non seulement comme outil de communication, mais comme vecteur de cultures, base du dialogue interculturel, promesse d'un monde pluriel, donc tolérant et à l'écoute de l'autre.

SÉANCE PLÉNIÈRE 2 : LE MAILLAGE DES COOPÉRATIONS

SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU CAP VERT ET EN GUINÉE-BISSAU ET DU PORTUGAIS EN CÔTE D'IVOIRE ET AU SÉNÉGAL : STRUCTURES PROGRAMMES, FORMATIONS EXISTANTES, EFFECTIFS, DIFFICULTÉS POLITIQUES, ÉVOLUTION, PERSPECTIVES

L'enseignement/apprentissage du portugais en Côte d'Ivoire : actualité et perspectives

M. Tougbo KOFFI, Maître assistant, Chef de la Section de Portugais au Département d'Etudes Ibériques et Latino-américaines de l'Université d'Abidjan/Cocody et Responsable académique et pédagogique de l'Enseignement du portugais en Côte d'Ivoire

Résumé :

Introduite dans l'Enseignement Supérieur de Côte d'Ivoire en 1979, la langue portugaise connaît, depuis lors, un parcours spectaculaire. Du statut de LV2 ou langue d'option avec régulièrement une dizaine d'étudiants de 1979 à 1984, le portugais est passé à plus de 500 apprenants en 1999, puis à plus de 2 170 en 2003/2004. Les étudiants sont précisément répartis entre les universités de Bouaké et d'Abidjan. Aujourd'hui, en plus de son statut de LV2, le portugais a acquis la qualité de LV1 à l'Université de Cocody où le Conseil a décrété, il y a quelques années, la création effective de la Licence complète. Dans les lignes qui suivent, nous parlons des activités de ce micro-département, formateur des futurs acteurs et moteur du processus de vulgarisation et d'implantation définitive de la langue portugaise dans ce pays tout en jetant un regard sur l'actualité au niveau national et les perspectives d'avenir.

Mots-clés : enseignement, apprentissage, portugais, Côte d'Ivoire

Introduction

A l'heure de la Globalisation, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères revêt une importance vitale pour tous les pays. La désormais grande mobilité des peuples et des services qui en découle impose l'urgente nécessité d'une politique de polyglossie qui n'épargne aucun secteur.

Aujourd'hui, l'aptitude à communiquer dans plusieurs langues étrangères ne relève plus du luxe mais plutôt d'un impératif de notre temps. Pour échanger avec les autres, il faut communiquer. Or, pour communiquer, il faut être à même de se comprendre. Voici donc, en quelques mots, justifié le caractère incontournable de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aussi bien dans les Pays Avancés que dans la politique de développement de notre Tiers Monde.

Nous allons, dans cette communication, nous intéresser au cas du Portugais Langue Etrangère (PLE) en Côte d'Ivoire. Notre approche s'articulera autour de trois (3) points essentiels : l'historique de l'enseignement/apprentissage de la langue portugaise en Côte d'Ivoire, son actualité et les perspectives d'avenir.

Dans le premier point, nous développerons les motivations qui ont présidé à la création du cours ; dans le second, les structures actuelles et les programmes didactiques, les effectifs et les problèmes qu'ils posent de même que les contributions vitales apportées par le Brésil et le Portugal; enfin, dans le troisième point, nous visualiserons l'avenir prometteur du portugais en Côte d'Ivoire en émettant également des souhaits dont la prise en compte, à notre humble avis, pourrait assurer, à l'instar des autres langues européennes enseignées en Côte d'Ivoire, l'éclosion définitive du portugais non plus seulement dans le Supérieur mais aussi et surtout dans l'Enseignement secondaire.

1. Historique

Au lendemain de la décolonisation des pays lusophones d'Afrique, le Président feu Félix Houphouët Boigny, fidèle à sa politique de dialogue et de fraternité africaine, décida de ne ménager aucun effort pour engager une coopération réelle avec ces pays frères : l'Angola, le Cap Vert, la Guinée Bissau, le Mozambique et le São Tomé et Príncipe. De ce souci, naquit la création d'un Lectorat de portugais à l'Université Nationale de Côte d'Ivoire en 1979. Initialement, celui-ci était assuré par des lecteurs venant du Brésil, pays lusophone avec lequel le nôtre entretient des rapports diplomatiques depuis 1972. Ce cours d'option en LV2 visait à permettre aux ivoiriens d'acquérir une compétence élémentaire en portugais écrit et oral. Les années se sont succédées, les effectifs se sont accrus et en 1988/89 notre intégration s'est faite à l'Université. Au début des années quatre-

vingt dix (90), le Président Mário Soares du Portugal effectue une visite officielle en Côte d'Ivoire, renforçant ainsi, l'axe Abidjan - Lisbonne et la proximité des deux peuples. La langue portugaise accède à une autre dimension aux yeux des habitants : elle gagne leur cœur et, de plus en plus, nous devons faire face à une demande forte. En 1994, le gouvernement portugais, à travers l'Institut Camões, affecte à l'Université d'Abidjan, son premier lecteur pour se joindre aux deux enseignants déjà présents sur place et contribuer à faire face à cette demande de plus en plus croissante.

En 1998, face à l'importance de la demande se traduisant par des effectifs très élevés et devant les intérêts qui se dessinent par rapport à l'intégration africaine, le Conseil de Faculté saisit le Conseil d'Université afin que celui-ci se penche sur la création d'une Licence de Portugais, sans toutefois remettre en cause sa qualité de LV2. En 1999, cette requête connaît une issue favorable qui se traduit par la décision n° 99 403 du Conseil de l'Université instituant l'ouverture officielle de la Licence (première, deuxième et troisième années) de Portugais à la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines⁷ d'alors.

En 2000/2001, nous avons reçu nos premiers bacheliers orientés en première année de Portugais à l'Université. Depuis lors, chaque année, la fluidité ne s'est plus interrompue.

Dans ce monde de la globalisation où, en plus de ses bons rapports commerciaux, économiques, culturels et politiques avec les pays lusophones (Brésil, Portugal, Afrique lusophone), la Côte d'Ivoire entend continuer de jouer le rôle qui est le sien dans notre sous-région, l'enseignement/apprentissage du portugais doit y occuper une place, se développer et se vulgariser en gagnant, sans attendre, les différents cycles de l'enseignement secondaire, à l'image de l'anglais, de l'espagnol et de l'allemand qui y sont déjà dispensés depuis plusieurs décennies.

Les bonnes raisons de la fécondité du portugais en Côte d'Ivoire sont multiples :

Troisième langue européenne la plus parlée dans le monde après l'anglais et l'espagnol, le portugais est aujourd'hui une LE obligatoire dans toutes

⁷ Aujourd'hui, avec l'introduction de la notion d'Unité de Formation et de Recherches (UFR) en remplacement des Facultés, la nouvelle dénomination est l'UFR des Langues, Littératures et Civilisations (LLC).

les Institutions Internationales et panafricaines. En outre, sur le continent africain, il est, hormis le français, la plus africaine⁸ des langues néo-latines.

En effet, au XVe siècle, les portugais étaient les premiers explorateurs à fouler le sol des côtes occidentales d'Afrique. L'histoire de l'attachement de l'homme portugais aux pays africains n'est donc pas récente ; elle est pluriséculaire et nombreux sont les écrits qui le démontrent. Les centaines de toponymes⁹, hydronymes et emprunts lexicaux lusitaniens attestés dans nos pays et dans les langues locales sont autant de preuves palpables.

Aujourd'hui, le développement de l'enseignement de la langue portugaise dans notre région est synonyme d'une réhabilitation de la vérité historique et d'une réoccupation du terrain qui était le sien entre les XVe et XVIIe siècles.

Dans *l'Atlas da Língua Portuguesa na História e no Mundo*¹⁰, Carlos Alberto Medeiros écrit ceci :

« Na África, ao longo do século XV, utilizou-se o português em vasta extensão do litoral oeste ; os contactos com as populações locais levaram a que, em muito pouco tempo, se simplificasse e, através de modificações diversas, originasse crioulos, num processo em que foi bastante influente no comércio de escravos. Pode admitir-se a existência inicial do equivalente a uma 'língua franca' portuguesa, muito empregada pelos escravos. Os especialistas na matéria falam também de um proto-crioulo, a que se dá o nome de pidgin, base ou ponto de partida dos vários crioulos portugueses, e cuja difusão alcançaria os litorais ocidental e oriental da África,

⁸ Ici, nous voulons simplement souligner l'importance relative du nombre de pays africains qui parlent officiellement la langue portugaise, comparativement à ceux qui parlent l'espagnol ou l'italien.

⁹ A titre d'exemples de toponymes, nous pouvons citer Freco, Sassandra < Santo André et San Pedro < São Pedro, trois villes côtières de l'actuelle République de Côte d'Ivoire. Pour en savoir davantage sur la toponymie, nous conseillons, parmi tant d'autres, la lecture de l'article du professeur José da Silva Terra « Toponymie afro-portugaise au XVe siècle » in *La Fabrique des mots. La néologie ibérique*, Paris, Presse de l'Université de Paris Sorbonne, pp131-157 et MOTTA, A. Teixeira da, *Topónimos de origem portuguesa na Costa Ocidental de África. Desde o Cabo Bojador ao Cabo de Santa Caterina*, Bissau, Centro de Estudos da Guiné Portuguesa, 1950.

¹⁰ FERRONHA, António Luís (Coord) et alii, *Atlas da Língua Portuguesa na História e no Mundo*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1992, « Difusão da língua portuguesa » in *Atlas da Língua Portuguesa na História e no Mundo*, idem, ibid, p20.

bem como o da Ásia, para além de ilhas do Índico e talvez também das Filipinas e territórios da área das Caraïbas »¹¹

Et António Luis Ferronha confirme qu'en 1551 :

« o rei de Benin falou em português aos ingleses, língua que ele tinha aprendido desde a infância »¹².

En plus des arguments qui précèdent et dont la pertinence historique ne souffre d'aucune discussion, une autre raison, et non des moindres, justifie l'intérêt croissant que les apprenants de la Côte d'Ivoire manifestent à l'endroit du portugais : c'est la raison utilitaire. Cette langue offre une chance supplémentaire certaine à une époque où la plupart des secteurs d'emplois semblent saturés. L'interprétariat, la diplomatie, le tourisme, le secrétariat trilingue, l'enseignement et l'embauche dans des entreprises lusophones implantées dans nos pays francophones sont, entre autres, des secteurs pouvant absorber nos diplômés les plus performants, contribuant ainsi, à la recherche de solutions durables au phénomène des littéraires au chômage dans nos pays.

Passons, à présent, au second point de notre communication :

2. L'actualité du portugais en Côte d'Ivoire.

L'apprentissage de la langue portugaise obéit, comme nous l'avons déjà dit, à deux modalités d'enseignement en Côte d'Ivoire:

- le portugais comme option (LV 2) ;
- le portugais comme spécialité.

2.1. Le portugais comme langue d'option (LV2).

Cette modalité regroupe le gros de l'effectif des luso-apprenants. Comme nous l'avons mentionné au départ, la modalité optionnelle a été la vocation initiale de l'enseignement du portugais en Côte d'Ivoire ; elle s'applique aux étudiants des départements d'espagnol, d'anglais, d'allemand, de

¹¹ MEDEIROS, Carlos Alberto

¹² FERRONHA, op.cit, p45.

linguistique et de lettres modernes de l'Université d'Abidjan/Cocody (en moyenne 2 000/an) et depuis l'année scolaire 2000/2001, aux étudiants de l'Université de Bouaké (au moins une centaine en moyenne). D'autres établissements privés d'enseignement supérieur ont fait ou font aussi à Abidjan, l'expérience de l'enseignement du portugais: il s'agit de l'Université hispano-ivoirienne de l'Atlantique (UA) et l'Institut de Langues Etrangères Appliquées (ILEA)¹³.

Pour cette modalité, le programme didactique s'étale sur deux ans.

En première année (DEUG1 ou FIP1), c'est un cours d'initiation à la langue qui est proposé aux étudiants. De façon générale, les catégories grammaticales, l'usage correct des auxiliaires *ser/estar*, *ter/haver* et *ir* de même que la conjugaison des verbes réguliers et de certains irréguliers usuels au *présent* de l'indicatif et au *passé* simple/composé font l'essentiel du programme. L'enseignement s'appuie sur un *support didactique* (constitué de textes courts grammaticalement simples et d'exercices écrits) et de temps en temps, sur des matériels *audio-visuels* et *audio-oraux*. Des exercices écrits et oraux sont rigoureusement conduits pendant la durée de l'apprentissage. A la fin, les apprenants sont à même d'engager des dialogues écrits et oraux et leur évaluation se fait, en conséquence, par le professeur.

La deuxième année (DEUG2 ou FIP2), quant à elle, se focalise sur l'aptitude de l'étudiant à lire convenablement un texte rédigé en portugais, d'en comprendre l'idée générale et de le traduire en français. La version portugaise constitue donc le principal exercice du cours de deuxième année. L'étudiant doit être capable d'en sortir avec un acquis conséquent et pratique: la capacité de lire un journal, une revue et même une œuvre littéraire.

Aujourd'hui, ce sont plus de 2 100 étudiants régulièrement inscrits dans les universités de Côte d'Ivoire qui apprennent le portugais comme langue d'option. D'une dizaine à peine en 1980, l'on est passé à une trentaine vers le milieu des années 80, à près de 300 en 1989/90, 700 en 2000/2001 et enfin plus de 2000 en 2002/2003/2004. A cause de l'insuffisance de personnel enseignant, il est arrivé de refuser de répondre à l'appel de certains départements où plusieurs groupes d'étudiants désireux

¹³ Nous savons qu'à l'UA, 8 étudiants d'Anglais ont fait, de 2001 à 2003, l'option du PLE. Quant à l'ILEA qui vient juste d'ouvrir ses portes, nous pensons disposer des premiers éléments statistiques en Janvier/Février 2005.

d'apprendre la langue portugaise avaient été constitués. Malheureusement, nous ne sommes que trois enseignants dont une lectrice brésilienne et une portugaise sous contrat local. Malgré tous les efforts que nous déployons, nous sommes astreints aux limites naturelles de l'être humain.

Le Tableau ci-dessous permet de mieux visualiser la courbe des effectifs.

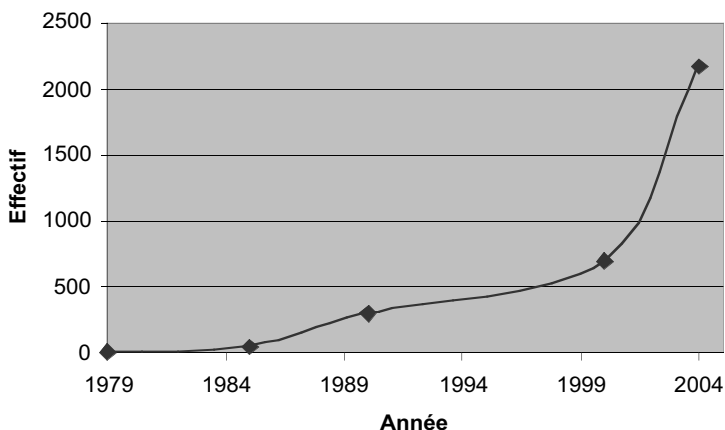


Figure 1 : Effectifs des étudiants de Langue portugaise en Côte d'Ivoire de 1979 à 2004

2.2. Le Portugais comme Spécialité

Cette modalité concerne spécifiquement les étudiants d'Etudes lusophones du Département d'Etudes Ibériques et Latino-américaines¹⁴ ; ils se répartissent, aujourd'hui, selon les effectifs suivants : 54 en première année, 8 en deuxième année et 15 en Licence. Au total, 77 étudiants sont en formation en Côte d'Ivoire, en vue de l'obtention de la Licence d'Enseignement de Portugais. La maquette pédagogique qui sert de boussole à cette formation est la suivante¹⁵ :

¹⁴ La Section de Portugais compose, avec celle d'Espagnol, le Département d'Etudes Ibériques et Latino-américaines de l'Université d'Abidjan/Cocody.

¹⁵ Dans cette maquette, nous nous gardons délibérément de faire mention du projet de Maîtrise qui est à l'étude en ce moment-ci..

DEUG I - PORTUGAIS

UV (MODULE)	INTITULE	MATIERES	VOLUME HORAIRE ANNUEL
P 100	Langue 1	<ul style="list-style-type: none"> • Histoire de la langue portugaise • Laboratoire • Grammaire portugaise 	30 h CM 30 h TD 30 h TD
P 110	Littérature	<ul style="list-style-type: none"> • Histoire de la littérature d'Afrique lusophone. • Histoire de la littérature brésilienne • Histoire de la littérature portugaise 	30 h CM 30 h CM 30 h CM
P 120	Civilisation	<ul style="list-style-type: none"> • Civilisation d'Afrique lusophone • Civilisation brésilienne • Civilisation portugaise 	30 h CM 30 h CM 30 h CM
P 130	Français + latin	<ul style="list-style-type: none"> • Français • Initiation au latin 	30 h CM 30 h TD
P 140	Langue vivante 2	<ul style="list-style-type: none"> • Allemand et Anglais ou Espagnol 	30 h TD
		TOTAL V/H	240h/CM 120h/TD

DEUG 2 - PORTUGAIS

UV (MODULE)	INTITULE	MATIERES	VOLUME HORAIRE ANNUEL
P 200	Langue 2	<ul style="list-style-type: none"> •Traduction (Thème/Version) •Laboratoire •Grammaire et Linguistique portugaises 	50 h TD 30 h TD 30 h TD + 30 h CM
P 210	Littérature 2	<ul style="list-style-type: none"> •Littérature d'Afrique lusophone. •Littérature brésilienne •Littérature portugaise 	30 h CM 30 h CM 30 h CM
P 220	Civilisation 2	<ul style="list-style-type: none"> •Civilisation d'Afrique lusophone •Civilisation brésilienne •Civilisation portugaise 	30 h CM 30 h CM 30 h CM
P 230	Méthodologie	<ul style="list-style-type: none"> •Organization du travail •Lecture •Expression écrite 	30 h CM 30 h TD 30 h TD
P 240	Langue vivante 2 et Droit	<ul style="list-style-type: none"> •Allemand et Anglais ou Espagnol 	30 h TD
		TOTAL V/H	240h/CM 230h/TD

LICENCE - PORTUGAIS :
UN CERTIFICAT CL et TROIS CERTIFICATS D'OPTION C1

CERTIFICAT CL

UV (MODULE)	INTITULE	MATIERES	VOLUME HORAIRE ANNUEL
P 300	Langue 3	•Traduction (Thème /Version) •Laboratoire	50 h TD 30 h TD
P 301	Littérature et Société	•Initiation à l'histoire des idées •Le portugais dans le monde	30 h CM 30 h CM
P 302	Langue et texte	•Commentaire de texte •Technique de rédaction	30 h TD 30 h CM
P 303	Littérature	•Théorie de la littérature •Etude pratique d'une oeuvre	30 h CM 30 h TD
		TOTAL V/H	90h/CM 170h/TD

C1 ETUDES BRESILIENNES

UV (MODULE)	INTITULE	MATIERES	VOLUME HORAIRE ANNUEL
P 305	Littérature	•Fiction moderne et contemporaine (roman/conte/nouvelle) •Poésie ou théâtre modernes et contemporains	30 h CM 30 h CM
P 306	Economie et Société	•Economie et Société du Brésil •Géographie physique et humaine	30 h CM 30 h CM
		TOTAL V/H	120h/CM

C1 ETUDES PORTUGAISES

UV (MODULE)	INTITULE	MATIERES	VOLUME HORAIRE ANNUEL
P 308	Littérature	•Roman/conte/nouvelle modernes et contemporains	30 h CM
		•Poésie ou théâtre modernes et contemporains	30 h CM
P 308	Economie et Société	•Economie et Société du Portugal	30 h CM
		•Géographie physique et humaine du Portugal	30 h CM
		TOTAL V/H	120h/CM

C1 LINGUISTIQUE

UV (MODULE)	INTITULE	MATIERES	VOLUME HORAIRE ANNUEL
P 311	Sociolinguistique et Linguistique Historique	•Sociolinguistique	30 h CM
		•Linguistique historique	30 h CM
P 312	Sémantique et Analyse du Discours	•Analyse du discours	30 h CM
		•Sémantique	30 h CM
		TOTAL V/H	120h/CM

Dans l'accomplissement de tout ce travail, notre Institution bénéficie de l'aide constante de deux pays lusophones : le Brésil et le Portugal. Que dire de leur apport ?

Le gouvernement portugais, depuis 1994, n'a cessé de nous soutenir concrètement. Notre bibliothèque a reçu d'importants lots de matériels, les lecteurs se sont succédés et, depuis 1999, ce sont au total 3 bourses d'été et une bourse de Recherche qui ont été octroyées à nos meilleurs étudiants. En ce moment, nous en avons un en année de Maîtrise à l'Université de Lisbonne. Revenant au Lectorat de portugais, il faut néanmoins faire remarquer qu'après le bref séjour du dernier lecteur São Toméen, rentré précipitamment dans son pays pour raison de santé il y a un an, nous n'avons plus bénéficié de soutien direct de l'Institut Camões. A l'analyse, il est possible que la crise qui secoue gravement la Côte d'Ivoire depuis un peu plus de deux ans et la fermeture de l'Ambassade du Portugal à Abidjan entravent toute exécution de programme d'appui à court terme. Mais nous pensons que les Universités et les écoles fonctionnant normalement, il est possible d'envisager une meilleure approche de la situation en vue d'y apporter une solution conséquente. Nous insistons sur ce dernier point car les effectifs sont de plus en plus pléthoriques et une ampliation des ressources humaines est plus que jamais une urgente nécessité pour la survie du cours.

Quant au Brésil, comme nous l'avons indiqué plus haut, sa présence se confond avec la genèse-même du cours. Ce pays, à travers son Ministère des Affaires Etrangères et les Universités de São Paulo, Florianópolis et Bahia, joue un rôle primordial dans la bonne marche de notre Section. A travers ses enseignants qui nous viennent régulièrement en renfort lors de missions de courte durée, en application de conventions inter-universitaires, et son Lectorat, le Brésil reste présent et très actif. Les centaines de livres offerts et les nombreuses bourses régulièrement octroyées à nos étudiants pour leur formation en second et troisième cycles dans ce pays sont la preuve irréfutable de son implication totale dans la vie du cours de portugais en Côte d'Ivoire.

3. Perspectives d'avenir

Au vu de tout ce qui précède, sans craindre de nous tromper, nous pouvons affirmer que l'avenir de la langue portugaise dans notre pays est prometteur. Cependant, il faut décloisonner son enseignement en l'emmenant à

dépasser les balises du cadre unique de l'Université où il s'est jusque-là cantonné. La Côte d'Ivoire compte, dans l'enseignement secondaire, plusieurs milliers d'élèves germanistes et hispanisants. Le portugais n'en compte aucun pour le moment. Il faut donc y remédier.

Dans l'enseignement supérieur, face aux nombreuses adversités découlant du poids des programmes didactiques et des effectifs, il serait opportun qu'au sortir de ce colloque, les pays lusophones de notre sous-région s'impliquent un peu plus aux côtés du Brésil et du Portugal. Pour se faire, il est possible d'envisager trois axes:

Premier axe : établir et exécuter un bon programme sous-régional de rotation ou d'échange d'enseignants en vue de palier aux besoins immédiats de chaque institution, par des missions de courte durée. Une réflexion commune sur le mode de financement pourrait être envisagée à un autre niveau ; les conditions qui vont s'appliquer au portugais dans les pays francophones pourraient aussi s'appliquer au français dans les pays lusophones.

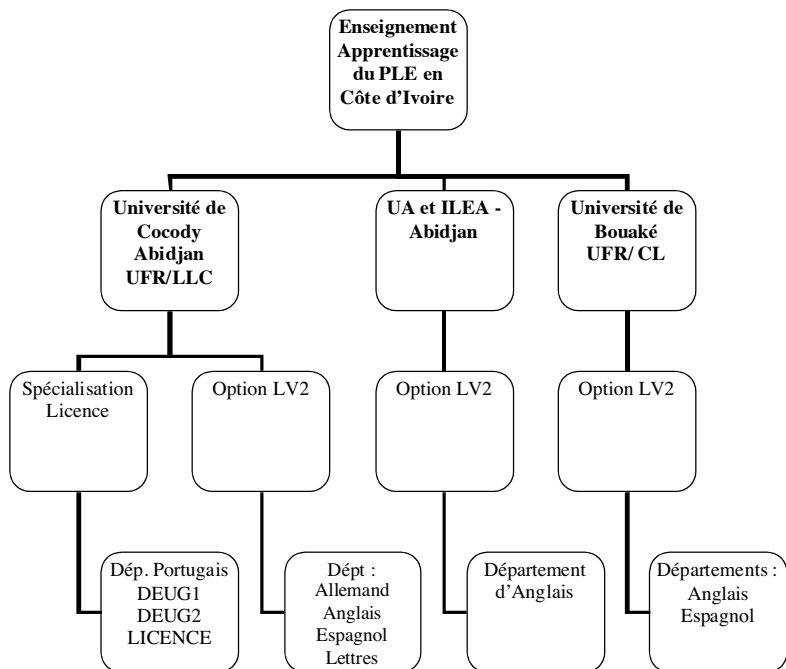
Deuxième axe : s'impliquer en participant à la formation des formateurs, par des recyclages et des séjours linguistiques des enseignants au Brésil, au Portugal, au Cap Vert ou en Guinée Bissau.

Troisième et dernier axe : contribuer à parachever la formation des étudiants diplômés appelés à enseigner, en leur offrant des programmes de recyclage et des stages dans les pays lusophones d'Afrique Occidentale ou d'outre-mer, les mettant ainsi dans une situation réelle d'interaction linguistique.

C'est fort de ce soutien international et sous-régional que la langue portugaise pourra occuper l'espace qui est naturellement le sien à tous les niveaux du système éducatif de notre pays. C'est à ce prix qu'elle s'affirmera définitivement.

Conclusion

La situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du portugais en Côte d'Ivoire, peut se résumer par le tableau synoptique ci-dessous :



Références bibliographiques

CORTESÃO, Jaime - *Os portugueses em África*, Lisboa, Portugalía, 1968.
 FERRONHA, Luís António(Coord), MEDEIROS, Carlos Alberto et alii - *Atlas da língua portuguesa na historia e no mundo*, Lisboa, Casa da moeda, 1992.

MOTA, A. Teixeira de - *Topónimos de origem portuguesa na Costa Occidental de África, desde o Cabo Bojador ao Cabo de Santa Caterina*, Bissau, Centro de Estudos da Guiné portuguesa n°14, 1950.

TERRA, José da Silva - « Toponymie afro-portugaise au XVe siècle » in *La fabrique des mots, la néologie ibérique*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2000, pp 131-157

**Formation des enseignants :
l'expérience des pôles régionaux de formation**

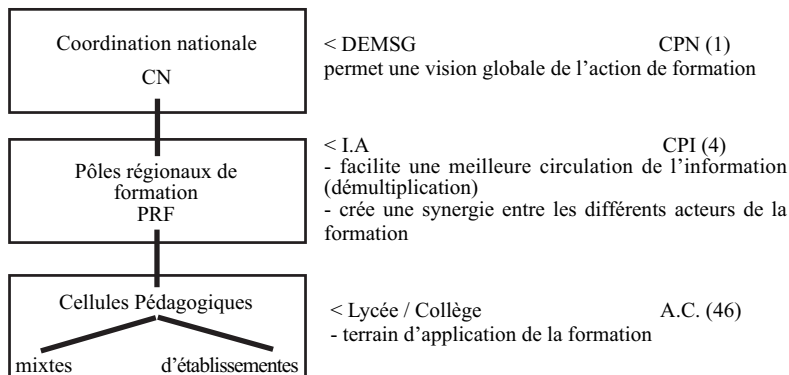
M. Marcel SENE, Inspecteur de spécialité du Pôle régional de formation en français, Sénégal

Le neuvième Plan d'Orientation pour le développement économique et social (loi 97-06 du 10 mars 1997) intitulé "compétitivité et développement humain durable" fait de la mise en valeur des ressources humaines un des axes stratégiques prioritaires pour une croissance forte et durable. C'est dire que les autorités ont conscience que la qualité des enseignements/apprentissages, moteur de tout développement, passe nécessairement par la formation des enseignants. Le Programme Décennal pour l'Éducation et la Formation (P.D.E.F), le Programme de Développement des Ressources Humaines (volet formation), PDRH2 ont été, et demeurent, des instruments pour asseoir cette qualité dans un pays qui, non seulement avait créé des écoles de formation initiale pour instituteurs et professeurs, mais encore avait mis en place un cadre pour leur suivi. Il s'agit de la structure de formation continue (SFC) qui, pour rendre son action efficace, s'appuie sur les pôles régionaux de Formation (PRF): bras pédagogiques des Inspections d'Académie (I.A). En quoi consiste ses activités et comment les mène-t-il? C'est de cette expérience de formation continue des enseignants de français que nous voudrions vous entretenir. Notre intervention s'articulera autour de quatre axes prioritaires pour une meilleure visibilité de nos actions de formation. Il s'agira de présenter d'abord le cadre institutionnel défini par l'arrêté 07652 du 22/10/1999, puis les types d'actions menées sur le terrain, ensuite les moyens d'évaluation de ces différentes actions et enfin les outils mis à la disposition des professeurs pour une plus grande professionnalisation.

Le cadre institutionnel de la formation continue

1. Organigramme

La Structure de Formation Continue: un modèle de communication verticale et horizontale



2. Mission des conseillers pédagogiques itinérants

La mission dévolue aux conseillers pédagogiques peut se résumer comme suit :

- organiser et animer des stages et des journées pédagogiques
- assurer le suivi des formations
- produire et diffuser des outils pédagogiques et didactiques
- participer à la mise en place et/ou à la redynamisation des structures d'animation pédagogique dans les établissements scolaires
- coordonner, animer et contrôler, en rapport avec les structures intéressées, l'ensemble des productions et des actions de formation relevant de leur compétence

Types d'actions menées sur le terrain

Elles relèvent de diverses natures :

1. Les commandes nationales

A partir des propositions de la coordination nationale (CN), le Directeur de l'Enseignement Moyen Secondaire Général (DEMSG) définit les orientations nationales. En effet, au début de l'année scolaire la CN organise un séminaire de rentrée pour évaluer les actions de formation de l'année écoulée et ouvrir des perspectives pour l'année nouvelle. Cette rencontre offre l'occasion d'élaborer un plan de formation après analyse de l'expression des besoins et des situations rencontrées au cours des visites de classe. Ces orientations nationales sont transmises officiellement aux inspecteurs d'Académie (IA) sous forme de commandes nationales. A titre d'exemple pour l'année scolaire 2003/2004 les thèmes retenus portaient sur :

* « Pour une autre entrée dans les programmes, se mettre en projet »

* « Lire pour écrire différents types de textes »

NB : les contenus étant à la fois académiques et pédagogiques, les PRF font appel aux universités dans le cadre d'un partenariat.

2. Les commandes régionales

Les orientations régionales sont définies par l'IA. Elles varient suivant les régions et la nature des interventions.

* Pour les formations collectives, l'IA, après examen des rapports des CPI et des inspecteurs départementaux de l'éducation, organise des séminaires dont les thèmes traduisent les préoccupations des enseignants de son Académie. A titre d'exemple: pour l'année scolaire 2003/2004 la réflexion a porté sur la liaison CM2/6ème. Celle-ci devra aboutir à l'organisation d'un séminaire portant sur « la didactique de l'écrit » en 2004/2005 avec comme cible des maîtres du CM2 et des professeurs de 6^{ème}/5^{ème}.

* Pour la formation rapprochée, individualisée, elle se caractérise par un appui pédagogique à des collègues souvent contestés dans leur enseignement.

3. Les actions de formation négociée

Périodiquement les membres des cellules pédagogiques se rencontrent. Des problèmes spécifiques surgissent qui peuvent trouver des solutions grâce à l'exploitation des ressources humaines sur place ou à l'intervention d'un conseiller pédagogique. Dans ce dernier cas, les représentants des cellules pédagogiques, appelés aussi animateurs de cellule, se réunissent avec les conseillers pédagogiques (CP) pour expliciter et clarifier, si besoin en est, leurs demandes. Ensemble, ils définissent les modalités d'intervention, les résultats attendus ainsi que les indicateurs de réussite. Ce type d'intervention se caractérise surtout par un échange d'expérience et constitue un exemple de co-formation et même d'auto formation. Bien entendu, les thèmes abordés varient suivant les besoins. A titre d'exemple, une cellule X voudra travailler sur l'élaboration de fascicules pour palier un manque de support à l'enseignement/apprentissage du français, pendant qu'une cellule Y préférera une formation ponctuelle sur l'élaboration d'épreuves et la correction de copies parce qu'elle compte en son sein beaucoup de vacataires sans formation initiale.

Cette étape de négociation est importante en formation continue car le processus qui consiste à 'imposer» une formation peut souvent comporter des risques (absentéisme aux réunions de la cellule, rejet de la formation continue).

C'est après avoir pris connaissance des commandes nationales et régionales, après avoir négocié les actions de formation, que les conseillers pédagogiques établissent de manière définitive un plan académique de formation (PAF) qu'ils sont appelés à dérouler tout au long de l'année.

Evaluation

Pour un suivi efficace des actions de formation, les CP organisent des visites de classe qui donnent l'occasion de réunir la cellule pour analyser une prestation et échanger des expériences.

A la fin de l'année, les conseillers pédagogiques font le bilan de leurs actions. Cette analyse leur permet de faire la synthèse globale de toutes les actions et d'entrevoir les perspectives pour les orientations régionales qu'ils auront à examiner avec l'inspecteur d'Académie. Le conseiller pédagogique national (CPN) est informé des choix arrêtés pour la synthèse des besoins nationaux.

En partenariat avec des sponsors (Conseil Régional, ambassades, sociétés de la place...) les PRF organisent chaque année un concours régional pour apprécier l'impact de la formation des enseignants sur les élèves.

Productions

Le PRF est un espace de formation, d'information, de recherche et de production. A ce titre, il a eu à coordonner la publication et la diffusion de la revue « Échanges » : un bulletin de liaison dont l'objectif était d'échanger sur les pratiques de classe et les innovations pédagogiques. Avec le concours des cellules, il élabore des fiches de cours et produit des guides pédagogiques: outils pour une meilleure professionnalisation des enseignants, surtout dans un contexte où la politique de recrutement de vacataires a droit de cité.

Mesdames, messieurs, voilà une expérience de formation des enseignants soumise à votre appréciation; pilotée par les pôles régionaux sous la supervision d'une coordination nationale. Elle connaît ses forces, notamment la possibilité qu'elle offre à chaque professeur de toujours se former. Elle connaît ses faiblesses, surtout le manque de moyens matériels et financiers qui bloque parfois la production et le suivi sur le terrain.

Je vous remercie de votre attention.

***La formation continue des enseignants de français :
l'expérience de la Côte d'Ivoire***

M. Beugré EMIEME, Inspecteur de l'Enseignement secondaire et M. Djétouan AYEMOU, Coordonnateur des Sciences disciplinaires du français, Ministère de l'Education Nationale, Côte d'Ivoire

En Côte d'Ivoire, les professeurs de français des lycées et collèges publics sont principalement formés par l'École Normale Supérieure d'Abidjan.

Cependant, l'on rencontre sur le terrain des enseignants sortis directement de l'université et quelquefois même des grandes écoles qui n'ont pas pour vocation de former des enseignants, plus précisément des professeurs de français.

Il résulte de cette situation que la population des professeurs de français présente un visage pas du tout homogène.

Le corps professoral de l'Enseignement Public est constitué de professeurs ayant

- un BAC plus 2 appelés professeurs de collèges titulaires du CAP/CM.
- une licence
- un CAPES

Ces professeurs sont tous recrutés par le Ministère de la Fonction Publique sur concours.

Dans l'Enseignement Privé, la situation se présente différemment. Le recrutement s'adresse parfois à des étudiants qui ne sont pas spécialistes de la discipline.

Face à ce public composite, la formation continue et le suivi des enseignants de français s'avèrent délicats.

Pour faire face à cette situation, le Ministère de l'Éducation Nationale de la République de Côte d'Ivoire a créé une Direction Centrale chargée d'assurer la formation continue des enseignants. Cette structure est dénommée la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC).

Le personnel dont dispose la DPFC pour l'encadrement et la formation continue des enseignants est constitué d'Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire (IES), de Conseillers Pédagogiques (CP) et d'Animateurs Pédagogiques Régionaux (APR).

Sur le terrain, des structures de relais: les Antennes de la Pédagogie et de la Formation Continue, les Unités Pédagogiques et les Conseils d'Enseignement prolongent l'action de la DPFC.

Notre exposé va présenter dans les grandes lignes les points évoqués à travers les axes suivants:

1. La formation des enseignants

1. 1. La formation initiale
1. 2. La formation continue

2. La formation des encadreurs pédagogiques

2. 1. Le mode de recrutement
2. 2. La formation proprement dite

3. Les activités de l'équipe d'encadrement

3. 1. L'organisation de l'encadrement pédagogique
3. 2. Les activités d'encadrement
 - Les visites de classes
 - Les ateliers de formation
 - Les séminaires
 - La production de documents pédagogiques
 - La réception des enseignants

4. Les problèmes

4. 1. Le nombre limité du personnel d'encadrement
4. 2. Le retrait des projets bilatéraux
4. 3. L'insuffisance des moyens

5. Les perspectives

5. 1. La Création du FOSAP
5. 2. La redynamisation des Antennes de la Pédagogie et de la formation continue
5. 3. L'accroissement du nombre des encadreurs pédagogiques

1. La formation des enseignants

1.1. La formation initiale

La formation initiale des professeurs de français est assurée par l'École Normale Supérieure d'Abidjan (ENS). Cette formation se fait à travers deux volets :

- 1 - volet pédagogique et professionnel
- 2 - volet théorique complémentaire

La formation pédagogique et professionnelle occupe 70% du programme d'enseignement. Les 30% restant sont réservés à la formation théorique complémentaire.

En effet, du fait de l'instauration à l'Université du système des Unités de Valeurs, la formation théorique des étudiants n'est pas globale. Certains volets de la discipline ne sont pas enseignés; par exemple un étudiant qui (en littérature) a choisi l'étude du roman fera peu ou pas du tout d'étude sur la poésie. Ce qui amène l'École Normale Supérieure à combler ce déficit au niveau des étudiants qu'elle accueille.

Le recrutement à l'ENS se fait à partir du DUEL et de la LICENCE. La formation dure deux ans. La première année est consacrée à la formation théorique et la deuxième année à un stage pratique.

2.2. La formation continue

Elle est à la fois assurée par l'École Normale Supérieure et par la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue.

1.2.1. La formation continue à l'ENS

Elle s'adresse aux professeurs qui sont sur le terrain et comporte deux volets:

- La formation continue diplômante
- La formation continue qualifiante.

La formation continue diplômante se fait en partenariat avec les Universités de Bouaké, d'Abobo et de Ouagadougou (Burkina Faso). Elle a lieu pendant les vacances scolaires et s'adresse aux enseignants qui voudraient préparer une licence, une maîtrise ou un Diplôme d'Étude Approfondie (DEA).

Quant à la formation qualifiante, elle est dispensée à travers des séminaires pédagogiques et a pour public cible les professeurs qui souhaiteraient changer de catégorie.

1.2.2. La formation continue à la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC)

Au niveau de la DPFC, la formation continue est assurée par les encadreurs pédagogiques que sont: les Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire (IES); les Conseillers Pédagogiques (CP) et les animateurs Pédagogiques Régionaux (APR). Cette formation continue se fait aussi à travers les Unités Pédagogiques (UP), qui sont des cellules pédagogiques regroupant tous les professeurs d'une même discipline et provenant des différents établissements scolaires d'un même quartier, d'une même commune ou ville.

Elle se fait également à travers les Conseils d'Enseignement (CE) qui, eux, sont des cellules pédagogiques regroupant tous les professeurs d'une même discipline enseignant dans le même établissement scolaire.

2. La formation des encadreurs pédagogiques

2.1. Le mode de recrutement

L'équipe d'encadrement pédagogique est composée de trois types d'encadreurs:

- Les animateurs Pédagogiques Régionaux (APR)
- Les conseillers Pédagogiques (CP)

- Les Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire (IES)

De manière générale le professeur de terrain qui a fait ses preuves entre à l'encadrement pédagogique par voie de concours. Le premier grade de l'encadrement est l'Animateur Pédagogique Régional (APR). C'est la porte d'entrée de l'encadrement pédagogique. Il est recruté par voie de concours parmi les professeurs titulaires d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique pour les Collèges Modernes (CAP/CM), d'une licence d'enseignement, ou d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique pour l'Enseignement Secondaire (CAPES) justifiant d'au moins cinq années d'expérience professionnelle.

Le concours d'accès au poste d'animateur pédagogique comporte aujourd'hui trois phases :

- Une phase écrite portant sur la synthèse de documents et sur un commentaire ou une dissertation portant sur un problème de psychopédagogie.
- Une inspection inopinée suivie de l'observation de classe d'un autre collègue et de la critique de la leçon observée.
- Un entretien avec un jury.

La note d'admission est de 12/20. Le candidat admis est nommé Animateur Pédagogique Régional Stagiaire dans une Antenne de la Pédagogie et de la Formation Continue. Il est affecté dans un établissement secondaire où il dispense des cours (à temps partiel) :

- 9h pour l'APR certifié
- 12h pour l'APR CAP/CM - CAP/CPL

Si le stage est concluant, l'APR stagiaire est déchargé des cours et est totalement rattaché à l'Antenne de la Pédagogie et de la Formation Continue. Il y exerce en qualité d'APR Stagiaire à temps plein. Cette phase peut durer deux à trois ans.

Il pourra alors gravir les échelons de la cellule d'encadrement pour devenir plus tard Conseiller Pédagogique, puis Inspecteur de l'Enseignement Secondaire.

Ces deux grades s'obtiennent par nomination du Ministre de l'Éducation Nationale sur proposition du Directeur de la Pédagogie et de la Formation Continue.

2.2 La formation proprement dite

La formation de l'équipe d'encadrement pédagogique se fait de deux manières; en interne et en externe.

- En interne l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale et la Coordination Nationale sollicitent des encadreurs chevronnés ayant bénéficié de formation lors de stages à l'étranger pour partager leur expérience avec leurs collègues. Cela se fait sous la forme de séminaires ou d'ateliers de formation.

- En externe quelques collègues, même s'ils ne sont pas nombreux, ont pu suivre des formations à l'étranger (en Belgique, en France) à l'époque des projets bilatéraux. Aux fins de faire bénéficier le maximum d'encadreurs de ces formations, la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue, à travers le partenariat avec les projets bilatéraux invite des formateurs extérieurs qui viennent donner la formation sur place aux cadres de l'encadrement pédagogique (PREFEP - PARMEN - PASEFARCHES).

3. Les activités de l'équipe d'encadrement

3.1. L'Organisation de l'encadrement pédagogique

La Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue comporte des structures décentralisées. Ce sont les Antennes de la Pédagogie et de la Formation Continue (APFC). Elles sont au nombre de treize aujourd'hui. Chaque APFC abrite les différentes Sections Disciplinaires. Chaque Section disciplinaire est dirigée par un chef de section. En français dix Sections sur douze sont fonctionnelles. Chaque section regroupe des Conseillers Pédagogiques et des animateurs Pédagogiques Régionaux disciplinaires. La Coordination Nationale des sections de français compte 33 CP et 8 APR.

Les sections disciplinaires de français sont chargées d'encadrer les cellules pédagogiques que sont les Unités Pédagogiques (UP) et les Conseils d'Enseignement (CE), derniers maillons de la chaîne des structures ayant en charge la formation continue des enseignants. Les UP et les CE,

structures relais, constituent un cadre idéal pour la formation pédagogique des professeurs. Elles ont pour tâches de :

- Contribuer à la formation pédagogique des jeunes professeurs;
- Leur assurer une insertion facile dans les équipes pédagogiques;
- Permettre, par le regroupement des établissements, une harmonisation des emplois du temps et des progressions annuelles, des devoirs de niveaux, etc.
- Organiser les séminaires et ateliers de formation;
- Accueillir des enseignants pour la préparation de leurs cours;
- Produire des documents pédagogiques en vue d'aider les professeurs dans leurs pratiques quotidiennes de la classe.

4. Les problèmes

4. 1. Le nombre limité du personnel d'encadrement

Pour cette année scolaire 2004-2005 la Section de Français compte :

- Trois Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale (IGEN)
- Quatre Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire (IES) - Trente trois Conseillers Pédagogiques (CP)
- Huit animateurs Pédagogiques Régionaux (APR)

Soit au total 48 encadreurs pédagogiques pour environ quatre mille (enseignants) professeurs de français des Lycées et Collèges. Ce nombre insuffisant de personnel ne permet pas un encadrement efficace des professeurs.

4. 2. Le retrait des projets bilatéraux

Depuis la fin des années 1990, tous les projets de coopération sont arrêtés. Cela a pour corollaire l'insuffisance des moyens (véhicules de liaison, matériels de reprographie, bourses d'étude ou de stage à l'étranger).

5. Les perspectives

Malgré ce tableau sombre décrit plus haut, l'espoir est permis. Pour soutenir l'action de suivi pédagogique et accroître l'efficacité de l'Animation Pédagogique, il est créé dans chaque Antenne de la Pédagogie et de la Formation Continue un Fonds de Soutien à l'Animation

Pédagogique (F.O.S.A.P). Un comité de gestion est mis en place pour la gestion (transparente) de ce fonds. Les Antennes de la Pédagogie sont dotées de budget de fonctionnement pour renforcer leur présence sur le terrain. Leur nombre s'est accru, justifiant ainsi tout l'intérêt que les responsables accordent à ces structures décentralisées. Il passe de 9 à 13. Des réflexions sont en cours pour recruter plus d'Animateurs Pédagogiques Régionaux. Un plan national de redynamisation des UP et CE est envisagé à partir de cette année scolaire.

Conclusion

La formation continue des enseignants en général et des professeurs de français en particulier préoccupe au plus haut point les autorités compétentes du Ministère de l'Éducation Nationale. En créant la Direction de la Pédagogie et de la Formation et ses structures décentralisées, elles ne cessent de multiplier les efforts malgré la rareté des moyens pour renforcer le nombre du personnel d'encadrement pédagogique en l'outillant au maximum pour le rendre performant et efficace dans la formation continue et le suivi des professeurs.

ANNEXES

1 - Répartition du personnel enseignant des Lettres Modernes (Année Scolaire: 2000/2001)

Direction Régionale	Prof. Licenciés	Prof. Cap/Cm	Prof. Certifiés	Prof. de Cafofop	Cumul
DREN ABENGOUROU	14	31	6	5	56
DREN ABIDJAN	206	481	157	1	845
DREN BONDOUKOU	13	38	9		60
DREN BOUAKE	56	109	43	13	221
DREN DALOA	60	100	42	11	213
DREN DIMBOKRO	19	44	16		79
DREN KORHOGO	19	41	23	4	87
DREN MAN	32	70	16		118
DREN ODIENNE	17	19	14	3	53
DREN SAN PEDRO	15	30	8		53
DREN YAMOUSSOUKRO	25	45	26	6	102
TOTAL Côte d'Ivoire	476	1008	360	43	1887

2 - Quelques chiffres

17 000 à 17 500 professeurs encadreurs formés depuis 4 ans.
(Source 24 juillet 04 P.7.)

600 candidats accueillis à l'ENS pour la rentrée 2004-2005.

2.300 étudiants pour l'effectif global 2004-2005.

250 UP envITon (chiffre 2000-2001)

71 visites de classe		2003 - 2004
409 Professeurs vus		

38 ateliers de formation		2003 - 2004
802 professeurs concernés		

Sigles utilisés

IGEN	Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
IES	Inspecteur de l'Enseignement Secondaire
CP	Conseiller Pédagogique
APR	Animateur Pédagogique Régional
ENS	École Normale Supérieure
DPFC	Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue
APFC	Antenne de la Pédagogie et de la Formation Continue
UP	Unité Pédagogique
CE	Conseil d'Enseignement
FOSAP	Fonds de Soutien à l'Animation Pédagogique
CAP/CM	Certificat d'Aptitude Pédagogique pour les Collèges Modernes
PREFEP	Programme Régional de Formation et de Perfectionnement
PARMEN	Projet d'Ajustement et de Remobilisation du Ministère de l'Éducation Nationale
PASEF	Programme d'Appui au Secteur Éducation et Formation
ARCHES	Appui aux Recherches sur la Contextualisation et l'Harmonisation des Enseignements Secondaires.

L'enseignement du portugais à l'université de Dakar

M.Amet KEBE, Maître-Assistant au Département de Langues et Civilisations romanes, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

Il y a un an et demi, au mois de Mai 2003, le Département de Langues et Civilisations romanes de la Faculté des Lettres de l'Université de Dakar commémorait les 30 ans de la création de la Section de portugais.

Il s'agissait, à cette occasion, de dresser un bilan sur l'évolution qu'a connue l'enseignement de cette langue, et de voir quelles sont ses forces et faiblesses au sein du système éducatif sénégalais.

La rencontre d'aujourd'hui qui se situe dans cette même perspective, en ceci qu'elle se propose de faire le point sur la trajectoire qu'a suivie l'enseignement du français et du portugais dans notre sous-région, nous donne l'occasion d'insister à nouveau sur la place qu'occupe la langue de Camões à la Faculté des Lettres de l'Université de Dakar.

Nous allons donc essayer d'approfondir la réflexion en articulant notre propos autour de ces quatre axes :

- 1) L'évolution des effectifs
- 2) La stratégie pédagogique
- 3) Les programmes d'enseignement de la langue et de la culture des pays lusophones.
- 4) Les résultats scolaires.
- 5) Les perspectives.

Il faut d'abord rappeler que l'enseignement du portugais a été introduit dans le système éducatif sénégalais en 1961, par Décret, par l'ancien président Léopold Sédar Senghor, qui avait une grande admiration pour la langue et la culture portugaises, car il évoque ses origines lusitaniennes dans son poème « Elégies des Saudades » dans Nocturnes, publié en 1961.

Donc au début, le portugais était enseigné dans le secondaire au niveau de deux établissements : le Lycée Van Vollenhoven et le Lycée John F. Kennedy, et les élèves qui avaient opté pour l'étude de cette langue étaient très peu nombreux ; ils ne dépassaient pas huit au total.

Cette situation pouvait s'expliquer par les préjugés liés à la politique coloniale portugaise ; il existait, en effet, quelques réticences de la part des élèves à choisir le portugais comme langue vivante parmi la gamme de langues d'option qu'offrait le système éducatif sénégalais au niveau du secondaire.

Ces réticences étaient dues à l'incompréhension et à l'hostilité d'une certaine opinion publique sénégalaise et africaine ; c'est que nous nous trouvons dans le contexte de la lutte de libération nationale, et celui qui apprenait le portugais à cette époque était très mal vu, car cette même opinion publique africaine ne faisait pas la différence entre le portugais, langue européenne et de culture, et le portugais langue de la puissance colonisatrice ; même à ce niveau, il y avait une certaine confusion entre cette langue et le dialecte créole parlé par la communauté capverdienne résidant au Sénégal.

Introduire donc dans ces conditions le portugais dans le système éducatif du Sénégal dans un tel contexte, relevait, de notre point de vue, d'un certain courage politique. Apprendre cette langue aussi, demandait, à l'époque, de la part des élèves, un certain courage intellectuel.

Ce furent, donc, cette vision politique de Senghor, le courage et la persévérance des premières générations d'élèves et d'étudiants de portugais, qui ont consacré le portugais comme langue d'enseignement et lui ont donné son statut privilégié actuel dans le système éducatif de notre pays.

S'il a fallu la vision politique d'un homme d'état de la trempe de Senghor, le courage et la ténacité d'élèves et d'étudiants qui, devant les obstacles, n'hésitèrent pas à opter pour l'étude d'une langue au risque d'apparaître comme des parias, il a surtout fallu le courage, le dynamisme et l'enthousiasme du professeur Benjamin Pinto-Bull, qui est le précurseur de l'enseignement du portugais au Sénégal, pour donner ses lettres de noblesse à la langue de Luís de Camões.

En effet, c'est avec la création de la section de portugais en 1972-1973, à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, que la diffusion de la langue portugaise va s'élargir dans notre pays. Enseigné jusqu'alors comme langue d'option au sein du Département de Langues et Civilisations romanes, le portugais va acquérir un nouveau statut avec la possibilité qu'ont désormais les étudiants de le choisir comme première langue ou dominante et de préparer une licence ès lettres dans cette discipline.

Il faut, cependant, noter que si au début, ce sont surtout les élèves qui avaient choisi le portugais au Lycée comme LV2 qui s'orientaient vers cette filière à l'Université, par la suite, la possibilité était offerte aux bacheliers qui n'avaient pas du tout étudié cette langue dans le secondaire de la choisir comme dominante.

Il s'agissait, par ce biais, de faire face au manque d'effectifs, par une politique de recrutement d'étudiants, qui recevaient une formation accélérée dans cette langue.

Durant quelques années, ce fut la politique mise en œuvre avant que les lycées et collèges, où avaient été affectés entre temps les premiers professeurs sénégalais titulaires du DUEL II, n'envoient au Département de Langues romanes des bacheliers formés dans cette discipline.

1. L'évolution des effectifs

Pour ce qui concerne donc les effectifs, il faut dire qu'à l'ouverture de la Section, c'est à dire en 1972-73, il n'y avait que trois étudiants en première année, et ce chiffre devait se situer entre cinq et dix étudiants entre 1975 et 1980.

La progression a été donc très lente durant cette période. Ce faible taux de croissance pourrait s'expliquer par plusieurs raisons : en dehors de Dakar et de Ziguinchor, le portugais était encore très peu enseigné dans les lycées et collèges du Sénégal, compte-tenu du manque d'enseignants dans cette discipline et aussi des résistances et préjugés de la part des élèves qui hésitaient encore à s'orienter vers l'étude de cette langue.

Il y eut, cependant, un léger coup d'accélérateur entre 1985 et 1990, où les effectifs passèrent de 25 à 50 étudiants. Cependant, il faudra surtout attendre les années 1995-1996 pour observer une accélération du rythme de croissance des effectifs. En effet, l'année 1995-1996 est une année charnière, car il y avait 220 étudiants inscrits en première année de portugais.

Le tableau ci-dessous nous donne une indication très précise de l'évolution très rapide des effectifs depuis cette date.

ANNEES	DUEL I	DUEL II	LICENCE	MAITRISE	D.E.A.	TOTAL
1995 1996	22	59	30	21	-	330
1996 1997	197	95	38	25	-	355
1998 1999	157	98	111	43	-	409
2000 2001	253	101	127	78	08	568
2001 2002	308	88	113	89	08	611
2002 2003	300	90	90	50	01	531
2003 2004	292	161	96	91	02	643
2004 2005	300					

L'évolution de ces effectifs montre que la Section de portugais gagne chaque année en importance au niveau de la faculté des Lettres ; cette section vient aujourd'hui en 3^{ème} position, après le Département d'Anglais (2 344 étudiants en DUEL I en 2003-2004) et la Section d'Espagnol (706 étudiants en DUEL I en 2003-2004), mais bien avant le Département d'Arabe (211 étudiants en DUEL I en 2003-2004), le Département d'Allemand (163 étudiants en DUEL I en 2003-2004), la section d'Italien (17 étudiants en DUEL I en 2003-2004) et le Département de Russe (38 étudiants en DUEL I en 2003-2004).

Il faut cependant noter, peut-être pour relativiser ces chiffres, que si la section de portugais a été créée la même année que le Département d'Allemand, en 1972-73 elle a été créée bien avant la section d'Italien (91-92) et le Département de Russe (97-98)

2. La stratégie pédagogique

Les programmes au niveau de l'enseignement de la langue et de la culture des pays lusophones ont aussi évolué et se sont adaptés au contexte. Si au début, à cause du nombre réduit d'étudiants, c'était un seul groupe de travaux dirigés qui fonctionnait, avec l'augmentation des effectifs au fil des ans, on a senti le besoin de mettre en place une stratégie pédagogique consistant à organiser plusieurs groupes de travaux dirigés ; ainsi, il existe actuellement quatre groupes au niveau de la première année du 1^{er} cycle avec près de soixante-dix étudiants par groupe.

Au niveau de la deuxième année aussi (DUEL II) est apparue la nécessité de procéder à la répartition des étudiants en deux groupes de travaux dirigés, à cause de l'augmentation des effectifs. Cependant, en année de Licence et de Maîtrise, malgré l'augmentation des effectifs, c'est un seul et unique groupe de travail qui fonctionne dans ce niveau d'étude.

Depuis l'année universitaire 2000-2001, il y a eu une innovation pédagogique au sein de notre Département, en particulier au niveau de la section de portugais : c'est la création d'un D.E.A. en Études romanes, commun aux trois sections : l'espagnole, l'italienne et la portugaise.

Durant l'année universitaire 2000-2001, il y avait huit étudiants et professeurs de l'enseignement secondaire, qui s'étaient inscrits en D.E.A., qui est une année de transition pour la préparation du Doctorat.

3. Les programmes d'enseignement de la langue et de la culture des pays lusophones

Au niveau des programmes d'études, il y a eu aussi élargissement de ceux-ci. Si, à l'ouverture de la Section de portugais en 1972-1973, la plupart des programmes étaient liés aux questions relatives à la culture et à la littérature portugaise et brésilienne, à partir des années 80, la nouveauté a consisté à étudier aussi de manière systématique la littérature des pays africains de langue officielle portugaise, avec la création d'un CS (Certificat de Spécialisation) en littérature africaine en année de Licence et l'introduction d'une œuvre africaine en année de Maîtrise.

C'est donc cette diversité culturelle qui fait la richesse de cette Section, car elle permet aux étudiants-chercheurs de s'orienter vers d'autres aires thématiques, élargissant ainsi leurs possibilités de choix.

4. Les résultats scolaires

Les résultats scolaires ont suivi les mêmes tendances que pour le reste de l'Université ; ils sont donc généralement faibles, rapportés aux effectifs qui sont très élevés. On pourrait, cependant, noter un taux de succès relativement élevé en Licence et en Maîtrise, comparativement en DUEL I et DUEL II, où le taux d'échec demeure très élevé.

On pourrait expliquer ces difficultés ou taux d'échec par les conditions de travail et d'études qui se sont beaucoup dégradées, car l'Université de Dakar a dépassé depuis longtemps sa capacité d'accueil. On note aujourd'hui plus de vingt-deux mille étudiants à la Faculté des Lettres pour une institution qui ne devait en accueillir que six cents.

C'est donc dans ce contexte marqué par des conditions de travail très difficiles – une pléthore d'étudiants et un taux d'encadrement très faible : dans la section de portugais, il n'y a que quatre enseignants pour plus de sept cents étudiants – qu'on s'évertue à former des étudiants titulaires d'une Licence ou d'une Maîtrise de portugais.

Aujourd'hui, il y a près d'une vingtaine de licenciés en Études Portugaises et Brésiliennes qui sont formés chaque année au niveau de la Section de portugais du Département de Langues Romanes.

Malheureusement, le marché de l'emploi n'absorbe qu'un nombre très restreint de tous ces licenciés, cinq ou six étudiants réussissaient à entrer par voie de concours à l'École Normale Supérieure (cette possibilité n'existe plus car cette Institution a changé d'orientation et de statut, elle est devenue ou va devenir une Faculté de Pédagogie), les autres s'orientaient vers d'autres écoles professionnelles, comme le CESTI (Centre d'Etudes des Sciences et Techniques de l'Information), l'EBAD (Ecole des Bibliothécaires, Archiviste et Documentalistes), l'ENAM (Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature) ou l'ENOA (Ecole Nationale des Officiers d'Active); toutes ces écoles de formation reconnaissent maintenant la licence de portugais.

5. Les perspectives

En termes de perspectives, un effort plus important doit être fait en direction de la formation des formateurs, surtout au niveau du corps enseignant du Département de Langues Romanes, puisque comme nous l'avons souligné, il n'y a que trois ou quatre professeurs qui encadrent des effectifs d'étudiants estimés actuellement à près de sept cents, tous niveaux confondus.

Des stratégies pédagogiques doivent donc être mises en œuvre visant à renforcer ce potentiel enseignant pour assurer la relève, sinon la section de portugais risque de disparaître dans quelques années, avec le départ à la retraite des professeurs qui y interviennent en ce moment ou si ces derniers choisissent d'aller exercer sous d'autres cieux.

Nous ne voulons pas être pessimistes en disant cela, car connaissant parfaitement la réalité qui prévaut dans cette section, nous voulons seulement alerter les autorités universitaires et nos partenaires des pays lusophones pour qu'ils nous aident à trouver les voies et les moyens de garantir la survie de cette Section, puisqu'il s'agit bien d'avenir ou de survie.

Donc la coopération avec le Portugal, le Brésil et les PALOP, maintenant avec l'Union latine et l'Agence universitaire de la Francophonie, qui ont eu l'initiative de ce colloque, doit être renforcée, en termes d'attribution de bourses d'études, de facilitation d'obtention de visa, et surtout d'envoi de lecteurs pour l'encadrement pédagogique de nos étudiants.

Avec les PALOP, ou pays africains de langue portugaise, nous pensons que cette coopération pourrait s'orienter vers le recrutement d'étudiants sénégalais titulaires de Licence pour aller enseigner le français ou d'autres disciplines dans ces pays.

Cette possibilité existe déjà avec le Cap-Vert où une dizaine de nos anciens étudiants y enseignent le français. On pourrait élargir ce volet de la coopération à la Guinée-Bissau, à l'Angola et au Mozambique, pays en reconstruction, qui ont besoin de cette assistance technique.

C'est en conjuguant tous ces efforts que nous parviendrons à garantir la survie de la section de portugais et permettre ainsi la germination de cette

semence de la lusophonie que Senghor a lancée en terre sénégalaise et à l'épanouissement de laquelle le Professeur Benjamin Pinto-Bull aura beaucoup contribué.

État des lieux de l'enseignement du français en Guinée-Bissau

M. Fernando DIOKOU, Professeur de français, Département des Langues étrangères, Escola Normal Superior Tchico Té, Guinée-Bissau

Résumé :

Pays lusophone, la Guinée-Bissau est située en Afrique occidentale, baignant dans une zone francophone avec une population d'un million et demi d'âmes environ réparties sur une superficie de 36 125 km². On y parle plus de trente langues en dehors des langues étrangères.

Le créole portugais est la principale langue de communication. Le portugais est la langue d'enseignement et le français et l'anglais sont enseignés en parallèle comme langues étrangères.

Le cursus scolaire dure douze ans de la maternelle au secondaire en passant par le cycle préparatoire.

Le pays compte trois écoles de formation de professeurs. Le recrutement se fait sur concours, i é, fourniture de pièces et examens. La durée de la formation est variable en fonction des écoles et des publics cibles.

Les examens de concours et les programmes de formation sont dans la majorité des cas élaborés par les professeurs formateurs eux-mêmes.

Les méthodes et les outils didactiques sont tous importés de la sous-région ou de France en particulier, soit par le biais du service de coopération française de l'ambassade de France en Guinée-Bissau ou par l'Association des Professeurs de Français de Guinée-Bissau (APFGB).

Les données statistiques en termes de professeurs sont très instables compte tenu de la conjoncture économique que connaît le pays, la politique étant devenue une échappatoire pour la majorité des cadres bissau-guinéens en général. L'APFGB est en train de recueillir des données sur l'ensemble du territoire en vue d'établir des chiffres fiables, aussi bien en ce qui concerne le nombre d'apprenants de la langue de Molière que le nombre de leurs enseignants. Pour ce faire, elle s'appuie sur les directions régionales du ministère de l'Éducation nationale et le service de coopération française.

Compte tenu des nouveaux enjeux politiques et économiques du pays, la révision des cursus scolaires, aussi bien dans les lycées où le français est enseigné que dans l'unique école de formation des enseignants du secondaire est on ne peut plus nécessaire.

1. Bref aperçu historique et géographique de la Guinée-Bissau

Pays lusophone, la Guinée-Bissau est située en Afrique occidentale, baignant dans une zone francophone avec une population d'un million et demi d'âmes environ, réparties sur une superficie de 36 125 km², comportant une partie continentale et une partie insulaire, la Guinée-Bissau a connu plus de cinq siècles de colonisation portugaise avant d'accéder à l'indépendance le 24 septembre 1973, au terme d'une lutte de libération qui a duré 11 ans contre l'occupation coloniale portugaise. L'agriculture de l'anacardier et la pêche constituent les principaux moteurs de l'économie bissau-guinéenne. Le riz est la principale base de l'alimentation. Le revenu par habitant et par an est dans l'ordre de 200 USD. Le peso, monnaie locale qui avait remplacé le escudo après l'indépendance a connu une série de dévaluations avant de connaître sa fin le 2 mai 1997 au profit du franc CFA; celui-ci a marqué l'entrée de la Guinée-Bissau dans la Zone franc et son intégration dans l'Union monétaire ouest-africaine (UMOA) et l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA).

Sur le plan linguistique, la Guinée-Bissau est caractérisée comme nombre de pays africains par un pluralisme linguistique. On y parle plus de trente langues en dehors du portugais, langue officielle et des langues étrangères.

Le créole portugais est la principale langue de communication aussi bien dans l'administration (bureaux, Assemblée nationale, média...) qu'au sein de la population. Il faut préciser toutefois que le créole n'intervient que dans la communication orale pour laisser sa place au portugais lorsqu'il s'agit de la communication écrite; en effet, le créole, contrairement au portugais dont il dérive dans bien des cas, ne possède pas encore un code écrit officiel admis par tous les usagers. Le portugais est la langue d'enseignement et enseigné en tant que matière à part entière même si dans le primaire la grande partie des cours est administrée en créole, à cause du bas niveau des instituteurs qui souffrent du manque de formation continue; quant au français et à l'anglais, ils sont enseignés en parallèle comme langues étrangères.

L'introduction du franc CFA dans le pays de Cabral n'est pas sans conséquence immédiate sur le plan linguistique; pour illustrer notre propos, citons les différentes situations quotidiennes dans lesquelles le terme « cent francs /sãfrã/ » est plus fréquemment employé que son cousin et équivalent lusophone « cem francos /s frãkus/ ». S'agit-il d'une question d'économie d'effort compte tenu du nombre de syllabes ou d'une interférence du créole dont la marque du pluriel n'est pas toujours signalée par la présence du son /s/ en position finale?

Autre conséquence, celle-là beaucoup plus contraignante et ayant trait à la situation professionnelle de nombre de cadres supérieurs, c'est l'inscription en masse des fonctionnaires bissau-guinéens au cours de français pour adultes au Centre culturel franco-bissau-guinéen dès sa réouverture le 5 mars dernier après 6 ans d'inactivité.

2. Statut et enseignement du français en Guinée-Bissau

Cet engouement de nos compatriotes bissau-guinéens pour l'apprentissage de la langue de Molière nous amène à aborder la question ayant trait au statut et à l'enseignement du français. Le français, à l'instar de l'anglais, son cousin rival, est enseigné en Guinée-Bissau en tant que langue étrangère même si dans bien des cas, il est enseigné sous l'aspect de langue seconde: on y trouve des écoles privées francophones (du primaire à la terminale), certaines suivant les programmes sénégalais, d'autres les cours par correspondance du Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) de Poitiers.

Sans vouloir trop remonter dans l'histoire, rappelons tout simplement que les petits bissau-guinéens commençaient à apprendre et le français et l'anglais à l'issue des quatre premières années du cycle primaire, c'est-à-dire dès la première année du cycle préparatoire jusqu'à la fin du secondaire. L'option pour l'une ou l'autre des deux langues étrangères n'a été introduite qu'à partir de la période post-indépendance. Il faut signaler qu'à ce niveau, l'enclin pour l'apprentissage du français était plus élevé que pour l'anglais. Soulignons au passage que la scolarisation couvre une période de six ans pour le primaire excepté la maternelle et sept ans pour le secondaire.

Le pays compte actuellement plus de 20 lycées publics et privés où le français est enseigné comme langue étrangère. Le pays connaît actuelle-

ment une forte demande de cours de français pour adultes (au niveau des fonctionnaires en particulier), demandes collectives ou individuelles que l'offre proposée par l'Association des Professeurs de Français de Guinée-Bissau ne parvient pas toujours à satisfaire. Cette forte demande s'explique en partie par les raisons historiques et géographiques auxquelles nous avons fait référence ci-dessus, mais également par les enjeux économiques et politiques: en effet, la Guinée-Bissau est membre des organisations internationales telles que l'OIF, la CEDEAO, l'UEMOA, des organisations au niveau desquelles le français est devenu un outil de communication incontournable.

L'enseignement du français en Guinée-Bissau a connu plusieurs manuels ou méthodes de français langue étrangère: Citons pour mémoire « Pierre et Seydou 1, 2 et 3 », outil linguistique pour apprenants anglophones d'Afrique qui a connu ses années de gloire jusqu'en 1987/88 avant d'être remplacé par « Bonjour le Français » (conçu et élaboré au Cap Vert et réadapté pour les lycéens bissau-guinéens); ce manuel est relayé au 2^{ème} cycle par « Bonne Route 1B » de l'Alliance Française de Paris. Depuis 1992/93 « Bonjour le Français » est utilisé dans les lycées en parallèle avec « Fréquence Jeunes », manuel plus attrayant sous l'angle illustration, mais qui pêche par son inadaptation à un public bissau-guinéen encore lusophone. Il se pose dès lors le problème d'adaptation des contenus thématiques de ce livre par des enseignants qui souffrent déjà du manque de formation initiale ou continue si ce n'est pas les deux.

Le cursus scolaire des lycées dure 5 ans : 3 ans d'enseignement général et 2 ans de cours complémentaires. Le français y est enseigné selon le schéma suivant:

Niveau	7ème	8ème	9ème	10ème	11ème
Heures /semaine	4	3	3	4	4*

* Ce qui fait qu'au terme de son cycle secondaire l'élève aura accompli 400 heures environ d'apprentissage du français.

Quant aux cours pour adultes, « Archipel 1,2,3 » a été utilisé jusqu'en 1992/93 et fut remplacé par « Espaces » et « Le Nouvel Espaces » jusqu'en juin 1998. Ces derniers manuels ont été à leur tour remplacés par « Tempo 1 et 2 » après la reprise des cours de français pour adultes au Centre culturel franco-bissau-guinéen le 24 mai dernier.

Les cours pour adultes ont pour objectif d'amener les apprenants à passer les examens du CAF (Certificat de l'Alliance française de Paris), du DELF (Diplôme d'études de langue française) ou du CEFEP (Certificat d'études du français pratique). Cette formation couvre une période de 320 heures environ, réparties sur 8 niveaux de 40 heures chacun. Ces cours sont pris en charge par l'Association des Professeurs de Français de Guinée-Bissau en collaboration avec le Centre culturel franco-bissau-guinéen qui dispose de trois salles de classe d'une capacité de 25 apprenants chacune.

3. Recrutement et formation des enseignants, méthodes et outils didactiques d'enseignement

Dès lors, on peut se demander quel est le niveau de formation des professeurs ayant en charge l'enseignement du français en Guinée-Bissau. La majorité du corps enseignant de la Guinée-Bissau est issue de l'École Normale Supérieure de Bissau chargée de former les enseignants du secondaire et des enseignants du français langue étrangère en particulier. On y accède par le biais d'un concours après 11 ou 12 ans de scolarité ou sous présentation d'un diplôme équivalent. Le recrutement des étudiants est assuré par l'établissement lui-même. La formation s'étend sur une période de 4 ans et elle comporte les matières suivantes:

- méthodologie et didactique de l'enseignement du FLE (français langue étrangère); pratique de la communication orale;
- pratique de la communication écrite;
- grammaire et lexique;
- identités culturelles francophones;

Cette dernière rubrique permet d'aborder la littérature francophone.

L'actuelle équipe de formateurs de formateurs est composée de trois professeurs alors qu'il en faut le double, d'où le recours au système de contrat. Deux de ces trois formateurs possèdent le DSEFE (Diplôme supérieur pour l'enseignement du français à l'étranger), le troisième a suivi un stage d'été dans le même domaine.

Le service de coopération de l'ambassade de France est notre premier partenaire en matière d'enseignement du français que ce soit au niveau du public ou du privé. C'est justement cette opération qui était à l'origine de la mise en place en 1986/87 d'un projet de diffusion du français en Guinée-Bissau chargé non seulement d'apporter un appui matériel, mais aussi d'assurer la formation initiale et continue au sein de l'ENS (Escola Normal Superior). Ce projet a connu hélas! un terme brusque à cause du conflit militaire du 7 juin 1998.

Il faut signaler au passage qu'en dehors du territoire national, le corps enseignant du français reçoit en particulier sa formation continue en France ou au Sénégal.

4. Programmes

Les programmes de formation n'existent pratiquement pas, que ce soit au niveau de l'ENS ou au niveau des lycées; en effet, ceux qui existaient avant le conflit étaient déjà quelque peu caducs et ceux qui sont en cours ont été élaborés par des professeurs non compétents en la matière, ce qui fait que les programmes sont en partie calqués sur les contenus des manuels de français, s'ils existent encore. Cet état des lieux de l'enseignement du français qui n'est pas des meilleurs, ne diminue toutefois en rien les bissauguinéens de tous âges et de toutes couches sociales d'être des mordus de la langue de Molière comme le démontrent les données statistiques ci-dessous.

5. Données statistiques

5.1. Données statistiques en terme d'apprenants

N°	Lycées, univ. et écoles de Bissau	7 ^{ème}	8 ^{ème}	9 ^{ème}	10 ^{ème}	11 ^{ème}	12 ^{ème}	A.pr	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	Total
1	Nac. Kwame N'krumah	1722	608	494	480							3304
2	A. Neto	2160	2320	1880	1640	1600						9600
3	S.M. Machel	504	532	523	504	553						2566
4	23 de Janeiro	885		1994								2879
5	João XXIII	203	193	169	93	90						748
6		5474										
7	CENFA								80	75		155
8	ENSTT								40	34	13	87
9	DAC							200	ras			200
10	U.C. de Boé							252	331			583
11	APFGB/ CCFG	324	169	120	39	18						
		1	2	3	4	5						670
	TOTAL											20792

5.2. Données statistiques en terme d'enseignants

Lycées, universités et écoles de Bissau		sexe		TOTAL
1	National KN'k	M	10	11
		F	1	
2	A. Neto	M	10	10
		F	Ras*	
3	S.M.Machel	M	9	10
		F	1	
4	23 de Janeiro	M	7	7
		F	Ras	
5	João XXIII	M	5	5
		F	Ras	
6	CENFA (Centro de Formação Administr.)	M	1	1
		F		
7	Escola Normal Superior Tchico Té	M	4	4
		F	Ras	
8	DAC	M	3	4
		F	1	
9	D.C. de Boé	M	2	2
		F	Ras	
10	APFGB/CCFGB	M	13	13
		F		
TOTAL		M	64	67
		F	3	

*rien à signaler

Malgré les difficultés mentionnées ci-dessous, nous constatons une certaine volonté de tous les principaux acteurs en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage du français en Guinée-Bissau.

6. Perspectives et recommandations

Nous recommandons donc une mise en place d'une cellule qui aura pour tâche:

- l'élaboration des curricula scolaires en tenant compte de l'intégration du pays dans la sous région ;
- l'élaboration des documents pédagogiques destinés aux professeurs et aux apprenants ;

- la mise en place d'une bibliothèque et d'un laboratoire de langue au sein de l'ENSTT ;
- l'élaboration d'un système d'évaluation qui prendra en compte la pédagogie de la réussite ;
- l'ouverture des cours de français pour adultes dans les grandes villes de province ;
- l'inspection de l'enseignement du français aussi bien dans le public que dans le privé avec tous les moyens nécessaires;
- la mise en place d'une politique de formation continue et de promotion des enseignants en exercice afin que la profession enseignante ne soit plus un tremplin ou le parent pauvre de la fonction publique.

Je vous remercie.

*A cooperação entre o Senegal e Portugal
para o ensino do português no Senegal*

*M. Alexandre LEITÃO, Premier Secrétaire de l'Ambassade du Portugal
au Sénégal*

Segundo dados da Organização das Nações Unidas e do Banco Mundial, a Língua Portuguesa era, em 2002, falada por cerca de 220 milhões de pessoas, apresentando um crescimento de cerca de 24,3% em 10 anos, o que faz dela a 6ª na classificação mundial do género.

Oito países têm como língua oficial o Português, em quatro continentes: Portugal, na Europa, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe em África, o Brasil, na América do Sul e Timor-Leste na Oceânia. A estes, haverá que acrescer a Região Administrativa Especial de Macau, na Ásia, que reintegrou a soberania chinesa em 1999 como território especial, dotado de autonomia e consagrando a perenidade da Língua Portuguesa.

Interessante é recordar que, embora nalguns países da CPLP nem todas as pessoas falem a nossa língua, tal como acontece, de resto, com outras línguas oficiais, o Português é, neste contexto, uma língua falada por uma elevada percentagem (mais de 90%) da totalidade dos cidadãos dos oito Estados referidos.

O peso político-demográfico e o dinamismo económico de Estados com a dimensão do Brasil ou de Angola garantem um contributo demográfico decisivo para a sustentação da Língua Portuguesa e o crescimento absoluto e relativo de falantes no mundo. Samuel Huntington, citando dados linguísticos fornecidos pela Universidade de Washington em Seattle, previa em 1996 que, das línguas europeias, apenas o Português e Espanhol cresceriam na percentagem de habitantes mundiais que falam essas línguas.

Um número crescente de organizações e instituições internacionais consagra o Português como Língua Oficial e/ou de Trabalho, dos quais destacaria a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a União Latina, a União Europeia, a OUA / União Africana, o Mercosul, a

Organização dos Estados Americanos (OEA) a NEPAD, a SADC e algumas Agências especializadas da família das Nações-Unidas. É, assim, inequívoco que o Português é uma das grandes línguas do Mundo, depositária de uma herança cultural rica e universalista, cujo domínio é importante para quem pretende desenvolver relações bilaterais com Estados ou com entidades privadas, sobretudo com a América Latina e com a África, tanto mais que, como é sabido, quem domina o Português compreende facilmente e exprime-se razoavelmente em espanhol. Pode assim dizer-se que quem fala Português compreende as línguas faladas por mais de 670 milhões de pessoas.

Neste contexto, qualquer Estado africano com desejo de intensificar as relações comerciais, ou a sua influência política no Continente, no espaço do Atlântico Sul ou no triângulo com vértice europeu tem toda a vantagem em promover o ensino do Português nos seus sistemas de Ensino Secundário e Superior.

Indo ao encontro dos ilustres intervenientes na Sessão de Abertura deste Colóquio, é também patente a pertinência da realização de acontecimentos como este, pela qual agradecemos a iniciativa da União Latina, na medida em que constitui uma jornada de afirmação de duas línguas que constituem inequivocamente dois pilares fundamentais de identidade cultural, de diversidade e de universalismo, capazes de contribuir para contrariar uma tendência empobrecedora de uniformização linguística e cultural

Através do Instituto Camões, da rede do Núcleo de Ensino do Português no Estrangeiro do Ministério da Educação e da rede de Conselheiros e Coordenadores do Ensino do Português junto das Embaixadas, os sucessivos Governos de Portugal têm prosseguido, nos últimos 10 anos, um objectivo constante: encorajar as autoridades locais responsáveis pelos *curricula* escolares e universitários a incorporarem nos seus programas nacionais o ensino da Língua Portuguesa, no pressuposto de que essa aprendizagem é do mútuo interesse e não apenas uma causa de Portugal ou do Brasil, os países que, tradicionalmente, colocam docentes de Português no estrangeiro e que iniciaram, de resto, um processo de coordenação dos seus esforços neste domínio.

Esta orientação dominante da política portuguesa actual não tem como base principal considerações de natureza económica, embora não haja nenhuma boa razão para que a política relativa à língua escape a critérios

de boa governação. O objectivo principal é, isso sim, criar uma base sustentável e duradoura para o ensino do Português, no maior número de países possível e tal não se consegue sem um comprometimento claro e inequívoco das autoridades locais.

Só com a oferta da disciplina de Português no ensino secundário se pode oferecer uma formação de base, não especializada, a pessoas que não desejam ser docentes ou investigadores do português; só com essa disponibilidade se garante a procura de uma formação especializada universitária para os futuros docentes; só com a procura dessa formação universitária por parte de futuros candidatos a docentes se garante uma oferta de nível superior para pessoas que queiram utilizar a Língua Portuguesa para outros fins.

Trata-se, pois, de uma estrutura em cadeia, na qual todos os elos são indispensáveis, não se concebendo, hoje em dia, que o Estado Português queira forçar uma procura artificial, injectando num sistema local todos os meios necessários, até porque não dispõe de recursos para o fazer em todos os países do Mundo.

A excepção admissível a este principio é, naturalmente, ensino do Português nos países onde residem grandes Comunidades Portuguesas mas, mesmo aí, temos procurado negociar paulatinamente acordos com as autoridades locais, tanto mais que, em muitos casos, os nossos concidadãos têm dupla nacionalidade e, como tal, direitos idênticos aos de quaisquer outros habitantes em dispor de um sistema educativo que corresponda às suas expectativas. Os esforços prioritários, neste campo, são pois direccionados para corresponder, com iniciativas diplomáticas junto das autoridades locais, aos pedidos das Comunidades Portuguesas e, dentro destas, de manter uma ligação forte à Pátria de origem que suscite o interesse das segundas e terceiras gerações pelas nossas Língua e Cultura.

Neste contexto, é com muito agrado que assinalo aqui, perante vós, os bons indicadores do Senegal neste domínio.

Este país apresenta, como é do conhecimento geral, uma vasta rede de escolas - públicas e privadas - do Ensino Secundário onde milhares de alunos aprendem Português e, nesta Universidade, um conjunto de programas de licenciatura, mestrado, doutoramento e pós-graduação especializada em Ensino do Português frequentados por mais de 650 alunos

no ano lectivo de 2003-2004, o que constitui uma realidade notável, cujo arranque se deveu à visão aberta e interessada do grande homem de Cultura que foi o primeiro Presidente do Senegal, Léopold Sedar Senghor.

O Senegal está hoje, no domínio do ensino do Português, num patamar que se deseja para outros Estados, o que se saúda e nos liberta para, com base no vosso exemplo, dar prioridade ao incentivo a outros países da sub-região, não lusófonos (pois esse é um assunto que não me compete tratar aqui hoje), para que ofereçam, também, a disciplina de Português nos *curricula* universitários e liceais.

Naturalmente, a sustentabilidade do ensino do Português no Senegal não significa o abandono, por Portugal, da sua cooperação com este país, a qual consiste num apoio medido mas eficaz, coerente com a realidade positiva que aqui vivemos.

Convém recordar, antes de mais, alguns elementos acerca do apoio constante do Estado Português, na última década, ao ensino do Português e à divulgação da nossa Cultura no Senegal:

- Desde a assinatura do primeiro Acordo de Cooperação Cultural, em 1975, foram enviadas as milhares de publicações, distribuídas pela Secção de Português da Faculdade de Letras, a Ecole Normale Supérieure e escolas senegalesa;
- desde o ano lectivo de 1995/1996, o Instituto Camões disponibilizou e custeou 7 docentes na Universidade Cheikh Anta Diop;
- desde 1999, mais de 70 bolsas de estudo foram atribuídas pelo Instituto Camões a 40 professores e 33 estudantes senegaleses para Portugal;
- nos últimos 5 anos foram custeados pelo Instituto Camões 13 Cursos de Verão em Portugal a 13 estudantes senegaleses;
- apoiámos colóquios e seminários relacionados com a Língua e Cultura Portuguesas, a sua divulgação e didáctica;
- apoiámos outras actividades de divulgação da nossa língua, incluindo iniciativas de associações locais e ONGs, vinda de comitivas de artistas e personalidades da vida cultural portuguesa, exposições de artistas e programas de rádio;

- a Embaixada empenhou-se também na permanência do ensino do Português nas escolas que ministram aqui o programa francês, tendo sido necessárias diversas diligências, ao nível de Embaixadores, para proporcionar a possibilidade de serem realizados em Dacar os exames de fim de ciclo sem os quais não haveria qualquer interesse dos alunos em escolher a disciplina - o que agora já é possível nesta capital
- a Embaixada lutou - e continua a lutar - pela possibilidade de serem retransmitidas, em sinal aberto, as emissões (em língua portuguesa) da RTP Internacional, o que chegou a acontecer entre 2000 e 2002. Infelizmente, uma quebra de acordo unilateralmente feita pelo operador "Excaf" privou os habitantes do Senegal de poderem acompanhar emissões televisivas em Português.

Ao todo, nos últimos 5 anos, mais de 400.000 Euros (262.400.000 francos CFA), onde não estão incluídas as remunerações com os Leitores, foram dedicados pelo Instituto Camões ao apoio das actividades de ensino e divulgação da Língua Portuguesa neste país e um montante inferior a este mas, ainda assim, significativo encaminhado pelo Ministério da Educação português para o Ensino secundário, consistindo no pagamento de vencimentos de uma Docente formadora de formadores na Ecole Normale Supérieure, na oferta de livros e de material didáctico.

A respeito das bolsas de estudo, gostaria de relembrar os procedimentos em curso nos últimos dois anos, através dos quais o Instituto Camões fixou uma dotação global de mensalidades a conceder anualmente, distribuídas por 4 programas:

- Programa para a Frequência do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesa;
- Programa de Investigação na área da Língua e da Cultura Portuguesa;
- Programa Pessoa;
- Programa Vieira;
- Programa Especial Professores de PLE da Universidade. do Porto. Além destes programas abertos a candidatos de todo o Mundo, subsistem as bolsas para a frequência do Curso de Verão de Língua e Cultura Portuguesas a atribuir localmente.

Esta manhã, na sua alocução inaugural deste Colóquio, S. Exa o Vice-Ministro das Questões Pedagógicas junto do Ministro da Educação manifestou interesse em que, após uma formação inicial de Português nesta Universidade, alguns alunos pudessem, com o nosso apoio, frequentar licenciaturas técnicas - Medicina, Agronomia, Engenharia - em Universidades portuguesas; por sua vez, o Magnífico Reitor endereçou um pedido de meios suplementares para o reforço da qualidade e para uma desejável diversificação dos objectivos do Ensino do Português na UCAD.

São pedidos de que tomamos boa nota e que a Embaixada transmitirá ao Governo Português.

Por fim, gostaria de enunciar dois aspectos da questão do Ensino da Língua Portuguesa no Senegal que requerem uma atenção especial:

Em primeiro lugar, que nos ajudem a determinar com todo o rigor o universo exacto das escolas, dos professores e dos alunos de Português em todos os níveis de ensino, público e privado, do Senegal. Só com dados exactos se pode fazer uma avaliação correcta e apresentar projectos adequados de apoio ao Instituto Camões e ao Ministério da Educação do nosso país.

Em segundo lugar, sublinho o interesse comum em a Universidade disponibilizar um espaço com condições para acolher um futuro Centro de Língua Portuguesa, através do qual o Instituto Camões possa colocar à disposição da comunidade docente, estudantil e do público interessado, em geral, uma estrutura polivalente, vocacionada para diversas funções importantes, das quais destaco:

- Espaço de investigação, segundo linhas pré-definidas e abertas, por via das novas tecnologias, a todos os interessados;
- espaço de formação linguístico-cultural abertos à população da Universidade e não só;
- espaço de aprendizagem da língua para fins específicos;
- espaço cultural - um verdadeiro centro cultural, aberto à universidade, à cidade e ao país;
- espaço de interacção, interligado, por via tecnológica, com os outras Centros de Língua Portuguesa no Mundo.

Em 1999 foi rubricado um Acordo entre o Instituto Camões e a Universidade Cheikh Anta Diop prevendo, entre outros aspectos, a cedência de instalações apropriadas para o Centro. Contudo, até ao presente, instalações adequadas não foram ainda cedidas pela Universidade, nos termos do Acordo em apreço, pelo que deixo aqui um apelo aos principais interessados na utilização de um Centro com as características que enunciei - os professores e alunos aqui presentes -, para que sensibilizem as autoridades da Universidade para a necessidade de cedência de um tal espaço.

Da nossa parte, tudo continuaremos a fazer, no que nos for possível, para aprofundar o conhecimento da Língua e da Cultura portuguesas no Senegal e em dar, assim, um contributo ao multiculturalismo e multilinguismo que fazem do vosso país um casa notável, a nível internacional, de sociedade aberta e plural.

La place de l'enseignement du français dans les pays africains lusophones

M. Marc de LEHELLE D’AFFROUX, Conseiller pédagogique pour l’enseignement du français dans l’enseignement secondaire et supérieur auprès du Ministère de l’Education et de la Valorisation des Ressources Humaines du Cap Vert

Introduction

Le thème de ce colloque est « *L’enseignement réciproque du français et du portugais en Afrique Occidentale* », cependant le titre de notre intervention élargit notre réflexion à la place de l’enseignement du français dans les pays africains lusophones, ce qui nous permet de constater que nos problématiques, nos champs de réflexions et d’actions pour l’enseignement de la langue française se rejoignent constamment que l’on soit à l’est ou à l’extrême ouest de ce vaste continent africain.

Au fur et à mesure de la rédaction de cette intervention, nous constatons les nombreuses convergences qui nous unissent, par exemple, à nos collègues du Mozambique et d’Angola ainsi que les mêmes préoccupations pour promouvoir désormais un vaste ouvrage de promotion et de diffusion de la langue française qui pourrait se résumer à deux axes majeurs :

- La formation des formateurs de formateurs
- L’ouverture indispensable vers une langue française « outil » de communication, de professionnalisation et surtout de développement

1. Le Cap Vert

Généralités

Situé à plus de 600 kilomètres au large des côtes sénégalaises, l’archipel du Cap Vert se compose de 10 îles dont 9 sont habitées par une population d’environ 450 000 habitants, issue à 80% d’un métissage d’africains et d’européens.

Singularité capverdienne : plus de 700.000 capverdiens, « la diaspora » comme l’on a coutume de la nommer, vivent à l’étranger, notamment en Europe, aux Etats-Unis et au Sénégal.

Autre singularité linguistique : le Cap Vert est un pays créolophone de langue officielle portugaise ; il convient de souligner que le créole est la langue vernaculaire aussi bien entre les capverdiens du Cap Vert que entre ceux de la diaspora.

La langue française au Cap Vert : quel statut ? quel public ?

En 2003 on estimait à 10% le nombre de locuteurs du français sur le territoire capverdien. Le français est donc langue étrangère, cependant il jouit d'un statut privilégié, compte tenu de son environnement géographique et de l'adhésion du pays aux instances de la francophonie en 1996. Les « élites » capverdiennes sont majoritairement à l'aise dans l'expression et la compréhension orales de la langue française.

Le français dans le système éducatif capverdien

Dans le système éducatif qui nous intéresse ici au premier plan, il y a actuellement 168 professeurs de français dans le secondaire et 4 dans le supérieur. À titre de comparaison, on en compte 162 en anglais et 261 en portugais.

Le français est enseigné dans le secondaire à parité avec l'anglais. C'est-à-dire que les élèves rentrant en 7ème (6ème française) doivent choisir entre l'anglais et le français. Mais, pendant le 2nd cycle, en 9^{ème} et en 10^{ème} (2nd et 1ère françaises) les élèves doivent obligatoirement étudier le français et l'anglais à raison de 3 heures par semaines chacun. Ce qui fait qu'en fin de scolarité tous les élèves capverdiens ont étudié au minimum le français pendant deux ans. C'est un choix politique qui tient compte, pour le français, de l'environnement géographique du Cap Vert et, pour l'anglais, des exigences économiques mondiales.

Cela nous donne un total de :

- 142 heures pour le 1^{er} cycle
- 155 heures pour le 2ème cycle
- Entre 142 et 106 heures pour le 3ème cycle, selon la filière choisie

La tentative de réintroduction du français dans le primaire a été différée en raison de l'absence de moyens financiers et humains. Elle est actuellement en discussion dans la future réforme curriculaire que prépare le Ministère de l'Education et de la Valorisation des Ressources Humaines.

Dans le supérieur, le français est enseigné à l'Institut Supérieur de l'Éducation (ISE) qui forme les professeurs de français en cinq ans. Cette formation comprend la langue française (littérature, linguistique, phonétique, étude de la langue, sociolinguistique), la pédagogie générale et spécifique. Le diplôme obtenu « Licenciatura » est équivalent à la Maîtrise en France.

L'ISE a pour vocation de devenir la première université publique du Cap Vert. Actuellement, elle forme tous les futurs enseignants, toutes matières confondues. Elle fait l'objet de toutes les attentions de la Coopération française, notamment pour la formation supérieure d'un certain nombre d'enseignants qui poursuivent leurs études de français dans les universités françaises (DESS, DEA, Doctorat). La coopération française leur offre également la possibilité de parfaire leur formation en alternance et par correspondance.

Le français hors système scolaire : vers un développement du français sur objectifs spécifiques.

L'Association des Professeurs de Français (APROF) et l'Alliance Française de Mindelo sont pour l'heure les seules entités à pouvoir proposer des cours de français hors système scolaire à tous les publics : enfants, adolescents et adultes. Depuis 2003, l'assistance technique a apporté son appui par la mise en place du TCF (Test de connaissance du français) et des certifications du DELF (Diplôme d'études de langue française) et du DALF (Diplôme approfondi de langue française), apportant ainsi une reconnaissance officielle indispensable à cet apprentissage. L'APROF reçoit également le soutien de l'assistance technique pour la formation continue des enseignants et la gestion administrative et financière de l'association.

La demande est croissante notamment pour la formation des cadres publics et privés en Français sur Objectifs Spécifique (FOS). Mais elle s'étend également dans les champs du tourisme et des affaires. Il s'agit là d'un phénomène récent qui démontre la volonté du Cap Vert à s'ouvrir sur ces voisins francophones mais aussi vers l'Europe.

L'enseignement du français au Cap Vert n'est donc pas une simple option linguistique offerte aux apprenants du secondaire, il est issu d'une volonté institutionnelle de tisser des liens de plus en plus fort avec les partenaires

francophones, de s'ancrer davantage dans la francophonie pour promouvoir le développement économique et social du pays.

Le rôle de la coopération française dans l'enseignement du français au Cap Vert

L'enseignement du français au Cap Vert est un axe prioritaire de la Coopération française. En 2000 un premier projet FSP (Fonds de solidarité prioritaire) « Promotion de la langue française au Cap Vert » venait soutenir le Ministère de l'Éducation *et* de la Valorisation des Ressources humaines (MEVRH) dans la mise en œuvre de sa politique linguistique, pour l'appui à la formation des professeurs de français et la diffusion de la langue française à l'extérieur du système éducatif. En 2004, c'est un nouveau projet FSP qui vient d'être validé « La langue française au Cap Vert vecteur de développement ». Ce projet a pour objectif de renforcer la présence du français au Cap Vert pour y développer l'outil de communication que constitue la langue française en Afrique de l'ouest et dans les autres pays francophones. Fort de trois assistants techniques (deux à Praia et une à Mindelo), d'une volontaire internationale et de la présence de stagiaires FLE (français langue étrangère), trois axes d'intervention seront développés :

- la mise en place d'un réseau autonome de formateurs de formateurs capverdiens par un appui à l'Institut de Formation Supérieur de l'Éducation (ISE) dans les domaines de la formation initiale et continue. Ce réseau s'appuiera, d'une part, sur les personnes ressources déjà existantes et sur une politique de coopération inter-universitaire accrue pour la formation supérieure des enseignants.
- La création d'un Centre de ressources et d'expertises pédagogiques (CREP) à Mindelo, sur l'île de São Vicente, pour les îles du nord de l'archipel, accompagnant ainsi la décentralisation des services du Ministère de l'Éducation, permettra une répartition et une diffusion efficace et cohérente de l'action pédagogique sur la totalité des neuf îles.
- Le renforcement de la francophonie par la promotion de la langue française en étroite coopération avec l'Association des Professeurs de Français (APROF). Il s'agira de développer les certifications, notamment du DELF et du DALF et de conduire les actions en faveur du français sur objectif spécifique (FOS) dans les secteurs du tourisme, des communications et des affaires notamment.

La formation est une priorité de la coopération au Cap Vert. En effet dans un pays qui ne dispose que d'infimes ressources naturelles et où plus de 60% de la population a moins de 20 ans, les ressources humaines représentent un enjeu majeur de développement. C'est par exemple un choix gouvernemental que de se doter d'un Ministère de l'Éducation *et* de la Valorisation des Ressources humaines.

Les objectifs du Service de Coopération et d'action Culturelle, en collaboration avec les partenaires capverdiens, sont de poursuivre les efforts dans le domaine des formations selon trois axes :

- *améliorer l'information* sur les études en France, sur les modalités d'inscription ou de financements de la coopération française ;
- *développer le partenariat* pour la sélection et la gestion des dossiers de bourses et pour la mise au point de formations dans le cadre d'accords entre organismes capverdiens et français ;
- *continuer à diversifier nos appuis* pour les formations initiales ou continues, de courte ou de longue durée, individuelles ou collectives, par correspondance, via Internet, au Cap Vert, en Afrique francophone ou en France, la mise au point de modules de formation : formateurs de formateurs, mise en réseau d'enseignants, de chercheurs...

2. Le Mozambique

La langue française au Mozambique :

Quel environnement ? Quel statut ? Quel public ?

Le Mozambique est un pays lusophone dans un environnement régional totalement anglophone. Le français y est une langue étrangère très minoritaire parlée au sein de l'élite mais qui bénéficie d'un accueil très favorable. Depuis quelques années on constate une volonté politique affirmée en même temps qu'une forte motivation pour une plus grande diffusion du français à l'échelle nationale.

Fait important, l'enseignement et la diffusion de la langue française ont pu reprendre dans le cadre de la coopération franco-mozambicaine après 15 ans d'absence (depuis l'indépendance du pays en 1975). Cette reprise répond à une forte demande exprimée par le pays lui-même.

Tous effectifs confondus, environ 26 000 personnes étudient actuellement le français au Mozambique.

Pour ce qui concerne l'environnement national, le portugais est langue officielle, mais non reconnu comme langue nationale. Il est parlé par 15% de la population, il est également langue d'enseignement. 35 dialectes différents constituent le tissu de langues véhiculaires. Les langues étrangères enseignées sont : l'anglais en 1^{er} et ensuite le français.

On estime à 100 000 le nombre de francophones, principalement dans les tranches d'âge avancées qui ont étudié le français en 1^{ère} langue pendant l'époque coloniale. L'on note également que les cadres et les personnalités du pays maîtrisent couramment le français. Dans ce domaine, l'image et les implantations socio-économiques du français prévalent sur le nombre de locuteurs, qui restent marginaux.

Enfin, fait extrêmement important, on nous dit que le français se trouve dans une phase charnière où il va soit prendre un essor nouveau, soit s'effacer définitivement derrière l'anglais.

Le français dans le système scolaire mozambicain :

Le français étant une des langues officielles de la SADC (South African Development Community) et de l'UA (Union Africaine), on note une forte demande dans le secteur de l'enseignement où la réintroduction du français doit être poursuivie. Actuellement seules les deux dernières années des sections littéraires bénéficient de cet enseignement.

L'évolution qui prévoyait l'enseignement du français dans toutes les filières du lycée dans une première étape, puis dans les deux dernières années du collège, est reportée par manque de ressources humaines qualifiées et de locaux disponibles.

Dans le système scolaire actuel les effectifs en français sont les suivants :

- 650 apprenants dans le primaire (uniquement dans le privé) sur un total de 3 024 000 : 2 h/semaine soit 70h/an.
- 25.000 apprenants dans le secondaire (privé et public) sur un total de 158 000 : 4h/semaine soit 140h/an.

-1 000 apprenants dans le supérieur : 3 à 20h/semaine soit 105 à 700h/an. On dénombre actuellement 204 enseignants de français soit 40% des effectifs anglicistes.

Le système de formation des enseignants de français comporte :

- une formation initiale en présentiel :

- en trois ans (Bacharelato = Licence) ou en cinq ans (Licenciatura = Maîtrise) au département de français de l'Université Pédagogique.
- en quatre ans (Licenciatura = Maîtrise) au département des langues de la Faculté des Lettres de l'Université Eduardo Mondlane.

Les disciplines enseignées dans le supérieur sont les suivantes : didactique, phonétique, littérature, sémiologie, linguistique, communication, méthode d'études, méthodologie et pratique de la traduction, terminologie, banque de données, traduction et TICE, civilisation francophone.

- une formation initiale à distance :

- en trois ans (Bacharelato) à l'Université Pédagogique délégation de Beira et Nampula, formation continue sous forme de stages ponctuels et de séances de suivi dans les établissements.

Il existe également une formation des professeurs à distance au moyen des TICE (Technologie de l'Information et de Communication pour l'Enseignement) financée par le projet FSP.

Le partenariat AIU (Accords Inter-Universitaires) est également important avec Montpellier, Besançon, Nantes et Poitiers.

Parmi un tissu associatif important on relève la présence de l'Association Mozambicaine des Professeurs de Français (AMPF) qui intervient notamment dans les manifestations scolaires lors des journées de la francophonie et lors des congrès et séminaires organisés par la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français) et les diverses associations de professeurs de français d'Afrique et d'Afrique australe. Elle reçoit des subventions de la part de la coopération française et le soutien pédagogique de l'assistance technique.

Le rôle de la coopération française dans l'enseignement du français au Mozambique :

Un important projet FSP est actuellement en cours d'exécution jusqu'à la mi-2006 : « Appui à la formation des enseignants de français ». Il s'articule autour de trois composantes :

- 1- appui à la formation initiale et continue des professeurs de français de l'enseignement secondaire ;
- 2- consolidation de l'enseignement du français et en français dans les filières littéraires et linguistiques et extension de l'enseignement du français dans les filières professionnalisantes de l'enseignement supérieur ;
- 3- développement des ressources documentaires francophones dans les lycées, instituts et établissements supérieurs.

Les objectifs sont :

- étendre l'enseignement du français dans l'ensemble du pays dès l'enseignement secondaire ;
- pérenniser sur place la formation initiale et continue des professeurs de français ;
- permettre l'accès aux cadres à des formations de haut niveau en France ou dans les pays francophones et favoriser l'accès à la documentation technique et scientifique en français ;
- assurer la visée professionnelle des formations dispensées ;
- permettre le développement de la coopération du Mozambique avec la France et les pays francophones d'Afrique, de l'Océan Indien et avec l'ensemble du monde francophone ;
- développer des pôles de francophonie dans un esprit d'échange entre les cultures.

Les principales actions de coopération conduites par le poste sont les suivantes :

- développement d'un programme de soutien aux étudiants par la sélection des meilleurs étudiants des facultés en fin de 2^{ème} année, par l'apprentissage du français, la participation aux droits d'inscription, l'allocation d'un soutien financier mensuel,

- l'attribution d'une bourse (DEA/DESS) et Doctorat éventuellement en France.
- introduction du français comme discipline obligatoire à l'Université Eduardo Mondlane, ou optionnelle dans différentes facultés. Création de deux nouvelles filières : traduction et enseignement en août 2002.
 - mise en place d'un appui documentaire important dans l'ensemble des institutions et d'un soutien à la diffusion du livre sur le réseau commercial national.
 - un appui à la mise en œuvre d'un dispositif de formation initiale et continue à distance de professeurs de français au moyen des TICE.
 - mise en place de cours de français sur objectifs spécifiques à destination des personnels des administrations publiques mozambicaines : un public estimé à 150 personnes environ.

3. L'Angola

La langue française en Angola : environnement géolinguistique et statut.

Si le portugais est ici aussi la langue officielle, on note un environnement linguistique qui comprend quatre langues véhiculaires. La présence des populations francophones se retrouve naturellement concentrée dans le nord du pays aux frontières des pays francophones voisins. On estime à moins de 10% de la population le nombre de francophones ou de « francisants », mais nos collègues d'Angola soulignent une évolution perceptible de la place du français.

Le français dans le système scolaire angolais

Même si les chiffres fournis par le Ministère de l'Education datent de 2001, ils donnent une idée de la proportion des apprenants en français.

Dans le primaire on compte environ 2 000 apprenants de français sur un total de 1 597 150, à partir de la 5ème à raison de 60 heures par an.

Dans le secondaire environs 45 000 apprenants sur un total de 216 000, avec 60h à 110 heures par an, en fonction du niveau.

Dans le supérieur, 2 407 étudiants en 2003 sur un total 19 000, avec 50h à 500h par an suivant les options.

Il est intéressant de noter une croissance très sensible des effectifs des élèves scolarisés dans le secondaire et une croissance très rapide des effectifs de l'enseignement supérieur.

Le nombre d'enseignants de français est estimé à 300. Leur formation supérieure se déroule selon deux axes :

- La formation initiale : Les enseignants de français du 1^{er} cycle du secondaire sont formés dans les Instituts Moyens Normaux d'Education (IMNE), le niveau de sortie est le baccalauréat. Ceux du 2^{ème} cycle du secondaire sont formés dans les Instituts Supérieurs des Sciences de l'Education (ISCED). Ces derniers obtiennent à l'issue de leur 4^{ème} année d'étude, un diplôme de l'enseignement supérieur équivalent à une maîtrise FLE en France.
- La formation continue : actuellement, c'est le Projet d'Appui à la Formation des Enseignants de Français (PAFEFA) qui pilote le dispositif de formation continue et assure le suivi pédagogique des enseignants. À terme, c'est une structure 100% angolaise qui prendra le relais : le Bureau d'Etudes pour la Langue Française en Angola (BELFA).

Toujours dans le domaine supérieur, un programme expérimental de formation continue à distance pour les enseignants de français sera mis en place dans une province « pilote » du centre du pays. Un dispositif national de formation à distance devrait lui aussi voir le jour.

Le français hors système scolaire

L'Association des Enseignants de Français d'Angola (AEFA) participe au développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement du français. Elle collabore notamment dans le cadre des manifestations culturelles périscolaires, lors des rencontres pédagogiques et publie un périodique en français.

Les trois Alliances Françaises permettent une initiation à la langue française pour environ 3 000 étudiants de même que pour des projets personnels ou d'entreprises.

Le rôle de la coopération française dans l'enseignement du français

C'est l'Attaché de Coopération pour le Français, nouvellement nommé, qui a la charge du Projet cité précédemment (PAFEFA) appuyé par un Volontaire International. Ce Projet s'insère officiellement dans la vie des Instituts de Formation Initiale des Enseignants et collabore avec les délégations provinciales de l'Education.

L'objectif principal de ce Projet est de conforter, d'améliorer et de rendre autonome le dispositif de formation initiale et continue des enseignants de français. Soulignons la volonté affirmée de l'ACPF d'œuvrer en étroite synergie avec les pays francophones et lusophones africains.

4. Conclusion

Cette analyse de la place de l'enseignement du français dans les pays africains lusophones n'est malheureusement pas exhaustive, puisque nous n'avons pu (pour des raisons techniques) recevoir les informations concernant São Tomé et Príncipe. Cependant, ce regard à travers trois pays : le Cap Vert, le Mozambique et l'Angola, dont les environnements géopolitiques et géolinguistiques sont, sinon opposés, du moins extrêmement différents, nous amène à énoncer des constatations et des conclusions communes.

- 1- La demande de « français » dès l'enseignement primaire est bien réelle et se heurte dans certains cas à des manques de moyens humains et matériels. C'est également une préoccupation récurrente de l'assistance technique. Cet enseignement spécifique demande une expertise approfondie des champs d'actions et de compétence.
- 2- Le français, même lorsqu'il est en concurrence directe ou, oserions nous dire, « menaçante » (au Mozambique) avec l'anglais, n'est pas la langue en voie de disparition que certains se complaisent à dépeindre. En effet, dans ces trois exemples, on note une volonté institutionnelle de promouvoir notre langue dans et hors cadre scolaire. Dans le cas du Mozambique elle est même

référence en matière de politique éducative au niveau supérieur et s'accompagne d'une véritable promotion du livre francophone, dans les bibliothèques et dans le circuit commercial. Au Cap Vert, elle est naturellement langue de référence et langue de travail avec les interlocuteurs de la Banque Mondiale, de l'Union Européenne et bien entendu, avec les autres pays membres de la Francophonie. En Angola c'est la montée notable des effectifs scolaires et l'importance de l'implication de l'assistance technique à tous les niveaux de formation institutionnelle.

- 3- L'enseignement du français dans le système scolaire souffre d'un manque important de formation des formateurs. C'est là un des défis majeurs pour l'assistance technique et les universitaires locaux qui œuvrent à la création et à la mise en place de réseaux autonomes de formateurs de formateurs en partenariat avec les Universités et les Instituts pour le Mozambique et l'Angola, avec l'Institut Supérieur de l'Education (ISE) pour le Cap Vert. On note à ce sujet que les partenaires et les ressources se multiplient pour mieux se compléter : que ce soit par les accords inter-universitaires avec de grandes Universités françaises et d'Afrique francophone, par les formations à distance et en alternance, ou encore par la mise en place de formations par les TICE.
- 4- L'enseignement du français doit répondre à des exigences professionnelles, parfois urgentes. Ainsi assiste-t-on à l'émergence du Français sur Objectifs Spécifiques, dans des domaines aussi divers que le commerce, la formation des cadres, le tourisme ou encore l'enseignement professionnel. Cet enseignement demande également une indispensable reconnaissance qui passe désormais par les certifications telles que le DELF et le DALF, pour ne citer que les plus connues. C'est ainsi que le français prend une part active dans le développement durable de ces pays.

Le temps où l'apprentissage du français répondait à une demande affective, culturelle, voire élitiste dans certains cas, marque le pas et cède la place à un enseignement qui répond à un besoin de francophonie « utile » ou francophonie « outil » de communication, de formation, de travail et, encore une fois, de développement.

Liste des sigles et acronymes

ACPF :	Attaché de Coopération pour le Français
AEFA :	Association des Enseignants de Français d'Angola
AIU :	Accords Inter-Universitaire
AMPF :	Association Mozambicaine des Professeurs de Français
APROF :	Association des Professeurs de Français
BELFA :	Bureau d'Etudes pour la Langue Française en Angola
CREP :	Centre de Ressources et d'Expertises Pédagogiques
DALF :	Diplôme Approfondi de la Langue Française
DELFB :	Diplôme d'étude de la Langue Française
FIPF :	Fédération Internationale des Professeurs de Français
FLE :	Français Langue Etrangère
FOS :	Français sur Objectif Spécifique
FSP :	Fond de Solidarité Prioritaire
IMNE :	Instituts Moyens Normaux d'Education
ISCED :	Institut Supérieur des Sciences de l'Education
ISE :	Institut Supérieur de l'Education

MEVRH :	Ministère de l'Education et de la Valorisation des Ressources Humaines
SADC :	South African Development Community
SCAC :	Service de Coopération et d'Action Culturelle
TCF :	Test de Connaissance du Français
TICE :	Technologie d'Information et de Communication pour l'Enseignement
UA :	Union Africaine

Remerciements

À Madame Dolores Alvarez, Directrice adjointe de la Direction de la Promotion et de l'enseignement de Langues de l'Union latine à Paris pour son invitation et son accueil pendant le colloque.

Pour la rédaction de cette intervention, nous tenons à remercier vivement :

À Praia :

Monsieur Didier Niewiadowski, Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle du SCAC de Praia.

Monsieur Philippe Chappé, Attaché de Coopération au SCAC de Praia.

Madame Joëlle Féral, chef du projet « La langue française au Cap Vert vecteur de développement ».

À Maputo :

Monsieur Charles Siebert, Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle au SCAC de Maputo.

Monsieur Jean-Claude Kohler, Attaché de Coopération au SCAC de Maputo.

Monsieur Jacques Szalay, Attaché culturel au SCAC de Maputo.

À Luanda :

Monsieur François Croville, Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle.

Monsieur Denis Roy, Attaché de Coopération pour le Français.

À toutes et à tous merci pour votre soutien et votre collaboration.

GROUPES DE TRAVAIL

Recommandations du groupe de travail sur « Les Relations entre le monde éducatif et le monde du travail »

Rapporteur Général: M.. Magatte SARR

Nombre de participants : 18 (Voir liste de présence)

Introduction

L'objectif de l'atelier a consisté à recueillir des propositions fiables et crédibles en direction de l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Union latine.

L'atelier a commencé par faire l'explicitation de la consigne. Réfléchir sur les relations entre le monde éducatif et le monde du travail, c'est examiner l'école et l'entreprise.

Le constat a été fait qu'il existe un déphasage entre l'école et le monde du travail, d'où l'inadéquation entre la formation et l'emploi.

La question suivante a été posée : dans quelle mesure, l'enseignement du portugais et celui du français peuvent être profitables aux élèves et aux étudiants pour une bonne insertion dans le monde du travail ?

Nous avons proposé le plan suivant :

1. Etat des lieux :
Forces et faiblesses de l'existant
2. Recommandations

1. Etat des lieux

Constat :

Chez les élèves et les étudiants formés pour exercer le métier d'enseignant, on remarque :

- A. des forces
- les compétences écrites sont avérées

B. des faiblesses

- les élèves manquent de compétence de compréhension au niveau oral
- les élèves et les étudiants ne sont pas préparés à d'autres activités professionnelles en dehors de l'enseignement.

Au regard de tout ceci, l'atelier a proposé les recommandations suivantes :

2. Recommandations

L'atelier recommande :

1. la préparation des élèves et des étudiants à avoir la possibilité d'aller vers d'autres carrières, par la création de structures de formation différentes des structures classiques, telles que les collèges, les lycées et les universités ;
2. le maintien de la LV2 (surtout en portugais) dans les classes de première et terminale scientifiques, ce qui a pour avantage de leur permettre de suivre une filière scientifique dans les pays lusophones comme le Brésil ou le Portugal ;
3. la possibilité aux populations qui n'ont pas la chance de fréquenter les structures formelles d'enseignement d'être prises en charge, par les centres de formation comme la Chambre de Commerce de Dakar ;
4. l'implication des services consulaires lusophones et francophones pour appuyer les apprenants en portugais et en français ;
5. l'ouverture de la filière « portugais » à l'ILEA, l'intégration du portugais dans les centres de formation et l'ouverture d'une filière LEA au département de portugais de la faculté des lettres de l'UCAD ;
6. la redynamisation de l'Association des professeurs de portugais et les échanges avec l'Association Sénégalaise des Professeurs de Français ;
7. le bain linguistique en faveur des élèves et des étudiants pour un partenariat sous-régional (Cap-Vert, Guinée-Bissau, Côte d'Ivoire, Sénégal) ;
8. le renforcement des structures chargées de l'enseignement du portugais et du français dans les pays de la sous-région ;

9. la formation des élèves et étudiants à l'utilisation du N.T.I.C. en partenariat avec le RESAFAD (Réseau de Formation à Distance) et le projet « Word-Links » ;
10. le retour de la chaîne de télévision RTPI ou d'une autre chaîne portugaise ;
11. l'innovation dans l'enseignement du portugais en le rendant plus attrayant de manière ludique ;
12. l'encouragement et la récompense par des distinctions des professeurs de français et de portugais qui s'investissent dans leurs disciplines.

3. Conclusions

Au terme de sa réflexion, l'atelier s'est félicité des échanges fructueux entre ses membres et espère que ses recommandations feront l'objet d'une attention particulière de la part de l'Union latine et de l'Agence Universitaire de la Francophonie pour un bénéfice mutuel de l'enseignement du portugais et du français en Afrique Occidentale

Recommandations du groupe de travail sur « Les besoins pour les échanges régionaux, besoins pour les échanges internationaux (commerce, tourisme, relations internationales) »

Président : Lansana Doumbouya

Rapporteur Général: M. Marc de Lehelle d’Affroux

Nombre de participants : 21 (Voir liste de présence)

Le but de cet atelier était de cibler les besoins linguistiques sur objectifs spécifiques mais également d’évaluer les carences en matière de formation de formateurs et de partenariat pour créer un outil linguistique professionnel et performant.

Le groupe était majoritairement constitué d’enseignants et d’étudiants de portugais langue étrangère. Les quelques enseignants de français langue étrangère présents ont pu apporter des réponses concrètes, notamment pour la revitalisation du tissu associatif des professeurs de portugais du Sénégal.

On constatera que si les enjeux et les partenaires ont été rapidement identifiés, en revanche la mise en œuvre des moyens initiaux, la formation notamment, a constitué l’essentiel du débat.

Pour aborder cette thématique, le groupe de travail a soulevé trois questions :

- 1- Pourquoi (réaliser des échanges) ?
- 2- Avec qui (les entreprendre) ?
- 3- Comment (s’y prendre) ?

I. Pourquoi ?

Les échanges se justifient par :

- Des besoins de formation des enseignants et des étudiants ;
- Des besoins dans le domaine commercial et touristique et d’intégration dans le monde des affaires ;
- La promotion réciproque des deux langues.

II. Avec qui ?

Les échanges doivent se faire avec :

- les voisins lusophones et francophones ;
- les partenaires lusophones et francophones (Brésil et Portugal) ;
- les touristes et les hommes d'affaires.

III. Comment ?

Pour que les échanges aient lieu il est recommandé de :

- rendre opérationnels les enseignants par la mise en place de nouvelles structures de formation adaptées à la demande, telles que : l'introduction de la langue portugaise à l'Institut des Langues appliquées de Dakar et à la Section Langues étrangères appliquées (LEA) de l'Université de S. Louis ; l'ouverture d'un Centre culturel portugais au Sénégal ; la création d'un module de portugais sur objectifs spécifiques et la création de modules optionnels concernant la traduction, l'interprétariat, le tourisme, les affaires...
- revitaliser l'Association des Professeurs de portugais du Sénégal, qui pourrait déboucher sur la mise en place des états généraux de portugais, sur des échanges entre professeurs de français et de portugais entre pays lusophones et francophones, ainsi que sur des échanges avec d'autres organisations, telles que la SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira) ;
- au niveau de l'enseignement, harmoniser les programmes au niveau des objectifs et contenus culturels et pallier le manque de documentation à l'aide de partenariats avec le Brésil, le Cap Vert, le Portugal et l'Union latine ;
- relancer des séjours linguistiques entre pays francophones et lusophones et procéder à une meilleure distribution des bourses ;
- promouvoir des échanges de classes et d'enseignants ;
- demander l'ouverture spécifique de l'espace européen pour les étudiants et les professeurs en formation continue ;

- développer la formation à distance au niveau supérieur y compris les formations diplômantes ;
- établir les équivalences entre diplômes européens et africains.

En conclusion il est important de retenir que les intervenants ont su très vite cibler les besoins et les partenariats à mettre en place pour dynamiser et professionnaliser l'enseignement réciproque du français et du portugais dans les pays d'Afrique de l'Ouest. Ils se sont montrés exigeants face aux enjeux internationaux actuels en demandant que, dans la mesure du possible, on mette à leur disposition les moyens nécessaires à leur formation continue et diplômante et que l'on développe les accords inter-universitaires entre leurs pays respectifs et l'Europe et l'Amérique francophones et lusophones.

Enfin, la synergie entre lusophones et francophones est apparue comme une évidence pour la promotion du Portugais et du Français sur Objectifs Spécifiques.

Recommandations du groupe de travail sur « La Perception des langues dans la société : l'image des langues, la valorisation des compétences linguistiques »

Président : M. Moussa DAFF

Rapporteur Général : M. Koffi TOUGBO

Rapporteur Adjt : Mme. Andrée Marie DIAGNE

Nombre de participants : 59 (Voir liste de présence)

Introduction

Le débat s'est engagé spontanément par une réflexion rappelant l'importance des langues classiques, notamment du latin, à l'origine des deux langues qui nous intéressent dans ce colloque, à savoir le portugais et le français.

Partant du principe que la connaissance du latin et du grec permet de mieux s'approprier les langues latines, certains participants ont même souligné que l'avenir du français et du portugais passait par une réhabilitation des langues classiques dans l'enseignement.

Après ce préambule, trois grands axes de réflexion ont été dégagés :

- 1) Quelle est l'image et l'impact des langues dans notre société ?
- 2) Comment valoriser le plurilinguisme ?
- 3) Comment développer les compétences et les performances linguistiques ?

1. L'image et l'impact des langues dans la société

Le succès ou l'échec de l'enseignement des langues étrangères est tributaire de la représentation que les membres de la société se font de celles-ci et des avantages qu'elles peuvent concrètement présenter pour les apprenants, dans leur parcours pour une insertion dans le tissu socio-professionnel.

Globalement, il y a deux catégories d'aspects dans la représentation que notre société se fait des langues étrangères : les aspects positifs et les négatifs.

Les aspects positifs sont liés à l'ouverture sur le monde que les langues étrangères nous offrent pour la communication, pour le dialogue entre les personnes de cultures différentes et pour la promotion sociale. Les langues étrangères jouent un rôle indispensable dans l'apprentissage scolaire, elles favorisent la diffusion de nos propres cultures locales et elles constituent un atout indéniable pour l'intégration aussi bien au niveau régional que sur le plan international. Cet aspect est d'autant plus pertinent lorsqu'il s'agit de pays où il existe un différentiel entre les langues maternelles et la langue dite officielle ou nationale.

Quant aux aspects négatifs, ils trouvent leur source dans les souvenirs néfastes liés à la colonisation, dans les facteurs religieux – dans certaines régions du Sénégal, par exemple, les langues étrangères sont qualifiées de langues profanes mais, aussi et surtout, dans la menace qu'elles constituent pour les langues nationales (ou officielles ?). A ces raisons, il faut ajouter, en ce qui concerne le français et le portugais, la forte concurrence exercée par l'anglais qui offre aujourd'hui, certainement une gamme de perspectives de travail plus étoffée.

2. La valorisation des Langues Etrangères dans la société

Pour valoriser les LE, il faut dépasser le complexe du colonisateur et du colonisé. Il faut donc se débarrasser de cette image en évitant de voir le français et le portugais comme les langues des colonisateurs, mais plutôt comme celles qui peuvent prendre en compte nos diversités culturelles. Nous devons les voir, d'une part, comme des langues au service de la politique de promotion du plurilinguisme et, d'autre part, comme la solution à l'hétérogénéité, c'est-à-dire le ciment de l'unité linguistique dans nos pays.

Concernant la valorisation, il faut également mettre l'accent sur la bonne formation académique et pédagogique des enseignants qui, eux-mêmes, deviennent formateurs à leur tour. Ils doivent être les vecteurs dynamiques de cette valorisation dans la société. Les médias et les hommes politiques ont aussi leur rôle à jouer dans ce processus en préparant les mentalités. Les chaînes de radio et télévision, dans leurs programmes, doivent réserver une place de choix aux langues et les gouvernements, dans leur prise de décision, pourraient, ne serait-ce que sporadiquement, associer les professionnels qui sont sur le terrain et qui connaissent la réalité des choses.

3. Développement des compétences et performances linguistiques

Les compétences et performances linguistiques concernent à la fois les enseignants et les apprenants.

Pour les professeurs, une formation renforcée et continue est incontournable. Ce n'est que par ce moyen que leurs compétences et performances peuvent s'accroître. Aussi, faut-il plaider en faveur de séjours linguistiques et de stages périodiques permettant un recyclage et une meilleure imprégnation de la culture des langues qu'ils enseignent. Il est, par exemple, paradoxal d'entendre un professeur parler de la tour Eiffel pendant des décennies sans l'avoir jamais vue de ses yeux.

Dans cette même voie, le recours à des coopérants techniques et des lecteurs a également été jugé d'actualité comme moyen de contribution au développement de la qualité de l'enseignement des langues étrangères.

Quant aux élèves, il est évident que même si leur compétence dépend en grande partie de celle du professeur, elle est surtout conditionnée par les débouchés et les perspectives socio-professionnelles que les LE présentent à l'issue de la formation. C'est pour cette raison qu'il est opportun d'introduire dans leur formation les NTIC (nouvelles technologies de communication et d'information), outils facilitant l'actualisation des connaissances, afin d'augmenter leurs possibilités (opportunités) sur le marché du travail. Par ailleurs, il faut leur conseiller systématiquement de suivre les programmes de télévision et de radio émanant des pays dont ils apprennent les langues pour une plus grande familiarisation avec celles-ci. Enfin, les clubs de langues, la diffusion des journaux dans les établissements, l'organisation de concours et la création d'émissions de langues néo-latines à la radio et à la télévision locales, sont autant d'actions qui, sûrement, contribueront à la promotion de la langue de même qu'au développement des compétences et des performances des apprenants.

A la fin des discussions, des recommandations ont été faites pour la valorisation et le développement du français et du portugais dans notre sous-région ouest-africaine. Au nombre de celles-ci, nous retiendrons :

- La nécessité de la coopération sud-sud ;
- L'augmentation du nombre des Conseillers pédagogiques de même que l'amélioration de leur statut ;

- L'harmonisation et l'encouragement du dialogue entre les langues ;
- Le soutien de l'enseignement/apprentissage par la mise à disposition de moyens logistiques (laboratoires, ordinateurs, NTIC etc.) ;
- Une redynamisation à travers des rencontres régulières (conférences, colloques, séminaires, activités multiformes etc.) (notamment) sous l'impulsion de l'Union latine.
- Le besoin d'une réflexion sur les méthodologies d'apprentissage afin qu'il existe une relation entre le processus d'acquisition et l'intérêt des élèves.

ALLOCUTIONS DE CLÔTURE

Allocution à la séance de clôture de Monsieur Ernesto Bertolaja, Directeur de la Promotion et de l'Enseignement des Langues de l'Union latine

Monsieur le Doyen de la Faculté de Lettres et des Sciences humaines de l'Université Cheikh Anta Diop,
Madame l'Ambassadeur,
Monsieur l'Ambassadeur de Guinée-Bissau,
Mesdames, Messieurs,

Nous voilà arrivés au terme de nos travaux et je me réjouis que nous ayons pu relever le défi que nous nous étions lancés avec l'organisation de ce colloque.

Je remercie nos partenaires, l'Université Cheikh Anta Diop et le Bureau régional de l'Agence universitaire de la francophonie pour l'Afrique de l'ouest, pour leurs concours, sans les quels cette rencontre n'aurait pas eu lieu.

Mes remerciements s'adressent également à tous les participants sénégalais, cap-verdiens et bissau-guinéens qui ont su enrichir nos échanges de par leurs contributions, soit lors des séances plénières, soit dans le cadre des groupes de travail, contribuant ainsi à l'identification des différents besoins dans les domaines concernés par ce colloque et qui nous guideront dans la définition de notre collaboration future.

Aux autorités et au peuple sénégalais, je transmets notre gratitude pour la chaleur de leur accueil pendant ces jours passés au Sénégal.

Allocution de clôture de Mme l'Ambassadeur Fatim Guèye, Secrétaire Général de la Commission Nationale de la Francophonie du Sénégal

Je félicite les organisateurs du colloque qui ont permis l'aboutissement de cette rencontre et je salue tous les participants qui ont contribué à la qualité des débats.

Du point de vue symbolique, il est très important que le colloque ait eu lieu au Sénégal et je me réjouis de la participation des pays lusophones.

Il est très important de pouvoir compter sur ce type d'assises et d'établir, dès le départ, des synergies au niveau des établissements d'enseignement et des associations des professeurs de français, de portugais, d'histoire et de géographie.

Je me réjouis de ce colloque et j'attends avec impatience les Actes.

Comme il a été dit dans les débats, il appartient à chacun de s'atteler à la tâche en prenant des initiatives et en menant des actions à son niveau pour que les recommandations issues de ce colloque puissent prendre forme.

Allocution de clôture de M. Mamadou KANDJI, Doyen de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

Monsieur le Représentant du Ministre Délégué chargé des Questions pédagogiques,
Monsieur le Directeur de la Promotion et de l'Enseignement des Langues de l'Union latine,
Monsieur le Représentant de l'Agence universitaire de la Francophonie,
Madame l'Ambassadeur,
Monsieur l'Ambassadeur de Guinée-Bissau,
Chers collègues,
Chers étudiants et étudiantes
Chers participants/co-locuteurs
Honorables invités,

Je voudrais, à mon tour, sacrifier à la tradition et remercier l'ensemble des participants à cette rencontre scientifique. Remercier au nom de la Faculté des Lettres tous les partenaires: l'A.U.F., l'Union Latine et l'U.C.A.D., cet ordre est purement arbitraire.

Le portugais en Afrique, on le sait, a une histoire très ancienne. C'est une langue dynamique, une langue d'affaires malheureusement assez méconnue dans l'espace francophone d'Afrique. La langue de Camões transplantée en Afrique depuis les XV^{ème} et XVI^{ème} siècles est la troisième langue européenne la plus parlée dans le monde avec plus de 200 millions de locuteurs dans quatre continents.

L'initiative et la tenue subséquente de cette importante rencontre scientifique correspondent à un besoin réel comme en témoignent, assurément, les débats féconds que vous avez eus.

L'éclairage en miroir de l'enseignement des deux disciplines que sont le français et le portugais vous a sans doute permis de percevoir les questions sous un jour nouveau.

L'un des objectifs que vous visiez dans l'argumentation du colloque était la mutualisation des ressources disponibles au niveau de la sous-région. Je suis convaincu que vous êtes arrivés à des conclusions sur cette question précise.

Je souhaiterais, au risque de me faire l'avocat du diable, que l'on réfléchisse à la Faculté des Lettres sur la possibilité de créer un département de portugais à part entière, afin d'émanciper cette langue, cette belle culture, cette grande civilisation.

En attendant, j'ai pris l'engagement de soutenir les efforts du Département de Langues romanes en renforçant le personnel.

Je voudrais, encore une fois, vous remercier très sincèrement et souhaiter bon retour à ceux d'entre vous qui viennent d'autres pays.

Vous me permettrez, au nom de la perception genre, « gender biais » comme disent les anglo-saxons, d'accorder une mention spéciale à Mme Dolores Alvarez, Directrice adjointe du département de la promotion des langues à l'Union latine.

Madame, nous avons particulièrement apprécié votre engagement total pour la réussite de cette rencontre. Je devine que vos inquiétudes, toutes inhérentes à la préparation d'une rencontre scientifique de cette envergure, se sont dissipées, parce qu'à coup sûr le colloque, votre colloque, Madame, a connu un franc succès. Je vous en félicite très sincèrement.

Enfin, j'émet le vœu que les conclusions de cette rencontre puissent donner lieu à des Actes qui pourront être mis à la disposition de la communauté scientifique toute entière. Je déclare clos le colloque.

Je vous remercie de votre attention.

Annexe 1

O ensino recíproco do Francês e do Português

Texto que serviu de base à participação da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde no Atelier *Perception des langues dans la société : l'image des langues, la valorisation de la compétence linguistique*

Jorge Alexandre Pinto e Maria de Lurdes Borges Silva

Situação vivencial

Em Cabo Verde, a ausência do ensino da LM (língua materna), o crioulo, na escola, leva a que os alunos enfrentem diversos constrangimentos na aquisição da L2 (língua segunda), o português – ensinado segundo a metodologia da L1, dentre os quais alguns tipos de interferências não só do crioulo como também da variante brasileira do português. Quer-nos parecer, portanto, que a falta de conhecimento consciente e estruturado do funcionamento da L1, provoca resultados pouco satisfatórios na aprendizagem da L2 (língua segunda) e mesmo das LEs (línguas estrangeiras).

Neste sentido, através dos trabalhos dos alunos da disciplina *Técnicas de Expressão Oral e Escrita*, da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, pretendemos analisar as interferências que surgem, em português padrão, na produção de textos escritos. Apresentamos, nas seguintes tabelas, os enunciados com os desvios, mais correntes, ao nível do léxico, da sintaxe e da semântica:

TABELA 1: Interferências da variante brasileira

Lexicais	1. «(...) tendo a <i>chance</i> (... »; 2. «São espaços que reflectem características culturais, <i>econômicas</i> (...)»
Sintáticas	3. «ela só veio a <i>se casar</i> (...); 4. «Com a realização do casamento tinha que se provar a virgindade da noiva, <i>aí que se dava</i> mais valor à noite de núpcias (...); 5. «(...) os noivos decidem fazer o que bem pretenderem para o casamento e <i>aí</i> convidam os pais (...); 6. «Pois a mulher mesmo sabendo que estava <i>sendo</i> traída (...); 7. «A mulher continua <i>sendo</i> vítima (...); 8. «(...) a narração <i>se impõe</i> como a organização das ideias (...); 9. «(...) ele <i>nos</i> diz o seguinte (...); 10. «(...) a mulher do artista perante aquelas inconveniências todas parou e disse <i>para</i> o marido (...);
Semânticas	11. «Nós <i>pegámos</i> nessa personagem para analisar(...); 12. «(...) <i>you</i> pode imaginar o tamanho da <i>fofoca</i> (...).»

Podemos observar, através das frases 1 e 2, a introdução, no português padrão, de vocábulos da variante brasileira. Embora no primeiro caso estejamos perante um estrangeirismo, ele foi introduzido no português do Brasil e não directamente no crioulo. Já no segundo exemplo, verificamos a troca do acento gráfico – utilização do acento circunflexo, na variante brasileira, pelo acento agudo, no português padrão. A nível da sintaxe, categoria onde se constata mais interferências, o problema reside sobretudo na próclise do pronome pessoal em relação ao verbo (frases 3, 8 e 9). Tal como referem Cintra e Cunha (1992:317), «a colocação dos pronomes átonos no Brasil, principalmente no colóquio normal, difere da actual colocação portuguesa», há uma «preferência pela próclise nas orações absolutas, principais e coordenadas não iniciadas por palavra que exija ou aconselhe tal colocação». Nas frases 6 e 7, constatamos um uso excessivo do gerúndio, facto igualmente justificável pela interferência brasileira. Neste caso, em português padrão, utiliza-se, preferencialmente, o infinitivo regido da preposição *a* (Cintra e Cunha, 1992:484) como, por exemplo, «estava a ser», «continua a ser». Podemos observar ainda a utilização do advérbio de lugar *aí* com um sentido de tempo, ocorrência que apenas se verifica no português do Brasil. Constatamos ainda uma interferência no uso das preposições, exemplifica-se com a frase 10, onde

há uma troca entre a preposição *para* (português do Brasil) e a preposição *a* (português padrão). Em relação às interferências semânticas, podemos verificar a utilização do verbo *pegar* pelo verbo *escolher*; o uso do substantivo *fofoca* por *coscuvilhice*.

Esta interferência da variante brasileira do português deve-se, sobretudo, à existência diária de programas brasileiros na televisão cabo-verdiana; à fixação de brasileiros, pelas mais diversas razões, em Cabo Verde; e ainda à deslocação de alunos para estudarem em Universidades daquele país. Segundo dados do Ministério das Relações Exteriores de Cabo Verde, cerca de quatrocentos profissionais cabo-verdianos já se graduaram em universidades brasileiras e, actualmente, há mais cinco centenas de estudantes a prosseguir os seus estudos superiores no Brasil, número que tende a aumentar, uma vez que o Governo cabo-verdiano favorece a formação dos seus quadros superiores naquele país.

Tabela 2: Interferências do crioulo

<p>Lexicais</p>	<p>1. «<i>Bazof</i>, comilão (...)»; 2. «(...) esses homens (...) vão <i>bazofear</i> (...)»; 3. «(...) achava que era a mãe <i>mas</i> infeliz do mundo (...)»; 4. «(...) visto que antes morava <i>na</i> casa dos pais (...)»;</p>
<p>Sintáticas</p>	<p>5. «(...) pois este achava <i>x</i> (<i>ausência do pronome reflexo se</i>) no exercício da sua autoridade (...)»; 6. «(...) muitas mulheres preferem calar <i>x</i> e resolver os problemas sozinhas (...)»; 7. «Hoje, a mulher trabalha, <i>sempre procura informar de tudo</i> na vida (...)»; 8. «(...) pois estes quando são traídos, tornam <i>x</i> violentos e agressivos.»; 9. «Na família, <i>ainda a mulher não partilha</i> em pé de igualdade com o homem (...)»; 10. «(...) a mesma tem o hábito de preocupar <i>x</i> com o que se passa dentro de uma relação.»; 11. «Temos visto que as mulheres casadas <i>x</i> suicidam menos que as mulheres solteiras e viúvas, mas as que <i>x</i> suicidam mais são as mulheres divorciadas.»; 12. «A narração divide <i>x</i> em partes (...)»; 13. «A acção <i>dessa</i> obra começa (...)»; 14. «Com <i>esse</i> trabalho (...)»</p>

Podemos constatar que tal como acontece na variante brasileira, nas interferências do crioulo predominam os problemas a nível da sintaxe. No caso desta língua, observamos, sobretudo, uma ocorrência constante de enunciados sem o pronome reflexo *se*, facto que se prende com a sua inexistência em crioulo (Veiga, 1995:179-180). Também verificámos uma interferência no uso dos determinantes demonstrativos (frases 13 e 14); há uma troca entre essa/esta e esse/este, dado que ao contrário do que se verifica em português, uma *deixis* ternária (Cintra e Cunha, 1992:331), em crioulo a *deixis* é binária (Ançã, 2000a:1039). As frases 7 e 9 apresentam uma inversão do advérbio de tempo; notamos uma tendência para antepor o advérbio na frase e mesmo iniciá-la frequentemente com aquele. Nas frases 1 e 2, observamos a utilização de dois vocábulos crioulos, que foram introduzidos no discurso como se pertencessem à língua portuguesa; inconscientemente, tanto o substantivo como o verbo incorporam os enunciados como se fossem palavras originárias do português. Na frase 3, verifica-se, igualmente, o uso de um vocábulo crioulo «mas», que em português corresponde ao advérbio de intensidade

«mais» e que nada tem que ver com a conjunção coordenativa adversativa «mas»; é uma interferência bastante corrente. Já na frase 4, podemos constatar que, novamente, há uma substituição, desta vez da preposição «em» pela sua correspondente em crioulo «na».

Tendo como base estes dados e toda a nossa experiência docente, em Cabo Verde, julgamos que um conhecimento reflexivo do sistema e dos mecanismos de enunciação da LM ajudará certamente na compreensão e aquisição da L2. A LM dos alunos é um importante determinante na aquisição da L2. Aquela é uma fonte de conhecimento que os alunos usarão conscientemente e inconscientemente para ajudá-los a descortinar os conteúdos recebidos em L2 e para colocá-los em prática, o melhor possível, na L2 (Ellis, 1985:40). Portanto, acreditamos que a redução das interferências passa, exactamente, por uma aprendizagem guiada da L1 e que, durante a aprendizagem da L2, o professor deve procurar recorrer, por analogia, ao sistema linguístico preexistente no aluno, de forma implícita ou explícita, orientando-o na aprendizagem da L2 e consciencializando-o das diferenças e das semelhanças. Como refere Ançã (2000b:91) «ao ensinar português, independentemente da via seguida, o encontro e o reencontro com o CCV (crioulo cabo-verdiano) acontece». Consideramos, portanto, que pelo facto de se ignorar essa aquisição, já efectuada pelo aluno, só se está a prejudicar a aprendizagem das outras línguas. O aluno apreenderá mais facilmente qualquer tipo de estrutura em L2 ou mesmo em LE se tiver já compreendido os princípios que a regem na sua própria língua.

Os conhecimentos do mundo e da L1 fundem-se de algum modo. Neste sentido, qualquer aprendizagem posterior é forçosamente filtrada pela L1 e pelo conhecimento da L1. A L1, como sistema subjacente ou preexistente, pode tornar-se operante de vários modos: pode ser suscitada pelo professor ou desencadeada pelo aprendente. (Frias, 1992:75)

Aliás, no caso particular da L2 ou da LE, trata-se de construir um novo sistema de comportamentos linguísticos que se sobrepõe ao sistema previamente adquirido da LM. Quando o aluno inicia o processo de ensino/aprendizagem da L2, o seu desenvolvimento intelectual já se operou e tomou forma nas estruturas da L1; portanto, essa aquisição deve ser aproveitada pelo professor de L2 para o ensino/aprendizagem da nova língua-alvo, no que diz respeito à elaboração da gramática intermediária e do próprio sistema linguístico do aluno. Se este compreender as regras

de uma determinada estrutura na sua LM, tudo será mais fácil, pois assim poderá utilizá-las, de forma proveitosa, na aprendizagem de uma estrutura semelhante na L2, visto que procura compreender esta a partir da metalinguagem que envolve o seu conhecimento sobre a sua língua. A este propósito, Galisson, citado por Frias (1992:103), refere que «dans l'acte éducatif, la langue maternelle est considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages, et à ce titre réhabilitée.» e que «en les comparant, on apprend à mieux les connaître toutes les deux».

Antes de iniciarmos com a apresentação do quadro das dificuldades na aprendizagem do FLE (francês língua estrangeira), concretamente na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, gostaríamos de dizer que o francês é uma disciplina anual leccionada no 1º e 2º anos no curso de Ciências da Comunicação. Deste modo, a aprendizagem do FLE pretende dotar os alunos de uma competência comunicativa tendo em vista a sua inserção na vida profissional.

Quadro de dificuldades na aprendizagem do francês língua estrangeira

Lexicais	<ol style="list-style-type: none"> 1. la television ne <i>tient pas</i> 2. les telespectateurs sont <i>acostumes</i> 3. (la télévision) á le <i>papier de divertir</i> 4. depuis cela il <i>sobrevit</i> 5. le problème a gagne une grand dimension de tal manière
Sintáticas	<ol style="list-style-type: none"> 6. <i>aussi</i> il a le rôle 7. est-ce que la télévision <i>aide nous</i> á eduquer notre enfants 8. <i>aussi</i>, ils vont vivre heureuse par toujours 9. sa famille á <i>abandonné le</i> 10. la situation <i>se devenait pire de plus en plus</i> 11. la télévision <i>nous donne tout que se passe</i>
Morfológicas	<ol style="list-style-type: none"> 12. <i>une</i> village 13. <i>beaucoup des</i> personnes 14. <i>une grande</i> problème... 15. il retrouve <i>sa vieille amour</i> 16. ils ete transporte <i>par l'hôpital</i> 17. un touriste français est venu á <i>l'Afrique</i> 18. je <i>vas a</i> l'ecole...

Relativamente à aprendizagem do FLE consideramos que ocorrem interferências de elementos da língua materna na língua estrangeira provocando desvios ao nível da fala, e interferências da língua segunda, o português, ao nível do léxico e da sintaxe.

No que diz respeito à fonética, verificamos interferência da língua materna, o crioulo, em diversas realizações. Os alunos produzem enunciados orais, em francês, utilizando o sistema fonético do crioulo e é-lhes difícil pronunciar realizações fonéticas que não se encontram na sua língua materna. Assim, a primeira dificuldade do aluno na aquisição da língua estrangeira é a aquisição de um sistema fonético diferente do da sua língua materna.

Um aspecto relevante que se destaca nas frases 1, 2, 3, 6, 8, 10, 14 e 15, refere-se à acentuação das palavras. Pudemos constar, através do *corpus* composto pelos trabalhos dos discentes, que a acentuação das palavras é feita de forma arbitrária. Esta dificuldade, também comum na aquisição

da L2, prende-se com o facto de os alunos não terem interiorizado a LM, não produzirem enunciados escritos em crioulo, logo a realização fonética em francês, por influência do crioulo, sai adulterada.

A falta de competência linguística em LE leva os discentes a recorrerem ao léxico da L2, fazendo o decalque, e adaptando-o à LE, como se pode ver nas frases 1, 2, 3, 4 e 5.

Nas frases 6 e 8, a inversão do advérbio *aussi* com sentido de “igualmente” (nunca utilizado em início de frase) é uma interferência do crioulo, uma vez que em português constatamos, por parte dos discentes o mesmo tipo de construção. A inversão da colocação do pronome pessoal depois do verbo (7) e do pronome na forma de complemento directo (9) denotam um decalque da construção sintáctica em L2, notando-se assim uma interferência da língua portuguesa. Na frase 10, o aluno coloca o pronome reflexo antes do verbo, decalca a construção que utiliza na L2 que por sua vez denota uma influência do português do Brasil.

Relativamente às dificuldades a nível morfológico, constatamos nas frases 12, 14 e 15, tal como acontece em L2, uma grande dificuldade na concordância do género. Nas frases 16 e 17 constatamos um decalque da estrutura da L2 e dificuldades na utilização das preposições, frase 16. Quanto ao uso das formas verbais, esta é uma área bastante problemática na apropriação da língua estrangeira quer pelo desconhecimento das regras de funcionamento da L2 quer pelo facto de em crioulo as formas verbais não serem flexionadas, conforme se pode verificar na frase 16 e 18. Desta forma é difícil aos alunos compreenderem a noção de tempo e é-lhes difícil também distinguir os diferentes tempos do passado.

Face aos sucessivos constrangimentos por que tem passado o processo de ensino/aprendizagem do português em Cabo Verde, pensamos, por um lado, ser necessária uma alteração metodológica no ensino desta língua-alvo. Cremos que é urgente adoptar uma didáctica da L2 em relação ao português, dado que não é viável ensiná-la como se tratasse da L1. Por outro lado, urge a necessidade de se introduzir o crioulo no ensino para que o aluno o conceba enquanto língua, assimile a sua estrutura e o interligue à sua própria cultura. Só então estarão criadas as condições para que em Cabo Verde se comece a falar em bilinguismo e se ultrapasse a situação de diglossia observada actualmente. Do mesmo modo, os

constrangimentos observados ao nível do FLE, são de alguma forma um reflexo desta situação.

Referências bibliográficas

ANÇÃ, Maria Helena (2000a) - *Conhecimentos em português – língua segunda: Cabo Verde e Angola*. Didáctica da língua e da literatura: actas do V Congresso Internacional... . Coimbra: Almedina, p. 1031-1042.

ANÇÃ, Maria Helena (2000b) - *Cabo Verde: da aprendizagem do português ao (re)encontro do crioulo*. In Sep. de: Actes du Colloque International «Cap-Vert - 25 ans» organisé par le Laboratoire EDPAL (ERILAR). Université Rennes 2.

CINTRA, Lindley; CUNHA, Celso (1992) - *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

ELLIS, Rod (1985) - *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.

FRIAS, Maria José (1992) - *Língua Materna/ Língua Estrangeira – Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.

VEIGA, Manuel (1996) - *Introdução à Gramática do Crioulo*. S. Vicente: ICL.

Annexe 2

Liste des participants du groupe de travail sur « Les Relations entre le monde éducatif et le monde du travail »

	Nom	Prénom	Institution	
1	AYEMOU	Djetouan	Ministère de l'Education Nationale	Abidjan
2	BAMPOKY	Emile	Lycée de Joal	Joal
3	BANGOURA	Moustapha	UCAD	Dakar
4	COLY	Annie	Lycée Seydou Nourou Tall	Dakar
5	DIAGNE	Moussa	Lycée Moderne	Dakar
6	DIALLO	Amadou	UCAD	Dakar
7	DIOUF	Mamadou Lamine	Lycée Lamine Guèye	Dakar
8	GOMES	Domingos	Département de Langues portugaises	Bissau
9	GOMIS	Clarice A.C.	UCAD	Dakar
10	KABA	Alpha	Pricipal à Yenne	Dakar
11	LY	Oumar	Lycée Kennedy	Dakar
12	MBOW	Abou	Ministère chargé des questions pédagogiques	Dakar
13	MENDY	Augustin	Lycée Kennedy	Dakar
14	NIANG	Lamine	UCAD	Dakar
15	SADIO	Bourama	Lycée El Hadj Malick Sy	Thiès
16	SARR	Aminata	Lycée Blaise Diagne	Dakar
17	SARR	Cheikh Tidiane	Ministère chargé des questions pédagogiques	Dakar
18	SARR	Maguette	Lycée Blaise Diagne	Dakar

Annexe 3

Liste des participants du groupe de travail sur « Les besoins pour les échanges régionaux, besoins pour les échanges internationaux (commerce, tourisme, relations internationales) »

	Nom	Prénom	Institution	
1	BADJI	Mamadou Lamine	Lycée Parcelles Assainies	Dakar
2	BIAYE	Malang	Lycée de Tambacounda	Tambacounda
3	COULIBALY	Cheikh Tidiane	Lycée Limamoulaye	Dakar
4	DE LEHELLE	Marc	SCAC Ambassade de France	Praia
5	DIAKHATE	Papa Alioume	UCAD	Dakar
6	DIOKOU	Fernando	Ecole Normale Supérieure	Bissau
7	DIOP	El Hadj Abdoulaye	Lycée Technique De la Fosse	Dakar
8	DOUMBOUYA	Lansana	UCAD	Dakar
9	FALL	Astou	Lycée de La Fosse	Dakar
10	GOMIS	Marc Oupasse	Lycée de Rufisque	Dakar
11	MANGA	Augustin	Lycée Valdiodio Ndiaye	Kaolack
12	MBAYE	Malick Guèye	C.E.M. Keur Goumack	Diourbel
13	NDIAYE	Souleymane	Lycée Technique	Diourbel
14	NDONG	Ibrahima	Lycée Limamoulaye	Dakar
15	RODRIGUES	Moacyr	IESIG Mindelo	Mindelo
16	SANE	Mamadou Foulo	Lycée Limamoulaye	Dakar
17	SENE	Marcel	Inspection d'Académie de Dakar - PRF	Dakar
18	SYLLA	Abdou Kéba	UCAD	Dakar
19	TOUNKARA	Mamadou	Lycée Amadou Bamba	Diourbel
20	TOURE	Mafou	C.E.M. de Ziguinchor	Ziguinchor
21	YOUNOUSSE	Diedhiou Pape	UCAD	Dakar

Annexe 4

Liste des participants du groupe de travail sur « La Perception des langues dans la société : l'image des langues, la valorisation des compétences linguistiques »

	Nom	Prénom	Institution	
1	ACQUAVIVA	Laurence	Ministère de l'Education Nationale	Dakar
2	BADIANE	Bourama	Lycée de Ziguinchor	Ziguinchor
3	BALDE	Hamadou	UCAD	Dakar
4	BASSENE	Johayna	Ecole Normale Supérieure	Dakar
5	BOUSSO	Bineta	Lycée Limamoulaye	Dakar
6	CAMARA	Amadou	Lycée de Ziguinchor	Ziguinchor
7	CONARE	Rokhaya Diop	Lycée Maurice de La fosse	Dakar
8	DA SYLVA	Rachelle	Lycée Limamoulaye	Dakar
9	DABO	Dominique	Lycée M.C. Mbacké	Dakar
10	DAF	Moussa	UCAD	Dakar
11	DE LEHELLE D'AFFROUX	Marc	Piaget	Praia
12	DIA	Marième Alpha Sy	Ecole Normale Supérieure	Dakar
13	DIABAKHATE	Mamadou	Lycée de Mbao	Dakar
14	DIAGNE	Andrée Marie	Ecole Normale Supérieure	Dakar
15	DIALLO	Djibril	CPI Français	Tambacounda
16	DIATTA	Babou	Ecole Normale Supérieure	Dakar
17	DIATTA	Chérif	Lycée d'enseignement général	Diourbel
18	DAIW	Daour	Lycée Limamoulaye	Dakar

	Nom	Prénom	Institution	
19	DIAW	Ndaraw	CPI Français	Louga
20	DIEDHIOU	Bernard	C.E.M. Kandé	Ziguinchor
21	DIEDHIOU	Malang	Lycée Molo Baldé	Dakar
22	DIOP	Fara	Lycée Blaise Diagne	Dakar
23	DIOUF	Mame Sow	IGEN-UCAD	Dakar
24	EMIEME	Beugré	Ministère de l'Education Nationale	Abidjan
25	FAYE	Saliou	Lycée de Mbao	Dakar
26	GUEYE	Massamba	Lycée Parcelles Assainies	Dakar
27	KANDJ	Mor Anta	Inspection d'Académie de Kaolack	Kaolack
28	KEBE	Amet	UCAD	Dakar
29	LEITAO	Mme	Lectrice au Dépt. Langues Romanes	Dakar
30	MADOMINGAS	P. Cardon		Dakar
31	MALACK	Magloire	Lycée Lamine Guèye	Dakar
32	MASSALY	Valentin	Lycée Alioune Sagna	Bignona
33	MBENGUE	Aïssata	ASPF - Lycée Mixte Maurice De la fosse	Dakar
34	MENDY	Adrien	Lycée Ibou Diallo	Sédhiou
35	NDECKY	Gilbert		Dakar
36	NDIAYE	Abdourahamane	Inspection d'Académie de Matam	Matam
37	NDIAYE	Mame Coumba	C.E.M. Mathurin Diop	Dakar
38	NDIAYE	Ousmane	Inspection d'Académie de Dakar	Dakar
39	NDIONGUE	Pape Gora	Lycée Kennedy	Dakar

	Nom	Prénom	Institution	
40	NDOUR	Paul	Lycée Limamoulaye	Dakar
41	NGOM	Diokel	Inspection d'Académie de Fatick	Fatick
42	NYAFOUNA	Edouard	Inspection d'Académie de Tambacounda	Tambacounda
43	OUABEGO	Charles	UCAD	Dakar
44	PINTO	George	Piaget	Praia
45	ROY	Denis	SCAC	Luanda
46	SANE	Khady Diedhiou	Lycée Lamine Guèye	Dakar
47	SARR	Aminata		Dakar
48	SENE	Hortense Sow	Lycée Lamine Guèye	Dakar
49	SY	Kalidou	Ecole Normale Supérieure	Dakar
50	SYLVA	Lourdes	Piaget	Praia
51	TINE	Ngorane	Lycée de Thiès	Thiès
52	TOURE	Birama	Ecole Normale Supérieure	Dakar
53	TOURE	Maguèye	Commission Nationale pour la Francophonie	Dakar

