

UNIVERSITE DE NANTES

U.F.R DES LANGUES VIVANTES

Ecole Doctorale SCE : Société Cultures et Echanges

Laboratoire Crini: Centre de Recherche sur les Identités Nationales et Interculturelles

Année 2013

Aménagement linguistique en milieu scolaire angolais : une étude fondée sur l'analyse de l'apprentissage du portugais par des francophones angolais

THESE DE DOCTORAT EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Présentée et soutenue publiquement par **Bukusu Ndongala HACHIM,**

Le 09 juillet 2013, devant le jury ci-dessus

Rapporteur : Maria Teresa LINO, Professeur, Universidade Nova de Lisboa

Rapporteur: Claudia PONCIONI, Professeur, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle

Co-encadrante : Dora FRANÇOIS, Maître de conférences, IUFM/Pays de la Loire, Université de Nantes

Directeur : Carlos MACIEL, Professeur émérite, Université de Nantes

Sous la direction du professeur Carlos MACIEL

Résumé

La migration constitue une problématique récurrente dans les sociétés actuelles et de leurs systèmes éducatifs puisqu'elle implique le contact des langues souvent différentes les unes des autres.

L'Angola, un pays lusophone de l'Afrique subsaharienne connaît la même situation. Longtemps soumis à une guerre civile, ce pays a vu beaucoup de ses populations se réfugier, notamment, dans des pays francophones.

Avec l'instauration de la paix, ces populations ont regagné leur pays mais leur intégration pose un certain nombre de problèmes surtout ceux liés à l'enseignement, apprentissage et maîtrise de la langue portugaise, langue officielle, l'ascension sociale et de pleine intégration dans la société.

En fait, le pouvoir public n'a pas prévu d'outils ni de dispositifs nécessaires pouvant les accueillir et les aider à s'approprier du portugais. Ayant intégré le système éducatif, quelle compétence linguistique ces angolais se sont-ils approprié en portugais langues scolaire ? Les éléments de réponse que cette question apporte appellent à un aménagement linguistique, centré singulièrement sur la formation des enseignants de portugais.

Mots clés : Apprentissage et enseignement des langues : maternelle, étrangère, seconde, scolaire ; Bilinguisme et éducation bilingue ; aménagement linguistique.

Abstract

Migration constitutes recurrent problems in the actual societies and of their instructive systems because it implicates the contact of the often different languages. Angola, Portuguese-speaking country of sub-Saharan Africa knows the same situation. For a long time subjected to on a civil war, this country saw a lot its populations taking refuge, notably, in French-speaking countries. With the institution of peace, these populations regained their country but their incorporation puts down a certain number of problems especially those linked to the Portuguese language.

In fact, public power did not envisage tools nor of necessary implements that can receive them and help them to appropriate of Portuguese. Having inserted the instructive system, what linguistic competence these Angolans did appropriate in Portuguese languages scholastic? The elements of answer which this question brings call to a review of policy and linguistic planning in school, centered particularly in the training of the teachers of Portuguese.

Key words: Study and education of languages: maternal, foreign, second, scholastic; bilingualism and bilingual education; linguistic development.

Epigraphe

« Agnus Dei qui tollis peccata mundi, miserere nobis

Agnus Dei qui tollis peccata mundi, donna nobis pacem »

Dédicace

Ce fruit de mes recherches est complètement dédié à Anaël Ludikikilu Mateus Bukusu, à Abriel Lukuwikilu Mateus Bukusu, mes enfants, les couleurs qui font mes aquarelles, nés lorsque je préparais ce cycle de thèse.

De la même manière, à Vuvu Angélica Mateus Bukusu, mon épouse et la mère de mes jumeaux, l'hirondelle qui fait mon printemps, celle qui a toujours été partie prenante de cette trajectoire, la personne avec qui j'ai souffert dans tous mes combats.

A mon père, Garcia Ndongala (décédé) et à ma mère, Nzuanene Sousa, qu'ils retrouvent ici le couronnement de leur sacrifice parental. Et finalement à grand-mère maternelle, Mfulu ya Manzayila, décédée à la phase finale de cette thèse.

A vous tous, je dis merci !

Remerciements

Un projet comme celui-ci n'a jamais été rendu possible que grâce aux efforts de son auteur. Il y a toujours tout autour des gens qui ont été cruciaux pour sa réalisation.

En ce qui concerne cette recherche, il faut d'abord mentionner Monsieur Carlos Maciel, directeur de cette thèse, sans l'accord de qui ma candidature ne serait jamais retenue. Je lui suis très redevable pour sa stratégie de direction, ses conseils, ses remarques et l'attention particulière qu'il a porté à ce projet.

Je dois également remercier Madame Dora François, ma Co-encadrante, pour l'intérêt qu'elle a présenté de m'accompagner dans le quotidien pour la réalisation de ce travail.

Je dois aussi exprimer ma profonde gratitude envers mesdames Teresa Lino et Claudia Poncioni Merian pour m'avoir fait l'honneur d'accepter d'être mes rapporteurs.

Mes remerciements s'adressent de même à Messieurs Jean-Pierre Lahaye, Conseiller pour la Coopération et l'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Angola et Daniel Casimiro Mingas, Directeur Général de Isced pour m'avoir permis de préparer cette thèse.

Déjà longue, cette liste doit comporter le nom de monsieur Gilles Kersaudy, directeur pédagogique de l'IRREFLE de Nantes, pour avoir corrigé ce texte.

Je n'ai pas oublié Messieurs Zavoni N'tondo, M. Duku de Tshiangolo ainsi que mesdames Esperança Peterson, Teresa Manuela et Mayavenga Nzambi.

Sommaire

Epigraphe

Dédicaces

Remerciements

Introduction

Première Partie : Du Contexte à la problématique

Deuxième Partie : Compétence linguistique des francophones en portugais langue scolaire

Conclusion

Références bibliographiques

Introduction du travail

Ce travail, qui porte sur l'analyse de la compétence linguistique des francophones angolais¹ en portugais langue scolaire, est le résultat des observations faites sur les « actions » mises en œuvre pour les intégrer dans la société angolaise (dans le système scolaire) après le retour dans leur pays d'origine.

Il faut comprendre que, suite à son passé colonial, caractérisé par une politique de forte répression de la métropole ainsi que par une guerre civile atroce, l'Angola a vu une bonne partie de sa population se réfugier dans d'autres pays, notamment en République Démocratique du Congo et en République du Congo, deux pays francophones limitrophes de l'Angola.

Cependant, au terme du conflit armé qui avait dévasté et assolé le pays durant près de quatre décennies², sans compter les cinq cents ans de la présence et occupation portugaise, ces angolais ont regagné leur pays.

Il se trouve qu'au cours de leur séjour à l'étranger, les circonstances n'avaient pas permis à beaucoup d'entre eux, surtout à ceux qui y sont nés, d'apprendre le portugais, langue officielle de leur pays d'origine et de celle qui mène à l'ascension sociale.

Ils ont, à cet effet, été scolarisés en français, langue officielle et de scolarisation de ces pays. On peut bien imaginer les raisons de ce

¹ Terme que nous avons imaginé pour désigner les élèves angolais qui ont vécu et été scolarisés dans des pays francophones frontaliers de l'Angola, notamment la République Démocratique du Congo et la République du Congo.

² Quatorze ans de lutte pour la libération du pays sous le joug colonial : de 1961 à 1975, seize ans de guerre civile et dix ans de conflit post-électoral 1992-2002.

non apprentissage mais ce n'est pas le propos de cette réflexion. Ce qui importe c'est la gestion de leur intégration dans la société.

Au cours de ces dernières années (surtout à partir de 2002), les autorités angolaises ont en effet clairement manifesté et démontré la volonté de les intégrer dans la société.

Ainsi, le Ministère angolais de l'Assistance et Réinsertion Sociale a été chargé de déployer des efforts en vue de mettre en place des actions pour leur rapatriement. Apparemment, ces efforts ne se sont limités qu'à cela.

Or, si par intégration, il faut comprendre le sens que Dominique Schnapper lui attribue, soit « **le processus par lequel les individus participent à la société globale par l'activité...** »³, alors, nul ne peut l'ignorer, une intégration réussie passe notamment par la maîtrise de la langue du pays d'accueil.

En effet, beaucoup de conflits et de contradictions surgissent dans plusieurs pays suite aux problèmes linguistiques. A ce sujet, Raymond Renard⁴a constaté que du point de vue politique ou scientifique, les problèmes que la langue pose sont explosifs, sociopolitiquement parlant.

A la suite de ce constat, et même s'il y aurait d'autres raisons plus profondes qui n'émergent pas à la surface, on peut à ce titre citer l'exemple de la Belgique qui, dans un passé récent, est restée plus d'une année sans gouvernement fédéral. Il y a aussi le cas Rwandais. En 1994, ce pays africain a connu un des plus atroces génocides de l'histoire du continent noir à cause notamment des problèmes de langue entre deux groupes ethnolinguistiques différents.

³ Dominique Schnapper, 2009, p.23.

⁴ Raymond Renard, 2003, p.19

En réalité, la maîtrise et la gestion des langues deviennent dans le monde actuel, caractérisé par une forte mobilité humaine, un sujet majeur et sensible. Plusieurs études menées notamment au Canada et en France ont démontré le lien étroit qui existerait entre la maîtrise de la langue, l'intégration et la citoyenneté.

En s'interrogeant sur ce lien au sein du monde du travail, Mariela de Ferrari⁵ relate comment la maîtrise de la langue devient, dans la société actuelle, une problématique de plus en plus incontournable pour des entreprises qui embauchent des migrants en leur sein.

Dans le même ordre d'idées, Gisèle Painchaud est convaincue que « **la maîtrise de la langue est un facteur déterminant pour l'insertion professionnelle des jeunes** »⁶

Or, une bonne partie de ces angolais, qui ont regagné leur pays, se trouvent en âge scolaire. Cette intégration, pour eux, passe nécessairement par l'école. Comment favoriser cette intégration par l'école s'ils ne maîtrisent pas le portugais ? On le sait bien comme le souligne Isabel de Matos.

« Não sendo o único problema que têm que enfrentar na escola, é inquestionável o papel a atribuir à língua portuguesa. O Português é, não só, uma das principais disciplinas do currículo, mas também a língua do ensino, o meio através do qual todos os conhecimentos são transmitidos »⁷.

⁵Mariela de Ferrari, 2007, p.105.

⁶Gisèle Painchaud, 2007, p.138.

⁷Isabel Matos, 1997

Elle poursuit en disant **”possuir um domínio deficiente da língua afetará, seguramente, o conjunto das aprendizagens, bem como todo o processo de integração”**⁸

Cette mise au point est renforcée par les propos de Archibald et de Galligani selon lesquels **« la langue, de par sa fonction sociale et expressive, constitue un facteur incontournable dans un processus d’intégration. Sa maîtrise ou sa méconnaissance peut se révéler déterminante au cours de cette démarche »**⁹

Conscient de l’importance de la maîtrise de la langue dans le processus d’intégration, différents efforts sont déployés en vue de favoriser l’apprentissage de la langue du pays d’accueil par de nouveaux arrivants.

La mise en place de différents types de classes d’accueil et l’ouverture des classes bilingues constituent des actions les plus visibles de cette volonté d’accueillir et de faciliter l’intégration des nouveaux venus dans des systèmes scolaires.

Dans le cadre de ces différentes stratégies, Mc Andrew et Ciceri soulignent encore **« l’importance des langues d’origine parmi l’ensemble des mesures mises de l’avant pour favoriser l’intégration des élèves d’origines immigrantes. »**¹⁰

Dans sa stratégie d’accueillir ces angolais et de faciliter leur intégration, le gouvernement n’a pas prévu de structures des types de dispositifs susmentionnés.

C’est ainsi que, outre quelques formations en langue portugaise, organisées par des organismes tels que l’Organisation Internationale

⁸ *Idem*

⁹ Archibald et Galligani, 2009, p.87.

¹⁰ Mc Andrew et Ciceri, 2003, p.173.

de Migration (OMI) et des églises locales dans certaines provinces du nord : Uíge et Zaïre, beaucoup d'initiatives privées ont vu le jour dans le but de permettre à ces angolais d'apprendre le portugais et de mieux s'intégrer dans la société.

Parmi ces initiatives, on peut mentionner la création des centres de langues, surtout dans la capitale angolaise, auxquels on peut attribuer le rôle des structures d'accueil pour l'apprentissage du portugais. Plusieurs angolais, de retour dans leur pays, y passent pour apprendre le portugais.

Cependant, les cours de langues y offerts sont souvent assurés par un personnel non qualifié du point de vue didactico-pédagogique. Dans la plupart des cas, ce sont des locuteurs lusophones fréquentant le plus souvent l'enseignement supérieur dans des filières sans liens directs avec l'enseignement.

D'ailleurs, António Quino le souligne ***“erradamente, partia-se do princípio de que o bom falante tinha meio caminho andado para ensinar a língua portuguesa. Na altura, qualquer estudioso de direito, medecina, engenharia estava, à priori, habilitado a ensinar língua portuguesa”***¹¹

L'apprentissage est fait sous forme de listes de mots auxquelles on associe divers matériels destinés soit à un public de langue étrangère soit à celui de langue maternelle.

Or, ce public, qui aspire à s'intégrer dans la société par l'école, ne présente des caractéristiques ni de langue étrangère moins encore de langue maternelle. Toutefois, s'agissant d'un public déjà scolarisé, on peut comprendre l'importance que les dimensions de ces approches leur apportent.

¹¹António Quino, 2012, p.46

L'utilisation des outils de langue étrangère devrait leur proportionner une dimension communicative. Au terme de leur parcours dans ces centres, ils arrivent à se débrouiller dans des situations courantes du quotidien.

En effet, ces manuels respectent un certain nombre de principes réclamés par bon nombre de spécialistes dont Carlos Maciel. Celui-ci plaide à « **ce qu'il y ait une démarche claire, perceptible, de la progression grammaticale ainsi que des raisons qui justifient les choix lexicaux** »¹².

Et l'usage des méthodes de langue maternelle et de grammaire, on peut le déduire, leur fournirait une perspective cognitive, soit la réflexion sur la langue. Cette dimension cognitive dans le processus d'appropriation de la langue scolaire est fondamentale. Elle s'inscrit dans ce que Michèle Verdelhan-Bourgade qualifie de conscience linguistique.

En fait, « **la connaissance de la langue et de sa description apparaît comme une valeur en soi, dont l'évaluation donne lieu à beaucoup d'attention** »¹³.

Il y a tout de même lieu de savoir si le portugais qu'ils se sont approprié dans ces centres a facilité leur intégration à l'école. Sachant que, comme le souligne encore Verdelhan-Bourgade¹⁴, la langue scolaire assume des fonctions que la langue quotidienne ne remplit pas.

Gérard Vigner renforce cette perspective en ces propos « **la notion de langue de scolarisation s'inscrit dans un répertoire d'usages**

¹²Carlos Maciel, 1990, p.249.

¹³Michèle Verdelhan-Bourgade, 2007, p.205.

¹⁴Michèle Verdelhan-Bourgade, *Op.cit*, pp.34-38

propre et le fait d'apprendre la langue à partir des approches communicatives ne saurait permettre à l'élève d'accéder au niveau de compétence requis dans les délais requis »¹⁵

Jean-Charles Rafoni¹⁶ ajoute à ce propos que les manuels de langue étrangère sont inadaptés car ils sont conçus pour des publics en contexte exolingue.

Outre les centres de langues, on peut également citer la création des écoles francophones auxquelles Amélia Arlete Mingas¹⁷ fait référence. Ces établissements scolaires, tenus dans la plupart des cas par des ressortissants angolais qui ont vécus à l'étranger, jouent un rôle essentiel dans la scolarisation des francophones angolais.

Il est légitime de vouloir savoir dans quelle mesure ces écoles participent-elles dans l'intégration de ces enfants dans la société. Elles offrent un cursus en français pour que des enfants qui, ayant vécu dans des pays francophones et nouvellement arrivés sur le territoire angolais, n'aient pas de retard pendant qu'ils s'approprient du portugais pour intégrer dans la société en général et dans le système éducatif public en particulier.

Dans ces écoles, le portugais figure dans le programme des élèves au même titre que l'anglais. Ces deux langues sont enseignées dans une perspective de « langue étrangère ». Le français, en revanche, est enseigné dans sa forme traditionnelle, c'est-à-dire, comme si ces écoles étaient implantées dans des espaces francophones. Ne serait-il pas un paradoxe ?

¹⁵ Gérard Vigner, 2008, p.35

¹⁶ Jean-Charles Rafoni, 2007, p.49.

¹⁷ Amélia Arlete Mingas, 2000, p.21.

A côté des écoles francophones, Luanda accueille également une Ecole Consulaire, celle de la République du Congo. Au départ, cet établissement scolaire a été créé pour n'accueillir que les enfants des expatriés de ce pays. Au fil du temps, cette école admet également les enfants francophones de Luanda. Dans cette liste, il y a notamment des francophones angolais.

La présence de la langue portugaise dans les programmes constitue la différence majeure et apparente entre les écoles francophones de Luanda et l'école consulaire de la République du Congo. En fait, le portugais ne figure pas dans le cursus des élèves de l'école consulaire.

Donc, une fois rentrés dans leur pays, les francophones angolais, qui souhaitent s'intégrer dans la société par l'école, passent fondamentalement soit par un centre des langues soit par une école francophone de Luanda en vue de s'approprier du portugais.

Il y a donc lieu de se poser la question de savoir quels statuts de langue, le français et le portugais ont-ils pour ces élèves? Langue scolaire, langue seconde, langue maternelle, langue étrangère, langue identitaire ?

Des questions, certainement difficiles, au vu des réflexions abondantes sur la notion de qualification des langues. Isabel Delbecq¹⁸ dans son mémoire de Master II parle même des querelles terminologiques provoquées par des contours indéfinis du concept.

Isabel Leiria émet également de doutes sur la clarté de ces concepts

« a nossa história de colonização, emigração, imigração e de relação com outros povos e culturas criou para a língua

¹⁸Hélène Delbecq, 2008

portuguesa uma diversidade de situações de contacto e de contexto de aprendizagem de que têm resultado produtos linguísticos, de grupos ou individuais, diferentes entre si. Esses produtos são designados pelos termos português língua segunda e português língua estrangeira”¹⁹.

Cherchant des réponses à cette inquiétude, elle poursuit en disant « **mas estaremos todos de acordo quanto àquilo que designa cada um deles ? Desde já vos digo que não. Mas a distinção sera relevante? Se a resposta é sim, em que caso? Para que fins ?** »²⁰

Il s’agit donc, dans ce cadre, de revoir le concept des langues. D’ailleurs, cette perspective a été soutenue par Nathalie Thamin²¹ dans sa thèse sur la mobilité. S’inscrivant dans une optique de migration, le public de cette recherche présente les caractéristiques des bilingues. Il faut aussi le rappeler, avant leur contact avec le portugais, leur répertoire langagier est principalement constitué de deux langues : le Français, langue romane ayant presque les mêmes caractéristiques morphosyntaxiques que le portugais et le Lingala, une langue bantu. Ce fait est souligné par Amélia Mingas

”a língua europeia utilizada pelas comunidades angolanas que viveram na República Democrática do Congo é o Francês. Uma parte desta comunidade organizou-se de modo a criar escolas e empresas onde as línguas de comunicação são o francês e o lingala”²².

¹⁹Isabel Leiria, 1999, p.1

²⁰Idem

²¹Nathalie Thamin, 2007

²²Op.cit, p. 57.

Si on se situe dans la perspective de Wolfgang Klein, on dira facilement que le français et le lingala sont leurs langues maternelles. En réalité, comme il le précise **«beaucoup d’individus n’apprennent pas une langue unique, ils en apprennent deux ou plus, et cela simultanément, de sorte que l’on doit parler alors des premières langues et non de la première.»**²³

Pour reprendre la réflexion de Thamin²⁴, il est clair que la notion des langues n’est pas constante. Ainsi, se référant à Deprez, elle suggère de nouvelles pistes de travail et d’analyses dans le cadre du nouveau contexte de mobilité humaine.

Il faut donc, selon elle, non seulement repenser le poids des terminologies existantes : langue maternelle, langue d’origine et langue d’appartenance mais aussi réévaluer le rapport entre langue et espace et également entre langue, identité et territoire.

La notion de langue donc change en fonction des circonstances. Une langue peut être maternelle et au fil des années et à un certain moment perdre ce statut.

Toute cette réflexion, autour de l’intégration des francophones angolais dans la société angolaise par l’entremise de l’école, appelle à un certain nombre de questionnement.

Quelle didactique est-il mise en œuvre pour ce public en l’occurrence dans des classes ordinaires? Mais avant d’y répondre faudra-t-il d’abord savoir quel statut jouit le portugais pour ce public ?, sera-t-il celui de langue seconde, de langue de scolarisation, deviendra-t-il principale langue de ce public après ce séjour en Angola ?

²³ Wolfgang Klein, 1989, p.14

²⁴Thamin, *op.cit*, p. 20

La réponse à ces diverses questions en appelle à d'autres interrogations, notamment sur l'aménagement linguistique scolaire en vigueur en Angola.

Après la proclamation de son indépendance en 1975, le pays a adopté le portugais comme langue officielle. Cette décision politique s'applique aussi au niveau scolaire, c'est-à-dire, étant la langue officielle, le portugais est aussi devenu la seule langue de scolarisation, malgré des tentatives²⁵ d'introduire des langues « nationales » dans le système éducatif, comme véhicule de transmission des savoirs.

Comme il a déjà été dit, des écoles francophones ont vu le jour en vue de scolariser les enfants qui ne maîtrisaient pas le portugais. Mais quel statut attribuer à ces établissements scolaires, établissements bilingues ?

Difficile d'y répondre si l'on s'en tient à la conception de Laurent Gajo et Claudine Brohy²⁶ pour caractériser ces genres d'écoles. Pour qu'il y ait éducation bilingue, ces auteurs mettent en évidence le fait qu'une des matières au moins soit enseignée dans une langue autre que la principale langue de scolarisation. Il ne s'agit pas d'inclure les langues étrangères.

Mais, si on observe avec minutie les différents modèles existant repris par Marisa Cavalli²⁷, on découvrira certainement d'autres critères qui concourent à la définition d'une éducation bilingue.

Ainsi, cette recherche revisitera ces différents systèmes d'éducation bilingue et à la lumière de ce tour d'horizon, quelques éléments en

²⁵ António Filipe Augusto, 2011.

²⁶ Laurent Gajo et Claudine Brohy, 2008

²⁷ Maria Cavalli, 2005, pp.86-87

provenant devront être isolés et mis en relation dans le contexte angolais en vue de caractériser le modèle pratiqué en Angola.

Il faut le souligner et insister sur le fait qu'il ne s'agit pas d'Education bilingue angolais, car le système éducatif public ne le prévoit pas. Il s'agira plutôt du type du(es) système(s) d'enseignement bilingue pratiqué(s) en Angola. La différence réside dans la nuance linguistique entre « angolais » et « en Angola ».

La clarification des notions de langues et de celle du bilinguisme aidera dans l'analyse de compétences linguistiques des francophones angolais. En intégrant le système scolaire en Angola, ce public a certainement acquis une compétence linguistique. Cette compétence doit être comprise dans la perspective de ce que Dell Hymes²⁸ considère comme « skills » : compréhension orale et écrite ; expression orale et écrite.

La didactique tout comme les autres sciences auxquelles elle s'appuie reconnaissent que connaître et manipuler une langue dépasse l'aptitude de maîtriser une simple compétence linguistique. Cela suppose une compétence de communication. Cette notion couvre en outre des connaissances socio-culturelles et gestuelles.

Cependant, pour des raisons matérielles et d'opportunité, il ne sera question, dans le cadre de cette recherche, que d'analyser la compétence grammaticale, orthographique et en écriture en portugais des francophones angolais.

En fait, au niveau scolaire, ces domaines de compétences langagières jouissent d'une importance capitale. Tous les apprentissages ou du moins une bonne partie passe par l'écrit.

²⁸Dell Hymes, 1991

En cherchant à analyser la compétence linguistique des francophones angolais en langue portugaise, cette thèse ébauche implicitement les subsides d'un aménagement linguistique en milieu scolaire.

Ainsi, intitulé, **Aménagement linguistique en milieu scolaire angolais : une étude fondée sur l'analyse de l'apprentissage du portugais par des francophones angolais**, ce travail s'articule autour de deux parties.

La présentation du contexte de la recherche et la mise en lumière des termes clés déboucheront sur l'élaboration de la problématique de la thèse. Ces trois points constituent les axes essentiels de la première partie de la thèse.

Le premier chapitre de cette partie présentera l'Angola. Il localise géographiquement le pays et présente quelques données historiques en vue de comprendre le contexte dans lequel beaucoup d'angolais ont choisi le chemin de l'exil.

Ce chapitre aborde également l'état des langues dans ce pays, c'est-à-dire, la situation de chaque langue dans son contexte d'usage. En fait, le nouveau paysage linguistique angolais se caractérise par un flux des contacts des langues. D'une part entre le portugais et les langues dites nationales, c'est-à-dire de langues locales d'origine africaine et d'autre part entre le portugais et les langues venues d'ailleurs, notamment des langues étrangères, en l'occurrence le Français, l'Anglais et le Lingala.

Ces trois dernières langues sont intentionnellement mentionnées car, elles font partie de la grille de programmes du Service International de la Radio Nationale d'Angola, chaîne publique.

La présentation du cadre scolaire du pays constitue un autre point essentiel de ce chapitre. Ce cadre consiste dans la mise en exergue des contenus programmatiques de la langue portugaise dans le système éducatif angolais et le processus de formation des enseignants du portugais en Angola.

Le deuxième chapitre revisite la notion de langue selon des réflexions déjà amorcées par plusieurs spécialistes en la matière. Il sera complété par l'éclaircissement de la notion de bilinguisme et de celle de l'éducation bilingue.

Ayant été scolarisé en français et inscrit dans un système éducatif dont la langue est le portugais, ou pour ceux qui fréquentent les écoles francophones mais vivent dans un environnement lusophone, le public cible de ce travail est obligatoirement bilingue ou le deviendra.

Quel type de bilingue deviendra-t-il. Une partie de ce public a fréquenté des écoles francophones de Luanda, sachant que la capitale angolaise se localise dans une zone lusophone, comment qualifier ces écoles, s'agit-il des établissements à caractère bilingue ou d'autre nature.

L'éclairage du contexte et la définition des concepts clés déboucheront sur l'élaboration de la problématique, la formulation des hypothèses et la fixation des objectifs de la thèse.

La deuxième partie sera consacrée à l'analyse de la compétence linguistique des angolais dans le système scolaire. Le premier chapitre de cette partie mettra en évidence la méthodologie mise en œuvre pour mener à bien la recherche.

Ce chapitre présentera les élèves et les écoles où la recherche a été menée. Elle consistera à retracer brièvement le profil sociolinguistique des apprenants ainsi que les particularités de chaque école.

L'analyse des référentiels en étude constituera un autre point de ce chapitre. En fait, pour analyser cette compétence des francophones angolais en portugais, trois domaines d'études ont, pour leur importance en milieu scolaire, été choisis. Il s'agit de la production écrite, de la grammaire et de l'orthographe.

A la suite de cette analyse de référentiels, un certain nombre de critères seront mis en évidence pour analyser la compétence des élèves. Et avant l'analyse proprement dite, le corpus en analyse sera présenté : ce sont les productions des élèves à partir desquelles les analyses seront réalisées et les points de vue des enseignants sur la production écrite en classe.

Le deuxième chapitre de cette partie planchera sur l'analyse des résultats des élèves. Elle mettra fin à la réflexion amorcée en présentant les éléments susceptibles de concourir à une révision de l'aménagement linguistique en milieu scolaire.

Première Partie : Du contexte à la problématique

1. Contexte

Ce chapitre est essentiellement composé des points suivants : la localisation et situation géographique, les données historiques, l'état des langues et le cadre scolaire.

1.1. Localisation géographique²⁹

Ce pays, dont les limites géographiques actuelles résultent de la division de l'Afrique issue de la conférence de Berlin de 1885, a toute sa côte occidentale (1700 km) ouverte sur l'océan Atlantique. L'Angola est limitée au nord et à l'est par la République Démocratique du Congo, à l'est par la Zambie et au sud par la Namibie.

Avec une superficie de 1 246 700 km² y compris l'enclave de Cabinda (7 270 km²), située au nord de l'embouchure du fleuve Congo, l'Angola est le 7^{ème} pays d'Afrique et le 2^{ème} des pays lusophones, après le Brésil par son étendue.

L'Angola, dont la capitale est Luanda, est administrativement divisée en 18 provinces: Luanda (capitale du pays), Bengo (nord), Benguela (littoral ouest), Bié (centre), Kuando-Kubango (sud-est), Kwanza Norte (Centre), Kwanza Sul (centre), Huambo (plateau central, centre), Huila (sud), Lunda-Norte (nord-est) Lunda-Sul (est), Malange (nord), Moxico (extrême-est), Namibe (sud-ouest), Uíge (nord) et Zaïre (nord).

²⁹Joao Fernandes et Zavoni N' tondo, 2002

Pour ce qui est de la population, ses 20 millions d'habitants la classe en 3^{ème} position des pays d'expression portugaise, juste derrière le Mozambique et le Brésil

Le pays occupe une position charnière du point de vue linguistique puisque le territoire angolais se trouve à cheval entre les deux blocs linguistiques les plus importants : au nord le bloc francophone et au sud le bloc anglophone.

Compte tenu de cette situation géographique, elle intègre la Communauté Economique des Etats de l'Afrique Centrale(CEEAC) et des pays de la Communauté du Développement de l'Afrique Australe (SADC).

L'Angola appartient aussi aux Pays Africains d'Expression Portugaise (Paises Africanos de Língua Portuguesa) : Palop : les cinq pays d'Afrique qui utilisent le portugais comme langue officielle : la Guinée, le Mozambique, les archipels du Cap-Vert et de Sao-Tomé-Et-Principe.

Outre son intégration à la Cplp, la Communauté des Pays de Langue Portugaise dans le monde : Le Brésil, le Portugal, le Timor Oriental et les Palop, l'Angola est aussi membre observateur de l'Oif : Organisation Internationale de la Francophonie.

1.2. Les données historiques³⁰

D'après João Fernandes et Zavoni N'tondo, l'Angola est constituée de plusieurs peuples de langue Bantu venus du golfe de Guinée. Ces derniers se sont métissés au cours des siècles avec les peuples

³⁰Amélia Mingas, *Op.cit.*

autochtones et ont fondé des royaumes forts et administrativement bien organisés.

Cependant, à leur arrivée sur l'actuel territoire angolais, les portugais y instaurent l'esclavagisme. C'est ainsi qu'a débuté les premières migrations. En fait, les méthodes mises en place par le Portugal se caractérisaient par une sévère répression vis-à-vis des angolais, surtout sur ceux qui tentaient revendiquer l'amélioration des conditions de vie des populations autochtones.

Au cours de cette période, le Portugal attribuait le statut de « *assimilados* » aux angolais qui maîtrisaient le portugais comme le souligne Mingas « ***o bom conhecimento da língua portuguesa era a condição mais importante para aceder a qualquer posição de destaque na sociedade colonial*** »³¹.

Ces « *assimilados* » avaient droit à l'instruction en portugais pendant que la majeure partie de la population, « *os indigenas* » étaient soumis aux travaux forcés, à l'interdiction de circuler la nuit, aux réquisitions, aux impôts et à un ensemble d'autres mesures tout aussi répressives telles que les châtiments corporels.

Il faut aussi souligner qu'au cours de la période coloniale, les langues africaines étaient réprimées au profit du portugais. Dans les écoles, fréquentées pratiquement par les Blancs et administrées par l'Église catholique, on enseignait exclusivement en portugais.

A la suite de Mingas³², on peut comprendre les raisons qui sont à la base du fait que les langues locales angolaises ne jouissent pas de

³¹ *Idem*. 32.

³² *Idem*, *op.cit*

prestige dans la société. En fait, le désir d'appartenir à une « classe sociale » se perpétue jusqu'à présent.

Pour y appartenir, il faut ne pas parler les langues locales comme le souligne encore Mingas « ***durante a época colonial, era proibido aos assimilados e respectivas famílias falar outra língua, à exceção da portuguesa*** »³³

Cependant, le changement de statut de certains angolais n'a pas, pour autant, empêché l'éclatement de la rébellion avec l'attaque de la prison de Luanda le 4 février 1961. A la suite de laquelle l'armée portugaise réagit par des représailles massives et massacra des milliers d'insurgés et contraignit à l'exil près de 400 000 angolais, installés majoritairement au nord du pays. Et ce n'est qu'en 1975, à la suite de la révolution des Œillets, que l'Angola accède à l'indépendance.

Par ailleurs, cette liberté retrouvée n'a pas permis aux angolais de vivre en paix. Le pays s'enfonça dans une des plus meurtrières guerres civiles que l'Afrique n'ait jamais connue. Ce conflit provoquera une autre onde de fuite des angolais vers l'étranger et ce n'est qu'en 2002 que la paix militaire est définitivement revenue.

1.3. Etat des langues

Après la présentation géographique et l'abordage des principaux moments de son histoire, les informations importantes pour comprendre les raisons qui ont été à la base de l'installation de beaucoup d'angolais à l'étranger, il est opportun de présenter l'état des langues en Angola.

³³ *Idem*

Dans ce pays, cohabite plusieurs langues, chacune avec un statut particulier. Ces langues peuvent être regroupées en trois groupes : le portugais, langue héritée du colonialisme que Mingas qualifie de « ***língua nacionalizada*** »³⁴, les langues nationales (autochtones) et les langues étrangères, celles qui sont venues d'ailleurs.

1.3.1. Présentation du portugais (parlé)³⁵ en Angola

Selon Mingas³⁶, le Portugais se présente comme trait d'union interethnique. Cependant, il faut signaler que ce « portugais » se distingue de celui de la métropole par l'emploi d'une norme particulière influencée par le milieu socioculturel et linguistique du pays.

Ainsi, le mode d'appropriation permet de distinguer les différents niveaux de langue. Au niveau sociolinguistique, le portugais présente plus d'une variété en Angola. À cela, on peut donc déduire trois classes de locuteurs.

Pour caractériser les différentes classes de locuteurs d'une même langue, Edmond Biloa utilise les termes ci-après : ***acrolectes, mesolectes et basilectes***³⁷. Termes que ce travail reprend pour distinguer les différents locuteurs du portugais en Angola.

- La première catégorie est constituée des lettrés (**des acrolectes**). Ce portugais est pratiqué par une minorité instruite du pays. Il s'agit de la langue standard.

³⁴Amélia Arlete Mingas, *Op.cit*, p.57.

³⁵Il ne s'agit pas d'une opposition entre le portugais parlé et le portugais écrit mais plutôt du portugais en usage en Angola.

³⁶Amélia Mingas, *Op.cit*.

³⁷Edmond Biloa, 2003.

Le « **acrolectal** » est généralement utilisé dans les circonstances officielles telles que enseignement, discours, cérémonies religieuses, mariages, etc. mais aussi au cours des conversations formelles entre amis instruits.

Les caractéristiques de cette variété sont liées au respect de la norme standard tel qu'on l'enseigne à l'école. Cette variété est donc réservée aux élites, aux cadres supérieurs, aux étudiants et aux élèves qui, par leurs études, peuvent bien s'exprimer en portugais.

La **mésolecte** désigne la deuxième catégorie des locuteurs. Celle-ci est constituée des semi-lettrés. La **mésolecte** se démarque de la variante standard. Elle contient des marques de « régionalismes ». C'est une variété qui est essentiellement pratiquée par des personnes qui ont très peu fréquenté l'école.

La dernière catégorie est constituée des non-lettrés ou les **basilectes**. Le portugais parlé par cette catégorie s'acquiert sur le tas, dans la rue. L'acquisition de cette variété est donc le fruit d'un effort personnel au contact avec des locuteurs lusophones. Tout naturellement, cette variété présente de nombreuses particularités.

Il s'agit d'un portugais local, qui se démarque du portugais standard par de nombreuses alternances codiques avec la langue maternelle des locuteurs. Mingas³⁸ établit plusieurs particularités de cette variété du portugais aux niveaux phonétique, phonologique, syntaxique et grammatical.

³⁸Amélia Arlete Mingas, *Op.cit.*

Au cours de notre deuxième parcours de Master II en didactique de l'enseignement du portugais³⁹, nous avons pu constater que le portugais **basilectal** pratiqué en Angola se distinguait du portugais standard par le fait que les locuteurs de cette variété font une juxtaposition des traits phonétiques, phonologiques, syntaxiques et sémantiques de leur langue maternelle (la langue source) vers la langue cible qui est le portugais.

Par conséquent, les structures de la « langue maternelle » ont de fortes incidences sur la pratique du portugais des non-lettrés. En prêtant attention aux pratiques langagières d'un locuteur du **basilectal**, on peut dégager des indices et des marques linguistiques qui permettent d'identifier son origine ethnolinguistique.

La difficulté d'articuler le phonème /t/ indiquera l'origine sudiste du locuteur, celle d'articuler /r/ serait synonyme de quelqu'un avec un passé linguistique en langue française, pour ne citer que ces deux exemples. Il faut signaler que ce portugais est en pleine expansion à cause du coût zéro pour se l'approprier

Bien que l'on arrive à dissocier les trois variétés du portugais auxquelles ce chapitre fait allusion, il se pose tout de même le phénomène de continuum linguistique entre ces trois variétés.

Ce qui renvoie au problème de frontière linguistique proprement dite entre elles. La preuve en est que tous les locuteurs du portugais standard peuvent comprendre les deux autres variétés. Inversement, ceux qui utilisent le **basilectal** arrivent aussi à se faire comprendre par locuteurs du **mésolæctal** ou **acrolectal**.

³⁹Bukusu ndongala Hachim, 2008.

1.3.2. Statuts et fonctions des langues en Angola

Après avoir présenté le portugais parlé en Angola, il y a lieu d'examiner dans ce qui suit les statuts et les fonctions des différentes langues parlées dans le contexte national. La répartition fonctionnelle des langues en Angola permet de distinguer la langue officielle du pays (le portugais), les langues nationales et les autres langues.

1.3.2.1. Le portugais, la langue officielle

L'officialisation du portugais, inscrite dans la Constitution angolaise (article 19), illustre une politique de continuité de l'ancienne puissance coloniale qui avait imposé la langue portugaise à ses anciennes colonies. L'indépendance politique obtenue en 1975 ne s'est pas concrétisée au niveau linguistique.

De par son statut de langue officielle, le portugais est utilisé au sein des institutions et par les instances politiques, administratives, juridiques, dans les services publics et les textes et communiqués de l'État.

Elle est étroitement liée à la fonction d'enseignement, ce qui perpétue et élargit le nombre de ses attributions. Le portugais est utilisé dans la presse écrite de diffusion nationale et sert à communiquer avec l'extérieur. Contrairement aux langues nationales, le portugais est aussi perçu comme une langue de travail et d'émancipation.

La promotion de la langue portugaise en Angola est ancienne. Depuis les premières heures de la colonisation, le portugais a toujours bénéficié d'un traitement particulier en Angola. La campagne

d'implantation du portugais en Angola comme le décrit Mingas⁴⁰ consistait à présenter la langue portugaise comme une langue savante.

À partir de cet instant, les langues locales seront considérées comme de langues "indigènes", incapables de véhiculer des valeurs et des cultures valorisantes aux locuteurs de ces langues. Après près de trente ans d'indépendance, aucune politique linguistique n'a osé remettre en cause le statut de la langue portugaise en Angola.

Même si de tentatives existeraient de valoriser et promouvoir les langues nationales : la création de l'Institut des Langues Nationales, la création des Départements de Langues et Littératures Africaines à l'ISCED (école de formation des enseignants des lycées) et à la faculté de Lettres, l'image du portugais a été soignée au fil du temps dans la totalité des ex-colonies portugaises situées en Afrique subsaharienne. Cela se manifeste par la création des PALOP. Países Africanos de Lingua Portuguesa (Organisation des pays africains d'expression portugaise).

A la suite de Mingas⁴¹, cinq fonctions peuvent être attribuées au portugais en Angola:

La fonction officielle (O) permet de hisser la langue portugaise au sommet de la communication de l'État et des institutions. La fonction d'enseignement (E) repose sur l'utilisation du portugais dans le domaine de l'éducation. La fonction internationale (I) indique le potentiel de la langue portugaise à assumer le rôle de langue de

⁴⁰Amélia Arlete Mingas, *Op.cit*, pp.43-57.

⁴¹Amelia Mingas, *op.cit*.

communication internationale et d'ouverture vers le monde extérieur. La fonction (W) justifie l'usage étendu du portugais comme la langue « commune » des angolais, Mingas la qualifie de l'unique langue nationale, «*língua nacionalizada* ».

Quant à la fonction (C), elle fait de la langue portugaise, langue de prestige, pratiquée dans la capitale où vivent ceux qui sont en contact direct avec la modernité par opposition à ceux qui vivent à la campagne. La vie citadine étant le reflet de la modernité et de bien-être social dans les sociétés africaines.

1.3.2.2. Les langues nationales de l'Angola

Germaine Forges et Vanhoudt⁴² constatent que le statut de langue nationale est très variable d'un pays à l'autre. L'Angola en compte plusieurs mais ne concède le statut de langue national qu'à sept d'entre elles (Kimbundu, Umbundu, Kikongo, Cokwe, Kwanyama, Ngangela et Fiote)⁴³.

Cependant, ce statut, conféré à toutes ces langues, ne cadre pas avec la réalité sociolinguistique du pays. Puisque selon l'analyse de Mingas, une langue nationale devrait symboliser une unité linguistique nationale. Dans les faits, les différentes langues attestées en Angola ne sont pas pratiquées sur toute l'étendue du territoire national.

La langue nationale devrait être la langue de la Nation. Elle doit pouvoir assurer la communication entre tous les angolais de Cabinda à Cunene. Aucune langue en Angola n'a une telle capacité. Si aucune langue ne remplit cette fonction, cela démontre que le choix politique

⁴²Germaine Forges et Vanhoudt, 1996

⁴³João Fernandes et Zavoni N' tondo

de « nationaliser » toutes les langues ethniques de l'Angola reste discutable.

Excepté les langues majoritaires comme le Umbundu, Kimbundu, Kikongo et Cokwe qui sont fortement représentées dans le pays et parlées (les trois dernières) même au-delà des frontières, toutes les autres langues sont très peu influentes sur le plan national.

Cependant, les langues nationales, quelles qu'elles soient, majoritaires ou minoritaires, assument des fonctions que ne saurait totalement satisfaire la langue officielle du pays qui est le portugais.

Mingas⁴⁴ affirme que les langues nationales assument les fonctions de communications intra-ethniques pour les échanges traditionnels (sur les marchés et dans tous les lieux publics ne nécessitant pas le recours à des situations de discours formel), dans le cadre familial ou relevant d'institutions non étatiques (droit coutumier, discours politiques régionaux, célébrations religieuses et réunions à l'échelon local).

Dans le domaine de l'éducation et sur le plan social, les langues nationales ne sont utilisées que dans l'alphabétisation des adultes.

Au niveau social, les langues nationales ne jouent qu'une fonction identitaire et intégrative dans la mesure où leur pratique permet au locuteur de connaître les valeurs culturelles des groupes ethniques d'une part et d'autre part d'affirmer son appartenance à un groupe ethnique particulier.

⁴⁴Amélia Arlete Mingas, *Op.cit.*

Dans le but de promouvoir l'éducation en langues nationales (éducation de base non formelle), des ONG, des associations et l'Eglise ont mis en place des structures et des cadres de formation pour promouvoir les langues nationales à travers l'alphabétisation.

Sur le plan médiatique, l'exécutif angolais a mis en place des programmes radiotélévisés en langues nationales qui diffusent des informations même si les grandes éditions du journal parlé sont diffusées en portugais. Au niveau de la presse écrite, il n'y a aucun journal en langue nationale.

En définitive, on peut dire que le concept de langue nationale assigné à toutes les langues locales de l'Angola est un terme neutre qui permet de maintenir une harmonie entre les différents groupes qui composent la Nation angolaise.

1.3.2.3. Langues sans statut particulier en Angola

Hormis le portugais, les autres langues européennes pratiquées en Angola, notamment le Français, l'Anglais, l'Espagnol et d'autres langues slaves comme le Russe et sans oublier le Lingala, une langue bantou, parlée par beaucoup d'angolais ayant vécu en République Démocratique du Congo et la République du Congo ne bénéficient d'aucun statut particulier.

Toutefois, le Français et l'Anglais figurent dans les programmes d'enseignement du système éducatif angolais. Ils font parties des matières d'enseignement au même titre que la biologie, l'histoire, la géographie, la chimie, etc. Ils sont enseignés dans le secondaire et le supérieur.

En outre, la Radio Nationale d'Angola (la station officielle) dispose d'un service international des programmes en Anglais, en Français et en Lingala. L'Agence Angolaise de Presse, l'Angop, dispose également d'une rédaction internationale avec trois langues étrangères : le Français, l'Anglais et l'Espagnol.

1.4. Le cadre scolaire⁴⁵

L'état des langues ayant déjà été abordé, le contexte scolaire ne l'abordera pas. Les informations à apporter ne se limiteront qu'aux contenus programmatiques du portugais dans les deux cycles de l'enseignement secondaire ainsi qu'à la formation des enseignants de portugais.

1.4.1. Les contenus programmatiques du portugais dans le système éducatif angolais

Il s'agit de ne repérer que les éléments constitutifs du référentiel d'analyse. Donc, dans ce contenu, il sera question d'observer la place que la production écrite, la grammaire et l'orthographe occupent dans l'apprentissage du portugais.

1.4.1.1. Le contenu programmatique du premier cycle

Le système éducatif angolais est constitué de trois niveaux : le primaire, le secondaire et le supérieur et universitaire. Le public dont il est question dans ce travail fréquente essentiellement le niveau secondaire.

⁴⁵Le programme officiel du Ministère de l' Education Nationale

Ce niveau est à son tour divisé en deux cycles : le premier et le second. Le premier cycle comprend trois classes : 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} classes. Les quatre autres: 10^{ème}, 11^{ème} et 12^{ème} (13^{ème}) sont les classes du second cycle.

Ce chapitre présente la synthèse des contenus programmatiques de la langue portugaise du premier cycle. Ce contenu se fonde essentiellement sur l'analyse des textes.

Toutefois, cette analyse débouche sur l'étude des aspects grammaticaux. C'est ce qui intéresse cette étude puisque lors de l'analyse des productions écrites des élèves, il sera question de mesurer leur degré d'assimilation et de réemploi.

La présentation de ce contenu se fera sous l'angle descriptif.

Dans ce cycle, les élèves sont censés étudier les notions suivantes en grammaire :

- La ponctuation objective et subjective. La ponctuation objective : le point(.), les deux points (:), le point-virgule (;) et la virgule (,).La ponctuation subjective : les points de suspension(...), le point d'interrogation(?), le point d'exclamation (!)
- Les types de phrases : déclarative, interrogative, exclamative et impérative.
- La notion de connotation et de dénotation.
- Les mots polysémiques (sens propre et sens figuré)
- La formation de mots : la dérivation par préfixation, par suffixation ainsi que la parasynthèse. La dérivation impropre et régressive, la composition par juxtaposition et par agglutination.

- La signification de mots : homonymes, homophones, homographes et les paronymes.
- L'étude de classe morphologique : le substantif, le verbe, l'adjectif et leur respective flexion.

Le programme de ce cycle consacre également les notions liées à l'étude du verbe (temps et modes), de l'adverbe et de la locution adverbiale, de la préposition ainsi qu'à celle de la locution prépositive.

On peut aussi observer l'apparition de la notion de fonction de langage : informative, émotive, poétique et métalinguistique.

Outre toutes ces notions, ce programme met aussi en évidence les notions de situation de communication : le code, le message, l'émetteur, le récepteur, le canal et le contexte. Le discours direct et le discours indirect.

1.4.1.2. Le contenu programmatique du second cycle

A l'image de ce qui se fait au premier cycle, le contenu programmatique du second cycle s'appuie également sur des textes littéraires. Toutes les notions à étudier sont extraites des textes. Les concepteurs de ces contenus indiquent que

« as tipologias textuais e os géneros literarios indicados (...) devem incluir uma série de actividades relacionadas tanto à escrita como à leitura bem como ao funcionamento da lingua »⁴⁶

C'est ainsi que les élèves de ce niveau en s'exerçant à la construction et l'écriture de divers types de textes, ils s'initient à organiser des

⁴⁶Programme de langue portugaise du second cycle secondaire

idées, à structurer le discours et à la présentation. Ce cycle reprend en grande partie toutes les notions abordées au premier cycle.

1.4.1.2.1. Les objectifs du programme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Ce programme prévoit 14 objectifs principaux pour l'enseignement de portugais à ce cycle.

1-Développer la connaissance de langue portugaise garantissant son correct usage et adéquat aux différentes situations de communication.

2-Comprendre le principe de contextualisation des discours.

3-Réaliser une réflexion et une systématisation linguistique, privilégiant la langue comme activité et savoir réflexif.

4- Comprendre les énoncés oraux : réfléchir sur l'information reçue, la mettre en relation avec les autres informations et avec son expérience personnelle, déduire les implicites, évaluer l'intention et l'efficacité de communication.

5- Utiliser une expression orale fluente, correcte et adéquate selon les situations de communication : verbaliser avec autonomie et créativité ses perceptions sensorielle et son univers intérieur, prendre part aux différentes situations de communication orale en accord avec les normes et techniques spécifiques, mobiliser de forme créatrice les ressources expressives linguistiques et non linguistiques.

6- Diversifier son expérience de lecture : utiliser la lecture comme source d'information à des fins multiples, percevoir la lecture comme objet de confrontation et/ou de conciliation avec la vision du monde

du lecteur, développer le processus d'analyse et de critique appuyés sur les métalangages spécifiques, reconnaître dans la lecture du texte littéraire des affinités et contrastes entre divers espaces, époques et genres littéraires.

7- Développer la compétence d'interprétation par l'appropriation progressive d'instruments linguistiques et littéraires.

8- Problématiser et interroger la nature et la valeur du texte littéraire comme document historico-culturel.

9-Intégrer les réalisations linguistique et les productions littéraires les plus importantes et marquant de l'histoire et culture nationales et lusophones.

10-Développer les pratiques de l'écrit : régulariser la pratique de l'écrit à travers de stratégies de planification et de textualisation, percevoir l'importance de typologies textuelles comme éléments fondamental de la structuration de l'acte de l'écrit, développer des techniques de l'écrit à partir du texte et avec le texte.

11- Interpréter et évaluer les relations entre langage verbal et le codes de représentation non verbaux.

12- Mener une réflexion linguistique et une systématisation des connaissances sur le fonctionnement de la langue à partir de situation d'usage en vue d'une réflexion et systématisation.

13- Acquérir des méthodes et techniques de recherche, recueil et traitement d'informations.

14- Développer des méthodes et des techniques de travail individuel, de groupe et en groupe qui contribuent à la construction de

l'apprentissage avec l'éventuel recours aux nouvelles technologies d'information et de communication.

1.4.1.2.2. Les typologies des textes et des genres littéraires

10^{ème} classe : textes informatifs, lyriques et narratifs

11^{ème} classe : textes narratifs, lyriques et argumentatifs (introduction).

12^{ème} classe : textes lyriques, argumentatifs et dramatiques.

Comme on peut le constater, cette langue dont il est question ici n'est pas tout simplement comme le remarque Cécile Delerablée « ***l'acquisition d'une langue seconde, mais est interdépendante de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire scolaire*** »⁴⁷.

1.4.2. La formation des enseignants de portugais en Angola : le cas de l'Isced/Luanda

Après avoir présenté les contenus programmatiques de la langue portugaise dans l'enseignement secondaire, il convient de faire part de la formation des enseignants de ce matière. En fait, la formation des enseignants constitue un des aspects qui influencerait la performance des élèves. Comme déjà souligné, la plupart des agents qui assurent l'enseignement du portugais dans des centres de langues tout comme dans des écoles francophones de Luanda ne possèdent pas de formation en pédagogie de langue portugaise.

⁴⁷Cécile Delerablée, 2005, p.72

En Angola, cette formation est assurée par trois types d'écoles : d'une part, il y a le Magistère Primaire et les Ecoles Normales (Institutos Normais da Educação, Ine) et d'autre part, des Instituts Supérieurs de Sciences de l'Éducation, (Institutos Superiores da Ciências da Educação, Isced en sigle). Les Isced sont des équivalents français des IUFM.

Chacune de ces écoles prépare une catégorie d'enseignant: Magistère primaire forme des instituteurs, appelé « *monodocente* ». Cela veut dire un seul enseignant prend en charge toutes les matières d'une classe de l'école primaire y compris l'Éducation physique.

Les Ecoles normales (Ine), à leur tour, s'inscrivent déjà dans une logique de spécialisation par branches. Les enseignants formés à l'Ine ont vocation à travailler dans le premier cycle du système éducatif angolais.

Le premier cycle couvre trois classes : celles qui viennent juste après les années de l'école primaire : 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} classes.

Et pour enseigner dans le deuxième cycle, c'est-à-dire dans les quatre dernières classes, il faut avoir passé par l'Isced. Ainsi, le professeur y formé est habilité à enseigner dans des lycées tandis ceux sortis des Ine sont destinés pour des collègues.

Cette formation des enseignants relève de ce que l'on appelle la « formation initiale ». En effet, quand il s'agit de la formation, il faut distinguer ces différentes facettes.

Au cours de leurs parcours académiques ou scolaires, les étudiants apprennent les fondements de leur future profession. Cette formation est connue sous la désignation de formation initiale.

Par ailleurs, il existe d'autres types de formations, notamment des stages de mise à niveaux, des recyclages, des séminaires de formation et de perfectionnement professionnel. Cet ensemble de formation est connu sous le nom de formation continue.

Toutes ces formations sont extrêmement importantes pour des professionnels puisque la didactique comme le contexte d'enseignement est toujours en perpétuel dynamisme et mouvement.

Cependant, des informations recueillies auprès de la responsable de la filière de langue portugaise de l'Isced/Luanda au sujet de la formation continue des enseignants de cet établissement montrent qu'aucun enseignant de son département n'a pu ou n'a jamais bénéficié de formation continue.

Par ailleurs, des enseignants de langues vivantes, anglais et français, bénéficient régulièrement des formations continues, organisées par des conseillers techniques de différentes ambassades et par des associations des enseignants de ces langues.

Contrairement à leurs homologues de langues vivantes, les professeurs angolais de portugais ne sont pas organisés en association. A l'absence donc d'un programme et d'un cycle de formation continue pour ces enseignants, il est question de n'analyser que leur formation initiale.

A cet effet, la principale question à laquelle doit-on apporter quelques éléments de réponse pour comprendre cette formation est celle de savoir comment cette formation des enseignants du portugais est-elle envisagée et conduite en Angola?

Plusieurs possibilités s'offrent pour y arriver, notamment l'accompagnement des formateurs par des observations de leurs

pratiques, des entretiens avec des responsables pédagogiques de formations ainsi que l'étude du curriculum de formation mis à leur disposition par les concepteurs de la formation.

De tous ces moyens, l'étude du curriculum apparaît comme celui qui accorde et présente plus de stabilité pour l'analyse. Ce choix se justifie du fait que, bien qu'intéressantes, les observations des pratiques ne rendent surtout compte que de l'angle sous lequel l'observateur se situe tandis que les entretiens ne reflètent pas nécessairement la pensée des concepteurs de programmes mais celle des exécuteurs.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agira d'analyser le corpus de ce travail, un entretien avec les professeurs de portugais sera organisé en vue de recueillir leurs points de vue sur leurs pratiques des classes.

Donc, le curriculum de formation servira de toile de fond de l'analyse de la formation des enseignants qui se réalisera dans une perspective descriptive. Il s'agira de présenter le niveau de classe, le nombre d'heures allouées, les objectifs assignés et le contenu programmatique de chaque matière d'enseignement retenue.

Par curriculum, il faut comprendre le sens que Simard lui attribuent : « **il renvoie à la planification de l'enseignement, à la structuration d'un projet éducatif à l'échelle d'un pays** »⁴⁸.

Ainsi, le curriculum désigne les plans ou programmes d'études élaborés au sein d'un système scolaire pour guider l'enseignement-apprentissage dans les écoles.

Dans cette perspective, un curriculum fixe donc des buts d'apprentissage, sélectionne et distribue des contenus au fil des

⁴⁸Simard *et al*, 2010

degrés scolaires, propose des méthodes ou de démarches pédagogiques, énonce des critères et des modes d'évaluation, fixe des profils de sorties d'un cycle à l'autre.

Comme, il y a trois types d'établissements de formation, il sera question de n'analyser que le programme mis en œuvre à l'Isced. En effet, le programme y utilisé englobe ceux suivis dans les deux autres structures de formation des enseignements.

Pour garantir une formation efficace des enseignants de langues, Poth⁴⁹ distingue trois types de compétences nécessaires à cet effet. Il s'agit de compétence linguistique, qu'il divise en deux catégories : objective et subjective ; compétence didactique et compétence psychopédagogique.

Il y a donc lieu de savoir si le curriculum de la formation offerte par l'Isced les offre-t-elle ? Ces formations proportionnent-elles aux enseignants des outils nécessaires pour affronter l'hétérogénéité dont il est question actuellement dans des salles de classes ?

Il faut dire que la formation des enseignants à l'Isced dure quatre ans sanctionnée par la rédaction d'un mémoire de Master I. Au cours de ce parcours, l'étudiant bénéficie des matières que l'on peut diviser en trois catégories : obligatoire, générale et complémentaire.

Les matières obligatoires sont celles qui ont un lien direct avec l'enseignement de la langue portugaise : langue, littérature, linguistique, didactique et pratique pédagogique.

Etant un établissement destiné à former des futurs enseignants, l'Isced offre également des matières telles la pédagogie, la psychologie, ces matières sont qualifiées de générale et finalement, il

⁴⁹ Joseph Poth, 1987

y a aussi celles que l'on considère comme des complémentaires, celles qui participent et complètent la formation. On peut citer les langues étrangères, la sociologie, les langues africaines, les nouvelles technologies d'information et de communication, etc.

Ce chapitre ne se consacrera qu'à l'analyse d'une partie des matières obligatoires dans une perspective d'évaluer le profil de sortie du professeur de portugais.

L'attention sera tournée surtout vers la didactique et à celles qui aident le futur enseignant à bien prendre en charge sa classe. Ainsi, bien que matière obligatoire dans la formations des futurs enseignants, la littérature ne sera pas l'objet d'analyse.

L'observation du curriculum permet d'en dégager cinq matières obligatoires enseignées essentiellement en 3^{ème} et 4^{ème} années ; en fait, les premières années sont consacrées aux disciplines beaucoup plus générales.

1.4.2.1. Didactique, méthodologie et pratique d'enseignement

1- Didactique : le programme utilisé à l'Isced n'indique pas le nombre d'heures hebdomadaire alloué à cette matière cruciale enseigné en deuxième année du cursus de la formation des futurs enseignants.

Le programme en usage est divisé en deux semestres. Le premier comprend quatre points dont l'essentiel est consacré à l'analyse de concepts du processus enseignement/apprentissage et didactique. Il s'agit de :

1- Pédagogie et méthodologie,

2- Relation entre didactique de la langue et didactique de la littérature,

3-La problématique de l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle(L1) et de la langue étrangère(L2),

4- Enseignement/apprentissage de la lecture. Usages et modalités de lecture :

1-La littérature infanto-juvénile,

2-Le manuel scolaire,

3-Les périodiques,

4-La bibliothèque scolaire.

Le programme du second semestre est à son tour subdivisé en 9 chapitres mais mal présenté car l'énumération ne suit pas une suite logique. En fait, après le point 6 sur la planification didactique, le point suivant est énuméré 5 au lieu de 7. Les différentes notions abordées sont les suivants :

1-Enseignement/apprentissage de l'écrit. Ce chapitre fait le tour d'horizon notamment sur : les compétences formelles de l'écrit et l'orthographe.

2-Conceptions et pratiques de l'évaluation

3-Enseignement et apprentissage du vocabulaire

4- Enseignement et apprentissage de la grammaire

5- Principes de base de l'enseignement/apprentissage et motivation

6-La planification didactique. Selon le programme en analyse, cette planification concerne l'organisation des activités de l'apprenant et des leçons de portugais.

7-Méthodologies spécifiques : le texte poétique, le texte narratif et le texte dramatique.

8-Modes de lecture et la promotion de la lecture : lecture fonctionnelle, extensive, analytique et critique.

9-Enseignement et apprentissage du lexique.

Sans chercher à engager une critique de ce programme, sa déclinaison laisse voir un certain nombre d'incohérence du point de vue séquentiel des notions abordées. Celles acquises en didactiques devraient permettre une meilleure prise en charge des classes.

Pratique d'enseignement I et II. Une autre matière obligatoire du cursus. Son enseignement s'étale sur deux ans, soit en troisième et quatrième année de l'Isced. Son contenu se constitue essentiellement de trois points : connaissance des programmes du lycée, la planification et la prise en charge des cours.

1.4.2.2. Linguistique

1-Linguistique appliquée pas d'indications de classe, le nombre d'heures ni de régime. Cette matière figure dans le programme de futurs enseignants de portugais formés à l'Isced doit permettre à connaître les avantages de la linguistique dans l'enseignement du portugais ; fournir des instruments d'analyse de la langue ; promouvoir l'analyse de méthodologies d'enseignement de la langue

et concevoir la linguistique appliquée dans une perspective d'étude et usage de la langue.

Le programme de cette matière verse sur la linguistique générale et la linguistique appliquée : domaines et spécificités, linguistique, langage et la parole, la linguistique et les autres sciences, la linguistique appliquée à l'enseignement du portugais ; la linguistique appliquée et les méthodologies d'enseignement de la langue ; la pratique des exercices structuraux et les relations entre langue et littérature.

2- Psycholinguistique, matière enseignée en 2^{ème} année à raison de 4 heures hebdomadaire sous régime semestriel. Cette matière a pour objectif selon ses concepteurs, d'offrir la connaissance et l'application des concepts de la psycholinguistique ; structurer des bases théoriques de réflexion sur la place et le rôle de la langue dans la société, partant des processus d'interaction entre l'individuel et le social dans le fonctionnement de la langue, ainsi que le développement chez les étudiants d'un esprit critique d'analyse des processus de production, reproduction, perception du texte et des influences linguistiques. Pour y arriver, ce programme contient quatre chapitres :

1-Les aspects préliminaires où il est question d'aborder la psycholinguistique comme science et activité linguistique tout comme la théorie générale de l'activité et la structure de la personnalité linguistique.

2- Problèmes généraux de la psycholinguistique. Ce chapitre établit le lien entre la psycholinguistique et les aspects cognitifs du langage, la relation entre la langue et la pensée et les troubles linguistiques : l'aphasie.

3- Psycholinguistique évolutive et comparative dans ce chapitre, il est question d'aborder des sujets tels l'ontogenèse du langage, le processus d'acquisition d'une langue (première, seconde et/ou étrangère) (il est donc question de dire que ces enseignants sont conscients des différents processus mis en place pour faire acquérir une langue).

Outre, ce cheminement, il est aussi question d'étudier les langues en contact, les interférences et de contaminations linguistiques, des problèmes psychologiques et linguistiques du bilinguisme, des problèmes psychologiques et linguistiques de la traduction.

3- Introduction à la sociolinguistique,

Outre la classe dans laquelle cette matière est enseignée, le programme ne fournit aucune autre information sur les caractéristiques du cours.

Dans la formation des futurs enseignants de portugais, cette matière a pour objectif de proportionner des connaissances sur les diverses situations linguistiques ; réfléchir sur les questions de stratification des langues et les problèmes fonctionnels découlant de ce dernier ; réfléchir sur la situation sociolinguistique de l'Angola.

Pour ce faire, les étudiants abordent au cours de l'année les points suivants : langage et communication ; les variétés linguistiques ; situations linguistiques et contacts de langues, politiques et planifications linguistiques ainsi que la situation sociolinguistique de l'Angola.

3- Langue portugaise :

1-Techniques d'expression en langue portugaise : 6 heures hebdomadaires, enseigné toute l'année en première année,

2- Phonétique, phonologie du portugais (4 heures hebdomadaires, enseigné en 2^{ème} année en seul semestre,

3- Lexicologie et lexicographie de la langue portugaise (4 heures hebdomadaires, 3^{ème} année, enseigné en seul semestre,

4- Stylistique de la langue portugaise, le programme fourni ne présente aucune indication sur le nombre d'heures, ni le niveau, ni encore le régime.

Au terme de cette analyse, on peut constater que le professeur de portugais est essentiellement formé pour devenir enseignant dans une perspective de langue maternelle.

Or, le contexte historico-géolinguistique angolais ainsi que le paysage scolaire qui en résulte invite à ce que le portugais soit vu sous de multiples angles notamment sous celui de langue seconde qui tienne compte de la scolarisation antérieure, du profil linguistique et des répertoires linguistique des apprenants.

Ainsi, il faudra proposer l'établissement de la formation continue, et un travail en commun avec ces enseignants de langues vivantes et avec ceux des langues africaines.

En fait, les contenus de langues vivantes destinés aux étudiants de la filière portugaise n'envisagent pas l'étude du fonctionnement de ces langues.

Ils sont conçus dans une perspective de communication utilitaire. Cependant, ceux de langues africaines contiennent une réflexion sur la structure).

2. Notions clés : Langue et Bilinguisme

2.1. Langue

L'actuel panorama linguistique angolais, caractérisé par un contact des langues de diverses origines, que le pays n'avait pas connu, il y a plusieurs années, appelle à ce que les différentes notions de langues soient revues.

Cette révision est d'autant plus importante dans la mesure où les répertoires langagiers des sujets tendent à se modifier en permanence. Une langue qui était maternelle pour un individu peut, à la longue, perdre ce statut.

A ce sujet, Danièle Moore souligne que « **la notion de langue maternelle commence à être remise en question pour son inadéquation à s'adapter à la description des pratiques plurilingues dans les contextes de langue** »⁵⁰

D'où la difficulté de définir la langue maternelle. Elle ajoute à ce propos que « **il reste en effet, difficile, voire hasardeux de réussir à identifier ou caractériser la langue maternelle des individus dans un contexte de plurilinguisme** »⁵¹.

Bien que s'inscrivant dans le cadre de l'appropriation de langues dans un environnement des contacts des langues, cette recherche n'a pas intention de définir la langue comme simple moyen de communication entre les interlocuteurs mais surtout comme véhicule et expression des connaissances dans le milieu scolaire.

Cependant, pour y arriver, il est nécessaire, voire logique, d'apporter quelques précision sur cette notion avant d'établir de différences

⁵⁰ Danièle Moore, 2006, p.106.

⁵¹ *Idem*

substantielles entre les différentes notions de langues : maternelle, étrangère, seconde, de scolarisation, etc.

Il sera donc question dans ce chapitre de faire le tour d'horizon de la notion de la langue d'une manière générale en vue d'aboutir à la définition de la langue maternelle, langue étrangère et langue seconde et de langue de scolarisation.

En effet, la compréhension de ces différentes notions permettra de mieux caractériser la compétence linguistique du public en étude et de réencadrer leur répertoire linguistique par rapport à leur nouvelle situation d'élève et de citoyen.

Il faut le rappeler qu'il s'agit des apprenants dont le français est la langue de leur passé scolaire et qu'ils sont intégrés dans une société où le portugais est la langue officielle. Langue qu'ils ont apprise dans la plupart des cas en immersion et dans une perspective de langue étrangère.

Pour définir la langue, il y a lieu de mettre en évidence quelques considérations apportées par Pierre Demmer. Cet auteur pose comme préalable avant de définir ces concepts le fait de rappeler que « ***une langue est un ensemble d'associations arbitraires entre des images mentales et des sons pour la langue orale ou des signes écrits pour la langue écrite*** »⁵²

La langue est l'outil de communication privilégié des humains qui en parlent presque tous au moins une, ce que l'on peut qualifier de leur langue maternelle, celle qu'ils ont apprise dans l'enfance et qui leur fut, le plus souvent, transmise par leur mère.

⁵²Pierre Demmer, 2010.

La langue est aussi selon lui **« l'un des facteurs majeurs du développement de l'enfant, car c'est elle qui permet d'avoir accès à la culture de la langue dont elle est aussi la plus importante manifestation »**⁵³.

La langue manifeste en effet la perception de celui qui la parle à un point tel qu'il est souvent difficile d'imaginer que l'on puisse exprimer une idée ou prononcer un son de manière différente de celle à laquelle on est habitué dans sa langue.

Il poursuit en disant que **« la langue est de plus l'un des principaux outils de socialisation dont la personne dispose : elle permet de se situer par rapport aux autres et de faire sa place chez ses proches et graduellement par la suite dans la société en général »**⁵⁴.

C'est donc par la langue qu'un individu crée son identité sociale, son appartenance à un groupe, un peuple, une patrie, une nation, un pays.

Demmer souligne également le fait que **« la première langue apprise est souvent la seule apprise par quelqu'un est sa langue première ou maternelle et toutes les autres langues apprises par la suite sont des langues secondes ou étrangères »**⁵⁵

Cette mise au point de Demmer revêt d'une importance capitale car, le public dont il est question dans ce travail possède déjà un répertoire linguistique avec un moins deux langues. L'une d'elle a servi de scolarisation et l'autre (une langue bantou, souvent de communication quotidienne et familiale).

⁵³ *Idem*

⁵⁴ *Ibidem*, pp-29-30

⁵⁵ Demmers, *Op.cit*, p.34.

Ainsi, dans leur intégration dans la société angolaise par l'école, les efforts fournis pour s'approprier du portugais devront s'asseoir sur leur capacité de maîtrise du français, soit leur performance en portugais dépendra en grande partie de la maîtrise dont il dispose du français langue de scolarisation.

Il s'agit de ce que Jim Cummins désigne comme la théorie de l'interdépendance linguistique. Cette théorie stipule que la bonne maîtrise de langue d'origine permettrait une maîtrise facilitée de la langue d'accueil (quel statut cette langue aura-t-elle pour eux : nouvelle langue maternelle, langue seconde ou simple langue de scolarisation).

Une des étapes de l'analyse linguistique dont il est question dans cette recherche, se penchera également à la vérification de cette hypothèse.

Ces observations mettent en relief trois termes pour qualifier une langue : maternelle ou première, seconde et éventuellement une étrangère. Il souligne l'importance particulière de la première langue dans la mesure où l'appropriation de toutes les autres en dépend.

Quelle différence y aurait-il entre elles ? Selon Moore⁵⁶, leur description montre que dans certains milieux, leur distinction peut aller de soi, surtout entre le concept de langue maternelle et celui de langue seconde.

En effet, dans certains milieux, la langue seconde se confond avec la langue de scolarisation et dans d'autres, la langue maternelle peut être pour un public donné la langue de scolaire.

⁵⁶Danièle Moore, 2006.

Il n'est donc pas facile de distinguer une langue maternelle des autres. Il a déjà été dit que la notion de langue n'est pas constante.

Valérie Ventureyra⁵⁷ souligne même le fait qu'une langue apprise peut devenir une langue oubliée et Klein⁵⁸ parle de réacquisition d'une langue et Thamin⁵⁹ remarque qu'une langue apprise plus tard peut devenir une langue essentielle pour un individu.

En fait, « **les langues vivent et se transforment, occupent des espaces et des territoires, passent les frontières, s'approchent et se pratiquent** »⁶⁰, affirme Moore.

Compte tenu de querelles terminologiques autour des notions de langue à laquelle Delbecq⁶¹ fait allusion dans mémoire de Master II, ce travail ne retiendra que quatre termes. Qu'appelle-t-on langue maternelle, langue étrangère, langue seconde et langue de scolarisation ?

2.1.1. Langue maternelle

A première vue, entendre langue maternelle cela apparaît simple et anodin pour définir cette notion, car étymologiquement, langue maternelle renvoie à celle de la mère. C'est donc la langue qu'un individu hérite de sa mère dès sa naissance.

Tout individu en possède obligatoirement une et que celle-ci est un des traits les plus fondamentaux de son identité. Toutefois, l'analyse

⁵⁷Valérie Ventureyra, 2005

⁵⁸ Wolfgang Klein, 1989

⁵⁹Thamin, 2007

⁶⁰ Danièle Moore, *Op.cit*, p.11

⁶¹ Delbecq 2008

de cette définition débouche encore sur des doutes quant à la validité de cette désignation.

La plupart des auteurs⁶² qui en ont donné une définition, la résumant de la façon suivante : par langue maternelle, on entend une langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial. Langue qui est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement, d'où la dénomination synonyme de langue première.

Caractérisée de cette manière, Rafoni⁶³ pense que cette notion n'est pas non plus précise que cela peut paraître. En réalité, ce que le jeune enfant acquiert auprès de ses proches n'est pas une langue au sens plein.

Elle constitue, tout au plus, une de ses variétés orales qui peut être différente de la norme scolaire pour lire et écrire avant qu'elle ne serve à transmettre des savoirs sur elle-même (d'ordre orthographique, grammatical, rhétorique, culturel) et sur le monde, ce qui en fera la langue scolaire. Cette notion de langue s'oppose donc à celle liée à son aspect de scolarisation.

Ainsi, on trouve trois types de définitions selon les différents critères qui permettent d'attribuer à une langue le qualificatif de maternelle. Le premier critère qui vient à l'esprit se fonde évidemment sur l'étymologie : la Langue Maternelle est celle qui est parlée par la mère ou par l'environnement familial immédiat.

⁶²Gerard Vigner, *Op.cit*, pp-37-38, Jean-Charles Rafoni, *Op.cit*, pp-14-15

⁶³ Jean-Charles Rafoni, *Op.cit*.

A priori irréfutable, ce critère n'est cependant pas valable pour toutes les sociétés. En effet, il n'est pas rare, dans certains pays, que la langue d'un locuteur soit différente de celle de ses parents.

Lié à ce premier critère, apparaît celui de l'antériorité d'appropriation. La Langue Maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition. Elle jouit ainsi du droit d'aînesse, lié au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable : celui qui est le plus proche de la naissance.

Cette importance accordée à l'ordre d'acquisition a poussé certains didacticiens à catégoriser les langues par leur simple numéro d'ordre : on parle ainsi de langue première, langue seconde, etc.

Le privilège d'être la première ne suffirait pas à dissocier la Langue Maternelle des autres, si l'on estimait en même temps, que cette antériorité implique un niveau supérieur de compétence.

La Langue Maternelle serait ainsi la mieux acquise, son appropriation mettant en jeu des capacités mémorielles plus fortes et bénéficiant de la plasticité maximale des organes sensori-moteurs. Le locuteur « natif » est donc considéré généralement comme le meilleur connaisseur de la langue.

Un autre critère souvent associé à la définition de la Langue Maternelle tient à son mode d'acquisition. Elle est souvent caractérisée, dans cette perspective, par le fait qu'elle a été acquise de façon naturelle ou informelle.

Ceci implique que la part de la réflexion dans l'acquisition est minime, voire nulle (on apprend sans s'en rendre compte), le sujet s'approprie la langue naturelle sans l'aide d'une intervention

pédagogique quelconque (on apprend tout seul) et que l'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage familial (on apprend en parlant avec les autres).

La notion de langue maternelle est donc très floue. Cependant à la lumière de toutes ces considérations, la définition présentée par Michèle Dabène paraît être la plus consensuelle. Selon elle, **«la langue maternelle est celle dont on ne peut faire abstraction même si on décide pour des raisons méthodologiques pour la tenir à l'écart »⁶⁴.**

Alors, une Langue Maternelle n'est pas forcément celle de la mère ni la première acquise moins encore la mieux connue. Pour aller dans le sens de Dabène, dans une étude menée au Lycée Franco-éthiopien d'Addis-Abeba, Miguel Assidu⁶⁵ constate que ce qu'une personne juge être sa Langue Maternelle peut être une langue d'« appartenance », une langue de « référence » ou une langue de « reconnaissance » ou même ce que Vigner⁶⁶ qualifie de langue d'origine.

2.1.2. Langue étrangère

Selon Rafoni **«le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle»⁶⁷** Et comme on vient de le voir, la notion de Langue Maternelle regorge beaucoup d'ambiguïtés. Il est aussi logique de se demander si ces ambiguïtés ne concernent pas aussi la notion de Langue étrangère.

⁶⁴ Michèle Dabène, 1994, p.9

⁶⁵ Miguel Assidu, 2010

⁶⁶ Gérard Vigner 2009

⁶⁷ Jean-Charles Rafoni, 2007, *Op.cit*

En fait, dans ce domaine, il semble bien que les incertitudes et les variations soient tout aussi importantes. Une langue n'est pas fondamentalement étrangère, elle l'est par rapport à un ou plusieurs sujets placés en situation d'acquisition ou d'apprentissage.

Verdelhan-Bourgade considère que la même ambiguïté pèse sur la notion de Langue Etrangère. **«Les critères les plus éclairants sont ceux du degré de familiarité qu'un individu entretient avec les autres langues et du rapport des langues entre elles sur un même territoire national»⁶⁸**

Les éléments qui la caractérisent, c'est souvent la distance géographique, la distance sociale, la distance culturelle, la distance linguistique, etc. Se référant à Besse, Verdelhan-Bourgade définit la Langue Etrangère comme étant:

« Une langue étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci. »⁶⁹

L'apprentissage d'une Langue étrangère est souvent marqué par la ou les langue(s) acquise(s) ou apprise(s) antérieurement.

Contrairement aux bilingues précoces, ceux qui deviennent bilingues tardifs par apprentissage d'une Langue Etrangère considèrent souvent qu'ils ne maîtrisent pas aussi bien la langue étrangère que leur langue maternelle même s'ils ont souvent une connaissance réflexive sur la Langue Etrangère bien supérieure à celle des natifs.

⁶⁸ Michèle Verdelhan-Bourgade, 2002

⁶⁹ *Idem*

S'interrogeant sur ce qui permet d'affecter à une langue le qualificatif d'étrangère, Dabène finit par résumer comme suit :

« On peut donc appeler langue étrangère la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre. »⁷⁰

Ainsi, on peut considérer la langue étrangère comme étant, la langue officielle d'un ou plusieurs pays étrangers. Dans le cas le plus traditionnellement étudié, elle n'est parlée, sur le territoire où elle est enseignée à ce titre, que par un nombre non significatif de locuteurs natifs.

Telle est la situation actuelle de l'enseignement du Français et de l'Anglais en Angola. Mais Vigner⁷¹ constate qu'une langue officielle d'un pays peut aussi être étrangère pour des populations locales.

Pour illustrer ce cas, il donne l'exemple du français pour un élève de langue **Guéré** en côte d'ivoire, alors même que le français est langue officielle du pays. Faudra-t-il comprendre l'appellation de Portugais langue Etrangère dans le cursus des écoles francophones de Luanda dans cette perspective ? Ou faudra-t-il le considérer comme un paradoxe ? Ces questions restent entières. Une seule évidence, le portugais est la langue officielle en Angola et par conséquent celle de scolarisation.

⁷⁰Michèle Dabène, 1994, p.29

⁷¹ Gérald Vigner, 2009, 37

Par conséquent, pour pouvoir identifier de manière plus précise le statut du portugais en différents milieux angolais, surtout en milieu scolaire, il serait intéressant d'analyser aussi le concept de langue seconde.

2.1.3. Langue seconde

Olha Luste-Chaa⁷² dans son étude sur l'acquisition du lexique constate que malgré l'usage courant du terme langue seconde, ce concept demeure vaste et complexe.

Les difficultés de recherches dans le domaine se situent au niveau de sa définition par rapport aux deux champs conceptuels voisins, ceux de langue maternelle et de langue étrangère.

C'est ainsi que Verdelhan-Bourgade, en se référant à Besse pense que langue seconde et langue étrangère sont des concepts similaires tout en apportant des précisions suivantes:

« Une langue seconde peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci. »⁷³

Cette définition illustre mieux le portugais par rapport à notre public. En fait, ces apprenants ont appris le portugais, soit naturellement, dans la mesure où ils vivent quotidiennement avec cette langue, soit

⁷² Olha Luste Chaa, 2009, p.12.

⁷³ Michèle Verdelhan-Bourgade, 2002

dans un cadre formel (centre des langues) ou dans le cursus des écoles francophones et en milieu scolaire public.

En effet, il y a enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ces apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent.

Ces apprenants sont en permanente confrontation et contact avec cette langue puisque qu'elle est la langue officielle du pays sans être leur Langue Maternelle. Donc, elle est enseignée et apprise à l'école mais aussi parce qu'elle est pratiquée dans le milieu social qu'ils fréquentent.

Quand la Langue Seconde est enseignée/apprise en milieu scolaire, elle est en outre presque toujours langue de scolarisation. Il résulte de cette double caractéristique :

- Langue pouvant être pratiquée en dehors de la classe et servant à apprendre des matières autres qu'elles-mêmes.
- Que les apprenants d'une Langue Seconde peuvent pratiquer authentiquement celle-ci en dehors des cours qui lui sont assignés.

On peut déduire que la différence entre une Langue Etrangère et une Langue Seconde réside fondamentalement sur la notion de statut. On parle quelquefois de langue seconde pour une langue officiellement reconnue mais qu'une partie des ressortissants n'a pas acquise nativement.

Dans cette perspective, Langue Seconde serait-elle synonyme de Langue de scolarisation ? Pas nécessairement, car ceux qui se

l'approprient dans le milieu naturel ne l'auront pas comme Langue Seconde.

Par ailleurs, on sait aussi que cette langue de scolarisation peut également se confondre avec la Langue Maternelle, si cette dernière est langue officielle du pays.

Langue de scolarisation se démarque de Langue Seconde surtout quant aux fonctions qu'elle peut exercer. Mais avant d'aborder les différentes fonctions que la langue remplit, il serait important d'analyser le processus d'appropriation d'une langue seconde.

2.1.3.1. Appropriation d'une langue seconde : mise au point terminologique

Acquisition et apprentissage, deux notions qui ont toujours provoqué des débats intéressants entre didacticiens et linguistes. Sans vouloir entrer en profondeur de querelles entre la vision chomskyenne et les théories behavioristes sur la question de la langue, il serait légitime, dans le cadre de ce travail, de les analyser et adopter l'un d'eux pour ce qui est de la façon dont notre public est amené à s'approprier de sa compétence linguistique en sa nouvelle « **Langue de vie** »⁷⁴.

En fait, pour y arriver, il faudrait faire le tour de différentes théories qui abordent ces notions. Dans leur livre sur l'acquisition du langage, Michèle Kaïl et Michel Fayol⁷⁵ reprennent la théorie de l'opposition entre acquisition et apprentissage. Pour eux, l'acquisition relève du

⁷⁴Cette désignation s' impose eu égard les difficultés de définir le portugais pour ce public.

⁷⁵Michèle Kaïl et Michel Fayol, 2000.

processus non conscient tandis l'apprentissage est de l'ordre du conscient.

Dans cette perspective, l'apprentissage exercerait donc un contrôle sur l'acquisition. Cependant, d'autres auteurs pensent que cette opposition n'a pas lieu d'être dans la mesure où dans toute activité, il y a toujours une part de conscience et de l'inconscience.

On peut, en effet, observer dans beaucoup de productions langagières, une part considérable de l'inconscience. Il faut le rappeler, Cuq, dans son dictionnaire de Français Langue Etrangère et Seconde définit l'acquisition comme **«le processus largement inconscient et involontaire »** tandis que l'apprentissage est **«la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation »**

Selon ce dictionnaire, le terme d'appropriation est employé comme hyperonyme par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/apprentissage.

L'appropriation désigne donc **«l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires soit apprentissage aux moins conscientes, soit acquisition »**

Cette mise au point conduit à adopter le terme d'appropriation au détriment d'apprentissage. Son avantage réside dans le fait qu'il permet de désigner l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes aux moins maîtrisées.

Ainsi, ce travail adopte le terme appropriation pour désigner soit apprentissage soit acquisition.

Après un tour d'horizon de la notion de langue et d'où est sortie une définition de (Portugais) Langue Seconde, laquelle caractérise notre public, il est opportun d'aborder maintenant les différents processus de son appropriation.

En fait, une étude sur l'intégration d'un public nouvellement arrivé dans un milieu (angolais), comme c'est le cas des angolais ayant longtemps vécus dans des pays francophones (RDC et République du Congo) ne peut se construire sans une réflexion sur une révision de la théorie de l'appropriation d'une nouvelle langue.

Dans ce cas précis, il s'agit de l'appropriation de la langue de la société d'accueil, en l'occurrence le portugais.

Comme le public cible de ce travail a déjà été scolarisé en Français, leur langue d'accueil c'est donc le portugais. Son appropriation est prise sous l'optique de langue seconde.

Le terme de langue seconde, on l'a vu est difficile à définir, d'ailleurs, Verdelhan-Bourgade le qualifie de « **expression pédagogiquement non justifié** »⁷⁶

Pour comprendre le processus de son appropriation, cette recherche s'appuiera sur la démarche de Klein sur l'apprentissage d'une langue.

Il faut l'admettre avec cet auteur que

«les connaissances sur l'acquisition des langues restent encore fragmentaires sur bien des points. Il semble donc important de commencer par une vision d'ensemble englobant tous les

⁷⁶ Michèle Verdelhan-Bourgade, 2007, p.7

aspects, même si nous ne sommes pas en mesure d'en développer tous les détails par la suite»⁷⁷

2.1.3.2. Types d'appropriation d'une seconde langue

S'inspirant de Michèle Kail⁷⁸, Clive Perdue et Daniel Gaonac'h⁷⁹, on peut considérer trois façons d'acquérir une seconde langue : En même temps que la première ; après la première et spontanément; après la première et de manière scolaire. C'est ce dernier type qui sera question dans cette recherche. Il faut signaler que dans le terrain, ces types se confondent dans leur appropriation.

2.1.3.2.1. Appropriation simultanée

L'appropriation simultanée concerne le public dont les familles font usage de deux langues simultanément et de manière presque identique. Les deux langues se substituent dans la communication de manière naturelle. Le fait que ces deux langues se substituent et se développent au même moment ne signifie pas qu'elles ne se s'appuient pas l'une sur l'autre. François-Salsano⁸⁰ a observé qu'un enfant bilingue est capable de progresser dans les deux langues, sans toutefois les confondre même si les interférences comme phénomène linguistique peuvent toujours apparaître.

Pour ce qui est du public de ce travail, il faut le noter, il est dans la plupart des cas déjà bilingue (Français-Lingala). En fait, comme le souligne Amélia Mingas : ***“a língua européia utilizada pelas***

⁷⁷ Klein, 1989

⁷⁸ Michel Kail, 2000, pp.9-12

⁷⁹ Clive Perdue; Daniel Gaonac'h, 2000, pp.215-233

⁸⁰ Dora François Salsano, 2010

comunidades angolanas que viveram na Republica Democrática do Congo é o Francês⁸¹ .

Ces francophones angolais ont déjà acquis une expérience intéressante du bilinguisme. Ils intègrent le système scolaire public angolais sans avoir suffisamment des connaissances du portugais mais parfaitement préparés pour une éducation bilingue.

Seront-ils capable de conserver cet esprit multilingue? En fait, en Angola, le portugais est la seule langue de prestige qui donne accès aux connaissances et même à l'intégration dans la société.

2.1.3.2.2. Appropriation postérieure et spontanée

Même lorsque l'enfant entend parler deux langues dans son milieu familial, si le contact avec l'une d'elles est prédominant, l'appropriation de cette seconde langue sera clairement postérieure.

Ce déphasage est encore plus grand quand l'enfant qui acquiert chez lui une première langue entre en contact avec une autre langue à l'extérieur du cercle familiale. Dans tous ces cas, la seconde langue s'approprie de manière semblable à la première, dans des situations réelles à partir de besoins de communication.

Mais à la différence de ce qui est arrivé avec la première langue, l'appropriation de la seconde langue se réalise quand la première est bien maîtrisée.

⁸¹Amélia Arlete Mingas, *Op.cit*

Pour être d'accord avec Klein⁸², on peut affirmer que l'avantage de cette forme d'appropriation qu'elle porte en elle-même sa propre motivation et que la solution est efficace et très rapide. Son inconvénient est qu'elle se limite à certaines formes d'usage, habituellement la forme orale donc qu'elle offre une compétence limitée.

2.1.3.2.3. Appropriation postérieure et scolaire

En ce qui concerne l'appropriation scolaire d'une seconde langue, elle suppose l'acquisition préalable d'une première langue et, même si elle s'effectue à partir d'une analyse de la structure et des règles de la seconde, elle s'appuie de fait sur la compétence acquise dans la première, soit sur la compétence concrète, soit sur les connaissances grammaticales déduites de celle-ci.

Klein⁸³ considère que l'avantage de cette forme d'acquisition est qu'elle peut offrir une compétence. Son inconvénient est le manque de motivation directe et aussi sa faible efficacité pour développer la compétence communicative. Il faut souligner que, cette réflexion de Klein concerne surtout l'appropriation d'une langue étrangère telle que définie dans ce travail.

⁸²Klein, op.cit.

⁸³*Idem*

2.1.3.3. Mécanismes d'appropriation de la seconde langue

Chercher à comprendre les mécanismes d'appropriation d'une langue que la première équivaut à répondre à la question : dans quelle mesure les deux processus sont-ils différents ou se ressemblent-ils? Pour répondre à cette question, il faudra bien remonter jusqu'à Comenius.

En fait, Claude Germain transcrit sa pensée en disant que « **selon Comenius, le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est le même que le processus d'apprentissage de la langue maternelle** »⁸⁴.

Ce point de vue peut-être soutenu par le fait que, comme le pense Perdue et Gaonac'h

«l'apprentissage d'une L2 aboutit, relativement à celui de la langue maternelle, à des niveaux de maîtrise de la langue très variable : certains apprenants semblent atteindre une maîtrise quasi-« native », tandis que d'autres s'arrêtent « en route », souvent au niveau rudimentaire. Cette constatation est valable pour l'ensemble des sujets adultes, et quel que soit le milieu dans lequel l'apprentissage a lieu »⁸⁵

Cependant, Klein⁸⁶ pense qu'il faudra établir une différence entre les deux processus d'appropriation. Lorsqu'on parle de l'appropriation postérieure d'une seconde langue, au moins deux aspects importants de celle-ci doivent être pris en compte dans cette comparaison :

⁸⁴Claude Germain, 1993, p.92

⁸⁵Perdue et Gaonac'h, 2000, p.216

⁸⁶ Klein, *Op.cit.*

- 1) L'appropriation d'une deuxième langue s'opère à un stade du développement cognitif plus avancé que celui atteint lors du développement de la Langue Maternelle.
- 2) Celui qui s'approprie une seconde langue possède déjà un bagage linguistique dans sa Langue Maternelle.

Dans quelle mesure ce double bagage cognitif et linguistique est-il à l'origine d'un processus d'appropriation différent de celui de la Langue Maternelle ?

Entre les deux vues, soit que le bagage de connaissances n'a aucune influence sur l'appropriation de la seconde langue et que ceci se fait de façon identique à celle de la Langue Maternelle, soit que, au contraire, l'acquis détermine entièrement le processus d'appropriation de la seconde langue.

Dans l'optique de Klein⁸⁷, la majorité des auteurs acceptent le postulat que l'apprenant d'une deuxième langue, quel que soit son âge, ne fait pas face aux mêmes problèmes d'appropriation de concepts sémantiques que l'enfant qui acquiert sa Langue Maternelle. Selon Michèle Kail⁸⁸, un enfant de 6-7 ans n'a plus à acquérir des concepts tels que le passé proche ou la possession.

Par conséquent, la complexité cognitive sous-jacente à une forme linguistique déjà acquise pour les équivalents de traduction en Langue Maternelle ne sera pas le principal déterminant de son ordre d'acquisition dans la deuxième langue.

⁸⁷ Klein, *Op.cit*, pp-15-16

⁸⁸ Michèle Kail, *Op.cit*.

On peut, donc dans ce cas, dire que l'ordre d'acquisition des formes linguistiques en deuxième langue peut être différent de celui en première langue, au moins en ce qui concerne la complexité sémantique de la forme à acquérir.

Donc, on peut éliminer les facteurs de développement conceptuel comme explicatifs dans les séquences d'appropriation d'une deuxième langue. Ceci amène à considérer une deuxième question importante, à savoir : dans quelle mesure les caractéristiques de la Langue Maternelle vont-elles influencer l'appropriation de la seconde langue ?

Perdue et Gaonac'h⁸⁹ pensent que cette question est à l'origine de deux grandes tendances opposées dans l'étude de l'appropriation de la seconde langue. D'une part, celle qui insiste sur l'aspect développemental universel de cette appropriation et qui a donné lieu à des approches telles que l'analyse des erreurs, les interlangues et les systèmes approximatifs dans lesquelles on analyse l'appropriation en termes de stades développementaux en minimisant l'apport de la Langue Maternelle.

D'autre part, les approches qui insistent sur le rôle et l'importance des caractéristiques de la Langue Maternelle dans l'appropriation de la seconde langue, comme les études des interférences et l'analyse contrastive.

Klein⁹⁰ confirme que l'appropriation d'une seconde langue se fait suivant une séquence développementale. Dans cette optique, celui

⁸⁹Perdue et Gaonac'h, 2000

⁹⁰Klein, 1989

qui apprend une deuxième langue, tout comme l'enfant qui acquiert sa première langue, fait appel à un processus de construction créative, c'est-à-dire qu'il extrait des règles plus ou moins complexes à partir de l'input linguistique qu'il reçoit.

Dire avec certitude comment une langue seconde s'approprie-t-elle se révèle une tâche non moins facile. En étudiant cette question, Josette Vaillancourt⁹¹ constate la difficulté de répondre à la question.

D'où la nécessité, d'après elle de dépasser des querelles des différentes théories d'apprentissage : behavioriste et chomskyenne et de ne retenir le fait que l'appropriation de la langue seconde s'opère en interaction. L'apprenant se cherche diverses stratégies pour atteindre une compétence dans la nouvelle langue.

2.1.4. Langue de scolarisation

2.1.4.1. Concept

Les différentes notions de la langue présentées ci-haut assimilent quelques fois la langue de scolarisation à la langue seconde et parfois encore et selon les circonstances, cette même langue de scolarisation apparaît comme langue maternelle des apprenants.

Outre les différents statuts et usages du portugais dans la société angolaise, cette langue est, pour des francophones angolais qui s'intègrent dans la société, une langue de scolarisation.

Son apprentissage s'inscrit dans un continuum. En fait, son apprentissage qui commence pour eux dans une perspective de communication (Portugais Langue Etrangère) évoluera vers une

⁹¹Vaillancourt, 2008

optique cognitive (Portugais Seconde/Portugais Langue Maternelle/Langue de scolarisation).

Pour ne pas perpétuer l'imbroglio qui pourrait apparaître dans sa caractérisation, il sera question d'analyser plutôt les différentes fonctions de cette langue.

D'ailleurs, Vigner suggère de « **s'interroger sur les différentes fonctions qu'une langue peut revêtir à l'école et notamment s'agissant de celle qui est considérée comme langue majeure de scolarisation** »⁹².

A ce propos, il lui attribue trois principales fonctions: la fonction d'échange, la fonction de transmission et celle de représentation d'une compétence spécifique. Verdelhan-Bourgade pense que

« la fonction de scolarisation du langage appris à l'école recouvre l'ensemble de ces apprentissages, qu'on pourrait sommairement regrouper en trois domaines : le domaine du savoir et de représentation, le domaine des comportements sociaux et langagiers ainsi que le domaine de la méthode (structuration de la pensée, du raisonnement, du travail.) »⁹³

En réalité, les deux visions se recoupent et se rejoignent. Elles ont par ailleurs le mérite d'attribuer à la langue de scolarisation une mission que la langue seconde et la langue maternelle ne remplissent pas automatiquement.

⁹²Gérard Vigner, *Op.cit*, p.28

⁹³Michèle Verdelhan-Bourgade, *Op.cit*, p.38

En fait, la langue de scolarisation peut, selon les cas, remplir une des fonctions, soit de la langue seconde ou de la langue maternelle.

Par ailleurs, la langue de scolarisation peut également s'opposer à la langue maternelle et à la langue seconde dans la mesure où, pour reprendre encore un argument Verdelhan-Bourgade «**la langue de scolarisation ouvre des perspectives différentes** »⁹⁴.

Et Vigner⁹⁵ajoute, si la langue maternelle se confondait avec la langue de scolarisation quant à leurs fonctions respectives, il n'y aurait pas d'échecs scolaires dans cette matière.

Ainsi, l'analyse de la compétence linguistique dont il est question dans cette recherche est liée à la langue scolaire.

2.1.4.2. Fonctions

Quelles sont les principales fonctions que cette langue joue ? S'agissant des publics de cette recherche, la première fonction de cette langue est naturellement celle de l'échange entre l'enseignant et l'apprenant.

Cette fonction s'apparente à la langue maternelle (pour des apprenants monolingues et à la langue seconde pour des bilingues). Une deuxième fonction est celle de transmission des connaissances.

En fait, la langue scolaire non seulement est utilisée comme un instrument de communication mais aussi une matière en soi. C'est donc cette dernière fonction qui intéresse cette thèse. Le travail que les élèves vont effectuer consistera à analyser les compétences en

⁹⁴ *Idem*, p.35

⁹⁵ Gérard Vigner, *Op.cit.*

langues du point de vue matière et non seulement comme instrument de communication. Ainsi, lors de l'analyse du corpus, toute variation linguistique ne sera pas prise en compte.

2.2. Le bilinguisme

Dans des situations de contacts de langues, le bilinguisme surgit naturellement chez les individus et même dans la société. Malgré la familiarité du phénomène, sa définition reste encore floue, comme le constate Cavalli⁹⁶.

D'ailleurs, Ali-Bencherif renforce cette idée dans la mesure où

« définir le bilinguisme ou les phénomènes qui lui sont associés n'est pas facile au fait de la variété voire de l'originalité des situations de communication et des raisons qui amènent à employer deux langues ou à passer d'une langue à l'autre à un moment donné de l'échange verbal »⁹⁷

Bloomfield, par exemple, considère que le bilinguisme consiste à parler deux langues comme ceux qui les ont pour langue maternelle. Dans sa vision, il s'agit d'une parfaite maîtrise, voire égale de deux langues. La conception de Bloomfield insiste sur ce que l'on peut qualifier de « équilinguisme ».

Moore, en revanche, pense que **«les compétences langagières et culturelles des plurilingues ne sont, par conséquent, ni nécessairement égale ni totalement semblables à celles des monolingues »⁹⁸**.

⁹⁶ Marisa Cavalli, 2005, p.8

⁹⁷ Ali Bencherif, 2009, p.43

⁹⁸ Danièle Moore, *Op.cit*, p.99

Chaque spécialiste met donc en avant des critères différents pour discerner ce phénomène linguistique. Comprendre les divers critères mis en évidence semble fondamental dans le cadre de ce travail puisque l'analyse des compétences linguistiques des francophones conduira, même de façon implicite, à caractériser le bilinguisme de ce public.

Ayant été intégrés dans le système éducatif angolais, les francophones angolais développeront un type de bilinguisme. Il est important de le cerner en vue de programmer et de prévoir des stratégies à mettre en œuvre à plusieurs niveaux pour que leur intégration se fasse sans préjudice.

Vu l'immensité et la complexité du champs lié au bilinguisme, ce chapitre se propose de présenter un abordage qui permettra de comprendre les types de bilinguisme existant.

Mais également, comme il existe des écoles qui offrent des cours en langue qui n'est celle déclarée officielle par l'Etat angolais, il sera aussi question de présenter un panorama de ce qu'est une éducation bilingue.

2.2.1. Définition du bilinguisme

Beaucoup d'auteurs ont cherché à comprendre le fonctionnement de ce phénomène linguistique mais sa notion reste encore floue comme déjà souligné plus haut. Pour mieux le comprendre, il est nécessaire de remonter dans le temps en vue de localiser les surgissements des premières réflexions sur cette notion.

Selon Führer-Nicod⁹⁹, les premières réflexions sur le bilinguisme ont commencé à voir le jour à la fin du siècle dernier, lorsque Loewe publie en 1888 et 1890 ses recherches sur le contact interlinguistique de deux communautés.

Cet auteur établit que par le contact régulier des deux groupes linguistiques et sociaux se développe un bilinguisme qui est constitué en fait de deux branches d'une seule langue.

D'une part, la langue initiale d'un des groupes et de l'autre, une langue de contact qui est formée par la langue de l'autre groupe à laquelle s'ajoutent et se mêlent des éléments de la langue du groupe d'origine.

Dans cette optique, la langue de contact peut évoluer au fur et à mesure que l'un des groupes prend ou perd de l'importance et peut ainsi se rapprocher de la langue du deuxième groupe. Le système des deux langues serait alors composé des deux langues initiales.

Il faut souligner comme l'indique Moore

«les personnes qui disposent d'un capital linguistique plurilingue et pluriculturel utilisent les langues et les ressources culturelles à leur disposition pour des besoins de communication précis et différenciés, dans des contextes sociaux spécifiques»¹⁰⁰.

C'est-à-dire, les deux langues se différencient dans leur utilisation par rapport à une situation ou un interlocuteur définis. Dans le cas d'une utilisation parallèle, elles deviennent interchangeable et se confondent finalement en une double langue.

⁹⁹Führer-Nicod, 1994.

¹⁰⁰Danièle Moore, 2006, p.98

Celle-ci, confrontée à la tendance universelle de l'individu à simplifier tout acte, n'est qu'une expression linguistique passagère et aboutit à l'abandon de l'une d'entre elles (Akinci De Ruiter, Sanagustin, 2004, Gajo, Mondada, 2000, op.cit).

D'abord formulée pour expliquer les rapports linguistiques des communautés, la conception de Loewe est étendue également à l'individu. Ses réflexions ne sont, certes, que des esquisses du bilinguisme complexe tel que conçu actuellement, mais elles touchent non seulement le domaine de la linguistique, mais incluent déjà la psychologie et quelques considérations d'ordre sociologique.

Parmi les précurseurs des concepts de bilinguisme, il convient également de faire référence au linguiste Scerba dont le travail en 1925 distingue pour la première fois deux formes de bilinguisme dans un individu bilingue : un bilinguisme ou la coexistence indépendante de deux langues et une langue mixte à deux termes.

Scerba suppose pour la première forme l'existence dans l'individu bilingue de deux systèmes d'associations linguistiques autonomes et sans contact mutuel.

Le concept abstrait et sa réalisation linguistique concrète ont une organisation différente et indépendante dans chacune des deux langues. Le processus d'acquisition exclut tout contact entre les langues qui sont acquises de façon indépendante l'une de l'autre.

Un seul concept abstrait est réalisé dans les deux langues dont les mots sont interchangeables. Scerba admet que cette forme ne s'apparente presque plus au bilinguisme car ces individus n'en savent qu'une, mais cette langue a deux modes d'expression et on emploie tantôt l'un, tantôt l'autre.

Le premier type de bilinguisme s'acquiert pour enfant, selon Scerba, de façon naturelle au contact quotidien d'une personne de langue différente qui n'a aucune connaissance de la langue maternelle de l'enfant ou bien de façon naturelle en cours de langue sans confrontation avec la première langue.

L'acquisition du deuxième type, celui de la langue mixte, se fait en cours de langue par opposition des deux langues ou de façon naturelle en contact avec des personnes bilingues et dans des situations bilingues où les langues sont utilisées parallèlement.

Ces formulations du bilinguisme par Scerba, bien qu'incomplètes pour un observateur actuel comme Cavalli¹⁰¹, ont abouti en 1953 avec Weinreich à un classement systématique de l'organisation du bilinguisme en « compound », « coordinative » et « subordinative » qui est d'une façon ou d'une autre encore de rigueur de nos jours.

Cette classification de Weinreich a conduit Cavalli¹⁰² à suggérer une simple distinction entre le bilinguisme individuel et un bilinguisme social.

En fait, le bilinguisme touche l'individu dans son apprentissage des autres langues mais aussi influence le statut des langues dans la société.

Dans la plupart des cas, quand le bilinguisme touche la société, les sociolinguistes parlent de diglossie.

La compréhension du bilinguisme dans le cadre de l'analyse des compétences linguistiques en portugais des francophones angolais permettra d'éclairer le type de bilinguisme que cette couche de

¹⁰¹Maria Cavalli, 2005, pp.10-11.

¹⁰²*Idem*, p.9.

population développe et par conséquent la place du français dans la société angolaise.

De ce fait, une hypothèse se dégage : du type du bilinguisme à développer par ces francophones dépendra de la vitalité linguistique du français dans la société angolaise, même si la diglossie caractérisant cette société se penchera toujours en faveur du portugais, langue de l'ascension sociale.

Ce travail reprend donc les différents points proposés par Cavalli¹⁰³ en vue d'éclairer cette notion.

2.2.2. Le bilinguisme individuel

Désigné aussi comme bilingualité selon l'expression de Hélot¹⁰⁴. Le bilinguisme individuel résulte des circonstances particulières de l'existence d'un individu. Pour des raisons de divers ordres : parents de langues différentes, changement des pays, mobilité liée aux études, etc. un individu peut devenir bilingue.

Caractériser ce bilinguisme s'avère compliqué. En fait, il y a de ceux, comme Hélot¹⁰⁵, qui pense que ce type de bilinguisme ne considère ni âge, les situations dans lesquelles il utilise ni les circonstances de leur acquisition ou leur répartition chronologique et d'autres, comme Cavalli¹⁰⁶ avance plusieurs critères pour le comprendre. On a même l'impression que ces deux groupes sont en totale contradiction.

Même si les doutes persistent quant à la compréhension du bilinguisme individuel, les critères proposés par Cavalli tentent

¹⁰³ *Op. cit*

¹⁰⁴ Christine Hélot, 2007

¹⁰⁵ *Idem*

¹⁰⁶ *Op. cit.*

d'épuiser les zones d'ombre de ce concept. Ainsi, les critères ci-après favorisent l'entendement de la bilingualité :

- Maîtrise des deux langues considérée de façon globale
- Maîtrise des compétences particulières,
- Maîtrise des domaines particuliers
 - Variation de la maîtrise dans le temps liée à la pratique de la langue
- Nature et statuts des langues du répertoire
- Lien avec les processus cognitifs (représentation de la réalité et organisation de l'information),
- Influence exercée par l'appropriation de la langue seconde sur la première langue (au niveau de la valorisation socio-culturelle et du développement cognitif global)
- Milieu et modalités de l'appropriation,
- Moment de l'appropriation

Le tableau ci-après appartenant à Cavalli¹⁰⁷ explique comment ces différents critères entrent en jeu pour définir le bilinguisme individuel.

Critères	Définitions de bilinguisme		
Maîtrise des deux langues considérées de façon globale	Equilibre/équilanguisme : niveaux des compétences équivalents	Vs	Dominant : niveaux de compétences asymétriques
	Maximal	Vs	Minimal
	Semilinguisme : insuffisante maîtrise des deux langues		

¹⁰⁷ *Op.cit*, 2005.

Maîtrise dans des compétences particulières	Actif ou symétrique : compétences effectives de production et de réception	Vs	Passif : maîtrise d'une langue au seul niveau de compréhension
Variation de la maîtrise dans le temps liée à la pratique	Récessif : diminution de la compétence de réception et/ou de production dans une langue faute d'utilisation Latent : maîtrise qui ne se manifeste pas faute d'occasion pour le faire, mais qui reste potentiellement présente		
Nature et statuts des langues du répertoire	maîtrise dans des langues distinctes qui jouissent d'un statut semblable ou identique	Vs	Vertical : maîtrise dans une langue standard et dans une langue ou un dialecte distinct(e) mais apparenté(e) Diagonal : maîtrise dans une langue non-standard ou un dialecte et une langue standard non apparenté(e)
Lien avec les processus cognitifs de l'individu	Composé : les éléments des deux systèmes linguistiques font référence à une unique représentation cognitive, à une seule unité sémantique (les deux langues ont été acquises dans un contexte commun)		Coordonné : les termes équivalents dans les deux langues font référence à des unités sémantiques distinctes, à deux représentations cognitives différentes (les deux langues ont été acquises dans des contextes différents)
Influence exercée par l'appropriation de la L2 sur la L1	Additif : l'appropriation d'une deuxième langue est valorisée et représente un enrichissement pour la L1 et pour le développement cognitif global de l'individu		Soustractif : l'appropriation de la L2 se fait au détriment de la L1, quand celle-ci est dévalorisée aux yeux du locuteur
Milieu et modalités de l'appropriation	Naturel : appropriation s'est faite en milieu naturel		Scolaire : l'appropriation de la langue seconde s'est faite à travers l'instruction
Moment de l'appropriation	Simultané ou précoce : l'appropriation des deux langues s'est réalisée en même temps que le développement général		Successif : l'appropriation de la deuxième langue s'est réalisée après l'appropriation de la première

	de l'enfant		
--	-------------	--	--

Malgré cette avalanche de critères fournis par Cavalli, le bilinguisme individuel reste toujours une notion peu claire.

Cependant, en croisant tous ces critères susmentionnés, on aboutira à une conception minimale selon laquelle un bilingue c'est quelqu'un capable de mobiliser, selon les circonstances et des contextes, des éléments langagiers appartenant à un système linguistique différent de sa langue maternelle.

2.2.3. Bilinguisme social

Le bilinguisme peut aussi être vu sous un angle social. Il se manifeste dès que dans un territoire donné, on peut observer la présence de plus d'une langue. Cette coexistence des langues résulte de plusieurs causes, notamment l'immigration de groupes. Quand il y a bilinguisme social, une langue possède souvent un statut privilégié que les autres. Ce cas de figure est désigné par le terme diglossie par des sociolinguistes.

A l'image de ce qui s'est fait pour définir le bilinguisme individuel où plusieurs critères ont été sélectionnés, Fishman avait combiné deux concepts : bilinguisme individuel et diglossie pour élaborer un modèle d'analyse des situations linguistiques.

En combinant les deux notions, il parvient à obtenir quatre situations possibles.

La première est celle où coexisterait dans une communauté des individus bilingues dans un territoire diglossique. Cette situation se

vérifie en Angola. En fait, étant un territoire multilingue, beaucoup d'angolais parlent aussi plusieurs langues.

La deuxième situation, c'est celle où l'on peut observer le bilinguisme sans diglossie. Il s'agit des territoires où plusieurs langues coexistent dans une même aire géographique, mais elles sont parlées par des groupes unilingues différents, sans qu'il y ait un usage spécifique pour chacune d'elle dans les différents domaines au niveau de la communauté globale.

Cette situation, même s'il existe en Angola, peut être considérée comme passagère. C'est le cas, par exemple de ces angolais qui rentrent dans leur pays et ne parlant aucune langue d'Angola.

La troisième situation se manifeste dans des contextes où il existerait des groupes situés aux extrêmes de l'échelle sociale, chacun parlant une langue différente de celle couramment parlée par la majorité du peuple.

Cette situation se vérifierait en Angola si on tient compte du fait de l'existence de plusieurs types de portugais parlé par la population.

Il a été vu qu'il existait des locuteurs acrolectes, mésolecte et les basilectes, si on s'accorde que ce sont trois langues différentes, alors cette troisième situation de bilinguisme social est bien présente en Angola. Et la dernière situation est le monolinguisme parfait.

2.2.3. L'éducation bilingue

2.2.3.1. Généralités

Dès qu'il y a contact des langues, le bilinguisme apparaît et naturellement des bilingues. Des francophones angolais sont des bilingues : français/portugais. Ils sont devenus bilingues par l'école et leur quotidien. Tout en étant francophones et en Angola, il y a parmi eux, ceux qui ont fait le choix de poursuivre leurs études en français en Angola.

Ce sous-chapitre se penche donc à comprendre la nature de ces écoles. Il a été souligné qu'une des actions mises en place, des écoles bilingues, constituaient un des axes majeurs de l'intégration des migrants.

Cependant, malgré une volonté manifeste pour intégrer les angolais qui rentrent dans leur pays, le gouvernement n'a pas mis en œuvre une mesure d'ordre pédagogique. Ce qui laisse voir clairement que l'aménagement linguistique en milieu scolaire est encore déficient.

Ce sont des particuliers qui prennent des initiatives pour concrétiser ce désir. La création des écoles francophones fait partie de ces actions. Une question se pose, comment qualifier ces écoles ? L'analyse des différents types d'éducation bilingue déjà pratiquée et mise en place semble le chemin qui conduira à caractériser ces écoles.

2.2.3.2. Différentes typologies d'éducation bilingue

Pour catégoriser une éducation bilingue, beaucoup de critères sont pris en compte, notamment le statut de la langue, les objectifs fixés, la fréquence des usages des langues. Ce travail s'efforcera d'observer des éléments qui peuvent être encadrés dans ce qui se fait dans ces écoles en vue de définir le type d'éducation bilingue pratiqué en Angola.

2.2.3.2.1. Typologie de Mackey

Parmi toutes les typologies d'éducation bilingue déjà répertoriées, celle de Mackey est la plus classique. Pour la mettre en place, Mackey a pris en considération six variables :

1- Le nombre et le choix des langues utilisées pour l'enseignement. 2- L'évolution vers le bilinguisme ou vers l'unilinguisme. Il s'agit de savoir s'il y aura transfert d'une langue à l'autre ou il y aura maintien des deux langues.

Cette variable est intéressante dans le cadre du contexte des écoles francophones créées en Angola d'autant plus que le recours au français comme langue de scolarisation apparaît comme prétexte en vue de permettre aux élèves ne maîtrisant pas le portugais de continuer à étudier.

A la longue, ces élèves deviendront bilingues, car ils apprendront le portugais et peut-être resteront aussi francophones.

3- L'orientation culturelle : il s'agit de savoir si l'on se dirige vers l'assimilation à la culture dominante (acculturation) ou dans celle d'une culture renaissante (irréductibilisme).

4- La répartition des langues par matière : cette variable permet d'identifier le nombre de matières non linguistiques enseignées dans chacune de langue en présence.

Les écoles francophones implantées en Angola n'utilisent que le français comme langue de scolarisation. Toutes les matières sont enseignées en français. Le Portugais n'intervient que comme matière du cursus des élèves.

Cependant, au fur et à mesure que ces apprenants progressent dans la scolarité, même dans ces écoles, les élèves présentent des habitudes linguistiques qui privilégient le portugais dans leur quotidien.

2.2.3.2.2. Typologie de Fishman et Lovas

Cette typologie se distingue de la précédente du fait que celle-ci prend en compte l'éducation des minorités linguistiques. Cette typologie envisage les rapports entre l'organisation des programmes et leurs objectifs linguistiques. Il s'agit donc d'intégrer le paramètre sociolinguistique.

Contrairement à la typologie de Mackey, celle de Fishman et Lovas isole trois critères pour définir l'éducation bilingue. Il s'agit de l'intensité, le but et le statut.

Pour ce qui est de l'intensité, ces auteurs ont mis en évidence quatre types d'éducation bilingue, notamment :

1- Le bilinguisme de transition

La langue de la minorité est utilisée pendant les premières années d'école pour permettre à l'élève de s'adapter à la vie scolaire. Le temps

pour acquérir une connaissance en langue de scolarisation pour qu'il devienne le principal support et véhicule des savoirs. Ce modèle peut-il être assimilé à ce qui se fait dans des écoles francophones d'Angola.

2- Le bilinguisme asymétrique

Ce modèle prévoit à ce que les apprenants atteignent une compétence orale en langue minoritaire et en langue majoritaire mais le développement de la littérature ne s'effectue qu'en langue majoritaire. Ce modèle ne se pratique pas dans des écoles francophones de Luanda.

Toutefois, si on analyse le système éducatif public angolais dans lequel les langues étrangères sont enseignées, notamment le français, il y a lieu de dire que ce modèle est en partie présent en Angola du moins pour des francophones angolais. Le français constitue dans ce cas une langue minoritaire et le portugais, langue majoritaire.

3- Le bilinguisme partiel

Ce programme vise des compétences en production et réception pour les deux langues mais à des proportions variées. En effet, seules quelques matières, généralement celles liées au patrimoine culturel sont enseignées dans la langue minoritaire.

Cette situation est d'autant plus compliquée pour l'Angola. « Tous » les élèves sont angolais, sauf qu'une partie, les francophones avaient, pour des raisons déjà évoquées, été scolarisés à l'étranger.

Pour s'intégrer dans la société, ils ont donc intérêt de s'appropriier aussi du patrimoine culturel de leur pays. Or, dans ces écoles privées francophones, comme elles dépendent, du point de vue pédagogique, des programmes des pays francophones, les élèves continuent à

apprendre le patrimoine culturel de ces pays même si une dimension angolaise est aussi prise en compte.

4- Le bilinguisme dans les deux langues

Ce modèle encourage le développement simultané de deux langues. Les deux langues sont en effet utilisées dans la scolarité. La notion de ce modèle est floue car, le degré, les contextes et les circonstances d'utilisation ne sont pas précisés.

Alors, comme il existe des élèves qui pratiquent diverses langues, on dira aussi que ce modèle est pratiqué en Angola.

En ce qui concerne le « but », le deuxième critère mis en évidence par Fishman et Lovas, on peut identifier trois types de programmes :

1- Le programme de compensation

Le but de celui-ci est d'offrir aux apprenants la possibilité de débiter la scolarité dans sa « langue » avant de passer dans la langue officielle de scolarisation du système éducatif. Ce programme vise l'intégration dans la société d'accueil. Cette intention se manifeste implicitement dans la logique des parents qui inscrivent leurs enfants dans des écoles francophones de Luanda.

2- Le programme d'enrichissement

Ce modèle se destine aux enfants dont la langue est majoritaire et qu'ils doivent apprendre dans une langue minoritaire. En Angola, ce modèle est illustré par des enfants angolais lusophones (ils ont le portugais comme langue maternelle) qui fréquentent le lycée français de Luanda ou l'école consulaire du Congo ou encore le collège américain de la capitale angolaise. Sachant que le français et l'Anglais en Angola ne possèdent aucun statut officiel.

Outre la qualité qu'offre ces écoles de Luanda, les parents qui y inscrivent leurs enfants aspirent que ces derniers deviennent des bilingues additifs.

3- Le programme de maintien

Ce modèle aspire à ce que la langue et la culture des minorités soient préservées mais qu'ils progressent également dans la langue de la majorité.

La dernière variable de la typologie de Fishman et Lovas distingue les langues selon leur importance. Ainsi, selon leur statut, on obtient quatre binômes:

- 1- Langue primaire ou langue secondaire,
- 2- Langue de famille ou langue scolaire
- 3- Langue majeure ou langue mineure
- 4- Langue institutionnalisée ou langue non institutionnalisée.

Bien que négligeant certains facteurs qui conditionnent l'éducation bilingue, cette typologie, il faut le signaler, a le mérite de décliner de manière précise et claire les finalités sociales de tout programme d'éducation bilingue.

2.2.3.2.3. Typologie de Skutnabb-Kangas

Pour arriver à repérer sept modèles d'éducation bilingue, Skutnabb-Kangas a fondamentalement mis en relation trois variables :

- La langue de l'instruction (monolingue ou bilingue)
- Le but du programme d'un point de vue linguistique

- Les objectifs sociaux poursuivis à travers le but linguistique.

La combinaison de ces différentes variables débouche sur les types suivants :

1- Education monolingue dans la langue de la majorité dont la finalité est le monolinguisme pour les enfants de la majorité. Ce cas de figure s'illustre dans des pays dont la langue est de grande communication internationale et dont le système éducatif offre l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères.

2- Monolinguisme dans la langue majoritaire pour les enfants de la minorité : les langues des minorités ne sont pas enseignées. En effet, il s'agit d'atteindre, au niveau social, un degré élevé d'assimilation.

3- Education monolingue dans la langue minoritaire dont le but est le monolinguisme dans la langue minoritaire pour une minorité : il s'agit des programmes ségrégationnistes. Ce programme prévoit l'isolement d'un groupe en vue de ne pas obtenir son intégration dans la société.

4- Education monolingue dont l'objectif est le bilinguisme des enfants minoritaires : ce programme est destiné à maintenir et défendre la langue minoritaire par son emploi au niveau scolaire comme moyen d'instruction pour les premières années de scolarisation.

C'est le cas dans plusieurs pays africains où il est question de scolariser les enfants dans les langues nationales locales avant d'envisager l'apprentissage dans une langue de plus grande prestige international.

L'Angola n'a pas à l'heure actuelle réussi à imposer cette vision. La scolarisation débute directement et officiellement en portugais même s'il existe des tentatives modestes d'introduire l'apprentissage des

langues nationales comme matière et non comme véhicule et support des connaissances, la langue de la majorité étant étudiée comme seconde langue.

5- Education monolingue dont l'objectif est le bilinguisme des enfants de la majorité : il s'agit des situations où le groupe majoritaire ressent le besoin de devenir bilingue pour des raisons autres qu'intégratives. Ce modèle rejoint ce que Fishman et Lovas désigne de programme d'enrichissement.

6- Education bilingue dont l'objectif est le monolinguisme des enfants minoritaires : il s'agit d'amener les enfants des minorités après une instruction en « langue maternelle » à intégrer le système dans lequel la langue de scolarisation est celle de la majorité.

7- Education bilingue dont l'objectif est le bilinguisme : ce modèle rejoint le quatrième type de celui de Fishman et Lovas. L'objectif principal de ce programme est d'atteindre un niveau élevé dans les deux langues en présence.

Le mérite de cette typologie réside dans le fait qu'elle permet de définir les programmes d'éducation bilingue non seulement du point de vue d'organisation, à l'instar de ce qu'a proposé Mackey ou du point de vue de buts sociaux de la politique linguistique comme le pensent Fishman et Lovas mais qu'elle conjugue ces deux dimensions en montrant les effets en termes de résultats réels et concrets.

Cette typologie a également l'avantage de classer certains modèles d'éducation bilingue qui ne sont pas pris en compte dans d'autres typologies.

La description de cette typologie est d'autant plus intéressante car elle présente une diversité des variables : allant de la finalité des

programmes à leurs résultats en termes psychologiques en passant notamment par l'attente des enseignants, le rôle des parents, la motivation des élèves.

La clarté des variables choisies dans cette typologie facilite la classification de tout programme bilingue dans ces trois grandes catégories : immersion, submersion et maintien.

2.2.3.2.4. Typologie de Hornberger

Ce modèle prend en compte et croise les critères définis sur base des objectifs de politique linguistique et leurs orientations idéologiques envers la diversité linguistique et culturelle dans la société et les programmes types d'éducation bilingue, définis sur base de caractéristiques contextuelles et structurelles spécifiques.

Les premiers constituent des catégories plus larges et plus abstraites que les deuxièmes et peuvent aider à comprendre l'éducation bilingue à un niveau encore très général.

En croisant ces critères, Hornberger obtient ainsi :

1- Le modèle de transition

Il regroupe tous les programmes qui encouragent les minorités à abandonner leurs langues au profit de la langue majoritaire, à s'assimiler aux normes culturelles les plus courantes et à s'intégrer dans la société.

2- Le modèle de maintien

Celui-ci réunit les programmes qui encouragent les minorités à garder leur langue, à renforcer leur identité culturelle et à affirmer leurs droits civils dans la société.

3- Le modèle d'enrichissement

Ce modèle regroupe les programmes encourageant le développement des langues de la minorité, que ce soit individuellement ou collectivement, le pluralisme culturel à l'école et dans la société et une société intégrée basée sur l'autonomie des groupes culturels.

Transition qui regroupe, maintien et d'enrichissement avec les objectifs de politique linguistique et d'orientation idéologique par rapport à la diversité linguistique et culturelle.

2.2.3.2.5. Typologie de Nunan et Lam

Cette typologie met l'accent sur les programmes adoptés dans les communautés multilingues. Ce modèle semble utile pour les programmes d'éducation bilingue orientés vers les minorités linguistiques représentées par des immigrants.

Il permet un classement en quatre types sur la base de deux facteurs essentiels :

- Le statut culturel de la langue minoritaire selon qu'elle est ou non une langue cible (c'est-à-dire une langue dans laquelle on entend faire acquérir à l'apprenant une compétence).
- La fonction dans l'éducation : à savoir si la langue non dominante est utilisée ou non comme moyen d'enseignement.

Parmi les quatre types de programmes sortis de cette typologie, deux encouragent plus le changement linguistique, c'est-à-dire un affaiblissement dans le développement ou l'abandon de la première langue au profit de la langue seconde.

En fait, dans le changement de langue de type A, la langue non dominante n'est pas valorisée comme langue-cible et n'est pas utilisée comme moyen d'enseignement. Différents paramètres entrent dans cette catégorie :

1- **Les programmes de submersion** où la langue non dominante n'est pas prise en compte et où les locuteurs doivent se débrouiller avec les compétences linguistiques qu'ils ont en langue dominante.

2- **Les programmes intensifs en langue dominante** qui présente une situation un peu meilleure que celle des classes de submersion : aux locuteurs de la langue non dominante sont accordés des cours supplémentaires pour l'apprentissage de la langue dominante.

3- **Les programmes de sensibilisation culturelle** au cours desquels n'est, en fait, valorisée que la culture de la langue non dominante et non pas la langue non dominante en tant qu'expression de cette culture, la compétence linguistique en langue non dominante n'étant pas un objectif de ces programmes.

Pour ce qui est dans la catégorie du changement du type B, la langue non dominante n'est pas valorisée comme langue-cible, mais elle est utilisée comme moyen d'enseignement.

On peut à titre d'exemple, citer deux types de programmes :

4- **Les programmes bilingues transitionnels.**

5- **Les programmes-ponts**, qui sont à considérés comme des programmes bilingues transitionnels, car leur objectif est de combler les écarts entre les niveaux scolaires.

Dans certains pays, en effet, les langues d'enseignement peuvent changer d'un niveau scolaire à l'autre : habituellement il y a un passage de la langue non dominante dans les niveaux inférieurs à la langue dominante dans les niveaux supérieurs.

Cependant, les deux autres types promeuvent le maintien de la langue minoritaire ou bien la sauvegarde de son emploi au moins dans certains domaines.

Dans le maintien de langue de type A, la langue non dominante n'est pas valorisée comme langue-cible, mais elle est utilisée comme moyen d'enseignement. Deux programmes l'illustrent :

- Les programmes de langues ancestrales, dans lesquels la langue non dominante, bien que valorisée en tant que langue-cible, ne fait l'objet que d'activités extrascolaires ou, par exemple, au cours du week-end.

Ces programmes sont limitatifs dans le sens où ils risquent de connoter la langue non dominante uniquement comme une part du patrimoine culturels des élèves et non pas comme moyen de communication à utiliser à l'intérieur de la communauté.

- Les programmes de langues étrangères ou modernes auxquels peuvent recourir les élèves de langue non dominante pour sauvegarder leur langue.

En ce qui concerne du maintien de langue du type B, ce modèle prévoit que la langue non dominante soit valorisée comme langue-

cible et qu'elle soit également utilisée comme moyen d'enseignement. Pour illustrer ces programmes, on peut citer :

- Les programmes de protection linguistique dans lesquels une langue non dominante est utilisée comme moyen d'enseignement et la langue dominante est enseignée comme matière.
- Les programmes de langues protégées dans lesquels il est possible d'utiliser la langue non dominante dans tous les niveaux scolaires jusqu'à l'université et dans lesquels l'apprentissage de la langue dominante est optionnel.
- Les programmes d'exposition à la langue où la langue non dominante et la langue dominante sont toutes les deux utilisées comme moyen d'enseignement dans des disciplines différentes de façon à ce que les apprenants soient exposés aux deux langues.

Il s'agit d'une variante de l'immersion. Selon le type d'exposition à la langue dominante, ces programmes peuvent prendre la forme de programmes transitionnels de la langue non dominante à la langue dominante ou de programmes de protection linguistique.

Contrairement à d'autres typologies, celle-ci met en évidence les politiques scolaires susceptibles de faciliter le changement linguistique ou de faciliter le maintien de la langue.

Elle permet finalement de constituer un outil important pour les politiques linguistiques visant les publics scolaires des enfants des immigrés.

Ces deux processus du changement ou du maintien linguistique ne sont envisagés dans ce modèle que du point de vue de l'apprenant individuel et non pas au niveau de la société ou d'une minorité.

2.2.4. Modèle d'éducation bilingue pratiqué en Angola ou prétexte pour parler de politique linguistique

L'exposition de différents critères définissant des modèles d'éducation bilingue devait fournir des variables permettant de caractériser le type d'éducation bilingue pratiqué par des écoles francophones de Luanda.

Il s'avère que cette tâche paraît difficile à réaliser sans un tour d'horizon de la politique linguistique de l'Angola. L'usage et l'utilisation des langues dans la société en dépendent en grande partie.

Il aurait été logique de brosser un tableau sur ce point dans la présentation de l'Angola. Cependant, chaque recherche obéit et se soumet à sa propre logique de construction. L'inclusion de ce chapitre dans cette partie du travail s'inscrit donc dans cet esprit.

Quels sont alors les grands traits de la politique linguistique de l'Angola ? Avant de répondre à cette question, il serait nécessaire de comprendre la notion de politique linguistique.

Antoine Afeli¹⁰⁸, dans sa thèse sur la politique et aménagement linguistique du Togo, soulève la problématique du conflit terminologique dans l'analyse et compréhension des politiques linguistiques des Etats.

Comme il le constate « **alors que la tradition anglo-saxonne utilise le terme language planning, les autres traditions font**

¹⁰⁸Afeli, *Op.cit*, pp-14-18

indifféremment usage des termes planification et aménagement linguistiques »¹⁰⁹.

Or, ces différents concepts ne renvoient pas à la même réalité. La compréhension de ces notions s'avère indispensable dans le cadre de ce travail.

Ainsi, pour Afeli¹¹⁰, tout pays possède une politique linguistique mais pas nécessairement un aménagement ou une planification linguistiques.

S'appuyant sur Chaudenson, il distingue les trois termes de la manière suivante :

La politique linguistique désigne, selon lui, l'ensemble des choix nationaux en matière de langue. Elle fixe des objectifs généraux à longs termes sur le plan éducatif, des formations, des emplois, fonctions et statuts de langue(s).

Le choix de la langue officielle, l'attribution du statut de Langues Nationales aux différents idiomes locaux et la désignation de la langue de scolarisation proviennent de la politique linguistique.

La politique linguistique est une fin en soi, elle manifeste une volonté abstraite dont la matérialisation exige des activités concrètes.

C'est ainsi que, pour rendre concrets les actes de cette politique, une autre notion presque son synonyme surgit, la planification linguistique.

Dans le même ordre d'idées, ce dernier concept doit être compris comme toute opération qui vise à la mise en œuvre et la

¹⁰⁹ *Idem*

¹¹⁰ *Op.cit.*

programmation des objectifs fixés par la politique linguistique en fonction des moyens disponible.

La création de l' « Instituto de Línguas Nacionais », chargé de décrire et de normaliser les langues du pays, par exemple, constitue un des aspects de planification linguistique. On peut aussi inclure la station de radio diffusion « Angola Yetu¹¹¹ ».

Cependant, même si la mission de planifier linguistiquement sort de l'abstrait, cela ne suffit pas pour rendre opérationnel la politique linguistique, c'est pourquoi, on introduit une nouvelle tâche, l'aménagement linguistique.

L'Aménagement linguistique se définit, dans cette optique, comme l'ensemble des opérations mises en œuvre en vue d'atteindre et réaliser concrètement les objectifs définis, fixés et planifiés.

C'est donc à partir de l'aménagement linguistique que s'opère le fonctionnement d'une politique linguistique. Il s'agit notamment de l'élaboration des matériels didactiques, la formation des enseignants, etc.

Ainsi, l'intégration des francophones angolais dans le système devait être envisagée dans le cadre de l'aménagement linguistique. Sauf que l'aménagement linguistique dépend surtout du modèle de politique linguistique adopté par l'Etat.

Fishman, cité par Afeli¹¹², observe trois types de modèle de politique linguistique: chacun différent de l'autre : amodal, unimodal et multimodal.

¹¹¹N' émet qu' en langues nationales (locales)

¹¹²*Op.cit.*

Le premier désigné de « amodal », c'est le modèle qui, pour des raisons d'unité politique d'un pays, choisit la langue du colonisateur à la fois comme une des langues nationales et comme langue officielle.

La politique linguistique mise en place en Angola possède une des caractéristiques de ce modèle dans la mesure où le portugais a été adopté comme langue officielle car aucune des langues locales n'est capable de remplir le rôle que joue la langue du colonisateur.

La politique linguistique conçue de cette forme s'élabore dans un but opérationnel. Il s'agit à travers le portugais de garantir l'unité politique du pays, puisqu'une des langues nationales ne peut garantir le lien minimum par lequel se maintiennent ensemble des ethnies différentes les unes des autres.

La logique de ce modèle est de faire abstraction de leurs différences et éviter de favoriser la langue d'un groupe afin d'éviter d'éventuels conflits que cela est susceptible d'engendrer.

Une des conséquences de ce modèle est le surgissement d'un bilinguisme : portugais et langues nationales. Mais à l'heure actuelle, ce bilinguisme tend à disparaître ou a même déjà disparu pour la plupart des jeunes angolais.

Ce modèle a, dans la pratique, instauré un monolinguisme en portugais qui devient la langue supra-ethnique du pays.

Outre le modèle amodal, il existe aussi la politique linguistique unimodal. Ce type est celui où l'Etat a fait le choix d'attribuer à une des langues nationales le statut de langue officielle et comme langue nationale. Aucune des caractéristiques de ce modèle ne se vérifie dans le contexte angolais.

A l'instar du modèle amodal, l'unimodal se caractérise également à ses débuts par un bilinguisme transitoire qui débouchera sur un monolinguisme en langue locale.

Le multimodal est le troisième modèle de politique linguistique. Il est fondé sur la vision de deux autres. Contrairement au modèle unimodal qui privilégie une seule langue nationale, le multimodal attribue à toutes les langues locales le même statut.

Et devant l'impossibilité de choisir, sans conflit, l'une de ses langues nationales comme l'unique moyen de communication au niveau national, c'est à la langue du colonisateur que l'Etat recourt pour assurer cette fonction.

La politique linguistique angolaise s'apparente aussi à ce modèle mais elle s'y éloigne pour ce qui est des dispositions à prendre en vue de l'apprentissage simultané du portugais et de chaque langue nationale.

On remarque que les langues nationales ne sont pas encore à l'heure actuelle introduites dans le système éducatif, ni comme matière moins encore comme véhicule des connaissances.

Comme dans les deux types précédents, il y a aussi dans le type multimodal la manifestation de bilinguisme, mais alors qu'il est considéré là comme transitoire, ici il est appelé à devenir stables et permanents.

Permanent dans l'une des langues nationales et en portugais, dont la fonction est d'assurer la communication supra-provinciale et partant l'unité et l'intégration nationales.

Quel est alors le type d'éducation bilingue pratiqué en Angola ? Il s'agit d'un modèle « sui generis ». Beaucoup de traits observés dans

des modèles classiques y apparaissent. Ce modèle se distingue des autres, surtout des intentions.

En fait, ces écoles fonctionnent soit comme des tremplins qui permettent aux élèves d'étudier pendant qu'ils s'approprient de la langue du milieu, soit des véritables cadres qui fournissent aux élèves un enrichissement culturel et linguistique.

3. Problématique

3.1. Questions de recherche

Pour élaborer la problématique de cette recherche, il était nécessaire de présenter le contexte dans lequel le sujet a surgi. Ce panorama semble rendre difficile la désignation des langues.

En fait, le tour d'horizon de la notion de langues présenté dans ce travail a permis aussi de comprendre ce qui a déjà été dit par plusieurs auteurs sur la difficulté de définir des langues.

Issus des territoires dans lesquels les langues s'entrecroisent, le public de ce travail est (était) devenu bilingue. Il s'agissait aussi d'éclairer cette notion.

Pour le comprendre, partant des principes psycholinguistiques et sociolinguistiques, beaucoup de spécialistes tentent de scinder cette notion en deux. Ils distinguent donc le bilinguisme social du bilinguisme individuel.

Dans la recherche de comprendre le bilinguisme qui caractérise le public cible de ce travail, l'éducation bilingue apparaît comme un

passage obligé et dont la compréhension revêt d'une importance capitale.

Tout ce parcours conduit à se poser les questions suivantes :

Tel qu'ils se sont approprié du portugais, quelle compétence linguistique les francophones angolais ont-ils acquis dans cette langue ? De cette question principale s'en décline d'autres :

Quel rôle la formation de l'enseignant du portugais et les différentes méthodologies mises en œuvre ont-t-ils joué dans la performance des francophones angolais dans le processus de cette appropriation ?

Quel rôle le passé linguistique scolaire ainsi que leur attitude vis-vis du portugais ont-ils joué dans cette appropriation ?

Quel type de bilinguisme présentent-ils ces francophones après cette appropriation du portugais ? Il s'agit de redistribuer le statut des langues dans leur nouveau répertoire linguistique et de situer la vitalité linguistique du français en Angola et particulièrement dans la ville de Luanda.

3.2. Hypothèses

Pour apporter les éléments de réponse à ces différentes questions, une série d'hypothèses est formulée. Une maîtrise suffisante de la langue scolaire constitue l'un des préalables pour intégrer le système éducatif comme l'affirme Galligani

« il n'est pas question que l'enfant, nouvellement arrivé acquiert un niveau élémentaire, il doit maîtriser la langue, c'est-à-dire qu'il doit atteindre le même niveau de compétences

linguistiques que celui de ses camarades pour pouvoir intégrer sa classe d'âge le plus rapidement possible »¹¹³.

Sans un niveau adéquat en portugais, les francophones angolais ne peuvent pas poursuivre leur scolarité dans le système public. Alors, comme ils y ont intégré, cela veut dire qu'ils ont atteint une compétence linguistique acceptable et qui peut être comparée à celle des lusophones angolais du même niveau scolaire.

Pour renforcer, ce point de vue, il est opportun de s'appuyer sur une logique de Cavalli. En réfléchissant sur la politique linguistique scolaire, elle conclue que « ***le bilinguisme que l'école peut offrir ne va pas changer le statut social de la langue minorée »¹¹⁴.***

Dans cette optique, il est évident que les compétences linguistiques acquises dans la langue minoritaire soient loin de s'approcher de celles d'un natif. En effet, le temps accordé à l'apprentissage de la langue est limité et que la palette de registres que l'école peut offrir, en l'absence d'un contexte extérieur qui en favorise le développement, ne pourra être que fort restreint.

Par ailleurs, si ce constat s'applique à l'apprentissage de la langue minoritaire, pour reprendre son expression, son contraire affirmera alors le principe selon lequel le fait d'être scolarisés en langue majoritaire, les apprenants l'auraient comme principale langue et leur compétence linguistique approchera celle de natifs.

¹¹³ Galligani 2007, p.293

¹¹⁴ Maria Cavalli, p.85

A ce propos, Lüdi constate que « **le bilinguisme des migrants est d'une manière générale une affaire transitoire** »¹¹⁵ En fait, poursuit-il, « **il est rare que des descendants de migrants immergés dans la société d'accueil maintiennent leur langue à long terme, sauf dans des circonstances particulières** »¹¹⁶

Ainsi, au fur et à mesure que le séjour se prolonge dans le pays d'accueil, l'héritage linguistique des migrants des autres générations cesse de jouer un rôle significatif.

Donc, au fur et à mesure que des francophones angolais progresseraient dans le système scolaire angolais dans lequel le portugais est la langue principale de scolarisation, les francophones angolais, après leur scolarisation en français, atteindraient une compétence linguistique égale à leurs condisciples lusophones.

A la lumière d'une étude comparative menée par Gibson, Lorcerie pense même que « **la réussite des enfants d'immigrés est semblable à celle d'élèves de même milieu social si la scolarité est complétée dans le pays d'accueil, elle peut être meilleure** »¹¹⁷.

En fait, plus l'individu est exposé de façon intensive à la langue dominante, moins élevées sont les chances d'un développement adéquat de la langue maternelle.

La deuxième hypothèse s'inscrit dans le cadre du principe d'interdépendance linguistique de Cummins. Dans le cas de contact des langues, cette théorie postule que la langue maternelle ne se perd

¹¹⁵ Georges Lüdi, 2003, p.17

¹¹⁶ *Idem.*

¹¹⁷ Lorcerie, 1995, p.39

pas même après l'apprentissage d'une deuxième langue si l'apprentissage de la première a été bien réalisé.

S'agissant du contact des langues, il y aura présence du bilinguisme. Il faudra, par ailleurs, identifier le type de bilinguisme que ce public développera. Comme ils sont des individus différents du point de vue socio-psychologique, il y a lieu de penser que leur bilinguisme ne sera pas identique.

Ces hypothèses permettront de mesurer leur compétence linguistique, de déterminer le type de bilinguisme développé par ces francophones angolais : additif ou soustractif, et par conséquent, déterminer la vitalité linguistique du français en Angola.

3.3. Objectifs

Depuis que les angolais, ayant vécu à l'étranger et singulièrement dans des pays francophones, ont commencé à regagner leur pays, aucune étude didactico-linguistique n'a jamais été entreprise pour apprécier leur intégration dans le système éducatif.

Quelques articles sociologiques Lukombo Nzatusolo¹¹⁸ sur l'intégration des **regressados**¹¹⁹ sur le marché du travail angolais et des réflexions sociolinguistiques sporadiques Vatomene Kukanda¹²⁰ sur l'influence et l'invasion de Lingala ont été publiés ainsi qu'un mémoire de Master II en didactique du portugais¹²¹ sur la formation des mots en Lingala et en Portugais.

¹¹⁸ João Baptista Lukombo, 1997

¹¹⁹ Terme désignant les angolais ayant vécus dans des pays francophones

¹²⁰ Vatomene Kukanda

¹²¹ Bukusu Ndongala Hachim, 2008.

C'est dans ce cadre que la réalisation de cette thèse retrouve toute son importance et originalité. Les résultats auxquels elle aboutira permettront de fournir des éléments susceptibles d'apprécier l'impact des mesures prises par le gouvernement quant à l'intégration de ces angolais dans la société.

Il sera donc question de faire la lumière sur plusieurs domaines liés à cette intégration : pédagogique, linguistique, didactique, socio-politique et sociolinguistique.

Du point de vue pédagogique, cette recherche soulignera l'importance de mettre en place un suivi de centres de langue. Comme il n'existe pas de structures d'accueil en Angola, à l'instar de ce qui se fait en Europe où l'on peut observer des Clan, des clin, etc., cette réflexion met en évidence l'opportunité d'établir un partenariat entre le Ministère de l'Education et ces structures en vue de garantir la qualité des cours que ces écoles offrent.

Pour ce qui est du domaine linguistique, malgré la quantité moins importante du corpus en analyse, cette étude peut jeter les bases d'une caractérisation du portugais des angolais venus des pays francophones. En fait, s'agissant du contact des langues, le français de ces angolais influencera leur portugais, ne serait-ce que du point de vue morphosyntaxique et sémantique.

Un des résultats auxquels ce travail aboutira touchera sans doute la prise en charge des cours par des enseignants de langue portugaise, notamment ceux qui ont dans leur classe des apprenants des diverses origines.

Il faut le signaler, l'Angola est une mosaïque linguistique et elle continue à connaître des mouvements migratoires de sa population. Ce panorama implique donc la diversité des choix didactiques en fonction des besoins et des publics en prenant en compte l'hétérogénéité des apprenants.

Le fait de prendre en compte l'hétérogénéité des publics et le souci de préparer l'école à maintenir son statut de véritable lieu d'intégration et de partage des savoirs, notamment par l'appropriation de la langue, celle qui donne accès à une ascension sociale, ce travail se veut également une contribution à l'aménagement linguistique au niveau scolaire. Il s'agit d'un objectif socio-politique.

Finalement, par ricochet, les résultats de ce travail toucheront un des aspects sociolinguistiques importants d'un aménagement linguistique. En fait, la vitalité linguistique du français sera éclairée.

Deuxième Partie. La compétence linguistique des francophones angolais en portugais langue scolaire

Cette deuxième partie se divise en deux chapitres. Le premier met en évidence la description de la méthodologie mise en œuvre pour répondre à la problématique, celle de savoir quelle compétence linguistique les francophones angolais ont-ils acquise en portugais langue de scolarisation. Et le deuxième est consacré à l'analyse du corpus.

Le premier chapitre aborde essentiellement cinq points :

- La présentation des élèves et de leurs écoles. Il s'agit des ceux qui ont intégré directement le système éducatif public (Bileps 1 et 2)¹²² et de ceux qui sont passés par les écoles francophones de Luanda (Bilefs 1 et 2)¹²³. Comme les résultats de ces deux groupes seront comparés à ceux des monolingues, ces témoins sont aussi présentés.
- Le détail des référentiels d'analyse. Il sera question de la production écrite, l'orthographe et de la grammaire.
- La description des critères retenus en vue d'analyser lesdits référentiels.
- La présentation du corpus.

¹²²Bilingues de l' école publique (1^{er} et 2nd cycle)

¹²³Bilingues de l' école francophone (1^{er} et 2nd cycle)

Celui-ci est constitué des textes produits par les élèves¹²⁴. Les points de vue des enseignants sur la production écrite font aussi partie du corpus, même s'ils ne seront pas analysés, ils serviront dans la lecture des performances des élèves.

Le deuxième chapitre fait part des analyses du corpus. Il s'agit, dans un premier temps, des comparaisons des résultats quantitatives obtenus par les différents groupes d'élèves : les bilingues et les témoins. Et dans un deuxième temps, une analyse qualitative des textes se réalise pour apprécier la qualité des textes produits

1. Présentation du cadre de la recherche

Cette recherche porte sur des apprenants angolais ayant un passé scolaire en langue française. Au moment de la réalisation de cette recherche, ces apprenants poursuivaient leur scolarité en Angola où le portugais est la langue officielle.

Il se présentait donc à ces élèves un défi de taille, celui d'apprendre en portugais, une nouvelle langue de scolarité. Leur admission et intégration dans le système scolaire ont été faites de manière tout à fait particulière.

Il s'agissait d'une volonté politique. Le gouvernement, à travers le Ministère de l'Éducation et les Gouvernements Provinciaux n'ont pas mis en place des dispositifs d'accueil pouvant permettre à ce public particulier de se munir d'outils linguistiques conséquents en vue d'affronter les apprentissages avec sérénité et confiance.

¹²⁴Ces différents textes figurent au dans le deuxième chapitre. Cette disposition facilite la lecture des analyses faites pour chaque élève et chaque groupe en étude.

Ils ont tout simplement été inscrits sans « officiellement » avoir des notions de portugais. On sait par ailleurs que, la plupart d'entre eux s'étaient inscrits dans des centres de langues pour acquérir des compétences minimales en portugais.

Pour mesurer la compétence linguistique en portugais que ces francophones se sont appropriée, deux types d'écoles ont été choisies : une publique et une autre privée francophone.

Toutes ces écoles se situent dans la zone périphérique de Kilamba Kiaxi, un quartier populaire de la capitale angolaise. En fait, c'est là où s'installent la plupart des angolais dès leur retour de la République Démocratique du Congo. C'est aussi dans cette zone que se localisent la plupart des écoles francophones de Luanda¹²⁵.

1.1. Présentation des écoles

L'expérience de ce travail a été menée avec le concours de deux écoles : une école francophone de Luanda et une école publique angolaise dont le directeur a autorisé la réalisation du travail tout en exigeant l'anonymat de l'identité de ses élèves pour des raisons personnelles. Chaque école a fourni un type de corpus.

1.1.1. Ecole francophone de « Bairro Popular »

Parmi les différentes écoles offrant un programme francophone à Luanda, celle de « Bairro Popular » paraissait celle qui avait beaucoup plus d'expériences en matière d'éducation « bilingue », eu égard son ancienneté.

¹²⁵Nous avons pu recenser quatorze avec chacune une moyenne de mille élèves.

La première prise de contact avec cette école s'est effectuée par un entretien avec la directrice pédagogique chargée de l'enseignement primaire.

Cette responsable nous a expliqué en détail le fonctionnement de l'école ainsi que les raisons pour lesquelles cet établissement scolaire avait vu le jour.

Le deuxième moment du contact a été avec le préfet, désignation attribuée au proviseur. Avec le préfet, nous avons eu la possibilité d'avoir accès aux productions écrites d'élèves des différents niveaux en français et en portugais.

Outre ces deux responsables, nous nous sommes également entretenus avec le vice-président du comité des parents. Ce dernier nous a mis au courant de l'intention de son association de poursuivre l'expérience scolaire à un niveau beaucoup plus élevé. Il s'agissait de créer une université francophone en Angola.

Ce souhait se justifiait notamment par le soucis d'éviter une scolarisation en portugais, car pour lui, il est impossible pour des francophones angolais de rattraper le niveau en portugais de leurs condisciples lusophones.

Ce soucis de ne pas vouloir que les enfants francophones intègrent le système éducatif dans lequel le français n'est pas la langue de scolarisation peut se comprendre dans la mesure où, comme le signale Bialystok,

« dans la première moitié du 20^{ème} siècle, l'opinion dominante était que le bilinguisme et l'acquisition d'une deuxième langue dans la vie rendaient les enfants confus et interféraient avec

leur habilité à développer des fonctions cognitives normales et à réussir dans des environnements éducatifs »¹²⁶

Il faut le signaler, c'est grâce à ce monsieur, le vice-président du comité de parents de cette école que nous y avons eu accès.

Avec l'autorisation de la direction de l'école, nous avons également pu observer quelques séances de français et de portugais dans différentes classes (début et fin du cycle secondaire) dans cette école.

Des observations faites durant les cours de portugais ont pu mettre en évidence le décalage entre l'oral et l'écrit surtout auprès des élèves en début du cycle secondaire.

En fait, ceux des classes supérieures avaient apparemment nettement des compétences que ceux de classes inférieures, ce qui reste à vérifier.

Un fait a par ailleurs pu retenir notre attention. Dans une des classes observées, il y avait quelques élèves dont les compétences pouvaient être comparées aux celles des élèves francophones et lusophones de leur âge et leur niveau de scolarisation.

Cette situation nous a conduit à introduire un paramètre qui n'avait pas été prévu lors de l'élaboration de notre projet de recherche.

Au départ, il nous paraissait évident que tous les apprenants fréquentant l'école francophone devraient avoir les mêmes caractéristiques. Il s'agissait des élèves avec un passé scolaire en français.

¹²⁶ Ellen Bialystok, 2009, p.1

Pour connaître des élèves observés et avec lesquels, nous devions travailler, un questionnaire a été élaboré. Ce questionnaire a aussi été soumis aux Bileps.

1.1.2. Ecole publique du système éducatif angolais : le lycée kimbanguiste « 18 de Novembro »

Ce lycée appartient à l'Eglise Kimbanguiste. Cette communauté ecclésiastique est fortement impliquée dans la mise en place des œuvres sociales. Elle possède entre autre des centres de langue et des écoles qui accueillent ces francophones.

Comme le Lycée 18 Novembre se trouve dans le quartier périphérique de Kilamba Kiaxi, il a donc été retenu pour notre expérience. Avec la permission du directeur de l'école, M. Mpanda, nous y avons eu accès. Son ouverture d'esprit a permis de travailler dans la sérénité avec l'aide du surnuméraire de l'école, M Willy. Ce dernier nous a accompagné tout le long du travail.

Outre les rédactions en portugais des francophones intégrés dans des classes ordinaires de cette école, nous avons pu également recueillir les rédactions en français de mêmes élèves.

Mais aussi les productions écrites en portugais chez les élèves dont le portugais a toujours été la seule langue de scolarité et la langue « maternelle ». Ces élèves sont considérés comme le groupe témoin lusophone.

1.2. Présentation du public

Le public avec lequel ce travail se réalise est constitué de trois groupes. Il s'agit d'un groupe témoin composé de deux niveaux (1 et

2) et de deux groupes cibles, chacun avec deux niveaux, correspondant aux deux cycles de l'enseignement secondaire: les francophones ayant appris le portugais dans des centres de langues avant d'intégrer le système éducatif public (les Bilefs 1 et 2) et ceux qui ont poursuivi leur scolarité dans des écoles francophones (Les Bilefs 1 et 2).

1.2.1. Premier groupe : Les Bilingues de l'école francophone¹²⁷

La République Démocratique du Congo est l'un des pays qui avait également accueilli beaucoup d'angolais pour des raisons déjà évoquées dans la première partie de ce travail.

Lors de leur retour, les angolais revenants de ce pays ont eux-mêmes pris l'initiative de créer et de promouvoir des écoles francophones pour accueillir leurs enfants.

En effet, ayant été scolarisés en français avant leur arrivée en Angola, ces enfants ne devaient pas rester à la maison. Ils continuent à étudier normalement en français tout en acquérant le portugais en interaction dans la société.

La présence du portugais constitue la différence majeure entre ces écoles et celle du consulat de la République du Congo de Luanda¹²⁸. Le portugais fait partie des matières étudiées par des élèves mais le français demeure la seule langue de scolarisation.

Ainsi, pour ces élèves, le français a aussi statut de langue de scolarisation et « maternelle » tandis que le portugais a un statut flou,

¹²⁷Désormais Bilefs. Comme il y a deux groupes, ils seront donc Bilefs 1 et 2. Bilefs 1 représente les élèves du premier cycle tandis que le Bilefs 2 ceux du second cycle.

¹²⁸Il existe à Luanda une école francophone appartenant à la République du Congo.

car, il est enseigné comme langue étrangère mais dans son milieu linguistique naturel, ce qui est paradoxal par rapport aux définitions données au concept de langue étrangère.

Ce groupe est l'un du public cible de ce travail. Leur capacité en production écrite tout comme celle de l'autre groupe cible sera comparée. Ce qui permettra de mettre en évidence leur bilinguisme : additif ou soustractif.

Leur résultats en portugais seront ensuite croisés avec ceux des Témoins en vue de vérifier l'hypothèse selon laquelle, au fur et à mesure, les bilingues progresseraient dans le système scolaire, leur compétence en portugais se rapprocherait à celle des Témoins monolingues.

1.2.2. Deuxième et troisième groupe

Le deuxième groupe est constitué des élèves fréquentant le système scolaire public angolais. En fait, il existe aussi des élèves dont les parents ont pris le risque d'inscrire directement dans le système public angolais.

Sans avoir suffisamment des bases en langue portugaise pour poursuivre une scolarité normale, ces élèves ont été admis dans des écoles publiques pour répondre à la volonté exprimée par le gouvernement.

Les autorités avaient pris l'engagement d'intégrer ces élèves dans la société par l'école sans mettre en place des structures d'accueil à l'instar de ce qui se fait en France.

Il y a donc, dans ce cas, dans les écoles publiques, deux types de publics : ceux qui ont le portugais comme langue principale (maternelle ou première) et ceux dont le portugais constitue à fortiori une langue seconde.

Le premier type du public de ce groupe servira de groupe témoin. Leur performance en production écrite sera comparée à celle des bilingues comme cela vient d'être dit.

Le troisième, c'est leurs collègues qui ont le portugais comme langue seconde. Langue apprise en immersion et dans des centres de langues.

Chaque groupe sera constitué de deux niveaux : premier cycle et second cycle. Le choix de ces niveaux se justifie par le fait qu'à leur arrivée, c'est dans ces classes que la plupart de ces élèves avaient été admis après analyse de leur bulletin scolaire et la délivrance des équivalences.

1.3. Présentation de références d'analyse et de critères retenus

Pour arriver à une compétence de communication effective dans une langue, le Cadre Européen Commun de référence des langues établit six compétences à atteindre en six différents niveaux¹²⁹.

L'idéal serait donc de recueillir un corpus couvrant les six domaines dont parlent Evelyne Rosen et Claus Reinhardt¹³⁰. Cependant, pour des raisons de mise en place, ce travail ne saura les analyser toutes. En effet, Michael Huberman et Matthew Miles observent que «**dans la**

¹²⁹ Evelyne Rosen et Claus Reinhardt, 2010.

¹³⁰ *Idem*

recherche on est souvent amené à réduire peu à peu ses aspirations »¹³¹car poursuivent-ils « au début, on veut étudier toutes les facettes d'un problème important ou d'un phénomène fascinant. Mais il devient vite évident qu'il faut faire des choix. A moins de vouloir consacrer presque toute votre vie professionnelle à une seule étude, vous devez placer la barre moins haut»¹³²

C'est ainsi qu'en opérant certains choix, la production écrite, la grammaire et l'orthographe ont été retenues pour analyse parmi ces compétences.

Ce choix se justifie du fait de la facilité de recueillir le corpus et aussi de l'unité et de la stabilité que l'écrit présente par rapport aux compétences liées à l'oral.

La description de chacune d'elle permettra de mettre en évidence des critères à prendre en compte dans l'analyse de la compétence linguistique des francophones angolais en portugais langue de scolarisation.

La description de ces compétences se réalise sur base du Rapport Général sur « Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action » (2010) et de la « Synthèse scientifique » publiée par le Consortium HarmoS Langue de Scolarisation (2010).

¹³¹ Michael Huberman et Matthew Miles, 1991, p.61.

¹³² *Idem.*

1.3.1. La production écrite

Malgré le nombre de réflexions déjà amorcées sur la production écrite, notamment celles de Vigner¹³³, Miled¹³⁴, David et Plane¹³⁵, Fayol¹³⁶, le développement de cette compétence en milieu scolaire reste la bête noire des apprenants tout comme de celle des enseignants.

Une des difficultés de ce processus résulte dans la mise en œuvre de plusieurs compétences partielles très différentes les unes des autres et qui doivent être combinées de manière productive.

A ce propos, Fayol affirme « **lorsqu'on produit du langage, deux entités sont concernés : un auteur et un destinataire** »¹³⁷. Entre ces deux entités, il y a le contenu qui s'exprime par le langage. L'auteur doit donc avoir des connaissances sur le contenu pour adapter le contenu du texte par rapport au langage.

La difficulté en production écrite s'aggrave encore en milieu scolaire quand il est demandé aux apprenants de produire des textes sur des thèmes à propos desquels la maîtrise conceptuelle peut être relativement sommaire.

Fayol ajoute que « **cette non-maîtrise des aspects conceptuels a des conséquences assez lourdes sur la qualité du produit discursif ou textuel et sur la façon de le réaliser** »¹³⁸

¹³³ Gerard Vigner, 2009

¹³⁴ Mohamed Miled, 1989

¹³⁵ David et Plane, 1996

¹³⁶ Fayol, 1996

¹³⁷ *Idem*, p.9

¹³⁸ Michel Fayol, *Op.cit*, p.11

1.3.1.1. Définition de la production écrite

Tout ce qu'on vient de voir, c'est des difficultés liées à la production écrite, mais qu'appelle-t-on production écrite ? Le Consortium HarmoS Langue de Scolarisation définit cette compétence comme étant la capacité de formuler des textes écrits et, pour certains genres, de raconter de la manière la plus évocatrice, la capacité d'informer avec précision, d'exposer un contenu, d'argumenter de manière convaincante.

A la lumière de Miled¹³⁹, la mise en œuvre de cette activité s'optimise quand le scripteur démontre la capacité de prévoir et de réaliser de façon autonome un processus d'écriture. Trouver des idées, projeter le contenu et la structure d'un texte, réaliser un premier jet, le revoir et retravailler le contenu.

Pour ce faire, il est nécessaire de trouver des mots adéquats à la situation, au thème et aux destinataires, de choisir le type de syntaxe et le registre de vocabulaire de telle sorte que le texte convienne dans sa conception au genre ou à la fonction qui lui est assignée. De cette affirmation, on peut déduire que la production écrite :

– Prend en compte le contexte et la situation de communication, c'est-à-dire se représenter les destinataires du texte, avoir une idée claire du but recherché, prendre en considération la position (sociale) de celui qui écrit en fonction des destinataires ainsi que choisir le schéma textuel attendu, approprié à la situation donnée et à la fonction du texte.

¹³⁹Mohamed Miled, 1989.

- Fait appel à des connaissances sur le sujet. Le scripteur développe des idées sur le sujet qu'il évalue et choisit en fonction des destinataires.
- Assure l'organisation de la production écrite. L'auteur du texte contrôle et donne une forme au contenu en fonction des exigences du type de tâche et du schéma textuel/du genre.
- Met sous forme linéaire ce qui doit être écrit. Il s'agit de savoir insérer des éléments dans le texte, coucher le texte sur le papier en veillant à sa cohésion, à sa cohérence et en choisissant les moyens langagiers appropriés.
- Retravaille le texte, le restructure durant toutes les phases du processus d'écriture.

Ces points peuvent être considérés comme des compétences partielles de l'acte d'écrire. Les exigences par rapport à l'énoncé écrit découlent pour une bonne part du thème et de schéma textuel/genre requis.

Vu la nature de productions écrites que les apprenants ont l'habitude de réaliser en classe lors des différentes matières du programme, nous avons choisi de leur faire produire un texte argumentatif sur un thème **(la jeunesse et la mode)** dont on estime qu'ils possèdent des informations.

1.3.2. La grammaire

La grammaire constitue une des matières incontournables dès qu'il s'agit de l'apprentissage de la langue scolaire. On conçoit difficilement la langue sans une compétence grammaticale et dans la plupart des cas, les connaissances linguistiques sont évaluées par la capacité de

l'apprenant en grammaire : conjuguer un verbe, transformer une structure en remplaçant ceci par cela, etc.

Cependant, quand il s'agit de se demander ce qu'est la grammaire, les acceptions diffusent et on se perd. La didactique des langues étrangères fait même référence « **aux grammaires dans l'apprentissage** ».

En utilisant ce dernier terme, Vigner¹⁴⁰ présente les différentes notions de grammaire. Il cite par exemple la grammaire de l'énonciation, la grammaire du discours, la grammaire de textes, la grammaire de la phrase.

Et d'autres auteurs considèrent la grammaire sous l'angle de l'exploitation en classe. Ainsi, on peut avoir une grammaire explicite et une grammaire implicite.

Sa notion est si vaste qu'il faut aussi chercher à la circonscrire pour qu'il y ait possibilité de l'évaluer à travers le travail des apprenants.

Selon les domaines de spécialité, la grammaire prend une conception différente. Ainsi, d'une manière générale, le concept de compétence grammaticale peut être compris de deux façons :

Ce que la linguistique entend par grammaire est étroitement lié à tous les domaines de l'activité langagière. On peut même dire que la grammaire constitue le socle de ces domaines.

En ce sens, la compétence grammaticale comprend la capacité de dominer, sur le plan de la réception comme sur celui de la

¹⁴⁰Gérard Vigner, *Op.cit*, pp-122-130

production, la grammaire « naturelle », implicite, c'est-à-dire le système formel d'une langue. Cette grammaire est la base qui permet de comprendre les phrases et de les produire, dans la langue parlée ou écrite.

Le Consortium HarmoS Langue de scolarisation souligne que les élèves qui ont acquis la langue de scolarisation comme deuxième, voire troisième langue, doivent disposer de cette compétence grammaticale, au moins assez pour que les principaux actes langagiers : écouter, lire, parler et écrire ne soient pas entravés par un manque de connaissance de la langue.

Une deuxième signification de la grammaire a à avoir avec la description des structures d'une langue : mots et phrases. Il s'agit de les classer et de les nommer : natures, fonctions, temps, modes, etc.) Cet aspect englobe largement le domaine de la grammaire scolaire. C'est cet aspect de la grammaire qui sera retenu dans le cadre de cette analyse.

1.3.3. L'orthographe

De la même manière que la production écrite et la grammaire ont été définies en vue d'isoler les critères d'analyse, il est aussi opportun de définir l'orthographe, une autre compétence retenue pour l'analyse de la compétence linguistique de notre public cible.

A la suite de ce qui vient d'être détaillé dans le domaine de la production écrite, on peut facilement déduire que l'orthographe constitue une des compétences de la production écrite.

De ce lien qu'elle entretient avec la production écrite, l'orthographe est considérée comme la capacité de produire des textes avec le moins de fautes possible.

Poursuivant cette logique de lien étroit avec l'écriture, l'orthographe sera aussi la capacité de corriger son texte en lui donnant une forme appropriée. Pour y arriver, l'apprenant devra posséder fondamentalement des compétences orthographiques : stratégiques et réflexives.

Pour le premier type de compétences, il s'agit de connaître et d'appliquer les règles orthographiques et de disposer d'un inventaire de schémas orthographiques auquel il faut ajouter à la mémorisation des formes orthographiques.

En ce qui concerne les compétences orthographiques stratégiques, l'apprenant devra être capable de choisir entre autre la bonne stratégie de correction en découvrant de façon autonome des règles utiles.

1.4. Technique d'analyse des critères retenus

1.4.1. Pour la production écrite

Il a été vu que la production écrite procède d'un processus complexe où il faut passer par plusieurs étapes, considérées comme des compétences partielles.

On comprendra que l'analyse de toutes ces compétences partielles sera pratiquement impossible dans le cadre de ce travail. Les différentes étapes de l'acte d'écriture mises en œuvre pour aboutir au

texte final seront considérées comme acquises et ayant été respectées.

Ainsi, pour évaluer la production écrite, deux critères seront pris en compte: la richesse lexicale et la complexité syntaxique des textes.

Ces deux indicateurs ont été retenus à la suite de ce que Claudette Cornaire et Mary Raymond¹⁴¹affirment. Selon elles, l'écriture en langue seconde se caractérise par :

1. Des textes plus courts

En étudiant les productions écrites des apprenants de langue seconde, elles constatent que les énoncés produits sont en général assez courts. Ces textes contiennent moins d'informations et donc moins de contenu.

2. Un vocabulaire restreint

Comme des textes produits sont courts, il est logique que le vocabulaire utilisé par les apprenants en langue seconde soit assez restreint et il y ait davantage de redondance lexicale, car les mêmes mots ont tendance à se répéter.

3. Une syntaxe simple

A cet effet, ces textes se caractérisent également par une syntaxe moins complexe.

4. Davantage d'erreur

On peut aussi observer davantage d'erreurs dans les productions écrites en langue seconde qu'en langue maternelle, erreurs qui relient

¹⁴¹Claudette Cornaire et Mary Raymond, 1999, pp-64-65

aussi bien de la forme du texte que de la syntaxe, des marques de cohésion ou d'autres aspects.

Par conséquent, le nombre de mots et la structure des phrases sont d'excellents indices d'évaluation d'un texte.

Les textes des monolingues lusophones doivent en principes être plus longs et contenir des phrases beaucoup plus complexes que ceux des francophones angolais.

Ainsi, les moyennes arithmétiques en statistiques s'imposent. D'ailleurs, Altet pense que « ***l'analyse statistique permet de mettre en évidence la relation existant entre certaines variables en présence et de dégager une dépendance fonctionnelle*** »¹⁴²

Il sera donc pris en compte deux aspects pour évaluer la production écrite : l'étendu des textes et la complexité syntaxique. Pour le premier aspect, il ne s'agira que de compter le nombre de mots contenus dans chaque texte produit tandis que l'analyse de la complexité syntaxique se fera sur base de l'emploi des signes de ponctuation et des connecteurs.

Par ailleurs, il se pose un problème quant au comptage des mots puisque comme l'affirme Maciel « ***le mot est une unité difficile à déterminer*** »¹⁴³. Pour surmonter cette difficulté, il suggère à ce qu'il y ait « ***un ensemble de convention très précises, aussi cohérentes que possible, acceptable du point de vue linguistique et facilement applicable*** »¹⁴⁴. C'est ainsi que le comptage dont il sera question dans ce travail est celui proposé par le calcul informatique de l'ordinateur.

¹⁴²Marguerite Altet, p.155.

¹⁴³ Carlos Maciel, 1984, p.22.

¹⁴⁴ *Idem*, p.23.

D'où, tout ce qui est mot contracté ne sera comptabilisé que comme un seul. Par exemple, l'article contracté « à » du portugais ne sera compté qu'un seul mot même si en réalité il y en a deux : « a + a » tout comme « du » et « au » du français tandis que « de la » donnera deux mots.

1.4.2. La grammaire

La notion de la grammaire telle que décrite ci-haut conduit à choisir l'analyse compréhensive dont parle Altet¹⁴⁵ pour apprécier la compétence des francophones angolais en portugais langue de scolarisation.

Cette analyse s'effectuera au niveau phonétique, phonologique, sémantique et morphosyntaxique. Ensuite, la comparaison à chacun des niveaux traités permet de mettre en évidence les ressemblances et les différences entre la langue des Témoins et de celle des Bilingues.

1.4.3. L'orthographe

Ce travail retiendra les critères suivant pour apprécier la compétence orthographique des apprenants :

1- Compétence orthographique proprement dite :

- Connaître et maîtriser les relations entre les sons et les lettres.
- Reconnaître des morphèmes, analyser des structures de mots.
- Disposer d'un inventaire de schémas d'écriture.
- Connaître et appliquer les règles d'orthographe: règles qui concernent les relations entre sons et lettres, règles d'accord (sujet -

¹⁴⁵*Op.cit.* p.155.

verbe; groupe nominal; adjectif; participe passé), homophonies, orthographe du verbe.

2- Compétences orthographiques stratégiques

- Pouvoir mémoriser des formes orthographiques.
- Etre vigilant par rapport aux erreurs d'orthographe.

3- Compétences orthographiques réflexives

- Etre conscient de ses propres faiblesses orthographiques.
- Reconnaître et comprendre les formes orthographiques régulières.

Dans le domaine de l'orthographe, les compétences se manifestent de manière différente selon qu'elles sont évaluées dans le cadre : d'une production textuelle ou d'une tâche isolée. C'est la raison pour laquelle il sera pris en compte que des fautes d'orthographe de ce que Cornaire et Raymond qualifie de « **erreurs de surface** »¹⁴⁶ et celles liées au contenu ou à son organisation ne sont pas considérées.

Pour garantir l'objectivité des calculs statistiques, cette correction a été confiée à un enseignant de portugais de l'école publique. Ce choix se justifie du fait que la faute est, comme pense encore les auteures susmentionnées, « **une notion dont l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignant quant à ce que chacun de ses étudiants est vraiment capable de produire relativement à la langue des autochtones** »¹⁴⁷.

¹⁴⁶Claudette Cornaire, Mary Raymod, p.87.

¹⁴⁷*Idem*, p.86.

1.5. Présentation du corpus : Points de vue des enseignants de portugais sur la production écrite

Le corpus de ce travail se compose de deux dossiers. Le premier présente les points de vue des enseignants sur la production écrite en classe de portugais. Et le second est consacré à la production proprement dite des élèves¹⁴⁸. Le point de vue des enseignants sert à vérifier la cohérence entre les résultats des élèves et leurs pratiques.

Outre la formation des enseignants de portugais déjà abordée dans ce travail et faute de possibilité d'assister aux cours de portugais¹⁴⁹ pour voir comment se déroule les leçons, ce travail s'est proposé d'obtenir les point de vue des enseignants de cette matière sur la production écrite.

Pour être en accord avec François Touchon, il y a lieu de dire que

« le concept de pensée des enseignants a des emplois relativement variés, référant selon les recherches aux processus de perception, de résolution de problèmes, de prise de décision, de manipulation d'idées ou de réflexion. Cependant, ces termes en sont venus à unifier un paradigme de recherche traitant la connaissance activement acquise et utilisée par des enseignants et les circonstances de son acquisition et de son emploi ».¹⁵⁰

Ainsi, lorsque l'on sollicite le point de vue des enseignants sur un sujet quelconque sur leurs pratiques de classes, trois processus sort de ce paradigme : la connaissance de l'enseignant, sa planification et l'expérience pratique.

¹⁴⁸ Ces productions figurent dans la partie analyse.

¹⁴⁹ Sauf une seule fois chez les Bilefs.

¹⁵⁰ François Touchon, p.7. 1993.

Cette trichotomie s'expliquerait selon Touchon d'autant plus qu'elle se manifeste tout particulièrement dans l'acte d'enseigner.

A quoi les enseignants pensent-ils lorsqu'il s'agit de la production écrite telle est la question centrale et dont les réponses proviennent des entretiens tenus avec des enseignants exerçants dans différentes écoles où cette recherche fut réalisée.

L'entretien semi-guidé, comme technique de recueil d'information, a été privilégiée pour garantir l'obtention des réponses. En effet, remettre un questionnaire aux enseignants ne garantit pas de retour des réponses.

En plus, avec cette technique, comme l'enseigne Christian Lagarde permet « ***de donner à l'informateurs l'illusion de sa liberté de parole, et donc l'amener à s'exprimer dans le détail de manière spontanée ou suscitée*** »¹⁵¹.

Donc, même si ils ont systématiquement refusé d'être observés, on peut tout de même tirer quelques conclusions sur leurs pratiques de classe. Avant de faire part du résultat de ces échanges, il y a lieu de présenter d'abord chaque enseignant.

1.5.1. Informations générales : âge et expérience professionnelle

Ces échanges ont été tenus avec cinq enseignants dont les tranches d'âge se situent entre 28 et 55 ans.

¹⁵¹ Christian Lagarde, 2000, p.67.

Professeurs	Age	Exp.Prof¹⁵².	F. Initiale¹⁵³
Ecole Publ. 1	28 ans	3 ans	Lettres/Portugaises ¹⁵⁴
Ecole Publ. 2	45 ans	6 ans	Psychologie
Ecole Publ.3	55 ans	32 ans	Sciences de la santé
Ecole Fr.1	44 ans	2 ans	Anglais
Ecole Fr. 2	45 ans	6 ans	Théologie

1.5.2. Prise en charge des cours de portugais

Ce point se propose de cerner les points de vue des enseignants sur la prise en charge de la production écrite en classe de portugais. Les échanges eus avec les enseignants comportent une dizaine des questions.

1.5.2.1. Compétences à faire acquérir

Les entretiens se sont ouverts avec la question de savoir laquelle de quatre compétences linguistiques était la plus importante. La compréhension et l'expression orales constituent la priorité pour les enseignants des écoles francophones. Viennent ensuite les compétences écrites.

Ils jugent la production orale plus importante que la production écrite. Cet ordre reflète la priorité accordée à l'oral dans l'apprentissage des langues mais aussi la formation suivie par des enseignants. Les deux enseignants n'ont pas reçu de formation en

¹⁵²Le nombre d' années d' expérience professionnelle (de langue portugaise)

¹⁵³Nature de la formation initiale.

¹⁵⁴Et une formation en DLE/DLM, en autodidacte.

didactiques de langues surtout en langue maternelle. L'un d'eux en effet a été formé en pédagogie de langue anglaise.

Pour ceux des écoles publiques, toutes les quatre compétences sont considérées comme importantes. Cependant, la production écrite est celle qui semble la plus importante mais aussi la plus difficile à enseigner.

En effet, pour écrire, il faut mobiliser plusieurs compétences : l'orthographe, le lexique, la grammaire, les organiser et les mettre en forme, ce qui n'est pas facile tant pour l'enseignant que pour l'apprenant.

Par ailleurs, cette difficulté est aussi associée au fait que pour écrire, l'élève doit apprendre d'abord à parler, écouter et lire. Ces compétences sont donc considérées comme les seuils nécessaires à dépasser par l'apprenant pour accéder à la production écrite.

La difficulté de la production écrite en classe provient aussi, selon un des enseignants de l'école francophone, du fait de la différence qui existerait entre les deux codes. En réalité, même si les apprenants parlent, écoutent et lisent, ils sont souvent influencés par le langage oral, surtout pour ceux qui vivent dans des quartiers populaires. Cette remarque paraît justifiée. En effet, le passage de l'oral à l'écrit a souvent été l'étape la plus délicate à franchir.

Un des enseignants de l'école publique pense qu'à cette difficulté d'enseigner la production écrite, il faudrait ajouter l'incapacité des élèves à réfléchir. Cette remarque ne paraît pas pertinente car si

l'enfant ne parvient pas à exprimer ses idées par écrit, c'est peut-être parce qu'il n'a jamais été initié à cette compétence.

En Langue Maternelle, les conditions d'apprentissage de l'oral et de l'écrit ne sont pas identiques. Celui de l'écrit vient en second plan puisqu'il se réalise en milieu scolaire tandis que celui de l'oral se fait en milieu naturel.

Il est bien évident que l'école doit enseigner les caractéristiques de l'écrit. Prendre conscience de l'absence du locuteur, de la nécessité de la clarté des mots pour se faire comprendre d'un inconnu qui ne partage peut-être pas les mêmes connaissances sur un sujet donné est un élément à enseigner clairement pour montrer à l'élève que les deux types de discours ont des conditions de réalisation différentes. On entend très souvent des propos selon lesquels les élèves écrivent comme ils parlent.

En effet, les textes, produits dans le cadre de ce travail, montrent plusieurs marques du code oral, ce qui veut dire peut-être que l'élève méconnaît certaines règles de l'écrit, en l'occurrence la ponctuation et l'usage des connecteurs.

1.5.2.2. Types de texte enseignés

Une deuxième série de questions des entretiens est liée aux types de textes travaillés en classe. Les enseignants de l'école francophone ont clairement affirmé que tout ce qu'ils font en production écrite ce sont des dictées.

Cette réponse paraît mitigée, car lors du passage de la production écrite du corpus de ce travail, un élève avait voulu savoir si la tâche à exécuter ressemblait à une rédaction et un autre demandait s'il s'agissait d'une composition.

Les observations de ces élèves veulent dire qu'ils auraient déjà été soumis à ces genres d'exercice. Or, une dictée est différente de rédaction ou de composition.

Les enseignants de l'école publique, quant à eux, ont signifié que tous les types de textes qu'ils travaillaient en classe étaient contenus dans les programmes officiels. Ils travaillaient donc en classe des textes narratifs, descriptifs, argumentatifs et lyriques.

1.5.2.3. Compétences d'écriture à faire acquérir

Dans le but d'évaluer l'importance accordée aux différentes composantes de l'écriture dans leurs prises en charge de classes, il en ressort que les enseignants de l'école publique ont tous signifié qu'ils accordaient beaucoup plus d'importance à la compétence grammaticale. Les autres compétences seraient donc moins importantes car, personne n'a indiqué par exemple l'importance de la compétence textuelle.

Même si les programmes insistent sur la nécessité de faire de la grammaire des textes, ce choix se justifie du fait que l'enseignement de la grammaire explicite occupe encore une grande place dans la pratique des enseignants du portugais.

Outre la compétence grammaticale, un des enseignants de l'école francophone avait également mentionné le vocabulaire. Le choix de cette compétence se justifierait du fait d'enseigner la production écrite si le répertoire lexical était restreint. Il est donc logique de dire que les témoins lusophones auraient des textes beaucoup plus riches du point lexical.

1.5.2.4. Stratégies d'écriture à enseigner

La difficulté de la production écrite en classe de langue est reconnue tant par les enseignants que par les apprenants. Cette difficulté procède du fait de la complexité des tâches qu'il faut accomplir avant d'aboutir à la rédaction du texte final.

Des spécialistes comme Milled¹⁵⁵ suggère que certaines étapes telles que la planification, la textualisation, la relecture, etc. soient prises en compte. C'est dans cet esprit qu'une composante liée à cette stratégie a été introduite dans les entretiens tenus avec les enseignants. Il s'agissait de savoir s'ils en tenaient compte lors du travail de production écrite en classe.

Ainsi, il leur a été proposé un panel de stratégies en vue de choisir lesquelles ils mettaient en application pour enseigner la production écrite. La plupart sont conscients de la nécessité de planifier et de réviser avant le jet final.

Il est évident que lors de ces types d'entretiens aucun n'enseignant, avec toute prudence qui s'exige de peur que l'on soit jugé, ne passerait sous silence ces stratégies même s'ils n'y font pas recours.

¹⁵⁵ Mohamed Milled, 1998, *Op.Cit.*

Pour compléter cette question, une précision leur a été sollicitée sur la façon dont ils les mettaient en place lors des séances de production écrite. Les réponses à la première question concernant les stratégies d'écriture enseignées en classe renseignent que les enseignants de portugais ont choisi la planification et la révision.

Les des enseignants des Bilefs ont opté pour la révision comme stratégie de production.

L'analyse de ces différentes réponses rend compte que, parmi les différentes stratégies de production écrite choisie par les enseignants, seule la révision est vraiment prise en considération et que la rédaction et la planification sont dans la plupart des cas oubliées.

1.5.3. La production écrite des élèves

La rédaction des textes a été réalisée vers la fin de l'année scolaire 2010-2011. Le choix de cette période a été retenu puisque le professeur aura déjà identifié les lacunes de tous les élèves et il aura déjà apporté des aides nécessaires pour améliorer les performances des élèves.

Ainsi, si les incohérences persistent, il faudra tirer deux leçons, soit les difficultés des élèves n'auront pas été identifiées, soit les élèves n'étaient pas suffisamment motivés pour apprendre et ils n'auront pas mis à leurs profits toutes les stratégies d'apprentissage.

Il faut aussi rappeler que la rédaction a été choisie puisqu'elle constitue avec la dictée les seuls types d'exercices donnés aux élèves lors des évaluations scolaires.

Cet exercice apparaît souvent en dernière partie des examens. Deux heures est le temps alloué à un examen de langue portugaise et, souvent cet examen est composé de trois parties : la compréhension écrite, une réflexion sur la langue ainsi que la rédaction. Chaque partie en théorie bénéficie de quarante minutes.

C'est donc le temps qui a été consacré à cette production écrite. C'est qui correspond à une heure de cours s'il on addition les cinq minutes de préparation et de mise en place.

Pour réaliser cette production écrite, la consigne donnée était celle proposée par l'enseignant de la classe : « à partir de ce sujet, écris un texte dans lequel tu donneras ton opinion ».

Cependant, beaucoup d'élèves ne savaient pas quoi faire. Il y a ceux qui demandaient s'il s'agissait d'une composition et d'autres voulaient savoir si on leur demandait de faire une rédaction.

2. Compétence linguistique des francophones angolais en portugais

Ce chapitre est consacré à l'analyse de la production écrite des élèves selon les critères établis. Et, en fonction des résultats, une perspective de l'aménagement linguistique sera projetée. Cet aménagement s'articulera autour de la formation des enseignants de portugais.

2.1. Analyse quantitative des textes

Le texte expliquant les résultats sont accompagnés des tableaux pour faciliter leur compréhension. Comme il a déjà été dit, chaque groupe est comparé avec les autres mais dans un premier temps, chaque élève bilingue se voit comparer par rapport à lui-même dans les deux langues, ceci en vue d'observer sa progression en portugais et de déterminer son bilinguisme.

Ainsi, des bilingues qui auront des meilleurs résultats en portugais qu'en français, ils seront considérés comme des « meilleurs élèves ». Les résultats de ces derniers seront aussi comparés par rapport aux témoins.

2.1.1. Comparaison entre bilingues de la même école

2.1.1.1. Les Bilefs 1

Aguvetudi ia moda

Nao metiri cosaz curta

Nao beber muito pruíqui ici provoca muitaz diz grasaz

Metao cosaz longa

Gove precúra trabálio não komesa !!!!bangidu(22 mots)

Lejenece & lamode

*Ne portepa le chose courte
Ne buapa boku d'al kole paske l'al kol meine celma le malere
Il ne fopa vole
Ne desobeyi pa le parent
Citi obeyi à le parent tiserà bin da la vie (37 mots)*

*La jeunese dans ce moment et déformé
Un jeune homme doit se vetir bien
Une jeune fille doit se vetir aussi bien
La mode et aussi déforme ont doit se vetir bien la femme doit garde son corpe (38 mots)
Os joven vesten mal
Os joven sao ou futuro da amanha
Eu sou joven gosto de vestir
Os jovem gostaon de beber
A bandindaje esta muitos nos joven (30 mots)*

*3- Garçon, 11 ans, le portugais, français et lingala
A joventodi ea moda
Nao pode migar na rôa
Elis kustomao a tomar servega na roa
Elis gostao de partir garafa kuadu lutao
Mais a joventodi não a kaba (25mots)*

*La genes et lamode
Isi en angola le gene ne veu pa travailler me onts fais qeu vole et tiwe
Leur paran parsque onts le donne le consaie
Ont veu qeu poter le jipe cout devenir pit(33 mots)*

*Eu acho que a juventude de, agora presisa de mais atenção porque há outras pessoas que não respeitam os seus parentes. A moda e uma coisa que toda mundo gosta i isso e muito bom.(34 mots)
Moi je pense la mode ce bien, la jeunese de aujourd'hui ce mouvais parceque beaucoup de persone ne done pas respe dans son parant.(24mots)
A juventude et a moda
mulher que bében cervejà ten muito BANDIDO NO MUNDO da juventude
A MODA NAO he coisa que as pessoas brincão com elle no mundo que té ter A MODA porque A moda et à coisa que to dos nos temon na moda cada un ten à moda de elle como ser cantore me mo pastore porque EU GOSTO de ser DOCTOR (66 mots)*

*Le geness et la mode
Le geness : la geness s'ene pas une chose jossé
Le gene d'angola ne se donne pas commes gene pas que beaux des personnes quant il reste gene aux emes an beaux des jossé à volle à ses drogai me pour quoe se pour quoe je demande que la geness reste à n'angola*

*La mode
J'aime beaux la modé pas que se bien la modé (70 mots)*

*Ajuventude é amode
A juventude tem muita bandidajem
Un jovem deve istudar é deve trabalhar
Un jouve o un garoto deve istudar não deve untra nabandidagem
Un jovem deve trabalha*

*Jovem deve obedecer
 Não pode beber bebidas aucolicas
 As jovem de angola não devem fazer putaria (43 mots)*

*Le jenesseet lamode
 Si en angola legeness n'et pabien auçi et mode
 Travaille me le jeness de l'angola ne pabie parseque sont pute et dont deux bandi (24 mots)*

*Houjien dia ajuventude ista muito mau us joven nao queren mas istudar a bandidajein oumeitou ainda mais adias atras eu vi adiniqui a matar un homein qui foi roubar infelismenti incontro a morti
 Amoda houje en dia eis no bouca di todos
 Toudos quer usar aroupa qui esta bater
 Luis vuiton oumas oumenus gucci justi cabral (55 mots)*

*Houjordui an geneçi tout le geune vetre bandi coment noutre pays doi tetre esampleur avec sedezordre de la geneçi
 Houjordui an mode tout le monde vemetre le chose dela mode (31 mots)
 A juventud ia munda
 A junventud et un maconsa tau iportati para tonda jetin
 A monda et un istilo qui tondajetipodivistir un ropa et saropa ele disque et un istilo (22 mots)
 La genes et lamond
 La genes été iporta partulegenin et iporta mois osi
 Pask (12 mots) le reste du texte est complètement illisible et incompréhensible)*

*Juventude tem muita dandidaje
 Um jonve o un garoto jasabe uza a pistola mas isou não dan.
 Uma mosa de 12 anos jafas putaria.
 Ajunvetude qui angolanos estao aleve não esta bem
 Amoda e boa mas uma ptraspesowa não faz açceria decha ascola para amoda(45 mots)
 Le geness de l'angola moi j'voi komçi et modi parçeque il y a l'esimaje que un petitafann'est perpa en çisste me içi on voi que ces normal comssi tout et possible me moi j'avevi in gene qui ture sour le policie me le policie ossi ture sour lui me lui a foi
 Lamode l'otre pesonne glige le zetude aconze dela mode. (61 mots)*

Etendu des textes										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Moy.
Franç.	37	38	33	24	70	24	31	12	61	36.6
Port.	22	30	25	34	66	43	55	22	45	38
Ecart	15	8	8	-10	4	-19	24	-10	16	-4
Orthographe										
Franç	56	26.3	60.6	41.6	47.1	25	8	83.3	63.9	51.31
Port.	77.2	30	56	17.6	24.24	25.5	45	71	33.3	42.2
Ecart	-21.2	-3.7	4.6	24	22.8	-0.5	13	12.3	30.6	9.11
Ponctuation										
Franç.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Port.	1	0	2	2	2	1	2	0	2	1.3
Ecart	-1	0	-2	-2	-2	-1	-2	0	-2	-1.3

Connecteurs										
Franç.	2	1	3	1	5	3	2	2	1	-1.3
Port.	0	0	0	4	0	0	1	0	2	0.7
Ecart	2	1	3	-3	5	3	1	2	-1	1.5

Analyse des textes

Sur un total de neuf textes de ce corpus, quatre sont rédigés plus longs en portugais qu'en français (4, 6, 7 et 8). L'élève (5) qui a écrit le texte le plus long en portugais, c'est aussi celui qui a le texte le plus long en français tout comme l'élève(8) a aussi les textes les plus courts dans les deux langues.

Etendu des textes										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Moy.
Franç.	37	38	33	24	70	24	31	12	61	36.6
Port.	22	30	25	34	66	43	55	22	45	38
Ecart	15	8	8	-10	4	-19	-24	-10	16	-4

Même si la moyenne des étendus de textes en portugais est plus élevé, la différence dans les deux langues est infime. Ainsi, analysant le critère de l'étendu des textes, on peut supposer que ces élèves développent à peu près la même compétence dans les deux langues mais s'acheminant vers une compétence plus nette en portugais.

En orthographe, 6 élèves (3, 4, 5, 7,8, et 9) ont commis moins de fautes en portugais qu'en français. Si on se réfère à la moyenne de l'étendu des textes dans chaque langue : 36.6 en français et 38 en portugais, on déduira que malgré leur faible performance par rapport aux autres groupes, les Bilefs 1¹⁵⁶ ont tendance aussi à développer plus de compétence en portugais qu'en français.

Orthographe										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Moy.

¹⁵⁶Cf. Les résultats des autres groupes.

Franç.	56	26.3	60.6	41.6	47.1	25	8	83.3	63.9	51.31
Port.	77.2	30	56	17.6	24.24	25.5	45	71	33.3	42.2
Ecart	-21.2	-3.7	4.6	24	22.8	-0.5	13	12.3	30.6	9.11

En effet, sept élèves (1, 3, 4, 5, 6, 7 et 9) également de ce groupe ont plus utilisé la ponctuation en portugais même s'ils ne sont que deux (4 et 9) pour ce qui est de l'utilisation des connecteurs.

Ponctuations										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Moy.
Franç.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Port.	1	0	2	2	2	1	2	0	2	1.3
Ecart	-1	0	-2	-2	-2	-1	-2	0	-2	-1.3
Connecteurs										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Moy.
Franç.	2	1	3	1	5	3	2	2	1	2.2
Port.	0	0	0	4	0	0	1	0	2	0.7
Ecart	2	1	3	-3	5	3	1	2	-1	1.5

Un seul élève(4) de ce groupe a pu progresser dans les quatre domaines en étude : production écrite, orthographe, l'usage des connecteurs et de la ponctuation. Deux (7 et 9) dans trois, quatre (3, 5, 6 et 8) dans deux, un(1) en un et un autre(2) dans aucun.

La lecture des données issues de l'analyse des textes de ce groupe montre clairement une insuffisance dans le domaine de la cohérence textuelle. On constate, en effet, un usage limité des connecteurs (2.2 en portugais et 0.7 en français) et de signes de ponctuation (0 en français et 1.3 en portugais) par rapport à la moyenne des mots utilisés par texte (36.6 en français et 38 en portugais).

2.1.1.2. Les Bilefs 2

Textes 1

Portugais

*Nesta epuca os joven.so. usam a moda dormei com a moda studao com a moda
Agora tudo qui si referi de moda por tras a mas jovens.*

*A moda neste mundo viso uma marca muito forte, hoje endia os jovens so ceren ser modelo istilista, fazer as compras nas lojas vestir de diferente maneira, usar coris diferente e mas carregada; nas roupa nos sapatos.
Se tu es joven estas na moda. (70 mots, 16)*

Français

*Le gene souvan utilise la mode ou ils sera celma la mode
Dan ce monde metaina si on parle de mode souvan le jene so la, tu lesgene veu achait le s'habu diferent, de couleur diferente dan soullie (40 mots)*

Texte 2

Portugais

A juventude e a moda

A juventude e uma fase da vida qui todo mundo passa e qui nesta fase a gente faz muitas locouras e qui as pessoas gosta ~~da moda e da moda~~ muito pour que voce pode sair avontade fazer a sua vida e qui a pessoa pode se casar e é nesta fase da vida qui a maioria da pesoa comesao a namora e comesa a trabalhar e qui já pode comesar assustentar a sua famillia. A juventude seja homem o minina é uma fase muito bom para todo ~~nos~~-nos.

A moda e uma fase tembem da vida qui é boa qui a gente gosta di vestir, se maquiar estar sempre na moda este e pra min qui significa a moda. (116 mots).

Français

La jeune et la mode

La jeunesse et une periode de la vie que le gent aime faire beaucoup la vie aime se promener, se marie, c'est ~~la~~ age c'est une age que le gens aussi aime etre libre est c'est dans cette periode que beaucoup de gens aime aussi etre responsable, etre independent

Mode

C'est dans cette periode que le gens aime toujours etre a la mode (80 mots)

Texte 3

Portugais

A juventude e a moda

A juventude de hoje esta estragada os jovens já não respeitam as regras não vestem bem o muido com idade de doze bebe cerveja por e cima na cidade de luanda é dificil encontrar uma muida de idade de dez anos virgem, os jovens namoram cedo não respeitam os paês.

Com catorze anos uma menina já esta gravida.

Os professores namoram com as alunas para elas provar ou pedem dinheiro

A moda de hoje esta esagerada as moças(meninas)vestem mal muitas coisas curtas

Os moços gostam de roupa bem apertada (youki, (95 mots)

Français

La jeunesse et la mode (style)

- la jeunesse d'aujourd'hui est une société non étatique qui n'est pas organisé càd qu'il ne se contrôle pas la manque du respect avec le supérieur, injurier,

La mode les jeunes s'habillent mal et lorsque vous leur faites une remarque ils disent que tu n'es pas de ma famille la mode en angola est très basse les garçons & les fille laissent les vêtements intérieur ce voir (85 mots, 6 fautes)

Texte 4

Portugais

Thème : a juventude é a moda

A juventude de hoje esta estragada de màs as moças de hoje não se vestem corretamente como nos antigos tempo se engravidão sedo torna-se dificil dever uma minina de doz e ano virgem

As mãs não conversão com as filhas é as filhas não obedecem as suas mãs

Os professor para que a aluna o aluno aprovar na escola tem que pagar.....para aprovar

A moda é o costumi de cada dia mais a gente que exagera

Meter ropa courta pra mim não acho bom mais eles dizem o a pourque é moda

Mais não posso seguir a moda deste mundo para que um dia que possa()sofrer quando minha mãe não ter dinheiro para coprar roupa (120 mots)

Français

La jeunesse est la mode

La xxx jeunesse d'aujourd'hui a beaucoup de connaissance les enfant savent beaucoup de chose la connaissance a augmente le genre de vie change de plus en plus

Les enfant menque des respect au parent des autres il dise oh ! c'est pas mon père je ne lui doit pas du respect

La mode est un peu très drôle les habit que un enfant de 3 ans peu porte vous allez voir un grand de 13 ans le porte sa lui serrer le corp

Les garçon lesse tout les vetement interieur ce voir les filles porte de chipe très courte parapor à leur taille(114 mots, 18 fautes)

Texte 5

Portugais

A juventude

A juventude de agora esta estagrada. A juventude do seculo xix era examplar. Por que na quales tempos não avia muita bandidagem e nem avia muito namoro.existia muito respeito e muito amor.

Mais a juventude de agora do século xxi esta muito diferente do seculo xix porque agora existe muito desrespeito, muito namoro, muita bandidagem, muitas pessoas descotem, por causa do estilo, do dinheiro, das noivas e da beleza. Etc...

A moda

A moda antigamente não era grande coisa, porque antigamente: os homens deixavam o cabelo crescer muito, usavam muito o pano (os sobas) o fato etc...

As mulheres so usavam panos. não usavam coisas curtas.

Mais agora os homens e as meninas têm muito estilo.agora para os homens já têm calças jeans, novos tipos de camisas, novos tipos de fatos.para o cabelo agora tem muitos tipos de cortes como escovinhos, o galo etc...

Para as meninas usam muita saia curta, muitas calçinhas etc... (152 mots)

Français

La jeunesse et la mode

La jeunesse :

La jeunesse dans les temps anciens était plus exempleurs. Par c'est que dans les temps anciens avaient beacoup des respect, beaucoup d'amour,etc. dans les temps anciens il y a n'avaient pas beaucoup de banditisme. Il y a n'avaient pas beaucoup des fiançailles et il y a n'avaient pas beaucoup des grosseces. Mais dans c'est temps il y a beaucoup des fiançailles, banditisme, grossescs,etc.

La mode :

Dans c'est temps les hommes et les filles ont devenus trop fierre parceque les temps a changé il y a beaucoup des style. Les nouveaux coifures, vêtements etc... (117 mots)

Texte 6**Portugais**

A juventude é a moda

E uma fase muito bonito qui todos gostam de passar por la

Qui tem (um caminho, um lado, uma regra) pra chegar la comprindo essas todas coisa voce chega la!

Mais né sempre todos chegam la mesmo comprindo-as.

O destino não permite. Mas eu creio qui chegarei la e passarei!

n.b: eu não creio em destino!!!!

A moda é um dever de todos seres humanos. Ou melhor para todas criaturas. Cada ano sai uma nova moda mais nem todos gostam. Outros elli proprio inventar saira melhor.squecendo que menos um faz falta

n.b: aproveite quando estas vivo!!!(102 mots)

Français

la jeunesse c'est une phase ou passage que tout le gens passent

mais il y a (lois, regles, chemin, cotê) pour survecu. Même tu fait tout cela tu arrive pas ! le destin n'est permet pas.

Moi j'ariverré là.

n.b : je n'est croi pas au destin. Je n'a jamais cru et je n'est croireé pas à de chose où betise pareil.(75 mots)

Texte 7**Portugais**

Texto : a juventude é a moda

A juventude é uma fase que todo ser humano passa par um tempo de juventude quando é jovem fases sempre muitas coisas eradas os jovem gostam toda vês é festa sempre divertimento e a pessoa torna adolenceten tudo o que nos temos vontade sempre queremos ter a maioria dos jovem sempre na droga, no alccolismo, na bebedeira, depois é a luta cada jovem têm um sonho de ser alguém na vida se ~~xxxx~~ doutor, medica, engenheiro, policia, comerciante, jogador.

A pessoas toda ora querem ter a moda na ropa, no pentiado, nos calçados é quando alguém querem bem vestir.(100 mots)

Français

La jeunesse et la mode

La jeunesse est une phase ou tute les personne passè par la jeunesse dans la jeunesse il a libertunage

Le jeune sont très arongante avec leur parents le plusieurs jeune veuillez toujours la drogue, l'alcole, se vetir male dans la rue, faire la prostituçion, manque le respect chez le personne n'ont pas le obeissance chez le alduite. (66 mots)

Texte 8**Portugais**

A juventude e moda

O jovens de hoje nos comporte bem porque amaniara du vistille, amaniara do fala com seus os pais

Si eles sai porte e volta a qua quel horas qu'eles volta. (30 mots)

Français

La jeunesse et la mode

Le jeunes fille d'hujourd'hui ne se comporte pas bien prèmierement on sais même pas habillé

2° on commence à mettre de tatouages partout il veut, on commence à porté des habille comme de culotte petit devant leurs parents. Pour moi cenai pas bien ou ce ne pas la bonne colution d'outre filles ils sort à la maison a partir de 11h30 pour venir de l'école mais à la maison on sais que la fille est partit à l'école mais il arrive à la route il est fuit.

Ce pour cela il faut le parent contrôle bien leurs. (100 mots)

Etendu des textes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	Moy.
Franç.	40	80	85	114	117	75	66	100	84.6
Port.	70	116	95	120	152	39	100	30	90.5
Ecart	-30	-36	-10	-6	-35	36	-34	70	-5.65
Orthographe									
Franç.	45	5	7	15.7	12.8	16	24.24	22	18.4
Port.	22.8	26.7	1	13.3	3.2	12.8	12	33.3	15.6
Ecart	22.2	-21.7	8	2.4	9.6	3.2	12.24	-11.3	2.8
Ponctuation									
Franç.	2	1	4	1	14	10	5	3	5
Port.	2	5	1	8	9	3	5	2	6.3
Ecart	0	-4	3	-7	5	7	0	1	-1.3
Connecteurs									
Franç.	3	5	3	3	4	5	0	8	3.8
Port.	8	4	3	0	22	2	11	1	4.3
Ecart	-5	1	0	3	-18	3	-11	7	-0.5

Analyse des textes

Sur un total de 8 textes des élèves de ce groupe, six d'entre eux sont plus étendus en portugais qu'en français (1, 2, 3, 4, 5 et 7) et ils ont par ailleurs moins de fautes d'orthographe dans cette langue (18.4 pour cent en français et 15.6 en portugais).

Etendu des textes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	Moy.
Franç.	40	80	85	114	117	75	66	100	84.6
Port.	70	116	95	120	152	39	100	30	90.5
Ecart	-30	-36	-10	-6	-35	36	-34	70	-5.65
Orthographe									
	1	2	3	4	5	6	7	8	Moy.
Franç.	45	5	7	15.7	12.8	16	24.24	22	18.4
Port.	22.8	26.7	1	13.3	3.2	12.8	12	33.3	15.6
Ecart	22.2	-21.7	8	2.4	9.6	3.2	12.24	-11.3	2.8

Il s'agit d'un progrès significatif dans la mesure où leurs textes sont aussi plus étendus avec une moyenne de 90.25 mots par texte. Cependant, s'ils prennent de risques pour écrire, ces textes devront présenter beaucoup d'insuffisances du point de vue textuel.

En effet, il y a peu de signes de ponctuation. Sur une moyenne de 90.25 mots en portugais, ces élèves utilisent 6.3 signes de ponctuation et 4.3 connecteurs par texte.

Ponctuation									
	1	2	3	4	5	6	7	8	Moy.
Franç.	2	1	4	1	14	10	5	3	5
Port.	2	5	1	8	9	3	5	2	6.3
Ecart	0	-4	3	-7	5	7	0	1	-1.3
Connecteurs									
	1	2	3	4	5	6	7	8	Moy.
Franç.	3	5	3	3	4	5	0	8	3.8
Port.	8	4	3	0	22	2	11	1	4.3
Ecart	-5	1	0	3	-18	3	-11	7	-0.5

Toutefois, vu le nombre des mots contenu dans des textes rédigés en portugais, il y a lieu de déduire que les textes qu'ils écrivent sont imprégnés de marques de l'oral. Ils écriraient donc comme ils parlent.

2.1.1.3. Les Bileps 1

Texte 1

Portugais

« a juventude e a moda »

Como jovem que eu sou eu sinto que a juventude de hoje em dia está mas impeiado à moda. E por esta razão muitos jovens quer manter o seu perfil sempre em dia mas não tenham possibilidade de -o fazer-lo. Recorrem aos maus caminhos etc...(48 mots, 4 fautes, 8,3 pourcent)

Texte 2

Portugais

A juventodi e amoda

A juvento da gora é muito negativa e a muita confusao e tambem a muito robu. Os jovem tambem não gostao de respentar os mas venlhos.(26 mots, 11 fautes, 42,30 pourcent)

Texte 3**Portugais**

A juventude e a moda

A juventude de hoje esta mas avançada do que os outro tempo. Porq todos o juven quer tar na moda.

I muitos juven chegam a cometer muitas coisa so pra ta na moda. Ex: robar, matar, a juventu de hoje esta mal.

E falar de junventude e falar de moda, não hà moda sem juvem, e não hà juvem sem, moda.(61 mots, 15 fautes, 24,5 pourcent))

Texte 4**Portugais**

A juventude e a moda

A juventude e um tempo muito moderno q pode estragar e arranjar.

Porq porq com a juventude aprendemos muitas coisa e conhecemos algumas como a moda

A moda e uma coisa q estraga e aranja porq a moda e uma coisa q o homem feix não Deus

A nosso juventude esta mais enpelhada na moda quando se dis de moda se dis de roupa calçados festas e outras coisas mais

A juventude não esta a arranjar muito o nosso pais porq tem jovens q andam drogados na rua, alcoletras, prostitutas.

O nosso governo tem q ver esta situaçao porq a muitos jovens com uma boa vocaçao mais não tem trabalho.

Tenhem vontade de estudar não a escolas(117 mots, 20 fautes, 17 pourcent))

Texte 5**Portugais**

A juventude a moda

A juventude e um atitude de adolescecia que vimos o crescimento da nossa juventude quando estamo cresido nuscintimos jovem queremos estar ~~nao~~ na moda alguns jovem quere se deliquentes.(29 mots, 9 fautes,31 pourcent)

Texte 6**Portugais**

A juventude e a moda

A juventude e a moda estam inter ligados a juventude de agora estam a segir muito a moda e seguem a moda que não devem e os jovem so pencam e so percengue e outras coisas mais e a juventode agora esta difisel e a moda. E as vezes e boa e asvezes e mal (~~nao~~) a moda agora no jovens e so de bachar as calças e pintar o cabelo e fazer corte que não devemos e as jovens so querem sais corta calçam corto cabelos mole que mostra barriga e as partes intimas (95 mots, 14 fautes, 14,7 pourcent)

Texte 7**Portugais**

A joventode e a moda

eu acho que a juventudi de antes e de a gora é muito diferente porque os jovens de agora não têm respeitado com os mais adoltos a joventode de antes era mais respeitoza com os mais adoltos e tambem alguns jovem são delencuênte isto é falta de ovir

A moda eu acho que a moda é uma coisa muito ~~boa~~ bôa mais alguns jovens em engageram na moda outr os jovem vestem-se mal não dão respeito a moda tambem

não é bom seguir tanto a moda porque a pessoas que mesmo ver o outro a vestir mal sempre quer em mitar a manera dele do outro

Os jovens de agora são delincunte porque é falta de ovir co com ~~seli~~-selio dos mais adoltos.(124 mots, 20 fautes, 16,1 pourcent)

Textes en français

Textes en Français : bileps 1

Texte 1

Realment la mode fair part de la juventud, mas quand c'est influencien le ~~estu~~ étudiant negativament est du preoccupation pour le juvem.

Jourd'hui la juventud c'est plus preocupada avec mode et non avec information.(40 mots, 13 fautes, 32.5)

Texte 2

Jourdi la juventude et a mode ses bien. Elle tu le monde; ce ne pas (illisible) qui meme feur.

Le juventude se ne pas sas enterressant, pour que elle (meme) pertant pour futur dele, pourque l'education quelque que pretend feur.(42 mots, 16 fautes, 38)

Texte 3

Il y a des gene que ne vivre pas sem la mode que ~~faisant~~ faisant quelque ~~ehose~~ cheunse pour suivre.

Pour moi, ce n'est pas ~~mou~~ mauves de suivre la mode mais, il faur voir comment faire por alcance ce qu'on veux. Il y a un pencé que dit « quand on a pas c'est qu'on aime, on aime c'est ~~qu'on~~ qu'on a » save dir que on ne va pas tue quelqu'un pour cause de la mode.(92 mots, 18 fautes, 19.5)

Texte 4

c'est important que la mode et la chelese marchent par la (illisible), c'est bom que les cheles aprecient la mode. Beaucoup de(s) personne aiment la mode et c'est interessant que quelqu'un au la chelese aiment la mode. J'aime la mode et j'adore parce que me sinte bien.(59 mots, 7 fautes, 11.8)

Texte 5

Notre pays la mode se la cause de probleme hojoude, la jenesse violé les principe de notre culture et ils arrive (21 mots, 6 fautes, 28.5)

Texte 6

Aujourd'hui la jeunesse elle laissons du se preaucuper avec les

La jeunesse a été une comportement sorti(17 mots, 6 fautes, 35.2)

Texte 7

Beaucoup de chenes vont attendre pour un petit amie riche, beaucoup de fille parlent qui avec les peuvre, ils ne vont pas avoir rien.

Ils vont avoir un bonne futur avec le garçon riche. (34 mots, 6 fautes, 17.6)

Texte 8

Nous jour de jourdi, se verifique que la mode é une grand mal influence a la vie da juventude.

Parce qui la mode é algo beaucoup prejudicial, parce qui no noutre pais se recontre beaucoup personee qui ne travail pas(40 mots, 18 fautes, 45)

Texte 9

Depuis les temps antérieurs qui la mode existe en monde. Ella consiste en une aprésentation avec un bonne vestuer. Concernant un temp la mode va passer pour la évolution e changer.

Mas le jeune n'a pas de l'argent pour combien le vestuer de mode. Il va organisé condition par combien et se aprésenter bien. Mas la téndance va changer consoant le temp la mode existe par toutes les persone (73 mots, 15 fautes, 20.5)

Etendu des textes								
	1	2	3	4	5	6	7	Moy.
Franç.	40	42	59	21	17	34	40	36.1
Port.	48	26	61	117	29	95	124	71.4
Ecart	-8	16	-2	-96	-12	-61	-84	-35.3
Orthographe								
Franç.	32.5	38	11.8	28.5	35.2	17.6	45	29.8
Port.	8.3	42.3	24.5	17	31	14.7	16.1	21.9
Ecart	24.2	-4.3	-12.7	11.5	4.2	2.9	28.9	7.9
Ponctuation								
Franç.	3	6	4	1	0	4	3	3.4
Port.	2	1	10	3	1	1	1	2.7
Ecart	1	5	-6	-2	-1	3	2	0.7
Connecteurs								
Franç.	4	2	2	1	1	0	3	2.2
Port.	4	2	5	6	1	4	10	4.5
Ecart	0	0	-3	-5	0	-4	-7	-2.3

Analyse des textes

Sur les huit textes des Bileps 1 de ce corpus, six ont produit des textes plus longs en portugais qu'en français (1, 3, 4, 5, 6 et 7). Cinq ont commis moins de fautes en portugais qu'en français (1, 4, 5, 6 et 7), trois ont utilisé plus de signes de ponctuation en portugais qu'en français (3, 4 et 5) et la moitié ont employé plus de connecteurs en portugais qu'en français (3, 4, 6 et 7).

Il s'avère qu'un seul élève (4) a réalisé des progrès dans les quatre domaines en observation et un seul (2) aussi n'en a réalisé aucun. Quatre élèves ont réalisé des progrès dans trois domaines et un a pu progresser dans deux domaines.

Même s'ils ont encore beaucoup de lacunes en portugais langue scolaire, les élèves de ce groupe s'intègrent mieux en milieu scolaire par rapport à ceux du groupe précédent.

Ils écrivent des textes plus longs, ils commettent moins de fautes, ils utilisent plus de connecteurs en portugais même s'ils présentent encore une déficience dans l'utilisation des signes de ponctuation.

Ponctuation								
	1	2	3	4	5	6	7	Moy.
Franç.	3	6	4	1	0	4	3	3.4
Port.	2	1	10	3	1	1	1	2.7
Ecart	1	5	-6	-2	-1	3	2	0.7
Connecteurs								
	1	2	3	4	5	6	7	Moy.
Franç.	4	2	2	1	1	0	3	2.2
Port.	4	2	5	6	1	4	10	4.5
Ecart	0	0	-3	-5	0	-4	-7	-2.3

2.1.1.4. Les Bileps 2

Texte 1

A juventude e a moda

A juventude de hoje em dia ha muita deliquência muito jovens que consomem alcool oje em dia na juventude 90% consomem alcool 10% não muito jovens o que esta a prejudicar é a moda (34 mots, 7 fautes, 20,5 pourcent)

Texte 2

A juventude e a moda

A moda anterior da juventude a maior parte do jovens gostao de estar na moda. Porque é uma forma.

A moda pareci que pegou as garotas a compreição fazer anual.

A moda é um fenomeno social como a grande florenca da camada juvenil.

Muitas vezes poe uma boa marca de roupa para esta bem na sociedade (56 mots, 6 fautes, 10,7 pourcent)

Texte 3

A juventude e a moda

A juventude é a fase de diversao, isto é para alguns mas os outros é a fase de estar as se preparar para a sua vida futura. Hoje em dia a juventude tem vindo a seguir muito a moda esquece-se das suas obrigações para com a sociedade e deixa-se levar pelos prazeres, a alegria que a moda lhes oferece.

A moda pode ser até certo ponto um perigo para a sociedade nos seguintes casos: quando o cidadão não tem capital para adquirir uma certa coisa que está na moda ele pode vir até furtar para conseguir o que tanto deseja ou pode chegar até aos outros extremos que possam até acabar com a sua propria vida.(116 mots, aucune faute)

Texte 4

A juventude e a moda

No meu ponto de vista os jovens de agora estao todos virados na moda, seguindo a forma de vestir, falar de outros paises como brasil, E.u.a. e.t.c

Sendo isso muitos dos jovens estao mais interessado com a moda e não sabem vestir-se bem chegando a ponto de vestir roupas muito indecente.

Porque todo povo que é jovem quer vestir bem este é o meu ponto de vista.

Gostaria que os jovens pensa-ssem no futuro da nação e não na moda q so gastarao dinheiro em vao (85 mots, 4 fautes, 4,7 pourcent)

Texte 5

A juventude e a moda

Primeiramente, eu digo que a juventude estava a se perder. E os grandes valores morais estavam na eminência de desaparecer, mais agora tudo romodelou-se e todos os jovem estao capacitados aos estudos.

E a moda, està mais elevada do que o conhecimento. Porque hoje em dia mais vale conprar algo a bater de 5000 kz do que um livro. (59 mots, 4 fautes 6,7 pourcent)

Texte 6

A juventude e a moda

A juventude como a parte mais nova da sociedade, ela tem muitas oportunidade para se colocar neste grande mundo que é amoda. Atraves das grandes (25 mots, 1 faute mais le texte est complètement illisible à part les 25 mots répertoriés, 4 pourcent)

Texte 7

A juventude e a moda,

Por mi eu penso que a juventude de agora està fora de moda porque algun tempo atraz a moda não era uma disouta mas agora a moda é um exagero. Os jovens de agora querem exagero como no vestuário, o cabelo, forma de andar.

E não so a juventude agora não procura emprego so querem vida de deliquência, violencia e.t.c (60 mots, 4 fautes, 6,6 pourcent)

Texte 8

A juventude e a moda

Moda e aquilo q a gente vivis, o que a gente vesti e tipo quando ~~hava~~ um vestido com os brincos e ums sapatos basta conju-la e uma moda

A juventude somos nos os jovem. A juventude esta na moda. Nos fizemos nossa moda da nossa maneira, quando usamos algu qu nos figu já e uma moda.

Mas e aquilo q a gente vive-juventude somos nos(66 mots, 10 fautes, 15,15 pourcent).

Bileps 2

Etendu des textes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	Moy.
Franç.	73	74	80	49	137		92	57	70.25
Port.	34	56	116	85	59	25	60	66	62.6
Ecart	39	18	-36	-36	78		32	-9	-7.6
Orthographe									
Franç.	20.5	27	1.25	2.04	5.1		11.8	7	9.3
Port.	20.5	10.7	0	4.7	6.7	4	6.6	15.15	8.5
Ecart	0	16.3	1.25	-2.6	-16		5.2	-8.15	0.8
Ponctuation									
Franç.	4	3	11	6	9		7	4	5.5
Port.	2	4	8	4	8	1	7	6	5
Ecart	2	-1	3	2	1		0	-2	0.5
Connecteurs									
Franç.	3	1	7	3	8		5	2	3.62
Port.	0	4	6	3	7	2	5	5	4.4
Ecart	3	-3	1	0	1		0	-3	-0.78

Analyse des textes

Sur un total de huit textes rédigés par des Bileps 2, on constate que ces élèves réalisent moins de progrès en portugais. La moyenne de l'étendue de leurs textes en portugais est de 62.6 mots par texte tandis que celle du français est de 70.25 mots.

Etendu des textes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	Moy.
Franç.	73	74	80	49	137		92	57	70.25
Port.	34	56	116	85	59	25	60	66	62.6
Ecart	39	18	-36	-36	78		32	-9	-7.6

Ainsi, on peut observer que c'est en français que l'on identifie le texte le plus étendu soit 137 mots alors qu'en portugais, on peut percevoir un texte de 116 mots. Cependant, le texte de ce dernier en français a 80 mots tandis celui du meilleur élève en français ne contient que 59 en portugais.

Pour ce qui est des textes les moins étendus, celui du français contient 49 mots alors que celui du portugais en a 25. Mais ce dernier a déclaré n'être plus en mesure de rédiger en français alors que celui qui a rédigé le texte de 49 mots en portugais a produit un texte de 85 mots en français.

Ces données laissent voir que du point de vue richesse lexicale, ces élèves se maintiennent encore beaucoup plus compétents en français qu'en portugais. Outre le fait qu'un élève de ce groupe(6) ait déclaré qu'il ne pouvait pas écrire en français, la moyenne des textes en portugais est moins importante qu'en français.

Pour ce qui est de fautes d'orthographe commises, les Bileps 2 commettent moins de fautes en portugais qu'en français.

Orthographe									
	1	2	3	4	5	6	7	8	Moy.
Franç.	20.5	27	1.25	2.04	5.1		11.8	7	9.3
Port.	20.5	10.7	0	4.7	6.7	4	6.6	15.15	8.5
Ecart	0	16.3	1.25	-2.6	-16		5.2	-8.15	0.8

En fait, pour une moyenne de 62.6 mots par texte en portugais, on peut comptabiliser 8.5 pour cent de fautes d'orthographe alors qu'en français cette moyenne est de 9.3 pour cent de faute pour 70.25 par texte.

Mais le Bilep 2 qui a le texte le plus étendu en portugais (116 mots) ne commet aucune faute en portugais et n'en commet que 1.25 pour cent de fautes pour un texte de 80 mots en français tandis le texte le plus étendu en français (137 mots) a 5.1 pour cent de fautes alors que son texte en portugais (59 mots) présente 6.7 pour cent de fautes.

D'autre part, les textes les moins étendus affichent les mêmes tendances. Le moins étendu en français contient 4.7 pour cent de fautes en portugais et celui du portugais (25 mots) a 4 pour cent de fautes, il faut le rappeler, cet élève n'a écrit qu'en portugais.

En ce qui concerne l'utilisation de la ponctuation, leurs textes en français contiennent encore plus de signes qu'en portugais, soit une moyenne de 5.5 signes de ponctuation contre 5.

Ponctuation									
	1	2	3	4	5	6	7	8	Moy.
Franç.	4	3	11	6	9		7	4	5.5
Port.	2	4	8	4	8	1	7	6	5
Ecart	2	-1	3	2	1		0	-2	0.5

Cependant, les Bileps 2 utilisent plus de connecteurs en portugais qu'en français, soit un usage de 4 connecteurs contre 3.6.

Connecteurs									
	1	2	3	4	5	6	7	8	Moy.
Franç.	3	1	7	3	8		5	2	3.62
Port.	0	4	6	3	7	2	5	5	4.4
Ecart	3	-3	1	0	1		0	-3	-0.78

2.1.2. Comparaison entre Bilingues et Témoins

Cette deuxième étape d'analyse porte sur les compétences des bilingues et des témoins d'une manière générale, c'est-à-dire, tous les critères(en portugais) sont comparés entre ces groupes. Ensuite, une même analyse s'effectue mais seulement entre les « meilleurs bilingues » et les témoins.

Comme déjà souligné plus haut, les « meilleurs bilingues » sont ces élèves qui ont plus progressé en portugais, soit ceux pour qui les résultats en portugais sont plus élevés en portugais qu'en français. Et pour accompagner les résultats, les productions des témoins figurent également avant les analyses.

Texte 1

A juventude e a moda é um tema bastante sugestivo. Pois() a moda é definida como a arte de bem vestir e(de) apresentar-se. Nos anos anteriores() a moda não estava tao em alta como está hoje. Alguns definem a moda como estar no topo()

A juventude faz de tudo para estar na moda comprando roupas novas em lançamento exclusivos.Mas() nem sempre os jovens têm essa possibilidade e em alguns casos entregam-se (a) delinquência para adquirir condições() (77 mots)(1 faute, 1,2 pourcent)

Texte 2

Nos dias de hoje, verifica-se que a moda é uma mà influência para as jovens() (porque) não é fácil seguir a moda() vendo que no nosso pais() ainda há muitas jovens desempregado()) entao() já ai() vimos que tipos de ma influencia nos traz() as vezes queremos seguir algo que não faz parte do nosso mundo() como por exemplo queremos ter roupas, telefones caros e muito mais para dar(um bom parecer nas pessoas e não trabalhamos() somos obrigados a roubar() meter-se em negocios escuros que até podemos morrer com facilidade() e isso é muito mal() entao() não podes aparentar que somos o que não somos (105 mots)(1 faute, 0 pourcent)

Texte 3

as jovens de hoje gostam de seguir a moda(,) muitas namoram porque o seu parceiro tem bens materiais. De tanto seguirem a moda() podem fazer coisas (que) podem arrepender-se um dia como por exemplo: namorar com alguém que tem uma doença contagiosa. Querem ter o modelo de um carro recente entre outros. (52 mots)(aucune faute d'orthographe)

Texte 4

Hoje em dia() a juventude esta mais virada para a moda. Estao a preocupar-se mais com as festas, roupas, calçados e outras(;) estao a esquecer os valores civicos e morais, e alguns jovens consomem as bebidas alcoolicas por seguirem a moda.

Se estiver na moda() o consumo de bebida alcoolicas, drogas, festas... o joven ou a jovem tem a coragem de consumir por influencia da moda. A única desculpa que a juventude encontrou para defender-se deste mal ou bem e dizer que "estou na moda sou jovem".

A juventude hoje tem se deixado levar cada vez mais com a moda(,) algo que tem trazido consequências tanto positiva quanto negativa para os jovens do sec XXI()

A moda traz-nos beneficio quando não é escandolosa ou indecente(;) ninguém é proibido de seguir a moda(,) porque a moda refere-se a coisas da atualidade.(140 mots, 2 fautes, 1,4 pourcent)

Texte 5

A juventude e a moda

No nosso pais() a juventude estão a ciapegar muito na moda e está a ser um problema() hoje em dia() esquecem das nossas culturas e se apega com as culturas dos outros paises e seguem muito a moda que até chegam ao ponto de violar os principios morais. (48 mots)(2 fautes, 4,1)

Texte 6

A juventude e a moda sao duas coisas bastante importante() a juventude esta ligada com a moda porque a juventude gosta de moda ou de algo novo(,) qualquer jovem gosta de estar() par (a) passo ou de estar ligado com a moda ou de apreciar o que a moda mostra. (50 mots)(2 fautes, 4 pourcent)

Texte 7

Actualmente, a moda tem uma influência no desenvolvimento fisico e psicologico de um jovem(,) isso das figuras publicas que eles têm como idolos(,) querendo assim apresentar-se da mesma maneira e defendem eles como o responsavel de seu caracter.

Expressao-se de uma maneira brutal(,) quando trata(-se) de novidades na moda, principalmente quando é o seu idolo que comessa(,) uns procuram ter de qualquer forma (escravos da moda), e outros com paciência conseguem. (72 mots, 2 fautes, 2,7 pourcent)

Texte 8

Hoje() vejamos a nossa juventude e a moda(,) esta no grau muito baixo, aonde podemos gozar ou pervaricar os direitos. Naqual(,) estão a passar(,) dos limites, confundem a liberdade com a libertinagem. A moda hoje estão um cauz aonde os proprios educadores colaboram para mesmo efeito(,) devemos(,) ter e respeitar as normas e regras que nos for emplementado. Vamos respeitar e conservar as nossas ou direitos.(67 mots)(4 fautes, 5,9 pourcent)

Texte 9

Realmente() a juventude hoje em dia() simplesmente não gosta da moda() vai mais além() ela (juventude) ama a moda. Mas() não podemos negar um facto() a moda faz parte da juventude.

Hoje() a moda esta num amplo mais abragente porque a globalização tem uma influencia muito forte(,) a moda esta tão divergente aos jovens que passa a influenciar na educação ou na formação dos jovens!, isto porque já mi deparei com situaçoes que parece sem logica"hoje eu não irei a escola porque a minha mae não mi comprou aquela saia da moda". (93 mots)(3 fautes, 3,2 pourcent)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	Moy.
Etendu des textes									
77	105	52	140	48	50	72	67	93	78.2
Orthographe									
1.2	0	0	1.4	4.1	4	2.7	5.9	3.2	2.5
Ponctuation									
9	13	5	7	4	4	4	3	9	6.4
Connecteurs									
4	2	4	16	1	3	9	11	8	6.4

2.1.2.1. Elèves du premier cycle : Bilingues 1 et Témoins 1

Si l'on compare les textes les plus étendus des Bilefs 1 et de Bileps 1, on constate que celui de ces derniers contient plus des mots (124 mots) contre 66 mots pour les premiers. L'écart entre ces deux textes est de 58 mots.

Etendu des textes/Bilefs 1									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	Moy.
22	30	25	34	66	43	55	22	45	38

Etendu des textes/Bileps 1							
1	2	3	4	5	6	7	Moy.
48	26	61	117	29	95	124	71.4

Cette différence des mots dépasse la majeure partie des étendus des textes de Bilefs 1. Ainsi, sur un total de huit textes, un seul texte dépasse 58 mots(5).

Pour ce qui est des textes les plus courts, on observe la même tendance. Le texte des Bilefs 1(22 mots) est plus court que celui des Bileps 1(26 mots), soit une différence de quatre mots.

Cependant, le texte le plus court des Bileps 1 dépasse en longueur trois textes des Bilefs 1(22, 25, 22 mots respectivement). Ainsi, la

moyenne des Bileps 1 est de 71.4 mots contre 38 pour les Bilefs 1, ce qui supposerait un écart de 33.4 mots.

Si l'on ne tient compte que de ceux qui ont produit de meilleurs résultats en portugais qu'en français dans les deux groupes, les effets se reproduisent. Sur un total de neuf élèves Bilefs 1, quatre seulement (4, 5, 6, et 7) ont rédigé des textes plus longs en portugais qu'en français.

La moyenne de ce groupe d'élèves est de 49.5 mots par texte tandis que du côté des Bileps1, sur un total de sept élèves, un seul élève(2) n'a pas pu écrire son texte plus long en portugais. En moyenne, ces élèves ont rédigé un texte de 79 mots. L'écart des moyennes est de 39.5 mots.

De ces deux groupes, c'est donc celui des Bileps 1 qui se rapproche plus des Témoins 1 puisque si l'on ne compare que ceux qui, dans les deux groupes de bilingues, ont réalisé de bons scores en étendu de textes en portugais, on observe que le texte le plus long des Bilefs 1 contient 66 mots contre 22 pour le plus court soit un écart de 44 mots. Tandis que le texte le plus long des Bileps 1 est de 124 mots contre 29 pour le plus court soit un écart de 95 mots.

Or, le texte le plus long des Témoins 1 contient 140 mots et le plus court 48 soit un écart de 92 mots.

Etendu des textes/Témoins 1									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	Moy.
77	105	52	140	48	50	72	67	93	78.2

Et si on observe les moyennes, le groupe des Bileps 1 atteint le nombre le plus élevé soit 79 mots et 78.2 et 49.75 mots pour les Témoins 1 et les Bilefs 1 respectivement.

Moyennes des étendus des textes des élèves du Premier cycle	
Bilefs 1	49.5
Bileps 1	79
Témoins 1	78.2

Les données sur la longueur des textes démontrent que les Bileps 1 écrivent des textes plus longs que les Bilefs 1 et, en termes de moyenne, leurs textes dépassent même ceux des Témoins1.

Il faut souligner que l'étendu du texte manifeste la richesse lexicale. Qu'en est-il de sa qualité ? Est-ce tous les mots contenus dans ces textes sont bien écrits ?

Pour les Bilefs 1, 77.2 pourcent est le nombre de fautes d'orthographe le plus élevé dans des textes et 17.6 est le nombre le moins élevé soit une différence de 59.6 pourcent.

Le nombre de fautes le plus élevé chez les Bileps 1 est de 42.3 pourcent contre 8.3 pour le moins élevé soit une différence de 34 pourcent.

Et si l'on ne compare que ceux qui ont commis moins de fautes en portugais qu'en français dans les deux groupes : six sur neuf(3, 4, 5, 7, 8 et 9) chez les Bilefs 1 et cinq sur sept(1, 4, 5, 6, et 7) chez les Bileps 1, on constate que chez les Bilefs 1, le pourcentage le plus élevé est de 71 contre 17.6 pour le moins élevé soit une différence de 53.4 et une moyenne de 41.3 pourcent tandis que pour les Bileps c'est 31 et 8.3 pourcent soit un écart de 22.7 pourcent et une moyenne de 17.42.

Le meilleur des Bilefs 1 en portugais par rapport au français a écrit un texte de 55 mots mais il contient 45 pourcent de fautes tandis que le moins bon des meilleurs des Bilefs1 en portugais qu'en français a

produit un texte de 22 mots dans lequel on peut détecter 71 pourcent de mots mal écrits.

Moyennes/Orthographe des élèves du Premier cycle	
Bilefs 1	41.3
Bileps 1	17.42
Témoins 1	2.5

Dans l'ensemble, il y a donc corrélation entre la longueur des textes et le nombre de fautes pour des Bilefs 1. En Effet, le texte le plus long (66 mots) contient 24.2 pourcent de fautes d'orthographe et le plus court (22 mots) regorge 77.2 pourcent de fautes d'orthographe.

Cette corrélation se vérifie également chez les Bileps 1. En effet, le meilleur des textes en portugais des Bileps 1 contient 16.1 pourcent de fautes d'orthographe et le moins bon des meilleurs de Bileps 1 a 29 mots avec 31 pourcent de fautes d'orthographe.

En termes de fautes d'orthographe, ces deux groupes ne se rapprochent pas des Témoins 1.

Orthographe/Témoins 1									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	Moy.
1.2	0	0	1.4	4.1	4	2.7	5.9	3.2	2.5

En fait, sur l'ensemble des Témoins1, deux n'ont commis aucune faute d'orthographe et l'un d'eux a aussi l'un des textes les plus étendus (105 mots le plus étendu de ce groupe a 140 mots).

Alors que le texte de l'autre élève qui n'a commis aucune faute possède un des textes les plus courts (52 mots pour une moyenne de 78.2 mots). Et le texte de ce groupe qui contient le plus grand nombre de fautes d'orthographe ne dépasse pas 6 pourcent puisqu'il n'a que 5.9 pourcent de mots mal orthographiés.

Ainsi, en comparant les trois groupes, on constate que les Bilefs 1 rédigent des textes plus courts mais aussi commettent plus de fautes d'orthographe. Les Bileps 1 écrivent des textes longs mais commettent aussi plus de fautes par rapport aux Témoins 1 mais moins par rapport aux Bilefs1.

Ce phénomène peut se justifier du fait que les enseignants de ces groupes n'ont pas la même représentation de la notion de faute et ils auraient aussi de notions différentes sur le travail de la production écrite en classe. Est-ce ces résultants se recourent-ils avec les points de vue qu'ils ont donnés ?

Dans l'ensemble, les Bilefs 1 ont une moyenne de 0.6 signes de ponctuation par texte alors que chez les Bileps 1, la moyenne est de 2.7 signes de ponctuation par texte. 2 est le nombre le plus élevé des signes de ponctuation chez les Bilefs et 0 le moins élevés, soit un écart de 2 signes.

En revanche, chez les Bileps 1, on observe une échelle de 13 et 3 signes de ponctuation soit une différence de 10 signes. On remarque que le nombre le moins élevé des Bileps 1 dépasse le plus grand de celui des Bilefs 1 (3 et 2).

Même si on ne tient compte que des meilleurs élèves dans les deux groupes : six sur neuf chez les Bilefs 1 et 3 sur sept chez les Bileps 1, c'est-à-dire de ceux qui ont plus utilisé de signes de ponctuation en portugais qu'en français. On arrive presque aux mêmes proportions.

En effet, le plus grand nombre chez les Bilefs 1 est de 2 et le moins élevé est 1 soit un écart de 1 tandis que chez les Bileps, nous avons 10 et 1 soit un écart de 9 signes de ponctuation. L'écart est plus considérable chez les Bileps 1.

Par ailleurs, si on observe les corrélations entre textes et signes de ponctuation, il y a des écarts considérables surtout chez les Bileps 1 car le plus long texte de ce groupe contient 124 mots mais avec un seul signe de ponctuation tout comme pour le texte le plus court (29 mots) avec un seul signe de ponctuation.

Et si l'on ne tient compte que de ceux qui ont plus utilisé les signes de ponctuation en portugais qu'en français, on observe que le texte le plus long de ces élèves a 61 mots avec 10 signes de ponctuation et à l'opposé le plus court (29 mots) avec un seul signe de ponctuation.

Cependant, les meilleurs des Bilefs 1 présentent un cadre différent par rapport aux écarts, car le texte le plus long (55 mots) contient 2 signes de ponctuation et le plus court (22 mots) n'en a aucun.

Si l'on compare les deux groupes : des bilingues (Bilefs 1 et Bileps 2) et les Témoins 1, on observe que le plus grand nombre des signes de ponctuation(13) appartient au texte d'un Témoin 1 dont l'étendu du texte est de 105 mots et qui n'a aucune faute d'orthographe.

Il est suivi du texte d'un des Bileps 1(10 signes d'orthographe) et avec un texte de 61 mots (ce n'est même pas le texte le plus long du groupe dont la moyenne est de 71.4 et le plus long a 124 mots) et enfin le texte d'un des Bilefs 1 avec 2 signes de ponctuation et dont la longueur du texte est de 66 mots, pour signal le texte le plus long du groupe.

On remarque que le nombre le moins élevé contenu dans les textes des Témoins 1 dépasse le nombre le plus élevé des Bilefs 1.

Donc, en termes de ponctuation, les Bileps se rapprochent encore des Témoins, ce qui ne se vérifie pas chez les Bilefs 1.

Moyennes/Ponctuation des élèves du Premier cycle

Bilefs 1	1.7
Bileps 1	4.6
Témoins 1	6.4

Les précédentes tendances se confirment si l'on compare le critère « connecteurs ». Les Bilefs 1 ont une moyenne très faible de 1.1 par texte pour une moyenne de 38 mots par texte. Soit le plus grand nombre de connecteurs est de 4 et le plus bas 0.

En revanche, les Bileps 1 ont une moyenne nette plus élevée de 4.5 pour une moyenne de 7.14 mots par texte. Soit le plus grand nombre de connecteurs est de 10 et le plus faible 1.

Alors, si l'on compare les meilleurs élèves, 2 sur 9 pour les Bilefs 1 et 4 sur 7 pour les Bileps 1, on arrive aussi aux mêmes tendances. La moyenne des Bilefs 1 est de 3 connecteurs tandis les Bileps 1 présentent 7.5.

Comparant les deux groupes des bilingues aux Témoins1, ces derniers apparaissent comme ayant avec plus de capacités pour ce qui concerne l'usage des connecteurs dans les textes puisqu'ils utilisent en moyenne 6.4 connecteurs par texte dont la longueur est de 78.2 mots.

Moyennes/Connecteurs des élèves du Premier cycle	
Bilefs 1	3
Bileps 1	6.5
Témoins 1	6.4

Par ailleurs, si l'on tient compte des meilleurs bilingues, les résultats changent parce que les Bileps 1 ont une moyenne de 6.5. Ils dépasseraient donc les Témoins1.

Sur les quatre critères en analyse, les Témoins 1 se présentent toujours comme étant plus aptes que leurs collègues bilingues. Ils écrivent des textes nettement plus longs et beaucoup plus cohérents.

En effet, ils commettent moins de fautes d'orthographe. Ils utilisent beaucoup plus de signes de ponctuation et des connecteurs. Toutefois, si on isole ce que l'on peut considérer comme étant des meilleurs élèves bilingues en portugais, les résultats changent. En effet, les Bileps 1 se rapprochent ou dépassent même les Témoins1. Ces élèves écrivent des textes un peu plus étendus que les Témoins et ils utilisent plus de connecteurs que les deux autres groupes.

Quels facteurs peuvent-ils justifier ces résultats ? Il y en a deux fondamentalement : le passé linguistique de chaque élève et la compétence de l'enseignant.

Hormis le sexe, d'autres facteurs ne seraient pas significatifs, car ils habitent tous dans la périphérie de la ville de Luanda. Leur répertoire linguistique est composé des mêmes langues, le portugais, le lingala et le français et ils ont à peu près le même âge.

Il reste donc deux facteurs fondamentaux : l'enseignant de portugais et le passé linguistique de chacun d'eux ainsi que l'attitude affichée par rapport à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

En fait, les Bileps 1 et les Témoins 1 partagent la même salle de classe et ont le même professeur de portugais. Celui-ci a des notions de la didactique des langues ce qui n'est pas le cas du professeur de portugais des Bilefs 1.

Le fait que certains Bileps dépassent et se rapprochent des Témoins est le reflet de leur prédisposition à apprendre une nouvelle langue et à s'intégrer dans la société comme le pense Klein¹⁵⁷.

Cependant, les maigres performances des Bilefs 1 peuvent se justifier du fait qu'ils continuent encore d'étudier en Français mais cet argument ne sera valable que si les résultats des Bilefs 2 suivent la même tendance.

On peut d'ores et déjà souligner l'importance de la formation de l'enseignant dans la réussite des élèves, surtout quand il s'agit de l'apprentissage d'une nouvelle langue. En effet, un professeur formé saura être à la hauteur de sa tâche car, comme le pense Philippe Perrenoud

« Être enseignant aujourd'hui, c'est donc à la fois savoir exercer le métier dans des conditions très diverses(...) et savoir faire face à des publics très hétérogènes sociologiquement dans une partie des établissements »¹⁵⁸.

2.1.2.2. Elèves du second cycle : Bilingues 2 et Témoins 2

Textes des témoins 2

Texte 1

A moda nao tem um padrao unico, cada um de nos, tem a sua maneira de vestir. Alguns alegam que a moda é a arte de bem vestir, outros ainda alegam que o tema acima citado diz respeito a nossa maneira de ser e de estar na sociedade."a sua personalidade e o seu perfil.

Nas sociedades africanas, pode-se realçar os padroes de cultura, o que quer dizer, o uso de panos nas mulheres africanas.

¹⁵⁷ Klein, *Op. Cit.*

¹⁵⁸ Philippe Perrenoud, 1994, p.183.

O caso dos imigrantes, a partir do momento em que emigram por qualquer motivo, aculturam-se. Isto é integram-se na nova sociedade na qual estão inseridos. (99 mots, aucune faute)

Texte 2

Moda é um estilo ~~da~~ ou maneira de vestir e se apresentar das pessoas.

Na juventude a moda torna-se um padrão ~~de~~ para o jovem ~~aparecer~~ sentir melhor com sua aparência.

Raparigas gostam de roupas justas e curtas chinelas, saltos altos no estilo brasileiro. Utilizam os cabelos trançado ou soltam. Rapazes preferem calças e camisas justas bem apresentados, para exibir a forma e tamanho do seu corpo.

Na adolescência os jovens têm a moda como truque para conquistar o sexo-oposto. (76 mots) (2 fautes, 2,6 pourcent)

Texte 3

A juventude é ~~a moda são~~ muito importante uma vez que a pessoa quando é jovem é apenas uma vez na vida e depois vem a vida calamitosa em que a pessoa já não tem força para fazer o que poderia ter feito durante a juventude. A moda está interligado com a juventude porque na sociedade a pessoa mostra a sua virtude por querer estar actualizada na moda durante a fase da juventude é o momento que a pessoa tem força suficiente e inergia para poder fazer o que ~~acha~~ ~~convim~~ tiver a seu alcance.

A moda é extremamente importante porque quando um jovem não ~~se~~ acompanha moda é considerado como antiquado. E o mundo da moda mostra que quem quer estar jovem tem de estar ~~na~~ actualizado na moda. Por isso a um intercambio entre a juventude e a moda; embora que a pessoa não precisa ser obcecada pela moda desde que a pessoa apresente-se bem e não esteja tao fora da moda ~~mais que~~ uma vez que a nossa vestimenta representa o nosso verdadeiro eu ou quem realmente somos a juventude e a moda devem ~~estar~~ ser ~~na medida~~ demonstrada de maneira equilibrada. (196 mots, 6 fautes, 3 pourcent)

Texte 4

Na juventude a moda é muito importante, porque a juventude de hoje gastam da moda

Quem diz moda ver a juventude

Quem não está na moda não é jovem

Todas jovens querem a moda, querem aparecer querem fazer a diferença hoje em dia a juventude só fala da moda. Sem moda não há jovem. Jovens querem roupas que estão na moda: calças, jeans, blusas, camisas (65 mots, 16 fautes,)

Texte 5

A juventude e a moda um tema bastante pertinente, falando deste tema, somos nós obrigados a cair pela vertente aculturação. Mas antes de tudo é importante decodificar o termo juventude e o termo moda. A juventude é a camada jovem de uma nação. Ou é a força motriz de uma nação.

A moda é um elemento cultural, ou uma forma de vivência em que a mesma juventude procura chamar atenção ou despertar dois aspectos: são eles aspectos positivos e aspectos negativos.

São considerado aspectos positivos todo aquele elemento benéfico ou q engrandeçam uma determinada cultura.

Em contrapartida os aspectos negativos são todos elementos aculturados de outras culturas q não coincidem ou não vao de encontro com os nossos principios culturais.

O exemplo concreto é a maneira como se vestem a nossa juventude angolana este são aspectos reprovaveis perante os nossos principios culturais, etc(146 mots, 4 fautes, 2,7 pourcent)

Texte 6

Por mim quem é jovem está na moda porque a juventude e a moda estão ligados

A moda nos faz passar em sitio onde nunca pensavamos em passar, transforma a pessoa no sentido de ser mais responsável ajuda a pessoa a enfrentar qualquer dificuldade porque ficamos mais tempo fora dos nossos familiares e não so tem também aqueles que vejam a moda como ponto de referencia quero fazer tudo que lidar vontade sem saber que mais tarde pode lhe trazer consequências graves entao é so para dizer que tem jovem que ~~se~~ segue a moda de uma forma errada e a aqueles também que seguem de forma certa(108 mots)(1 faute, 0,9 pourcent).

1	2	3	4	5	6	Moy.
Etendu des textes						
196	146	108	76	99	65	115
Orthographe						
3	2.7	1	2.6	0	24.6	5.65
Ponctuation						
7	3	19	2	10	11	8.6
Connecteurs						
13	7	6	7	2	1	6

A la lumière de ce qui vient d'être fait pour le premier cycle, pour le second cycle la procédure sera la même. Il s'agit d'isoler d'abord dans chaque groupe le texte le plus long, ensuite le plus court, et puis observer l'écart entre les deux, enfin établir la moyenne de l'ensemble des textes.

Partant de ce principe, on observe que le texte le plus long des Bilefs 2 (152 mots) est plus long que celui des Bileps(116). Il y a donc un écart de 36 mots.

Etendu des textes/Bilefs 2								
1	2	3	4	5	6	7	8	Moy.

70	116	95	120	152	39	100	30	90.25
Etendu des textes/Bileps 2								
1	2	3	4	5	6	7	8	Moy.
34	56	116	85	59	25	60	66	62.6

En effet, pris individuellement, il y a deux textes des Bileps 2 sur un total de huit avec un nombre inférieur à cet écart (25 et 34) tandis que chez les Bilefs 2, il n'y en a qu'un seul sur également un total de huit textes.

Par ailleurs, si on tient compte de la moyenne générale, les Bilefs 2 totalisent 90.25 mots par texte tandis que ceux des Bileps 2 ont 62.6 mots. La différence des moyennes donne 27.65 mots en faveur des Bilefs 2.

Sur le plan de l'étendu des textes, cette lecture montre que les Bilefs 2 prennent beaucoup plus de risques que les Bileps 2, car ils rédigent des textes plus étendus et ils se rapprochent beaucoup plus des Témoins 2. Le texte le plus étendus du groupe Témoins 2 contient 196 mots et le plus court en a 65.

Etendu des textes						
1	2	3	4	5	6	Moy.
196	146	108	76	99	65	115

Pris individuellement, le texte le moins étendu des témoins 2 dépasse, en termes de l'étendu, cinq textes des Bileps 2 et ne dépasse que deux des Bilefs 2.

Si l'on compare les différences des textes les plus longs de ces trois groupes, on observe que la différence entre les Témoins 2 et les Bileps 2 est de 80 mots et entre les Témoins 2 et les Bilefs 2 est de 44 mots.

Cette différence des mots dépassent 6 textes des Bileps 2 et 3 chez les Bilefs 2. La différence des textes les plus étendus des Témoins 2 et des Bilefs 2 dépassent deux textes chez les Bileps 2 et deux aussi chez les Bilefs 2.

La moyenne des textes des Bileps 2 (62.6) n'est supérieur à l'étendu réel d'aucun des textes du groupe des témoins 2 alors que la moyenne des Bilefs 2 dépasse deux textes des Témoins 2.

Il faut aussi dire que sur un total de huit élèves Bileps 2 de ce corpus, quatre ont produit des textes plus étendus en portugais qu'en français.

L'étendu moyen de leurs textes est de 73 mots. Dans le même ordre d'idées, chez les Bilefs 2, il y en a six qui ont rédigé des textes plus étendus en portugais qu'en français est dont la moyenne est de 108 mots.

Si l'on tient compte de cet aspect, la moyenne de ces élèves ne dépasse que la longueur d'un seul témoin (65) tandis que la moyenne des Bilefs 2 dépasse quatre textes. Il y aurait donc deux textes des témoins qui dépassent la moyenne des Bilefs 2.

Moyennes/Etendu des textes du Second cycle	
Bilefs 2	108
Bileps 2	73
Témoins 2	115

En ce qui concerne la capacité d'employer les connecteurs dans les textes, les Bilefs 2 présentent un texte avec 22 connecteurs sur un total de 152 mots mais aussi un autre avec aucun dans un texte de 30 mots. Dans l'ensemble, la moyenne des connecteurs utilisés dans le texte est de 4.3 pour une moyenne de texte de 90.25 mots.

Cependant, du côté des Bileps 2, on note un texte avec 7 connecteurs et un autre sans aucun mot de liaison. Il faut préciser que le texte qui a le plus de connecteurs contient 59 mots et le texte le plus long de ce groupe (116 mots) a 6 connecteurs. Il faut signaler que 3 textes des Bilefs 2 et 4 textes des témoins 2 dépassent 7 connecteurs, le nombre le plus élevé des connecteurs des Bileps 2.

Si l'on ne compare que les élèves dont les résultats sont plus élevés en portugais qu'en français, 3 sur 8 pour les Bilefs 2 et 4 sur 8 pour les Bileps 2, on observe une moyenne de 13.6 pour le premier groupe et 4.25 pour le second. Par ailleurs, dans l'ensemble, la moyenne de Bileps 2 est de 5 connecteurs tandis celle des Bilefs 2 est de 4.3.

Alors, si ces deux groupes sont comparés aux Témoins 2, l'écart est très considérable car, les témoins présentent une moyenne de 8.6 de connecteurs. Mais si on ne tient compte que des meilleurs des bilingues, le résultat change puisque les meilleurs des Bilefs 2 ont une moyenne de 13.6. Ils dépassent donc les Témoins 2.

Moyennes/Connecteurs des élèves du Second cycle	
Bilefs 2	13.5
Bileps 2	4.5
Témoins 2	8.6

Ce résultat rejoint ce que Lorcerie¹⁵⁹ avait constaté sur la réussite des enfants d'immigrés. Pour lui, la performance linguistique des immigrés peut être meilleure que celle des autochtones si la scolarité est complétée dans le pays d'accueil.

Il faut ajouter à cette affirmation que ce résultat dépend aussi de la prise de conscience de l'enseignant des spécificités de sa classe. Ce qui implique une formation conséquente de l'enseignant de la langue

¹⁵⁹ *Op.cit.*

scolaire. En effet, leur apparent faible niveau en langue de scolarisation pourrait amener les enseignants à les considérer comme élèves en difficulté.

En fait, comme l'affirme Jim Cummins « **pour les nouveaux élèves, il est extrêmement frustrant de ne pas pouvoir communiquer leur intelligence, leurs sentiments, leurs idées et leur humour aux enseignants et aux pairs** »¹⁶⁰.

En termes de pourcentage, ce sont les Bileps 2 qui commettent beaucoup plus de fautes que les deux autres groupes. Ils atteignent 20.5 pour cent de fautes pour un texte de 34 mots.

En revanche, il y a également un texte de 116 mots n'en contenant aucune. Ceci fait qu'en moyenne ce pourcentage diminue puisqu'il n'est que de 8.5.

Les Bilefs 2, quant à eux, ont une moyenne de 15.6 pourcentage de fautes. Le texte contenant plus de fautes en a 33.3 pourcent tandis que le moins est de 1 pourcent.

Moyennes/Orthographe des élèves du Second cycle	
Bilefs 2	15.6
Bileps 2	8.5
Témoins 2	5.65

Ce qu'il faut retenir pour ces deux groupes en termes de fautes commises, c'est surtout le risque que les Bilefs ont pris en rédigeant. Il serait tout de même logique qu'ils commettent plus de fautes car ils produisent aussi des textes plus longs. Il faut se rappeler avec Cornaire et Raymond que « **les productions écrites en LS témoignent donc d'une langue et d'une syntaxe qui se veulent à l'abri des risques** »¹⁶¹.

¹⁶⁰ Jim Cummins, 2007, p.4.

¹⁶¹ Cornaire et Raymond, *op.cit*, p.65.

Donc, plus on prend de risque de produire des textes plus longs en langue seconde, plus il y a probabilité de commettre plus de fautes. Le fait que les Bileps 2 aient commis peu de fautes ne peut être assimilé, du moins pour l'instant, à une éventuelle supériorité de leur part en termes linguistiques que les Bilefs 2.

Le tableau ci-haut clairement que, de ces trois groupes, c'est celui des Bilefs 2 qui commet plus de fautes d'orthographe et que les Bileps 2 en commettent moins.

Mais en termes de moyennes, ce sont les témoins qui présentent les meilleurs résultats puisqu'elle est de 5.6 pourcent sur une moyenne de 115 mots par texte.

Et si on ne comparait que les meilleurs, 6 sur un total de 8 pour les Bilefs et 4 sur 8 pour les Bileps 2, cette tendance se confirme encore mais l'écart se resserre. Puisque les Bilefs 2 ont 10.85 pourcent de fautes contre 9.45 pourcent pour les Bileps 2.

Toutefois, les deux groupes ne se rapprochent pas des Témoins 2 qui ont une moyenne de 5.65 pourcent.

Pour ce qui est de la ponctuation, on remarque un net rapprochement en termes de moyenne entre les Témoins 2 et les Bilefs 2. Ils présentent une moyenne de 6.4 pour une moyenne de 115 mots de longueur de texte et 6.3 de signes de ponctuation utilisés pour 90.5 mots. Et les Bileps 2 ont une moyenne de 4 signes de ponctuation pour une moyenne de 62.2 mots par texte.

Le plus grand nombre de connecteurs chez les Bilefs 2 est de 9 et le plus bas 1 et pour les Bileps il est de 8 et 1 tandis que les Témoins 2 ont 19 et 2.

En ne comparant que les meilleurs élèves, cette tendance se maintient même si les Bilefs 2 dépassent un peu les témoins. Sur un total de 8 élèves, deux ont employé plus de signes de ponctuation en portugais leur moyenne donne 6.5 contre 6.4 des témoins 2 e 5.6 des Bileps 2.

2.1.3. Commentaires

Contrairement aux élèves du premier cycle où les Bileps 1 se rapprochaient plus des témoins 1 que leurs collègues Bilefs 1, dans le second cycle, ce sont plutôt les Bilefs qui manifestent plus de compétence que les Bileps.

Encore une de fois, un détail se met en évidence : la formation de l'enseignant, il faut signaler que le professeur de portugais des Bilefs est à la fois le professeur d'Anglais. Par contre, celui des témoins 2 et des Bileps du second cycle a une formation en sciences médicales.

N'ayant pas une formation spécifique¹⁶² pour apporter leur aide aux élèves de notre public, les enseignants de langue portugaise les laissent presque seuls et à leur triste sort.

Papakonstantinou¹⁶³, dans une étude sur les pratiques pédagogiques des enseignants grecs et la gestion de l'intégration des élèves étrangers, remarque que les enseignants, qui n'ont pas une formation spécifique en didactique des langues, ne s'intéressent même pas à cette catégorie des élèves s'ils sont dans leurs classes.

Or, à l'égard de ces élèves, il faut une attention tout à fait particulière. A ce propos, Vigner parle d'accompagnement

¹⁶²Antonio Quino, *Op.cit*

¹⁶³Papakonstantinou, 2007, pp.349-362

pédagogique. Il souligne « **la nécessité pour le professeur de langue seconde de procéder à un accompagnement le plus attentif possible de la mise en œuvre par les élèves des conduites langagières appropriées** »¹⁶⁴

Cet aspect en soi constitue un grand élément de différence, puisque celui qui a une formation en didactique de l'anglais comprend mieux la diversité des contextes même si cette formation est somme toute incomplète parce qu'il n'est pas formé en didactique du portugais langue maternelle ou seconde.

Ce résultat renforce l'idée que la formation des enseignants dans le système éducatif doit être revue en vue de l'adapter au nouveau contexte scolaire, caractérisé par une mosaïque d'élèves avec des parcours linguistiques différents et variés.

Les « bons » résultats des Bilefs 2 peuvent se justifier aussi du fait que comme le pense Cornaire et Raymond « **le développement de l'écriture en LS ressemble à celui de l'écriture en LM mais ce développement est plus rapide en LS** »¹⁶⁵

2.2. Analyse compréhensive des textes

2.2.1. Analyse grammaticale

Après une analyse et une lecture statistiques du corpus, une deuxième lecture plus compréhensive de ces textes s'impose en vue de tirer des conclusions didactiques et apporter quelques contributions à l'amélioration des pratiques en classe.

¹⁶⁴ Gérard Vigner, 2009, p.204.

¹⁶⁵ *Op.cit.*, p.69

Cette partie s'intéresse donc aux textes proprement dits du point de vue grammatical. Si pour les statistiques, chaque groupe a été analysé séparément, pour cette réflexion, il y aura de regroupement.

En fait, les difficultés présentées par des Bilefs et les Bileps sont presque de même nature et les compétences des Témoins 1 et 2 sont également similaires.

Par conséquent, il s'agira de présenter deux blocs de réflexion : l'un sur les bilingues et l'autre sur les témoins. Il sera question d'observer les écarts linguistiques des bilingues mais aussi celui des témoins en langue portugaise.

Si ces écarts se recoupent, on déduira qu'ils ont tous les mêmes difficultés comme l'a pu remarquer Delerablée¹⁶⁶ et si ce n'est pas le cas, il conviendra d'analyser les écarts de bilingues en vue de les comprendre non seulement par rapport à leur passé linguistique mais aussi par rapport aux différentes stratégies d'apprentissage mises à leur profit.

Cette analyse consiste à prélever toutes les erreurs et fautes de nature orthographique et grammaticale en vue d'observer les occurrences contenues dans le portugais des francophones pour permettre aux enseignants de portugais en charge de ce public de mieux préparer leurs leçons.

2.2.1.1. Les Bilingues

L'observation des textes des bilingues met en évidence leur faible capacité en portugais scolaire. En fait, le nombre réduit des connecteurs et des signes de ponctuation démontre la pauvreté et le

¹⁶⁶Cécile Delerablée, 2007

manque de cohérence de leur texte dans l'ensemble. Ils s'expriment en « portugais » mais celui-ci est loin d'être la langue scolaire.

Dans les rédactions qu'ils ont produites¹⁶⁷, on ne peut remarquer que des phrases simples et souvent sans lien logique entre elles même si on peut en comprendre l'idée exprimée.

Ainsi, les principaux écarts ressortis de leurs textes s'articulent autour de :

1. La conjugaison

Il faut déjà signaler et dire qu'aucun texte ne contient les modes : subjonctif ni même le conditionnel pour ne pas citer le participe dont la conjugaison n'est pas facile même pour les témoins.

Il y a donc dans ces textes l'indicatif, l'impératif et l'infinitif. Cependant, seul l'usage de l'indicatif semble déjà être intériorisé par ces bilingues.

Dans l'un des textes, on peut observer la phrase ci-après : [*nao meteri*], évidemment mal écrite, mais l'élève voulait exprimer un conseil. Ce qui, dans ce cas, exigeait l'impératif mais il utilise l'infinitif, mal écrit aussi. L'infinitif de ce verbe c'est [*meter*] et l'impératif serait [*meta*].

Il faut aussi signaler que l'usage de l'infinitif en portugais est compliqué par rapport au français d'autant plus qu'il existe en portugais deux formes : l'impersonnel et le personnel.

Or le français n'en connaît qu'une seule. Une autre difficulté que ces bilingues présentent c'est celle qui a trait aux désinences verbales. Surtout quand il s'agit de la troisième personne du pluriel de

¹⁶⁷ Voir Annexes.

l'indicatif présent. La conjugaison des verbes suivants illustre mieux cette difficulté : [*Metao, gostao, kustumao, lutao, respeitao, brincao*].

En fait, la désinence « ao¹⁶⁸ » existe et sa réalisation se rapprocherait de « am ». La distinction à l'écrit pour un « débutant », surtout influencé par la rue ne serait pas évidente.

C'est la raison pour laquelle beaucoup de francophones procèdent à des permutations entre ces deux désinences verbales. Par ailleurs, en lieu et place de l'impératif, beaucoup de ces francophones utilisent l'indicatif, vu la proximité de leurs formes en français.

L'usage du verbe « haver » semble aussi distant des francophones, car dans la plupart des cas, ils ne font usage que du verbe « ter ». En français « haver » serait l'équivalent de « y avoir » et « ter » serait celui de « avoir ». La permutation des verbes « ter » et « haver » dans les discours [*tem jovem que segue a moda...*] au lieu de [*ha jovem*]

2. La notion de comparaison

La structure de comparaison se met en place mais les notions d'accord et de pronom restent encore à consolider. L'analyse de cette phrase [*A juventude de hoje esta mas avançada do que os outro tempo*] offre des indices clairs d'insuffisance d'intériorisation de ces notions.

En fait, il est souvent difficile pour un francophone d'exprimer le pronom démonstratif comme dans la phrase : [*a juventude de hoje está mais avançada do que a dos outros tempos*]. Les particules « a dos » qui devrait contenir dans la phrase de l'élève est l'équivalent de « celle des » manque.

3. Les accords

¹⁶⁸Précédée de R, elle est la marque de la 3^{ème} personne du pluriel du futur de l'indicatif.

Une autre difficulté qui apparaît dans les productions écrites de ces bilingues est celle liée aux accords : entre le déterminant et le substantif, entre le sujet et le verbe, etc.

En analysant les interférences du Kimbundu dans le portugais, Mingas¹⁶⁹ observe la récurrence de ce phénomène. Dans la plupart des langues africaines, la marque du pluriel est portée par le préfixe tandis qu'en langues romanes, ces marques apparaissent dans les déterminants et dans les désinences. En voici quelques exemples :

Le déterminant et le substantif : Os joven, As jovem, *os professor* ».

Le sujet et le verbe : [*Muitos jovens quer*], [*as pessoas gosta*]

[*ajuventudi de antes e de a gora é muito diferente*], l'accord de l'adjectif "diferente" par rapport au sujet de la phrase de même dans [*Alguns jovens sao delectuênte*].

L'adjectif et le substantif : *Cosaz curta*, [*nos antigos tempo*] (concordance de l'adjectif avec le substantif : une marque du portugais de la périphérie luandaise)

4. La place de l'adjectif par rapport au substantif

On peut également constater la difficulté de placer l'adjectif qualificatif. Faut-il le placer devant ou après le substantif ? La forme correcte serait [*nos tempos antigos*].

5. Marques de l'oral dans le texte écrit

[*Qui esta bater*¹⁷⁰] : l'élimination de la préposition « a » après le verbe « estar » et devant un infinitif. Pour exprimer « *le present continuous tense* » de l'anglais ou en français l'expression « *être en train de* » ou

¹⁶⁹ Amelia Mingas, *op.cit.*

¹⁷⁰ Langage populaire signifiant à la mode.

« estar+ gérondif » en brésilien, le portugais recommande la structure « estar +a + infinitif du verbe ».

Toute autre forme voulant exprimer la même notion relèverait du portugais de la rue ou du manque de conscience linguistique.

Le fait de tronquer des mots [*quer tar*], [*sopra ta*] dans un écrit scolaire ou de l'ajout d'une préposition après un verbe transitif direct [*torna-se difícil de ver(...)*], ou encore de rédiger une phrase dont l'ordre des éléments syntaxique n'est pas respecté [*Os professor para que a aluna o aluno aprovar na escola tem que pagar para aprovar*], s'inscrit dans la même perspective.

Marque du code oral à l'écrit : l'utilisation du pronom indéfini [*a gente*] reflète l'oral dans l'écrit.

6. Les pronoms relatifs

La plupart des textes produits dans le cadre de ce travail ne contient qu'un seul pronom relatif « que » quelquefois écrit « qui » et les autres sont totalement méconnus même pour un bon nombre de témoins.

Encore une fois, on peut déduire que ces élèves sont plus influencés par le portugais appris dans l'interaction hors milieu scolaire. Les phrases ci-après illustrent donc cette difficulté d'employer le pronom relatif : [***A juventude e uma fase da vida qui todo mundo passa...***] au lieu de « par laquelle », l'élève utilise tout simplement le pronom relatif « qui »,

[***je que nesta fase...***] au lieu de « au cours de laquelle », il utilise le pronom relatif « qui »

[***je qui as pessoas gosta muito...***] au lieu de “de que”, il utilise “qui”

La fréquente utilisation du pronom « que », prononcé « qui » s'explique par le fait que « que » soit le seul pronom relatif existant pour la plupart des locuteurs lusophones luandais.

Ainsi, l'utilisation de ce pronom a été acquise dans la rue. On peut comprendre que leur utilisation soit difficile même pour les natifs instruits.

Le programme de formation des enseignants de langue portugaise inclut la pédagogie de la production écrite. Cependant, en pratique, ces effets ne se vérifient pas. Il y a donc deux lectures possibles à cela : soit les élèves ne sont pas bien appliqués soit l'enseignant ne met pas en œuvre cette pédagogie.

Il croirait que la production écrite ne s'enseigne pas comme compétence et qu'il s'agirait d'une simple somme de plusieurs sous-compétences comme beaucoup, à tort, le pensent¹⁷¹.

Toutefois, si on évalue les structures de certaines phrases et la façon de procéder de quelques élèves, « *faze-lo* », « *como jovem que sou* », « *eu sinto* », en effet, ces structures appartiennent à un niveau de langue soutenu que réclame la langue scolaire, on déduira que les responsabilités de la non performance des élèves en portugais est partagée.

2.2.1.2. Les Témoins

A la lumière de ce qui vient d'être fait pour les bilingues, une analyse similaire est également proposée pour les témoins. La lecture des données statistiques a fourni un certain nombre d'éléments permettant la comparaison des bilingues et des témoins monolingues.

¹⁷¹Bukusu Ndongala Hachim, 2002.

En général, sauf quelques cas particuliers, les monolingues ont démontré plus de compétences que les bilingues. Qu'en est-il de la qualité des textes ? Présentent-ils les mêmes difficultés que les bilingues ? Les textes analysés des témoins ont mis en évidence les points ci-après qui caractérisent leur langue scolaire en production écrite.

1. La notion d'énoncé

La notion d'énoncé n'est pas suffisamment maîtrisée du moins dans ce groupe d'élèves (des témoins). En effet, dans un bon nombre des textes, on peut observer un mélange des personnes verbales dans le discours.

Le texte commence par l'utilisation de la 3^{ème} personne du singulier [*verifica-se que*] et puis, le texte fait appel à la première personne du pluriel [*vendo que no nosso pais*] ; [*vimos que tipos de ma influencia nos traz*] ; [*as vezes queremos seguir algo que não faz parte do nosso mundo*] ; [*queremos ter*] ; [*e não trabalhamos*] () [*somos obrigados a*] ; [*até podemos morrer*] ; [*que somos o que não somos*], et pour terminer avec la deuxième personne du singulier [*não podes aparentar*].

[A moda nos faz...(...) transforma a pessoa no sentido de...]. [...tem jovem que segue a moda.....e aqueles...].

2. Les pronoms personnels et relatifs

L'utilisation des pronoms constitue encore l'une des difficultés majeures dans le domaine scolaire. Ainsi, ces différents textes contiennent plusieurs phrases avec des emplois moins corrects des pronoms, surtout relatifs.

Voici donc quelques-uns de ces usages :

Dans cette phrase, [*a moda é definida como a arte de(...). Nos anos anteriores() a moda não estava tao em alta como está hoje.*], le mot « moda » est répété au lieu de l'utilisation d'un pronom personnel.

[*De tanto seguirem a moda podem fazer coisas que podem arrepende-se um dia*], le pronom « que » est mal utilisé. Vu la nature de la régence du verbe « arrepende-se » qui appelle la préposition « de », le pronom correct serait « de que ».

[*a juventude esta ligada com a moda porque a juventude gosta de moda*]. Au lieu de répéter la « juventude », il eut fallu faire usage du pronom personnel pour le deuxième « juventude ».

[*(...) aos jovens que passa a influenciar na educação ou na formação dos jovens!*]. Si la notion du pronom personnel était acquise, cet élève aurait pu remplacer le deuxième « *jovens* » par un pronom possessif : *sua ou deles*.

: [*aonde podemos gozar ou pervaricar os direitos*] ; [*Naqual(,) estão a passar*] ; [*A moda hoje estão um cauz aonde os propios(...)*].

Dans cette phrase, on ne comprend pas l'usage des pronoms relatifs: « *aonde* » et « *naqual* ». Certes, ce sont des pronoms relatifs mais si l'on se tient à la grammaire de Cunha et Cintra, un pronom relatif a toujours un antécédent mais ceux-ci n'en possèdent aucun.

3. «À»

Beaucoup d'élèves de ce groupe méconnaissent l'usage de l'article contracté [à]. En fait, il s'agit de la contraction de la préposition "a" et de l'article défini "a", comme l'écrivent Celso Cunha et Lindley Cintra **"o artigo definido feminino, quando vem precedido da**

preposição a, funde-se com ela e tal fusão (crase) é representada na escrita por um acento grave sobre a vogal (à)¹⁷²

Dans cette optique, il écrirait « à » à la place de « a » dans la phrase : *[nao irei a escola]*.

4. Préposition

En ce qui concerne l'utilisation des prépositions, on peut surtout souligner la confusion qui se présente dans l'utilisation de **por/para/pelo**. L'usage inadéquat de "por" [para]. Ces deux prépositions posent souvent des difficultés aux locuteurs lusophones de Luanda.

Cette difficulté proviendrait des différentes prononciations de [para]. Il y a des fois, il est réalisé comme [pro], [pra], [pru] ou [para] et comme « por » existe aussi, des locuteurs les confondent souvent. « Para » a le sens de « pour » en français et « por » est l'équivalent de « par ».

Une autre difficulté répertoriée est celle liée à la régence verbale. Cette difficulté fait suite à une utilisation inadéquate des prépositions. En portugais le verbe « esquecer » peut être à la fois transitif et intransitif mais le contexte de son utilisation dans cette, ce verbe exige la préposition « de » car il est transitif indirect. Ainsi, la phrase *[estao a esquecer os valores]* devait contenir « de » après le verbe et devant l'article défini « os ».

5. Conjugaison : régence verbale, Infinitif et conjugaison de verbes irréguliers (ver)

La conjugaison des verbes irréguliers, notamment « ver ». Dans l'usage, beaucoup utilisent le subjonctif à la place de l'indicatif, car

¹⁷²Celso Cunha et Lindley Cintra, 2005, p.209.

sa conjugaison est particulière. À la place de « vêem », beaucoup emploient « vejam ». C'est le cas dans cette phrase [*tem também aqueles que vejam...*] au lieu de [*aqueles que vêm...*]

L'usage de l'infinitif serait aussi une difficulté. Comme il a déjà été dit, le portugais distingue deux types d'infinitif : impersonnel et personnel. Le premier n'a pas de sujet puisqu'il ne se réfère pas à une personne grammaticale tandis que le second possède un sujet et il peut se soumettre aux différentes flexions verbales.

Ainsi, dans la phrase ci-après, il aurait pu utiliser “*darmos*” au lieu de “*dar*” [*queremos ter roupas, telefones caros e muito mais para dar um bom parecer nas pessoas*]. Le verbe « dar » dans cette phrase a comme sujet « nos ».

6. Accords : sujet+verbe ; adjectif substantif

Accord entre le sujet de la phrase et le verbe : [*a juventude e a moda estao ligado*]. Cette réalisation se manifeste dans la plupart des productions. Comme cet élève est lusophone luandais, on peut bien dire que cela constitue une des marques du portugais luandais.

[*a juventude esta mais virada para a moda. Estao a preocupar-se mais com(...)*]

Outre la difficulté d'accorder l'adjectif au mot auquel il se rapporte dans la phrase [*sao duas coisas bastante importante*],

[*a nossa juventude e a moda(,) esta*], « *a nossa juventude e a moda* » est le sujet de la phrase ainsi le verbe devrait se mettre au pluriel. Et d'autres phrases se suivent : [*A moda hoje estão*], [*as normas e regras que nos for emplementado*].

[No nosso país() a juventude estão a], [esquecem das], [e se apega com as culturas dos outros países e seguem muito a moda que até chegam].

La plupart des verbes utilisés dans ce texte ne présentent pas d'accord avec le sujet.

Le sujet est « *juventude* » au singulier mais la plupart des verbes sont conjugués au pluriel. On peut bien comprendre cette tendance. En effet, la « *juventude* » renvoie à un concept de multitude. D'où cette spontanéité de conjuguer le verbe au pluriel.

Le manque de concordance grammaticale entre « *juventude* » et « *lhes* ». Ceci peut apparaître comme une question de style. En effet, cet élève utilise le terme « *juventude* » au singulier et par la suite, il introduit le pluriel quand il s'agit de mettre en relation le sujet « *juventude* » avec les pronoms qui le remplace.

Ce style s'illustre dans les phrases suivantes : *[a juventude é a fase de diversao, isto é para alguns(...)deixa-se levar pelos prazeres, a alegria que a moda lhes oferece].*

7. Influence Brésilienne

Beaucoup de marques du portugais brésilien sont patentes dans le portugais de jeunes angolais. Dans cette phrase, on peut voir l'emploi du pronom personnel « **ele** » à la brésilienne *[das figuras publicas que eles têm como idolos(,) querendo assim apresentar-se da mesma maneira e defendem eles].* C'est certainement de la forte influence de la culture brésilienne dans la société angolaise.

On peut aussi supposer que cette notion n'a pas été assimilée à l'école et il a été consolidé d'une manière autodidacte. En portugais scolaire serait « *defendem-nos* ».

2.2.2. L'orthographe

Après une analyse grammaticale, il faudrait également observer la façon dont les élèves écrivent des mots car c'est essentiel dans le milieu scolaire.

De cette observation, il en ressort quelques traits de la façon d'orthographier. On retrouve des oppositions dues au passé linguistique et d'autres influences qui s'exercent sur les élèves.

1. Les voyelles

e/i

A joventod**i** ea moda/ a juventude**e** e a moda: /i/ et /e/

D**i**/de: /i/ et /e/

El**i**s/eles: /i/et/e/

i/e: /i/ et /e/

Incontro/ **e**ncontrou: /in/ et /en/; /o/ et /ou/

Infelishment**i**/ Infelizmente**e** : /s/ et /z/ ; /i/ et /e/

Ista/**e**sta: /i/ et /e/

Istudar/**e**studar : /i/ et /e/

Mort**i**/ morte**e** : /i/ et /e/

Qui**i**/que**e** : /i/ et /e/

o/ou

J**ou**ve/J**ov**em: /ou/ et /o/; /ve/ et /vem/

Incontr**o**/ encontr**ou**: /o/ et /ou/

Ou futuro / **o** futuro : /ou/ et /o/

e/o

Pre**e**cura/Pro**o**cura: /e/ et /o/

o/u

Ro**a**/ru**u**a: /o/ et /u/

Mo**o**ndo/mun**u**do: /o/ et /u/

Kuand**u**/quand**o**: /o/ et /u/

A j**o**ventodi ea moda/ a ju**u**ventude e a moda: /u/ et /o/

Da amanha/ de amanha: /da/ et /de/

Não **he**/não **é**: /he/ et /é/

Et/é: /e/ et /é/

2. Les nasales

Houje **en** dia / hoje **em** dia

Incontro/ **en**controu

Quer**en**/quer**em**

Ten/tem

Un hom**ein**/um hom**em**

Untrar/**en**trar

Vest**en**/vest**em**

Ao/**am**

Brinc**ao**/ brinc**am**

Gost**ao**/gost**am**

Kustom**ao**/ custum**am**

Lut**ao**/lut**am**

Respeit**ao**/respeit**am**

3. Les consonnes

g/j

Leur réalisation est semblable et beaucoup de mots en portugais luandais s'écrivent soit avec l'un ou avec l'autre : Malange ou Malanje, Jorge ou George, etc. mais /g/ ne se réalise comme /j/ que s'il précède /i/ ou /e/. Donc, il n'y a pas de raisons que les élèves écrivent gove, migar, servega.

Bandida**j**em/ bandida**g**em

Gove/**j**ovem

Mi**g**ar/mi**j**ar

Serve**g**a/cerve**j**a

s/z

Cosa**z**/coisas

Muita**z**/muitas

Di**z** grasa**z**/disgra**ças**

Infeli**s**menti/ Infeliz**z**mente

s/ç

Diz gra**s**az/disgra**ças**

Kome**s**a/come**ça**

s/ss

Pe**s**oas/pessoas: /s/ et /ss/

s/c

Servega/**c**erveja

K/c: est surtout à l'influence des langues africaines. Les élèves qui ont pu utiliser k à la place de /c/ et /q/ sont plus influencés par leurs langues africaines. Car dans l'alphabet du lingala comme de la plupart des langues bantu, lettres /c/ et /q/ n'existent pas. Le son /c/ est réalisé par /s/ tandis /q/ se réalise par le /k/. Malgré des efforts fournis par l'Institut de langues nationales en vue de normaliser l'alphabet des langues locales, cette difficulté se prolonge jusqu'en portugais angolais. En effet, il est fréquent de voir écrire : **C**abinda, **C**unene, **K**uando-**K**ubango, **K**wanza, **C**amabatukila, Moxico, Mbanza – **K**ongo, **C**acuaco.

Akaba/**ac**aba: /k/ et /c/

Komesa/**c**omeça: /k/ et /c/

Kustomao/ **c**ustumam:/k/ et /c/

K/q

Kuandu/**Q**uando: /k/ et/q/

5. Diphtongue

Trabal**lio**/trabal**ho**: /lio/ et /lho/

6. L'absence et difficulté de mettre au pluriel les mots terminant par « em »

Us jov**em** / os jov**ens**: /u/ et/o/ et manque d'accord entre le déterminant et le substantif.

Mas/mais : sonorité presque semblable mais de sens différent.

Bandidaj**ein**/bandidagem:/j/ et /g/ ; /ein/ et /em/

Oumeiou/aumentou:/ou/ et /au/ ; /ei/ et/en/

« A juventudi », ce mot est mal écrit. En réalité, l'élève n'a fait que transcrire une des prononciations habituelles du phonème/e/.

Dans la plupart des cas, beaucoup des locuteurs lusophones, surtout ceux résidents dans la périphérie de la capitale angolaise, le réalise en /i/ quand il se trouve en position finale.

« Robu », les remarques faites pour le phonème/e/ s'appliquent également quand il s'agit de /o/. Il se réalise /u/

Oumas oumenos/ ou mais ou menos :

7. Absence ou ajout d'une lettre en plus

Oje: Le fait que ce mot soit mal écrit est le reflet d'un manque de compétence en lecture, car « hoje » appartient au groupe de mots les plus courants en milieu scolaire.

Bandidage/bandidagem**m**

Jouve/Jovem**m**

Ga**r**afa/garrafa

Cantor**e**/cantor:

Me mo/mes**m**o: l'élimination systématique du "s" dans "mesmo".

Mulher que bébe**n**/ mulher que bebe: /é/ et/e/; /n/ et /()/

Aucolicas/alco**o**licas : /u/ et /l/, influence brésilienne. « l » se réalise en position non initiale « u », /o/ et /oo/.

8. Influence du français

Do**C**tor / do**u**tor: influence de la langue française dans la plupart des mots ayant cette structure. En réalité, la plupart des mots respectent cette structure : actor, etc.

Tem**o**n/tem**o**s: influence de la langue française. Désinence de la première personne du pluriel : « ons » est transposée en portugais.

Com elle/ com ela: elle/ela, influence française

De elle/dele

Un homein/**u**m homem : /un/ et /um/

M**o**ndo/m**u**ndo:

Untrar/**e**ntrar: /un/ et /en/

A diniqui/a Dnic¹⁷³: l'Usage de figure de style. Le mot est difficilement prononcé. Sa réalisation est bantouaisé en introduisant une voyelle entre deux consonnes (d+n) et le phonème c /ke/ se réalise en /ki/.

9. L'influence du brésilien

Aucolicas/**al**coolicas : /u/ et /l/, influence brésilienne. « l » se réalise en position non initiale « u », /o/ et /oo/.

Ba**ngi**du/**Ba**ndido: /ngi/ et /di/, il y a combinaison de deux phénomènes. L'influence de l'oralisation du portugais brésilien. Ce qui explique l'utilisation de « ngi » au lieu de « di » ainsi que le manque de nasalisation de « n », ce qui est caractéristique des langues bantu, notamment le lingala, langue que du répertoire verbal de cet élève.

10. L'écriture déformée

¹⁷³ Direction nationale de recherche criminelle.

Ces mots sont bien prononcés mais mal écrits suite à une insuffisance de la capacité de lecture. Ils manqueraient une compétence à un type d'orthographe. En fait, la chaîne sonore se confond dans ce cas avec la représentation écrite.

Di**Z** gra**SaZ**/disgraças

Adias/ ha dias : /a/ et /ha/

Houje en dia/ hoje em dia

« amoda » : pas de conscience de l'article

« da gora »

Joventodi, juventudi, a gora, adoltos, a joventode, respeitoza, delencuênte, ovir, bôa, outr, em mitar, manera, delincunte, com selio.

Il y a aussi lieu de se rendre compte d'une faiblesse en lecture car l'élève scinde un seul mot en deux. Ceci peut s'expliquer du fait que dans « agora », le « a » apparaît comme si c'était un article qui déterminerait « gora » de même dans « emmitar ».

On constate également la difficulté chez cet élève de discriminer le phonème /ou/ de « ouvrir » avec /o/. En français, la combinaison « ou » se lit /u/.

On peut aussi repérer la confusion qui existerait dans la réalisation des oppositions /e/ et /i/ tout comme /o/ et /u/

Conclusion et perspectives

En s'intégrant dans la société angolaise par l'apprentissage du portugais à école, quelle compétence linguistique les francophones angolais se sont-ils appropriée en portugais langue de scolarisation ? Voilà la principale question à laquelle ce travail cherchait à apporter quelques éléments de réponse.

En vivant en Angola, ces francophones ont acquis le portugais par différents moyens mais cette langue leur a-t-elle permis ou leur permet-elle de s'intégrer dans le système scolaire ? Les hypothèses formulées en s'appuyant sur les notions de bilinguisme stipulent que les bilingues présenteraient une légère avance par rapport aux monolingues.

Cependant, ces théories ne seraient valables que si elles remplissaient un certain nombre de conditions auxquelles des auteurs comme Lüdi ou Cummins font allusion. Il s'agit notamment du seuil que le bilingue doit franchir en L1 avant d'entamer la L2.

Le public dont il est question dans cette recherche a-t-il atteint ce niveau en français, leur antérieure langue de scolarisation ? À en croire leurs déclarations, la réponse est partiellement affirmative. En effet, l'observation du corpus¹⁷⁴ indique que ce niveau n'est atteint qu'à l'oral.

¹⁷⁴Il y a lieu d'émettre quelques réserves sur la quantité des productions recueillies même si l'on sait que le phénomène est récurrent. En fait, ce travail n'en analyse qu'un nombre réduit.

Par conséquent, du point de vue de la langue écrite, les effets positifs du bilinguisme constatés par Cornaire et Raymond selon lesquelles **« le développement de l'écriture en LS ressemble à celui de l'écriture en LM mais ce développement est plus rapide en LS »**¹⁷⁵n'ont pu être vérifiés.

La comparaison des données statistiques des productions écrites des bilingues et celles des témoins monolingues a pu démontrer que ces derniers étaient supérieurs puisque dans l'ensemble, leurs textes étaient relativement plus longs, plus complexes et contenaient beaucoup moins de fautes d'orthographe que ceux des bilingues.

Mais il y a aussi lieu de se demander si la faible performance de ces angolais bilingues ne se justifiait que par rapport à leur faible performance en français écrit. La deuxième phase de l'analyse du corpus montre que malgré leur faiblesse par rapport aux critères établis pour comparer les deux groupes, les monolingues et les bilingues présenteraient à peu près les mêmes types de difficultés linguistiques que les témoins.

Non seulement les théories de Lüdi et Cummins se confirment mais il faut par ailleurs chercher aussi les causes de ces difficultés dans d'autres domaines et particulièrement du côté de l'enseignant. Nonobstant qu'il soit considéré comme l'affirme Altet **«une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant**

¹⁷⁵Cornaire et Raymond, *op. cit.* p.69.

de la science, légitimés par l'université ou de savoirs explicités issus des pratiques. »¹⁷⁶.

Les résultats obtenus par les élèves laissent croire que les stratégies mises en place pour enseigner le portugais ne s'adaptent pas au contexte.

L'impression qui se dégage montre que la prise de conscience de sa nature et de sa complexité n'est pas au centre du processus comme cela devait être dans l'optique de Jean Clénet et Daniel Poisson¹⁷⁷ à laquelle cette recherche s'inscrit.

L'Angola, le pays qui donne la toile de fond à cette recherche, est lusophone. Dans ce pays, les enseignants sont formés dans une perspective qui ne tient nécessairement pas compte de la diversité que le contexte scolaire présente. Ceci a donc des implications sur la compétence des francophones puisqu'aucun dispositif officiel n'a été mis en place pour mettre en évidence cette particularité.

Au lieu donc que ces élèves tirent profit de leur situation de bilingues, ils se trouvent dans une situation de grande contrainte. Sauf quelques cas particuliers, du point de vue quantitatif, ces élèves présentent des résultats inférieurs aux monolingues.

En effet, l'enseignant devait, comme le suggère Michel Develay, « *se sentir responsable de deux types de savoirs à faire acquérir à ses élèves* »¹⁷⁸. Le premier type figure aux programmes et l'autre a à voir avec ce que les élèves peuvent découvrir à l'occasion d'activités métacognitives conduites en classe.

¹⁷⁶Marguerite Altet, 2001, p.29-30.

¹⁷⁷Jean Clénet et Daniel Poisson, 2005.

¹⁷⁸Michel Develay, 1996, p.50.

Cette suggestion de Develay constitue donc l'appel à une réflexion sur la formation des enseignants. Il existe un programme de formation à l'Isced mais comme il a été vu, les enseignants de portugais n'ont jamais bénéficié de formation continue.

Or, « **la formation initiale ne peut, à elle seule, modifier radicalement le degré de professionnalisation du métier** »¹⁷⁹ et d'autre part, Perrenoud poursuit en disant que « **toute formation initiale mérite d'être périodiquement repensée en fonction de l'évolution des conditions de travail, de la demande, des technologies ou de l'état des savoirs** »¹⁸⁰.

Il est donc opportun de revoir les programmes de formation initiale jusque-là utilisés et d'envisager un cycle périodique de formation continue des enseignants.

Cette restructuration est d'autant plus exigée et imminente car l'observation du corpus des bilingues, même si dans le cadre de cette recherche, il n'est pas significatif mais il représente une tendance générique, montre que ces élèves continueront à être bilingues mais un bilinguisme caractérisé surtout par une compétence orale.

De ce point de vue, ils seront bilingues additifs, ce qui garantit la vitalité linguistique du français. Ainsi, le portugais et le français seront toujours leurs principales langues de référence mais pour ce qui est de l'écrit (langue scolaire), il y a risque de se retrouver avec des semilingues. Par conséquent, leur intégration dans le système éducatif continuera au centre des préoccupations.

¹⁷⁹Philippe Perrenoud, op.cit., p.186.

¹⁸⁰Philippe Perrenoud, 1994, p.175.

Il s'ouvre donc des perspectives pour un aménagement linguistique en milieu scolaire angolais. Pour ne pas être en aval des experts qui s'y impliqueront, paradoxalement, il faudrait amorcer la réflexion des travaux dans le sens de revoir l'essence du cursus de la formation en vue d'envisager l'enseignement du portugais dans une perspective de langue seconde et d'introduire une dimension claire de la pédagogie des langues étrangères dans la formation des futurs enseignants de portugais

Par ailleurs, il faut aussi envisager une étroite collaboration entre les écoles publiques et les écoles privées francophones pour que ces dernières adaptent leur approche de l'enseignement du portugais par rapport au contexte local. Cette collaboration doit s'étendre aussi aux centres de langue, car ces structures jouent un rôle important dans l'accueil des migrants en Angola.

Références bibliographiques

- 1-ABDALLAH-PRETCEILLE- Martine ; PORCHER, Louis (1996) : *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 192p.
- 2-ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2004) : *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 222p.
- 3-ABDELILAH-BAUER, Barbara (2006) : *Le Défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, la Découverte, 185p.
- 4-AFELI, Antoine(2003) : *Politique et Aménagement Linguistiques au Togo: Bilan et Perspectives*, Thèse de Doctorat d'Etat, Lomé, Université de Lomé, 640p.
- 5-AKIF, Zohra (2007) : *Analyse des performances en langue écrite d'élèves issus de l'immigration en Région de Bruxelles capitale : études longitudinale*, thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, Université d'Europe, 281p.
- 6-AKINCI, Mehmet-Ali ; De RUITER, Jan Jaap ; SANAGUSTIN, Floréal, (2004) : *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*, Paris, l'Harmattan, 196p.
- 7-ALI-BENCHERIF, Mohammed Zakaria (2009) : *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues des locuteurs algériens immigrés/non-immigrés*, thèse de doctorat, Tlemcen, Université Abou BakrBelkaïd, 463p.
- 8-ALTET, Marguerite (1994) : *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 264p.

9-ALTET, Marguerite, PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe (2002) : *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 294p.

10-AMOUROUAYACH, Essafia (2009) : Pratiques langagières d'étudiants en médecine de la faculté d'Alger in Synergie n°5, pp.139-150.

11-ARAUJO CARREIRA, Maria-Helena (1998) : Stratégies pour le développement de compétences translinguistiques (portugais et autres langues romanes) in BILLIEZ, Jacqueline *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 389-392, 414p.

12-ARCHBALD, James ; CHISS, Jean-Louis (2007) : *La langue et intégration des immigrations : sociolinguistique, politique linguistique, didactique*, Paris, l'Harmattan, 403p.

13-ARCHIBALD, James ; GALLIGANI, Stéphanie (2009) : *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, Paris, l'Harmattan, 289p.

14-ATTIAS-DONFUT, Claudine ; WOLFF, François-Charles (2009) : *Le destin des enfants d'immigrés : un désenchaînement des générations*, Paris, Stock, 315p.

15-AUDIGIER, François ; TUTIAUX-GUILLON, Nicole(2008) : *Compétences et contenus : les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck, 217p.

16-AUGER, Nathalie (2010) : *Elèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Editions des archives contemporaines, 152p.

17-BACELAR DO NASCIMENTO, Fernanda (2000) : "Corpus de référence du portugais contemporain" dans *Corpus: méthodologie et*

applications linguistiques, Paris, Honoré Champion Editeur et les Presses Universitaires de Perpignan, 25-29, 380p.

18-BACH, Gerhard ; HOLTZER, Gisèle(2006) : *Pourquoi apprendre des langues : orientations pragmatiques et pédagogiques*, Frankfurt, Peter Lang, 223p.

19-BAJRIC, Samir (2009) : *Linguistique, cognition et didactique : principes et exercices de linguistiques-didactique*, Paris : PUPS, 301p.

20-BALAS, Bernard (2008) : *L'apprentissage de la langue écrite par des adultes*, Paris, l'Harmattan, 307p.

21-BANGE, Pierre (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier, 223p.

22-BARRE-De MINIAC, Christine, BRISSAUD, Catherine, RISPAIL, Marielle (dir.) : *La littéracie : conception théorique et pratique d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, l'Harmattan, 357p.

23-BAUTHIER, Élisabeth (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, l'Harmattan, 228p.

24-BAUTIER, Elizabeth (2006) : Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : une analyse des pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées in Recherche et Formation n°51, pp.105-118.

25-BEACCO, Jean-Claude (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 307

26-BEACCO, Jean-Claude (et.all) (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Puf, 276p.

27-BENA, Jonas Makamina (2004) : *Les déficits en matière de français-langue maternelle : diagnostic et base de remédiation*, Paris, l'Harmattan, 178p.

28-BENZAKOUR, Fouzia ; GAADI, Driss ; QUEFFELEC, Ambroise (2000) : *Le français au Maroc : le lexique et contacts de langues*, Bruxelles, Editions Duclot, 356p.

29-BERNADIN, Jacques (1997) : *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Editions Retz, 228p.

30-BERTHIER, Patrick (1999) : *Le second apprentissage de la lecture*, Paris, Anthropos, 136p.

31-BERTHOUD, Anne-Claude ; PY, Bernard(1993) : *Des linguistes et des enseignants*, Berne : Peter Lang, 124p.

32-BESSE, Anne-Sophie (2007) : *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en Français langue seconde*, thèse de doctorat, Rennes, Université de Rennes, 573p.

33-BESSE, Henri (2002) : L'institution du français tel qu'il est enseigné/appris in *Le Français langue seconde : apprentissage et curriculum*, pp.21-44, p.161.

34-BESSE, Henri ; PORQUIER, Remy (1991) : *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Crédif/Dider, 286p.

34-BESSE, Henri(2010) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif/Didier, 182p.

36-BEZSONOFF, Catherine(2005) : *(Se) former à l'écrit : 98 fiches : démarche et mise en œuvre*, Lyon, Chronique sociale, 349p.

37-BIALYSTOK, Ellen (2009) : L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le

développement cognitif précoce in *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour des jeunes enfants, pp. 1-5

38-BILGER, Mireille (2000) : *Corpus : méthodologie et applications linguistiques*, Paris, Honoré Champion Editeur et les Presses Universitaires de Perpignan, 57-76, 380p.

39-BILLIEZ, Jacqueline, (1998) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 414p.

40-BILOA, Edmond (2003) : *La langue française au Cameroun : analyse linguistique et didactique*, Bern, Peter Lang, 342p.

41-BLANCHET, Philippe (1998) : *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain-La-Neuve, Peeters, 253p.

42-BLANCHET, Philippe ; MOORE, Danièle ; ASSELAH RAHAL, Safia (2008) : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF, 210p.

43-BOGENC DEMIREL, Emine ; BILIR ATASEVEN, Füsün (2008) : Intégration des immigrants turcs à travers les « médiateurs culturels » in *Synergie* n°1, pp.15-24

44-BOMPOIL, Sandrine (1995) : *Politique linguistique et place de l'allemand dans l'enseignement secondaire : le choix des langues en France*, mémoire de maîtrise, Nantes, université de Nantes, 148p.

45-BOUTET, Josiane (1997) : *Langage et société*, Paris, Seuil, 62p.

46-BOUTIN, Gérald(s/d) (2003) : *La formation des enseignants en question*, Montréal, Editions Nouvelles, 214p.

47-BOYER, Henri (1997) : *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Paris, l'Harmattan, 255p.

48-BOYER, Henri (2008) : *Langue et identité*, Limoges, Lambert – Lucas, 98p.

49-BRONCKART, Jean-Paul ; BULEA, Ecaterina ; POULIOT, Michèle (2005) : *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Presses Universitaires du Septentrion, 227p.

50-CAHEN, Michel (2009) : *Le Portugal bilingue. Histoire et droits politiques d'une minorité linguistique : la communauté mirandaise*, Rennes, PUR, 211p.

51-CAIN, Albane (1989) : *L'analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage : une étude interlangue : allemand, anglais, arabe, chinois et portugais*, Paris, INRP, 161p.

52-CAITUCOLI, Claude (2003) : *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, Publications de l'université de Rouen, 191p.

53-CALAQUE, Elizabeth, DAVID, Jacques (2004) : *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck, 270p.

54-CALVET, Louis-Jean(1988) : *Linguistique et colonialisme*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 328p.

55-CAMBRA GINE, Margarida (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier, 335p.

56-CANDELIER, Michel (Dir.) (2008) : *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*, Rennes, PUR, 277p.

57-CANDELIER, Michel ; HERMANN-BRENNECKE, Gisela(1993) : *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Paris, Didier, 253p.

58-CAROL, Rita(2010) : *Apprendre en classe d'immersion : quels concepts ? Quelle théorie ?*, Paris, l'Harmattan, 209p.

59-CARON, Jean (1989) : *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF, 259p.

60-CASTELLOTTI, Véronique ; CHALABI, Hocine (Dir) (2006) : *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, l'Harmattan, 320p.

61-CASTELLOTTI, Véronique ; DE CARLO Maddalena (1995) : *La formation des enseignants de langue*, Paris, Clé International, 191p.

62-CASTELLOTTI, Véronique ; MOORE, Danièle (Coord.)(1999) : *Alternances des langues et construction de savoirs*, Paris, ENS Editions, 255p.

63-CAVALLI, Marisa (2005) : *Education bilingue et plurilinguisme : le cas du Val d'Aoste*, Paris, Crédif/Didier, 369p

64-CAVALLI, Marisa(2002) : Français Langue seconde au Val d'Aoste : aspects curriculaires de l'enseignement bi-/plurilingue in *Le Français langue seconde : apprentissage et curriculum*, pp.45-70, 161p.

65-CHAFFRAIX, Nathalie (2008) : *L'intégration scolaire des enfants de migrants : une exigence éthique pour les enseignants ?*, mémoire de DESS, Nantes Université de Nantes, 75p.

66-CHAUDENSON, Robert (2008) : *Didactique du français en milieu créolophone : outils pédagogiques et formation des maîtres*, Paris, l'Harmattan, 296p.

67-CHISS, Jean-Louis (sous la dir.) (2008) : *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, 303p.

68-CHISS, Jean-Louis ; DAVID, Jacques ; REUTER, Yves (2008) : *Didactique du français : fondements d'une discipline*, Bruxelles, DE BOECK, 250p.

69-CHISS, Jean-Louis ; DAVID, Jacques ; REUTER, Yves (2008) : *Didactique du français : Etat d'une discipline*, Paris, Nathan Pédagogie, 276p.

70-CHISS, Jean-Louis ; PUECH, Christian (1999) : *Le langage et ses disciplines*, Paris Duculot, 231p.

71-CHOMENTOWSKI, Martine (2009) : *L'échec scolaire des enfants des migrants*, Paris, l'Harmattan, 244p.

72-CLARIS, Christos (2010) : *Variété et enjeux du plurilinguisme*, Paris, l'Harmattan, 133p.

73-CLENET, Jean ; POISSON, Daniel(2005) : *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, l'Harmattan, 286p.

74-COGIS, Danièle (2005) : *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux- pratiques nouvelles*, Ecoles/ Collège, Paris, Delagrave, 428p.

75-CONTI, Virginie ; GRIN, François(2008) : *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, 407p.

76-CORNAIRE, Claudette (1999) : *Le point sur la lecture*, Paris, Clé International, 122p.

77-COSSON, Rafaële (2004) : Une expérience d'enseignement du français à des adultes non francophones in *Créoles : langages et politiques linguistiques*, Berne, Peter Lang, 358p. pp311-314.

78-COURTABESSIE, Emilie (2003) : *Formation linguistique et insertion : observation dans les associations de solidarité ouvertes à tous publics*, mémoire de maîtrise en Science de l'Éducation, Nantes, Universités de Nantes, 105p.

79-CUMMINS, Jim (2007) : Favoriser la littérature en milieu multilingue in www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/whatWorks.html

80-CUQ, Jean-Pierre (1991) : *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris, 224p.

81-CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle (2003) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 452p.

82-CYR, Paul (1998) : *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International, 181p.

83-DALGALIAN, Gilbert (2000) : *Enfances plurilingues : témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan, 169p.

84-DAUNAY, Bertrand ; DELCAMBRE, Isabelle ; REUTER, Yves(2009) : *Didactique du français, le socioculturel en question*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 268p.

85-DAUNAY, Bertrand ; REUTER, Yves (2005) : *L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, Paris, INRP, 256p.

86-DAVID, Jacques ; PLANE, Sylvie (1996) : *L'apprentissage de l'écriture : de l'école au collège*, Paris, PUF, 227p.

87-De RUITER, Jan Jaap (2006) : *Les jeunes marocains et leurs langues*, Paris, l'Harmattan, 304p.

88-DEFAYS, Jean-Marc (2003) : *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Sprimont, Mardaga, 288p.

89-DEFAYS, Jean-Marc (s/d) : *L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques*, Paris, E.M.E, 265p.

90-DELASALLE, Dominique (Coord.) (2005) : *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, Paris : l'Harmattan, 202p.

91-DELBECQ, Hélène (2008) : *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences*, Mémoire de Master II, Université du Maine, 90p.

92-DELERABLEE, Céline (2005) : *La langue scolaire : quel enjeu pour l'intégration scolaire des enfants de migrants d'origine non francophones ?*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, 391p.

93-DEMERS, Pierre (2010) : *Pour un enseignement efficace des langues aux autochtones : le paradigme radical en didactique des langues secondes et étrangères(L2)*, Paris, l'Harmattan, 195p.

94-DEVELAY, Michel (1994) : *Peut-on former des enseignants ?* Paris, ESF, 156p.

95-DEVELAY, Michel(1996) : *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF éditeur, 156p.

96-DONEUX, Jean Léonce (2003) : *Histoire de la linguistique africaine : des précurseurs aux années 70*, Marseille, Publications de l'Université de Provence, 264p.

97-DORE, François (1983) : *L'apprentissage : une approche psycho-éthologique*, Montréal, Chenelière ; Paris, Maloine éditeur, 344p.

98-DUVERGER, Jean (2005) : *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette Fle, 139p.

99-ESTEVEVES REI, José (2000) : *Curso de redaccao : o texto II*, Porto, Porto editora, 192p.

100-ETIENNE, Richard, ALTET, Marguerite, LESSARD, Claude, PAQUAY, PERRENOUD, Philippe (dir.) (2009) : *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? : quelles tensions ?, quelles modalités, quelles conditions ?*, Bruxelles, De Boeck, 264p.

101-FABRE, Michel () : *Penser la formation*, Paris, PUF l'Educateur, 274p.

102-FAHANDEI SAADI, Rahim(2010) : *Français langue étrangère, analyse des erreurs : le cas des persanophones*, Editions Europeuse, 402p.

103-FARACO, Martine (dir.) (2006) : *La classe de langue : théorie, méthodes et pratiques*, Marseille, PUP, 329p.

104-FERNANDES, João ; N'TONDO, Zavoni (2002) : *Angola : povos e linguas*, Luanda, Nzila, 125p.

105-FERRARI, Marinela (2007) : La maîtrise du français : un facteur d'intégration en entreprise pour les migrants in *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris, l'Harmattan, pp-105-115, p.403p

106-FEUILLARD, Colette (2004) : *Créoles : Langages et politiques linguistiques*, Bern, Peter Lang, 358p.

107-FEUILLET, Jacqueline(1990) : Communicatif et fonctionnel dans une méthode vidéo de français langue étrangère ; bilan d'une expérience dans Cahier de l'E.R.E.L. n°3, Nantes, A.P.L.V. / F.I.P.L., Université de Nantes, p.88-97, 309p.

108-FEUILLET, Jacqueline(1994) : *Les langues étrangères et le jeune enfant : attentes, situation et propositions*, Nantes, Cahier de l'E.R.E.L. n°5, 166p.

109-FIALIP BARATTE, Martine(2007) : *La construction du rapport à l'écrit : l'écriture avant l'écriture*, Paris, l'Harmattan, 327p.

110-FILIPPE AUGUSTO, Antonio (2011): Assessing the insertion of the angolan indigenous languages into the educational system: a language policy perspective dans *Kulonga edição especial*, Luanda, edições Kulonga, p.31-43, 121p.

111-FITOURI, Chadly (1983) : *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestle, 300p.

112-FORGES, Germaine (1995) *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du Français Langue Seconde*, Mons, Centre International de Phonétique Appliquée, Paris, Didier Erudition, 218p.

113-FRANÇOIS-SALSANO, Dora (2007) : *Pour une découverte multilingue à l'école maternelle : proposition méthodologique*, thèse de doctorat, Nantes, université de Nantes, 414p.

114-FRANÇOIS-SALSANO, Dora (2009) : *Découvrir le plurilinguisme dès l'école primaire*, Paris, l'Harmattan, 185p.

115-FÜHRER-NICOD, Vera (1994) : *Recherche sur le bilinguisme franco-allemand chez les jeunes enfants*, Reims, UFR Lettres et sciences humaines, 342p.

116-GAJO, Laurent (2001) : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, 255p.

117-GAJO, Laurent ; BROHY, Claudine (2008) : L'enseignement bilingue : état de situation et proposition, Grel, 17p.

118-GAJO, Laurent ; MATTHEY, Marinette ; MOORE, Danièle ; SERRA, Cecilia (2004) : *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, 287p

119-GAJO, Laurent ; MONDADA, Lorenza (2000) : *Interaction et acquisition en contexte*, Fribourg, Éditions universitaires Fribourg, 258p.

120-GALISSON, Robert(1982) : *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Crédif/Hatier/Didier, 159p.

121-GEIGER-JAILLET, Anémone (2005) : *Le bilinguisme pour grandir : naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris, l'Harmattan, 251p.

122-GHISTESCU, Micaela (1997) : *Dicionario pratico de substantivos e adjetivos*, Lisboa, Fim de seculo, 116p.

123-GLOAGUEN-VERNET, Nolwenn (2009) : *Enseigner le français aux migrants*, Paris, Hachette Fle, 159p.

124-GOHARD-RADENKOVIC, Aline (1999) : *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne : Peter Lang, 253p.

125-GOHARD-RADENKOVIC, Aline (2005) : *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*, Berne : Peter Lang, 284p.

126-GOMES, Álvaro (2008) : *Escrever sem erros*, Porto, Porto Editora, 111p.

127-GRIGGS, Peter(2007) : *Perspective sur l'apprentissage des langues étrangères : situation naturelle ou guidée*, Paris, l'Harmattan, 208p.

128-GROSSMANN, Francis(1998) : *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit : hommage à Michel Dabène*, Grenoble, IVEL-LIDILEM, 218p.

129-GROUX, Dominique (2009) : *Méthodologie de la comparaison en éducation*, Paris, l'Harmattan, 228p.

130-GROUX, Dominique ; HOLEC, Henri (Dir.) (2003) : *Une identité plurielle*, Paris, L'Harmattan, 588p.

131-GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle (1981) : *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique : application à un cours de langue : de vives voix*, Paris : Hatier-Didier, 127p.

132-HACHIM, Bukusu-Ndongala (2002) : *La production écrite : le rôle du brouillon : une étude fondée sur la représentation des enseignants et l'observation d'une séquence de travail des apprenants en classe de langue*, Mémoire DEA, Nantes, Université de Nantes, 91p.

133-HACHIM, Bukusu-Ndongala (2008) : *Enriquecimento lexical em português, língua românica e em Lingala, língua bantu: derivação e composição*, dissertação de Mestrado em Didáctica do Ensino de Língua Portuguesa, Luanda, Isced-Luanda, 81p.

134-HACHIM, Bukusu-Ndongala (2011) : Images et attitudes des apprenants angolais sur le Français in *Kulonga Edição Especial*, pp.45-51, 121p.

135-HACHIM, Bukusu-Ndongala (Octobre 2012) : Analyse de la compétence linguistique des élèves : préalable d'un aménagement linguistique en milieu scolaire in *Traverse n°12*, pp.109-124, 197p.

136-HAGEGE, Claude (2005) : *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 298p.

137-HAUSMANN, Franz Josef (1997) : Tout est idiomatique dans les langues in *La locution entre langue et usage*, Paris, ENS Editions, p.346, pp.277-290

138-HELLER, Monica (2002) : *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, 175p.

139-HELOT, Christine (2007): *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Hamarttan, 171p.

140-HELOT, Christine; BENERT, Britta; EHRHART, Sabine; YOUNG, Andrea (2008): *Penser le bilinguisme autrement*, Peter Lang, 228p.

141-HERRENBERGER, Annie (1996) : *Vers une pédagogie inter-langues*, Strasbourg, CRDP d'Alsace, 179p.

142-HERRERAS, José Carlos (Sous Dir.) (1992) : *Situations linguistiques dans les pays de la Communauté Européenne*, Valenciennes, Presses Universitaires de Valenciennes, 188p.

143-HOLTZER, Gisèle (2004) : *Voies vers le plurilinguisme*, Besançon, Presses Universitaires de Franche – Comté, 209p.

144-HONVAULT-DUCROCQ, Renée(2006) : *L'orthographe en question*, Rouen, publications des universitaires de Rouen et du Havre, 377p.

145-HUBERMAN, Michael ; MILES, Matthew (1991) : *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 480p.

146-HUG, Marc (2002) : *L'enquête d'usage linguistique*, Paris, Honoré champion Editeur, 156p.

147-HYMES, Dell H (1991) : *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier- Didier, 219p.

148-JAFFRE, Jean-Pierre(1992) : *Didactique de l'orthographe*, Paris, Hachette Education, 175p.

149-KAIL, Michèle (2000) : Acquisition syntaxique et diversité linguistique in *L'acquisition du langage : Le langage en développement au de-là de trois ans*, Paris, Puf, 288p, pp.9-44.

150-KAIL, Michèle ; FAYOL, Michel (2000) : *L'acquisition du langage : Le langage en développement au de-là de trois ans*, Paris, Puf, 288p.

151-KLEIN, Wolfgang (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 251p.

152-KUNDIMA PETERSON, Esperança (2011) : Abordage du contenu socioculturel en classe de Français Langue Etrangère, in *Kulonga Edição Especial*, pp.19-30, 121p.

153-LAGARDE, Christian(2000) : Réflexions sur la constitution d'un corpus d'interlangue dans une communauté immigrée dans *Corpus: méthodologie et applications linguistiques*, Paris, Honoré Champion Editeur et les Presses Universitaires de Perpignan, 57-76, 380p.

154-LALLEMENT, Brigitte ; PIERRET, Nathalie (2007) : *L'essentiel du CECR pour les langues*, Paris, Hachette éducation, 190p.

155-LANDERCY, Albert ; RENARD, Raymond (1996) : *Aménagement linguistique et pédagogique interculturelle*, Paris, Didier Erudition, Mons, CIPA, 256p.

156-LANY, A (1962) : *Le Français d'Afrique du nord : Algérie- Maroc*, thèse de doctorat ès Lettres, Paris, PUF, 367p.

157-LAROUSSI, Foued (1997) : *Plurilinguisme et identité au Maghreb*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, 124p

158-LE FERREC, Laurence (2008) : Littératie, relation à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde in *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, pp-101-145, 303p.

159-LE GAL, Sophie (2010) : *Quelle évaluation linguistique de l'oral à l'OFII en vue de l'intégration socioprofessionnelle des migrants ? Le cas de Nantes et sa région*, Thèse de doctorat, Nantes, Université de Nantes, 387p.

160-LEDEGEN, Gudrun ; Bulot, Thierry (2008) : *Normes identitaires et urbanisation : des catégories discursives et des villes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 167p.

161-LEFEBVRE, Henri (1966) : *Le langage et la société*, Paris Gallimard, 376p.

162-LEIRIA, Isabel (1999) : Português língua segunda e língua estrangeira : investigação e ensino, Lisboa, Forum Telecom-Picoas, 11 p.

163-LENOIR, Yves ; PASTRE, Pierre(2008) : *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octares éditions, 319p.

173-MAGALHAES, Olga ; COSTA, Fernandes; SILVA, Lilia (2008) : *Língua Portuguesa 12 Classe*, Porto, Porto Editora, 224p.

174-MAKUNTIMA, Kuntondi (2011): Teaching the english noun phrases to portuguese speakers dans *Kulonga Edição especial*, Luanda, Edições Kulonga, p.81-91, 121p.

175-MANÇO, Altay ; VAES-HAROU, Aude (2009) : Accueil scolaire des immigrés non francophones dans le cycle secondaire en communauté française de Belgique : enseignement d'une recherche-formation, dans *Didactica Lengua y literatura* vol 21, pp.227-253

176-MARCELLESI, Jean-Baptiste (2003) : *Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris, l'Harmattan, 308p.

177-MARCELLESI, Jean-Baptiste ; DARDIN, Bernard (1974) : *Introduction à la sociolinguistique : la linguistique sociale*, Paris, Librairie Larousse, 263p.

178-MARTIN, Michel (1995) : *Jeux pour écrire*, Paris, Hachette Education, 256p.

179-MARTINEZ, Pierre (2002) : *Le Français langue seconde : apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose, 161p.

180-MARTINEZ, Pierre (dir.) (2002) : *Le Français langue seconde : apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose, 161p.

181-MARTINEZ, Pierre ; MOORE, Danièle ; SPAETH, Valérie (2008) : *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*, Paris, Riveneuve Editions, 211p.

182-MASSIGNON, Geneviève (1962) : *Les parlers français d'Acadie : Enquête linguistique* ; Tome I et II, thèse de doctorat ès Lettres, Paris, Librairie C.Klincksieck, 975p.

183-MATTHEY, Marinette (1996) : *Apprentissage d'une langue interaction verbale*, Neuchâtel, Peter Lang, p.225.

184-MATTHEY, Marinette (1997) : *Contacts de langues et représentations*, Neuchâtel, Institut de linguistique, 135p.

185-MAURER, Bruno (2010) : *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*, rapport général, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie, 103p.

186-MBOUDJEKE, Jean-Guy (s/d) : Bilinguisme, politique et attitudes linguistiques au Cameroun et au Canada in www.sudlangues.sn n°6 pp.150-161.

187-MC ANDREW, Marie ; CICERI, Coryse (2003) : L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats in *Revue européenne des migrations internationales* vol 19, n°1, pp.173-194

188-MEIRIEU, Philippe (1995) : *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 281p.

189-MENDONÇA DIAS, Catherine (2006) : *Quelles sont les implications de l'hétérogénéité dans l'apprentissage et l'enseignement du FLS ?*, rapport de stage, Rouen, Université de Rouen, 95p.

190-MENIGOZ, Alain (2004) : Utiliser les compétences multilingues des enfants africains pour l'apprentissage scolaire du français écrit in HOLTZER, Gisèle, 2004, *Voies vers le plurilinguisme*, Besançon, Presses Universitaires de Franche – Comté, pp.119-125, 209p.

191-MIGUEL ASSIDU, Véronique (2010) : *Apprendre en français au lycée Franco-Ethiopien d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à des fins didactiques*, thèse de doctorat, Rouen, Université de Rouen, 746p.

192-MILED, Mohamed (1998) : *La didactique de la production écrite en Français langue seconde*, Paris, Didier Erudition, Mons, CIPA, 167p.

193-MINGAS, Amélia Arlete (2000):*Interferência do Kimbundu no Português falado em Lwanda*, Luanda, Cha de Caxinde, 106p.

194-MOORE, Danièle (2006) *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier, 320p.

195-MOORE, Danièle (Coord.) (2010): *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Crédif/ Didier, 181p.

196-MOREAU, Marie-Louise (1999): La notion de complexité syntaxique: des a priori aux faits discursif in *Plaisir du texte*, pp.231-240, 340p.

197-MOTTET, Geneviève ; BOLZMAN, Claudio (2009) : *L'école et l'élève d'origine étrangère : genèse d'une catégorie d'action publique*, Genève, IES Editions, 239p.

198-MUNOZ, Marie-Claire (Déc 1999) : Usage du français et double appartenance : le cas des portugais en français in *Éducation et sociétés plurilingues* n 7, 12p.

199-MYERS, Marie (2004) : *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, Bruxelles, De Boeck. Duculot, 161p.

200-NADOT, Suzanne(2003) : L'analyse de pratiques dans le discours de la formation dans *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*, Paris, SCEREN, p.15-22, 114p.

201-NEVEU, Franck (2004) : *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin, 316p.

202-NGIMBI, Yengo (ki) (2001-2002) : Le système des temps verbaux du portugais moderne in *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'université de Kinshasa*, Kinshasa, PUK, pp-203-214, 292p.

203-NIKLAS-SALMINEN, Aïno (2011) : *Le bilinguisme chez l'enfant : étude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*, Marseille, PUP, 202p.

204-PAINCHAUD, Gisèle (2007) : Compétences langagières, perceptions du marché du travail et aspirations professionnelles des jeunes issus de l'immigration in *La langue et l'intégration des migrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris l'Harmattan pp-137-157, p.403p

205-PAPAKONSTANTINO, Antigoni-Alba (2007) : Les pratiques pédagogiques des enseignants grecs et la gestion de l'intégration des élèves étrangers in *La langue et l'intégration des migrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris l'Harmattan, pp, 349-362, 403p.

206-PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Evelyne, PERRENOUD, Philippe (2001) : *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 3^e édition, Bruxelles, De Boeck, 268p.

207-PELPEL, Patrice(1986) : *Se former pour enseigner*, Paris, Bordas, 163p.

208-PERDUE, Clive ; GAONAC'H, Daniel (2000) : Acquisition des langues secondes in *L'acquisition du langage : Le langage en développement au de-là de trois ans*, Paris, Puf, 288p, pp.215-246.

209-PERRENOUD, Philippe (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, Editions L'Harmattan, 254p.

210-PERRENOUD, Philippe(1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan, 254p.

211-PERY-WOODLEY, Marie-Paule (1993) : *Les écrits dans l'apprentissage : clés pour analyser les productions des apprenants*, Paris, Clé international, 204p.

212-PESCHEUX, Marion (2007) : *Analyse de pratique enseignante en Fle/s : momento pour une ergonomie didactique en Fle*, Paris, l'Harmattan, 254p.

213-PILLON, Céline (2008) : *L'intégration scolaire des grands adolescents nouvellement arrivés*, rapport de stage, Rouen, Université de Rouen, 127p.

214-PORCHER, Louis (2004) : *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette éducation, 127p.

215-PORQUIER, Remy ; PY, Bernard (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Paris : Didier, 122p.

216-QUENOT, Sébastien (2010) : *Structuration de l'école bilingue en Corse : processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans l'enseignement primaire*, thèse de doctorat, Corse, Université de Corse-Pascal Paoli, 723p.

217-QUINO, António (2012) : No mês da paz, reformas e a língua portuguesa in *O País* édition n°180 du 27 avril, p.46, 48p.

218-RAFONI, Jean-Charles (2007) : *Apprendre à lire en français langue étrangère*, Paris, l'Harmattan, 272p.

219-REBELO, Dulce (1990) : *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p.259p.

220-RENARD, Raymond (2003): *Une étique pour la francophonie : questions de politique linguistique*, Mons, CIPA, 410p.

221-RENARD, Raymond; PERAYA, Daniel(s/d): *Langues africaines et langue d'enseignement: problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire en Afrique*, Paris/Mons, Didier/CIPA, 176p.

222-REUTER, Yves (1998) : *Les interactions lectures-écriture*, Bern, Berlin, Frankfurt, New-York, Paris, Wien, Peter Lang, 404p.

223-RIEUNIER, Alain (2000) : *Préparer un cours : applications et pratiques*, Paris, ESF, 327p.

224-ROBIN, Jean-Yves, VINATIER (dir.) (2011) : *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*, Paris, l'Harmattan, 314p.

225-ROEGIERS, Xavier (2011) : *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*, Bruxelles, De Boeck, 294p.

226-ROSA, Evelyne ; REINHARDT, Claus (2010) : *Le point sur Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Paris, Clé International, 143.

227-SANTOS-PEREIRA BENDINHA, Urbana(1992) : Le Portugal : l'homogénéité linguistique in HERRERAS, José Carlos (Sous Dir.), *1992 Situations linguistiques dans les pays de la Communauté Européenne*, Valenciennes, Presses Universitaires de Valenciennes, pp.147-154, 188p.

228-SCAVEE, Pierre ; INTRAVAIA, Pietro (1979) : *Traité de stylistique comparée : analyse comparée de l'italien et français*, Bruxelles/Mons, Didier/CIPA, 225p.

229-SCHNAPPER, Dominique (2009) : *La condition juive en France : la tentation de l'entre soi*, Paris, Puf, 140p.

230-SCHNEUWLY, Bernard (Dir.) (1990) : *Diversifier l'enseignement du français écrit : actes du IVème colloque international de didactique du français langue maternelle*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 343p.

231-SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim (2009) : *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes, PUR, 453p.

232-SCHOONHEERE, Ellen (et al) (2010) : *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, Peter Lang, 300p.

233-SCHUMMACHER, Roger (1997) : *Bilinguisme et Interculturalité : la problématique de l'interculturalité franco-allemande dans les structures scolaires : le cas de l'Alsace*, thèse de doctorat, Mulhouse, Université de Haute Alsace, 497p.

234-SILVA, Mendes (2003) : *Português língua viva*, Lisboa, Teorema, 167p.

235-SIMARD, Claude (1997) : *Eléments de didactique du français langue première, Montréal, De Boeck, 190p.*

236-SIMARD, Claude (et.all) (2010) : *Didactique du français langue première, Bruxelles, De Boeck, 459p.*

237-SIRIPUKDI, Sirisuda (2010) : *Politique linguistique et formation aux langues étrangères en Thaïlande : le cas de l'enseignement du français(LE) dans le système universitaire thaïlandais, thèse de doctorat, Vol 1, sous la dir. de Hervé Quintin, Nantes, Université de Nantes, 456p.*

238-SOME, Maxime (2003) : *Politique éducative et politique linguistique en Afrique : enseignement du français et valorisation des langues « nationales » : le cas du Burkina Faso, Paris, l'Harmattan, 324p.*

239-SZAJDA-BOULANGER, Liliane(2009) : *Des élèves en souffrance d'écriture, Paris, l'Harmattan, 169p.*

240-TARDIEU, Claire (2005) : *L'épreuve de didactique aux concours : l'évaluation en langues, Paris : Ellipses, 121p.*

241-TARDIEU, Claire (2008) : *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation, Paris, Ellipses, 237p.*

242-TARIN, René (2006) : *Apprentissage diversité culturelle et didactique, Editions Labor, 309p.*

243-TEYSSIER, Paul (1992) : *Manuel de langue portugaise : Portugal-Brésil, Paris, éditions Klincksieck, 322p.*

244-THAMIN, Nathalie (2007) : *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues des sujets en situations de mobilité*, thèse de doctorat, Grenoble : Université d Grenoble, 458p.

245-THOMIERES, Daniel (1985) : *Le citoyen de demain et les langues : la dimension politique de l'apprentissage des langues*, Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, 303p.

246-TOCHON, François (1993) : *L'enseignant expert*, Paris, Nathan Pédagogie, 255p.

247-TOKITA, Tomoko (2004) : *Les attitudes et la motivation au trilinguisme des étudiants allophones d'un Cégep anglophone de Montréal*, mémoire de Master ès arts, Montréal, Université de Montréal, 201p

248-TRUCHOT, Claude (2008) : *Europe : l'enjeu linguistique*, Paris, La documentation Française, 153p.

249-VAILLANCOURT, Josette (2008) : *Les stratégies d'apprentissage du Français langue Seconde chez les adultes dans le milieu universitaire*, Master of Art, Ottawa, Université d'Ottawa, 237p.

250-VARGAS, Claude (2010) : *Langues et sociétés : approches sociolinguistiques et didactiques*, Paris, l'Harmattan, 298p.

251-VASCONCELOS E SOUSA, Gonçalo(de)(1998): *Metodologia de investigação: redação e apresentação de trabalhos científicos*, Porto, Livraria civilização Editora, 132p.

252-VASSEUR, Marie-Thérèse (2005) : *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*, Paris, Didier, 303p.

253-VELTCHEFF, Caroline ; HILTON, Stanley (2003) : *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, 143p.

254-VENTUREYRA, Valérie (2005) : *A la recherche de la langue perdue : étude psycholinguistique de l'attrition de la première langue chez des coréens adoptés en France*, thèse de doctorat, Paris, Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales, 291p.

255-VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (2002) : *Le Français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, 257p.

256-VIGNER, Gérard (2001) : *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé International, 127p.

257-VIGNER, Gérard (2009) : *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette Éducation, 223p.

258-VIOLET, Dominique(1997) : *Formations d'enseignants et alternances*, Paris, l'Harmattan, 184p.

259-WALTER, Henriette ; FEUILLARD, Colette (2006) : *Pour une linguistique des langues*, Paris, PUF, 249p.

260-WEBER, Corine (2006) : De l'idéologie didactique à la pratique de la classe : approche de représentations d'étudiants et d'enseignants étrangers in CASTELLOTTI, Véronique ; CHALABI, Hocine (Dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, l'Harmattan, pp. 215-223, 320p.

261-ZARATE, Geneviève ; LEVY, Danielle ; KRAMSCH, Claire (2008) : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, 440p.

Table des matières

Résumé.....	2
Abstract.....	3
Epigraphe	4
Dédicace	5
Remerciements	6
Sommaire	7
Introduction du travail.....	8
Première Partie : Du contexte à la problématique	23
1. Contexte	23
1.1. Localisation géographique.....	23
1.2. Les données historiques.....	24
1.3. Etat des langues	26
1.3.1. Présentation du portugais (parlé) en Angola	27
1.3.2. Statuts et fonctions des langues en Angola	30
1.3.2.1. Le portugais, la langue officielle	30
1.3.2.2. Les langues nationales de l'Angola	32
1.4. Le cadre scolaire	35
1.4.1. Les contenus programmatiques du portugais dans le système éducatif angolais.....	35
1.4.1.1. Le contenu programmatique du premier cycle.....	35
1.4.1.2. Le contenu programmatique du second cycle.....	37
1.4.1.2.1. Les objectifs du programme	38
1.4.1.2.2. Les typologies des textes	40
1.4.2. La formation des enseignants de portugais en Angola : le cas de "I'Isced/Luanda	40

1.4.2.1. Didactique, méthodologie et pratique d'enseignement	45
1.4.2.2. Linguistique	47
2. Notions clés : Langue et Bilinguisme	51
2.1. Langue.....	51
2.1.1. Langue maternelle	55
2.1.2. Langue étrangère	58
2.1.3. Langue seconde	61
2.1.3.1. Appropriation d'une langue seconde : mise au point terminologique	63
2.1.3.2. Types d'appropriation d'une seconde langue	66
2.1.3.2.1. Appropriation simultanée.....	66
2.1.3.2.2. Appropriation postérieure et spontanée.....	67
2.1.3.2.3. Appropriation postérieure et scolaire.....	68
2.1.3.3. Mécanismes d'appropriation de la seconde langue	69
2.1.4. Langue de scolarisation	72
2.1.4.1. Concept	72
2.1.4.2. Fonctions	74
2.2. Le bilinguisme.....	75
2.2.1. Définition du bilinguisme	76
2.2.2. Le bilinguisme individuel	80
2.2.3. Bilinguisme social	83
2.2.3. L'éducation bilingue	85
2.2.3.1. Généralités.....	85
2.2.3.2. Différentes typologies d'éducation bilingue.....	86
2.2.3.2.1. Typologie de Mackey	86
2.2.3.2.2. Typologie de Fishman et Lovas	87
2.2.3.2.3. Typologie de Skutnabb-Kangas	90

2.2.3.2.4. Typologie de Hornberger.....	93
2.2.3.2.5. Typologie de Nunan et Lam	94
2.2.4. Modèle d'éducation bilingue pratiqué en Angola ou prétexte pour parler de politique linguistique.....	98
3. Problématique.....	103
3.1. Questions de recherche.....	103
3.2. Hypothèses	104
3.3. Objectifs.....	107
Deuxième Partie. La compétence linguistique des francophones angolais en portugais langue scolaire	110
1. Présentation du cadre de la recherche	111
1.1. Présentation des écoles	112
1.1.1. Ecole francophone de « Bairro Popular ».....	112
1.1.2. Ecole publique du système éducatif angolais : le lycée kimbanguiste 18 de Novembro	115
1.2. Présentation du public.....	115
1.2.1. Premier groupe : Les Bilingues de l'école francophone.....	116
1.2.2. Deuxième et troisième groupe	117
1.3. Présentation de références d'analyse et de critères retenus	118
1.3.1. La production écrite	120
1.3.1.1. Définition de la production écrite	121
1.3.2. La grammaire.....	122
1.3.3. L'orthographe.....	124
1.4. Technique d'analyse des critères retenus	125
1.4.1. Pour la production écrite.....	125
1.4.2. La grammaire.....	128
1.4.3. L'orthographe.....	128

1.5. Présentation du corpus : Points de vue des enseignants de portugais sur la production écrite.....	130
1.5.1. Informations générales : âge et expérience professionnelle	131
1.5.2. Prise en charge des cours de portugais	132
1.5.2.1. Compétences à faire acquérir	132
1.5.2.2. Types de texte enseignés	134
1.5.2.3. Compétences d'écriture à faire acquérir	135
1.5.2.4. Stratégies d'écriture à enseigner	136
1.5.3. La production écrite des élèves.....	137
2. Compétence linguistique des francophones angolais en portugais.....	139
2.1. Analyse quantitative des textes	139
2.1.1. Comparaison entre bilingues de la même école	139
2.1.1.1. Les Bilefs 1	139
2.1.1.2. Les Bilefs 2	143
2.1.1.3. Les Bileps 1	148
2.1.1.4. Les Bileps 2	152
2.1.2. Comparaison entre Bilingues et Témoins	156
2.1.2.1. Elèves du premier cycle : Bilingues 1 et Témoins 1	158
2.1.2.2. Elèves du second cycle : Bilingues 2 et Témoins 2.....	166
2.1.3. Commentaires.....	174
2.2. Analyse compréhensive des textes.....	175
2.2.1. Analyse grammaticale	175
2.2.1.1. Les Bilingues	176
2.2.1.2. Les Témoins.....	181
2.2.2. L'orthographe.....	187
Conclusion et perspectives.....	221
Références bibliographiques.....	199

Table des matières 227

LES ANNEXES

Listes des annexes

- I. Les Contenus programmatiques du portugais
- II. Les Programmes de formation des enseignants de portugais à l'ISCED
- III. Les Rédactions des élèves
 - III.1. Les Bilefs 1
 - III.2. Les Bileps 1
 - III.3. Les Bilefs 2
 - III.4. Les Bileps 2
 - III.5. Les Témoins 1
 - III.6. Les Témoins 2

LES ANNEXES

Ces annexes sont composées de trois différents types de documents, notamment:

I. Les contenus programmatiques du premier et second cycles du système éducatif angolais,

II. Les programmes de formations des enseignants formés à l'ISCED ainsi que

II. Les différentes rédactions des élèves(les Bilefs, les Bileps et les témoins)

Listes des annexes

- I. Les Contenus programmatiques du portugais
- II. Les Programmes de formation des enseignants de portugais à l'ISCED
- III. Les Rédactions des élèves
 - III.1. Les Bilefs 1
 - III.2. Les Bileps 1
 - III.3. Les Bilefs 2
 - III.4. Les Bileps 2
 - III.5. Les Témoins 1
 - III.6. Les Témoins 2

I

Les contenus programmatiques du portugais



**REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO PROVINCIAL DE LUANDA
DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO DE LUANDA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**Planificação e Distribuição do Programa de Língua Portuguesa para o 1º
Ciclo Secundário -7ª Classe**

Ano Lectivo: 2012

1º Trimestre

**Textos Narrativos Oraís ou Escritos. Fábulas, Lendas, Contos, Contos Populares,
Novelas, Romances, B.D.**

1º Texto: "O Gato e o Rato " Pág. Nº 14

- Unidade Didáctica. Literatura Oral.
- Sub – unidade Didáctica. Conto Tradicional.
- Caracterização do texto narrativo: lugar, tempo e personagens.
- Análise textual:
- Autor narrador
- Localização no espaço:
- O espaço real.
- Localização no tempo:
- O tempo cronológico;
- Retrato psicológico das personagens por caracterização indirecta.
- Gramática: A pontuação objectiva (O ponto final, os dois pontos, o ponto e virgula, a virgula).
- A pontuação subjectiva as reticências, as interrogações e as exclamações.
- Tipos de frases: Declarativo, interrogativo, exclamativo e imperativo.

2º Texto: " A Árvore " . Pág . nº 9

- Unidade didáctica: Relação do homem com a Natureza
- Sub – unidade Didáctica: A Natureza
- Análise textual: O discurso (Narrador participante e não participante)
- Gramática: Conotação e denotação.
- Palavras polissémicas (Sentido próprio e sentido figurado das palavras).
- Formação de palavras: Derivação por prefixo, sufixo e por parassíntese.

3º Texto : "Desafio 2 Pág. nº 26

- Unidade Didáctica. Vida comunitária
- Sub unidade Didáctica. A família e o seu papel na sociedade
- Análise textual: Acções.
- Narrativa aberta e narrativa fechada.
- Momentos de pausa (Descrição) e momentos de avanço (narração).
- Recuos no tempo

- A situação inicial.
- A complicação e a resolução.
 - Gramática: Formação de palavras (Derivação imprópria e regressiva, Composição por: justaposição e aglutinação).

4º Texto: " Lueje " .Pág . nº 12

- Unidade Didáctica: Vida comunitária.
- Sub – unidade Didáctica: A sociedade
- Análise Textual: Relação entre as personagens ou Análise Actancial (sujeito, objecto, oponente, destinatário, destinador e adjuvante)
- Gramática: Significação de palavras (homónimas, homófonas, homógrafas e parónimas).

5º Texto : "Chuva no Musseque " Pág .nº 33

- Unidade didáctica: Relação do homem com a natureza
- Sub – unidade Didáctica: O homem depende das forças da natureza.
- Análise textual: Delimitação da narrativa (princípio e fim da descrição).
- Gramática: Classe morfológica (O substantivo, sua flexão).

6º Texto: "Um jogo a sério "Pág nº 30

- Unidade Didáctica: Vida comunitária.
- Sub – unidade Didáctica: A sociedade
- Análise Textual: Organização das sequências narrativas (por encaixe, encadeamento e alternância).
- Gramática: Classe morfológica (O Verbo, sua flexão)

7º Texto: As Fúrias de rio " .Pág. nº 55

- Unidade didáctica: Relação do homem com a natureza
- Sub – unidade Didáctica: O Homem depende das forças da natureza.
- Caracterização do texto Descritivo – Tipos de Descrição (ver, fazer, falar).
- Do olhar da personagem
- Motivado por um desejo de falar sobre alguma coisa ou alguém.
- Gramática: Classe morfológica (O Adjectivo, sua flexão).

Luanda, 30 de Janeiro de 2012.

A COORDENADORA

Maria de Lourdes A. Narciso
Maria de Lourdes A. Narciso



**REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO PROVINCIAL DE LUANDA
DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO DE LUANDA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**Planificação e Distribuição do Programa de Língua Portuguesa para o 1º
Ciclo Secundário -8ª Classe**

Ano Lectivo: 2012

1º Trimestre

**Textos Narrativos Oraís ou Escritos: Fábulas, Lendas, Contos Populares, Novelas,
Romances, B.D.**

1º Textos: " Dia de sorte " Pág . nº 12

- Unidade didáctica: Vida comunitária
- Sub – unidade Didáctico: Relação Escola / Família.
- Caracterização do texto Narrativo:
 - Lugar, tempo e personagens.
- Análise Textual:
 - O autor / Narrador
 - Localização no tempo.
 - O tempo cronológico
 - Retrato psicológico das personagens por caracterização indirecta.
- Gramática: A pontuação objectiva (o ponto final , os dois pontos , o ponto e virgula, a virgula).

2º Texto:"O Medo " Pág . nº 10

- Unidade Didáctica: Relação do homem com a Natureza
- Sub – unidade Didáctica: ser humano e o ambiente.
- Análise textual: Acções
- Narrativa aberta e narrativa fechada
- Momentos de pausa (descrição) e momentos de avanço (narração)
- Modos de expressão: O monólogo
- Descobrir a situação inicial da história
- Descobrir a complicação e a resolução
- Gramática: Conotação e denotação
- Palavras polissémicas: Sentido próprio e sentido figurado das palavras.

3º Texto:" O Pomar do Velho Kandungo " Pág . nº 16

- Unidade Didáctica Literatura Oral.
- Sub – unidade Didáctica Conto Tradicional.

- Análise Textual: - A pontuação subjectiva (as exclamações as reticências e as interrogações).
- Discurso directo e indirecto.

4º Texto: Um dos momentos mais tristes da minha vida "Pág . nº 20

- Unidade Didáctica: Evocação
- Sub – Unidade Didáctica: Recordação
- Análise Textual Relação entre as personagens ou Análise Actancial (Sujeito, Objecto, Oponente, Adjuvante, Destinador e Destinatário).
- Gramática Classe Morfológica (O substantivo, sua flexão).

5º Texto " Faustino " Pág .nº 24

- Unidade Didáctica: Trabalho explorado na sociedade colonial.
- Sub – Unidade Didáctica: A sociedade
- Análise Textual o discurso Narrador homogetico (principal), heterogético (secundário) e diegético (principal e secundário).
- Gramática Classe Morfológica (O Adjectivo, sua flexão).

6º Texto: "Separação "Pág .nº26.

- Unidade Didáctica: Vida comunitária
- Sub – unidade Didáctica: A família e o seu papel na sociedade.
- Gramática: Classe morfológica (O verbo: tempo e modo).
- O Adverbio e a locução adverbial.
- Tema, raiz, característica e desinência.

7º Texto: "Os Humildes "Pág nº 47.

- Unidade Didáctica: A luta do homem pelo progresso.
- Sub – unidade Didáctica: Educação e transformação do homem.
- Caracterização do texto Descritivo.
- Tipos de Descrição (ver, fazer e falar)
- Do olhar da personagem.
- Motivado por um desejo de falar sobre alguma coisa ou alguém.
- Gramática: Funções da linguagem (informativa, emotiva, apelativa, poética, fática e metalinguística)
- A preposição e a locução prepositiva

Luanda, 30 de Janeiro de 2012.

A COORDENADORA

Maria de Lourdes A. Narciso
Maria de Lourdes A. Narciso



REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO PROVINCIAL DE LUANDA
DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO DE LUANDA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Planificação e Distribuição do Programa de Língua Portuguesa para o 1º
Ciclo Secundário -9ª Classe**

Ano Lectivo: 2012

1º Trimestre

**Textos Narrativos Oraís ou Escritos: Fábulas, Lendas, Contos Populares, Novelas,
Romances, B.D.**

1º Texto: " A última caça" Pág . nº 12

- Unidade Didáctica: Relação do Homem com a Natureza.
- Sub- Unidade Didáctica. A Natureza
- Caracterização do texto Narrativo: Lugar, Tempo, e Personagens.
- Análise Textual – Autor / Narrador
- Localização no espaço
- O espaço real
- Localização no tempo
- O tempo cronológico
- Retrato psicológico das personagens por caracterização indirecta
- Gramática: A pontuação objectiva (o ponto final, os dois pontos, o ponto e vírgula e a vírgula).
- A conotação e denotação e através de figuras retóricas
- Situação de comunicação implicados (código, mensagem, emissor, receptor, canal e contexto).

2º Texto: " O Velho e o Mar " Pág. Nº19

- Unidade Didáctica: Relação do homem com a Natureza.
- Sub- Unidade Didáctica. A Natureza
- Análise Textual: Acções
- Narrativa aberta e narrativa fechada
- Momentos de pausa (descrição) e momentos de avanço (narração)
- Modos de expressão: o diálogo e o monólogo
- A situação inicial
- A complicação e a resolução.
- Gramática: importância da pontuação subjectiva (as exclamações, as reticências e as interrogações)
- Discurso directo e indirecto

3º Texto: A Triste sorte de Katumbo "Pág . Nº40

- Unidade Didactica : Vida comunitária
- Sub- Unidade Didáctica: A família e o seu papel na sociedade

- Análise Textual: Relação entre as personagens ou Análise Actancial (Sujeito, objecto, oponente, adjuvante, destinador e destinatário).
- Marcas de literalidade: O objecto, o advérbio, a comparação, a Enumeração, a Gradação, a Hipérbole, a Ironia (oralmente).
- Gramática: Processo de formação de palavras (Derivação imprópria e regressiva, Composição por justaposição e Aglutinação) Recapitulação.

4º Texto: "Sonho" Pág. nº 28

- Unidade Didáctica: A comunicação
- Sub – Unidade Didáctica: Relação Escola / Família
- Análise Textual: Organização das sequências narrativas (por encadeamento, encaixe e alternância).
- Gramática: Tipos de frase (Declarativo, interrogativo, Exclamativo e Imperativo) Recapitulação.
- Classe Morfológica: Os Advérbios (modo, quantidade, afirmação, inclusão, dúvida, designação e lugar).

5º Texto: "A Confissão de Nhonoso" Pág. nº 38

- Unidade Didáctica: Vida comunitária
- Sub- Unidade Didáctica: A família e o seu papel na sociedade
- Análise Textual: O discurso do narrador homogéico (principal), heterogéico (secundário) e diegético (principal e secundário).
- Gramática: Funções da linguagem (informativa, emotiva, apelativa, fática, poética, metalinguística)

6º Texto: "A Enchente" Pág. nº 65

- Unidade Didáctica: Relação do Homem com a Natureza.
- Sub- Unidade Didáctica: O Homem depende das forças da natureza.
- Caracterização do Texto Descritivo.
- Tipos de descrição (ver, fazer e falar)
- Do olhar da personagem
- Motivada por um desejo de falar sobre alguma coisa ou alguém
- Funcionamento interno da descrição
- Personagens
- Nomenclatura
- Formas de qualificação dos Adjectivos: qualificativo, determinativo e verbal.
- Gramática: A preposição e locução prepositiva;
- Verbos sensitivos: ver, olhar e sentir (oralmente)
- Verbos declarativos: dizer, afirmar (oralmente);
- Verbos dinâmicos / movimentos / acções: andar, ir, vir, voltar e fazer (oralmente)

Luanda, 30 de Janeiro de 2012.

A COORDENADORA
Maria de Lourdes A. Narciso
Maria de Lourdes A. Narciso

II

Les programmes de formation des enseignants de portugais à l'ISCED

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO – ISCED-LUANDA

Programa de linguística aplicada ao ensino do Português

Objectivos:

- _ Conhecer as vantagens da linguística no ensino do Português;
- _ Fornecer instrumentos de análise da língua;
- _ Promover a análise de metodologias de ensino da língua;
- _ Conceber a linguística aplicada numa perspectiva de estudo e uso da língua.

Conteúdo programático

- 1- Linguística Geral e Linguística aplicada: domínios e especificidades;
- 2- Linguística, linguagem e fala;
- 3- Linguística e outras ciências;
- 4- Linguística aplicada ao ensino do Português;
- 5- Linguística aplicada e metodologias de ensino da língua;
- 6- A prática dos exercícios estruturais,
- 7- As relações entre língua e literatura.

Avaliação

Os estudantes, durante o semestre, serão submetidos a duas provas parcelares, devendo no final do mesmo realizar o exame em conformidade com o programa da Universidade Agostinho Neto – ISCED-Luanda.

Datas prováveis para a realização das provas parcelares

- 1ª Avaliação - A ser realizada na 1ª semana de Maio de 2008;
2ª Avaliação – Trabalho individual a ser entregue na 3ª semana de Junho de 2008.

Consultas

As consultas serão feitas quinzenalmente às quintas-feiras. (Os pormenores relativos a datas e locais deverão ser debatidos com os estudantes).

Bibliografia

ABRAÃO, M.H.V. e BARCELOS, A. M. F. e FREIRE, M.M. (2005) (organizadores) Linguística aplicada: contemporaneidade. Campinas:Pontes.

ARCANI, Enriço, (1972). Principes de Linguistique appliquée, Payot, Paris.

BARROS, Diana Luz Pessoa de, (1990) Teoria semiótica do texto. São Paulo:Ática.

BENVENISTE, Emile. (1996). Problemas de linguística geral II. São Paulo:EDUSP.

BOHN, Ilário e VANDRESEN, Paulino, (1988). Tópicos em linguística aplicada. Florianópolis:EDUFSC.

FONSECA, F.I. (1994). Gramática e pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português, Porto: Porto Editora.

GIRARD, Denis, (1978). Linguística aplicada a Didáctica das línguas. Editorial Estampa, Lisboa.

LOPES, Luiz Paulo, (1996). Oficina de linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras.

O Professor

~~Rafael Gomes~~

14.02.08

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

PROGRAMA DE INTRODUÇÃO À PSICOLINGUÍSTICA

CURSO DE LINGUÍSTICA/PORTUGUÊS

2º ANO – SEMESTRAL, ANO ACADÉMICO 2009

4 HORAS/SEMANA (2T+2P)

TOTAL: 60 HORAS

OBJECTIVOS:

Proporcionar o conhecimento e a aplicação dos conceitos da Psicolinguística; estruturar bases teóricas de reflexão sobre o lugar e papel da língua na sociedade, partindo dos processos de interacção entre o individual e o social no funcionamento da língua, bem como o desenvolvimento nos estudantes de um espírito crítico, de análise dos processos gerais de produção, reprodução, percepção do texto e de influências linguísticas.

SISTEMA DE CONHECIMENTOS:

- **ASPECTOS PRELIMINARES:** A Psicolinguística como ciência; a actividade linguística e a teoria geral da actividade; estrutura da personalidade linguística.

- **PROBLEMAS GERAIS DA PSICOLINGUÍSTICA:** A Psicolinguística e os aspectos cognitivos da linguagem; a relação entre a língua e o pensamento; os distúrbios linguísticos: afasia.

- **PSICOLINGUÍSTICA EVOLUTIVA:** Ontogénese da linguagem; o processo de aquisição de uma língua (primeira, segunda e/ou estrangeira).

- **PSICOLINGUÍSTICA COMPARATIVA:** Línguas em contacto, interferências e contaminações linguísticas; problemas psicológicos e linguísticos do bilinguismo; problemas psicológicos e linguísticos da tradução.

Apresentação e sequência

81.9

SISTEMA DE HABILIDADES:

O estudante deve ser capaz de interpretar com coerência os conceitos da Psicolinguística; diferenciar os factos da língua dos fenómenos individuais e compreender a aplicação dos métodos de investigação Psicolinguística.

METODOLOGIA DE ENSINO:

As aulas serão teóricas e práticas em formato de conferências e seminários. Destaca-se também os trabalhos práticos individuais e em grupos.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Consistirá numa associação de vários critérios, nomeadamente trabalhos práticos de pesquisa, provas de frequência e de exame. Haverá também uma avaliação do desempenho dos estudantes durante as aulas, sobretudo nos seminários.

BIBLIOGRAFIA

- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*, JSC, Lisboa, 1999.
- GARMADI, Juliette. *Introdução a Sociolinguística*, Don quixote, Lisboa, 1983.
- JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*, Les Editions de minuit, Paris, 1973.
- LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*, Coimbra Editora, Coimbra, 1979.
- MINGAS, Amélia A. *Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda*, Chá de caxinde, Luanda, 2000.
- REIS, Victorino. *Sociolinguística : Dinâmica funcional vs problemas funcionais da língua*, Nzila, Luanda, 2006
- TITONE, Renzo. *Psicolinguística aplicada: Introdução psicológica à didáctica das línguas*, Summus editorial, s/d.
- *Uso de línguas africanas no ensino: Problemas e perspectivas*, Org. STROUD, Christopher; TUZINE, António, Cadernos de Pesquisa n.º 26, INDE, Maputo, 1998.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

INTRODUÇÃO À SOCIOLINGÜÍSTICA
ANO ACADÉMICO 2008

Curso: Línguas Africanas
4º ano diurno

PROGRAMA DA DISCIPLINA

OBJECTIVOS GERAIS

- Proporcionar o conhecimento e a aplicação dos conceitos da Sociolinguística;
- Estimular as reflexões sobre o lugar e papel da língua na sociedade;
- Criar e desenvolver nos estudantes um espírito crítico, de análise dos processos gerais de mudanças, influências e/ou desenvolvimento das línguas.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar conhecimentos sobre as mais variadas situações linguísticas;
- Reflectir sobre as questões da estratificação das línguas e os problemas funcionais decorrentes desta;
- Reflectir sobre a situação Sociolinguística de Angola;
- Treinar a aplicação dos métodos de investigação Sociolinguística.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

I- INTRODUÇÃO

- A Sociolinguística como ciência
- Objecto de estudo da Sociolinguística
- A interdisciplinaridade da Sociolinguística
- Métodos de investigação Sociolinguística

II- LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

- Estrutura do acto de comunicação e funções de linguagem
- Estilo, contexto e registo

- Comunidade linguística e área linguística
- Língua e cultura: processos de interacção ✓
- Hipótese da relatividade linguística de E. Sapir e B. Whorf

III- VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

- Diferenciação social e territorial da língua: tipologia das variações intralingüísticas
- Variedades regionais, geográficas ou territoriais
- Variedades sociais
- Variantes livres
- Natureza das normas linguísticas
- O uso escrito e as variedades linguísticas
- A língua padrão como forma superior de existência da língua
- Como diferenciar uma língua de um dialecto?

IV- SITUAÇÕES LINGÜÍSTICAS E CONTACTO DE LÍNGUAS

- Tipologia das variações interlingüísticas: características diferenciais das situações linguísticas
- O bilingüismo e o plurilingüismo
- A diglossia
- Línguas francas e pidgins
- Koine ou língua comum?
- Os crioulos e a criouliização dos pidgins
- Línguas em contacto e interferências
- Substratos, superstratos e adstratos

V- POLÍTICAS E PLANIFICAÇÕES LINGÜÍSTICAS

- Conceitos
- Aspectos da regulamentação jurídica
- Estatutos e funções das línguas
- Limites da influência consciente da sociedade sobre a língua
- A planificação linguística - uma interacção de factores múltiplos
- Direcções fundamentais no desenvolvimento histórico e social das línguas

VI- SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DE ANGOLA

- Aspectos da valorização linguística
- O papel da imprensa e da escola no processo da valorização linguística
- Línguas nacionais e línguas oficiais. ?

BIBLIOGRAFIA (por actualizar)

- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Nova gramática do português contemporâneo, JSC, Lisboa, 1999.
- GARMADI, Juliette. Introdução a Sociolinguística, Don quixote, Lisboa, 1983.
- HOLMES, Janet. An introduction to sociolinguistics, Longman, London, 1992.
- Kulonga. Revista das ciências da educação e estudos multidisciplinares, n.º 1, Ed. Kulonga, ISCED/Luanda, Setembro 2002 e n.º 2, Abril 2003.
- MINGAS, Amélia A. Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda, Chá de caxinde, Luanda, 2000.
- Politique et aménagement linguistique, Québec, s/d.
- Reis, Victorino. Sociolinguística: Dinâmica funcional vs problemas funcionais da língua, Nzila, Luanda, 2006

*Um vale pessoal sobre a frequência de aula
na disciplina de L. E / Língua Materna / Língua Estrangeira / Língua Portuguesa
desenvolvido por*

PROGRAMA DE DIDÁCTICA DA LÍNGUA PORTUGUÊS

(Estudantes do 2º Ano do ISCED)

1º Semestre - Ano Lectivo / 2008 - 2009

OBJECTIVOS:

No final da frequência desta disciplina, o aluno deverá atingir os objectivos seguintes:

- a) - Elaborar, a nível oral e escrito, um comentário, um texto expositivo - argumentativo, um resumo.
- b) - Conhecer alguns dos principais métodos, técnicas e meios de ensino de Português (Língua Materna /L1 e Língua Estrangeira /L2);
- c) - Reflectir acerca das capacidades de aprendizagem dos alunos e das exigências programáticas, em ordem a seleccionar os meios, os métodos e as técnicas de ensino do Português.
- d) - Conceber o ensino da escrita como área de intervenção escolar interdisciplinar e transdisciplinar.

TEMAS: Análise de alguns conceitos de: ensino /aprendizagem, didáctica,

1. pedagogia, metodologia.
2. Relação entre Didáctica da língua e Didáctica da literatura.
3. A problemática do ensino / aprendizagem da Língua Materna L1 e Língua Estrangeira L2.
4. Ensino /aprendizagem da Leitura. / Usos e Modalidades de Leitura.
 - 1 A literatura infanto – juvenil
 - 2 O manual escolar
 - 3 Os periódicos
 - 4 A biblioteca escolar

Programa de L. E

*U prof fo e ave
a prof e iposes
certam e apret
↓
Jubet F.C.*

Programa do 2º Semestre

1. Ensino / aprendizagem da escrita;

- Competências formais da escrita
- Competência ortográfica / a aprendizagem da ortografia;
- Modelo de Processamento ortográfico (Barbeiro, 2004);
- Actividades de reflexão e de aplicação;
- Análise de um corpus de incorrecções ortográficas mais frequentes, por parte dos alunos;
- Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação; produzir textos de diferentes matrizes...

2. Concepções e práticas de Avaliação.

- Aspectos genéricos.
- Conceito de Avaliação
- Etapas de um processo de avaliação formativa .
- O processo do ensino/ aprendizagem e da avaliação.
- Modalidades da avaliação.
- Avaliação formativa, diagnóstica e sumativa.

3. Ensino aprendizagem do vocabulário;

- Metodologia e técnicas do ensino/ aprendizagem do vocabulário;
- Os manuais escolares dos alunos e o ensino/aprendizagem do vocabulário;
- Preparação para o uso do dicionário;

4. Ensino aprendizagem da gramática

- Gramática implícita e explícita.
- Métodos do ensino / aprendizagem da gramática;

5. Princípios básicos do ensino aprendizagem / aprendizagem e motivação;

- Aprendizagem e motivação;
- Aprendizagem e métodos activos
- O perfil do educador;

6. A planificação didáctica.

- A planificação do ensino/ aprendizagem ;
- Planificar e organizar actividades para os alunos;
- A planificação de uma aula de língua portuguesa;
- A aula de Português (língua e literatura): Simulação de uma aula.

Avaliação Sumativa Escrita 15 de Dezembro

5. Metodologias específicas

- O texto poético
- O texto narrativo
- O texto dramático

6. Modos de ler e Promoção da Leitura: Leitura funcional, extensiva, analítica e crítica.

7. Ensino/ aprendizagem do léxico. O léxico português.

Avaliação Sumativa Escrita 25 de Julho de 2008

**Trabalho de Investigação para apresentar na 1ª Semana do
2º Semestre**

As consultas serão quinzenalmente às quartas feiras.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO
ISCED – Luanda
Departamento de Língua Portuguesa
Cadeira de Prática Docente I

PROGRAMA

Curso: Português
Ano do curso: 3.º ano
Cadeira anual
Docente: Isaac Agostinho

Ano lectivo 2009

PROGRAMA DE PRÁTICA DOCENTE DE PORTUGUÊS (I)
3º ANO – ANUAL (LINGUÍSTICA/PORTUGUÊS)
6 HORAS (2 HTP + 4 HP/6 UC)
TOTAL: 180 HORAS

OBJECTIVOS

1. Conhecer os programas de Português da 9.^a, 10.^a, 11.^a e 12.^a classes do Ensino Médio e Pré-Universitário;
2. Elaborar planos de aulas exequíveis, em conformidade com os temas determinados por aqueles programas e com o tipo de aula;
3. Executar as aulas planificadas, face aos colegas de turma.

SISTEMA DE CONHECIMENTOS

1. Aspectos preliminares: planos de aulas; metodologias; fichas de observação de aulas e de actas de sessões de crítica de aulas observadas; programas de Português da 9.^a, 10.^a, 11.^a e 12.^a classes do Ensino Médio e Pré-Universitário
2. Planificação de aulas:
 - 2.1. Metodologias: indutiva, dedutiva, expositiva e socrática
 - 2.1.1. Compatibilização a diferentes tipos de aulas
3. Prática de aulas (simuladas)

SISTEMA DE HABILIDADES

Aplicação duma pedagogia virada especialmente para o desenvolvimento das capacidades de:

- reflexão sobre temas diversos de Português;
- planificação de diferentes tipos de aulas;
- execução de diferentes tipos de aulas

SISTEMA METODOLÓGICO

A estratégia de trabalho para esta cadeira assenta na elaboração conjunta (grupal) e execução individual de planos de aulas, seguindo-se uma crítica detalhada dos respectivos modelos de planificação e execução. Esta sessão de crítica centrar-se-á na análise dos problemas didácticos e psico-pedagógicos proporcionados para análise por cada aula assistida.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Tendo em conta os objectivos, bem como as características da cadeira, o esquema de avaliação na mesma será o seguinte:

- Uma avaliação contínua com elementos de quantidade variável, correlacionando a avaliação do responsável da cadeira com a capacidade de autocrítica revelada e a crítica dos colegas do grupo. O somatório será proporcional a três provas de 20 valores (como é requerido em cadeiras anuais);

- Um relatório de balanço, elaborado pelo grupo de que for membro o estagiário

BIBLIOGRAFIA

1. ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José, *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, 2.^a edição (revista e desenvolvida), Almedina, Coimbra, 2003.
2. CORTESÃO, Luísa; TORRES, Maria A., *A Avaliação Pedagógica*, Porto Editora, Porto, 1981.
3. DGEB – NAV, *Planos de Aulas*, Lisboa, s/d.
4. D'HAINAULT, L., *Educação, dos Fins aos Objectivos*, Almedina, Coimbra, 1980.
5. ESTRELA, Albano, *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*, 2.^a edição, FNIC, Lisboa, 1986.
6. NEVES, E.; GRAÇA, M., *Princípios Básicos de Prática Pedagógico-Didáctica*, Porto Editora, Porto, 1987.
7. *PROGRAMAS da 9.^a, 10.^a, 11.^a e 12.^a Classes do Ensino Médio e Pré-Universitário*, Ministério da Educação, Luanda ...
8. SILVA, Lino da, *Planificação e Metodologia*, Porto Editora, Porto, 1981.
9. VIEIRA, Flávia, *Supervisão – Uma Prática Reflexiva e Formação de Professores*, Edições ASA, Porto, 1993.
10. VILELA, G.; DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O., *Novas Metodologias em Educação*, Porto Editora, Porto, 1995.
11. ZABALZA, Miguel A., *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Edições ASA, Porto, 1992.

**UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO
ISCED – Luanda
Departamento de Língua Portuguesa
Cadeira de Prática Docente II**

PROGRAMA

**Curso: Português
Ano do curso: 4.º ano
Cadeira anual
Docente: António Vilela de Freitas**

Ano lectivo 2009

PROGRAMA DE PRÁTICA DOCENTE DE PORTUGUÊS (II)
4º ANO – ANUAL (LINGUÍSTICA/PORTUGUÊS)
6 HORAS (2 HTP + 4 HP/6 UC)
TOTAL: 180 HORAS

OBJECTIVOS

1. Conhecer os programas de Português da 9.^a, 10.^a, 11.^a e 12.^a classes do Ensino Médio e Pré-Universitário;
2. Elaborar planos de aulas exequíveis, em conformidade com os temas determinados por aqueles programas e com o tipo de aula mais conveniente ao professor utente da turma da(s) escola(s) secundária(s) enquadrada(s) no processo de Prática Docente;
3. Executar as aulas planificadas, em substituição do professor da(s) escola(s) secundária(s) enquadrada(s) no processo de Prática Docente.

SISTEMA DE CONHECIMENTOS

1. Aspectos preliminares: planos de aulas; métodos de ensino; fichas de observação de aulas e de actas de sessões de crítica de aulas observadas; programa de Português do Magistério Primário (9.^a, 10.^a, 11.^a e 12.^a classes)
2. Planificação de aulas:
 - 2.1. Metodologias: indutiva, dedutiva, expositiva e socrática
 - 2.1.1. Compatibilização a diferentes tipos de aulas
3. Prática de execução de aulas (em situação real)

SISTEMA DE HABILIDADES

Aplicação duma pedagogia virada especialmente para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre temas diversos de Português, de planificação e de execução de diferentes tipos de aulas

SISTEMA METODOLÓGICO

A estratégia de trabalho para esta cadeira assenta na elaboração conjunta (grupal) e execução individual de planos de aulas, com temas dados por professores do ensino secundário para ministração nas suas próprias salas, seguindo-se uma crítica detalhada dos respectivos modelos de planificação e execução. Esta sessão de crítica centrar-se-á na análise dos problemas didácticos e psico-pedagógicos proporcionados para análise por cada aula assistida.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Tendo em conta os objectivos, bem como as características da cadeira, o esquema de avaliação na mesma será o seguinte:

- Uma avaliação contínua com elementos de quantidade variável, correlacionando a avaliação do professor responsável da cadeira

com a proposta de nota do professor utente da turma às aulas ministradas, a capacidade de autocrítica revelada e a crítica dos colegas do grupo. O somatório será proporcional a três provas de 20 valores (como é requerido em cadeiras anuais);

- Um relatório de balanço, elaborado pelo grupo de que for membro o estagiário

BIBLIOGRAFIA

1. ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José, *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, 2.^a edição (revista e desenvolvida), Almedina, Coimbra, 2003.
2. CORTESÃO, Luísa; TORRES, Maria A., *A Avaliação Pedagógica*, Porto Editora, Porto, 1981.
3. DGEB – NAV, *Planos de Aulas*, Lisboa, s/d.
4. D'HAINAULT, L., *Educação, dos Fins aos Objectivos*, Almedina, Coimbra, 1980.
5. ESTRELA, Albano, *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*, 2.^a edição, FNIC, Lisboa, 1986.
6. NEVES, E.; GRAÇA, M., *Princípios Básicos de Prática Pedagógico-Didáctica*, Porto Editora, Porto, 1987.
7. *PROGRAMAS da 9.ª, 10.ª, 11.ª e 12.ª Classes do Ensino Médio e Pré-Universitário*, Ministério da Educação, Luanda ...
8. SILVA, Lino da, *Planificação e Metodologia*, Porto Editora, Porto, 1981.
9. VIEIRA, Flávia, *Supervisão – Uma Prática Reflexiva e Formação de Professores*, Edições ASA, Porto, 1993.
10. VILELA, G.; DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O., *Novas Metodologias em Educação*, Porto Editora, Porto, 1995.
11. ZABALZA, Miguel A., *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Edições ASA, Porto, 1992.

com a proposta de nota do professor utente da turma às aulas ministradas, a capacidade de autocrítica revelada e a crítica dos colegas do grupo. O somatório será proporcional a três provas de 20 valores (como é requerido em cadeiras anuais);

- Um relatório de balanço, elaborado pelo grupo de que for membro o estagiário

BIBLIOGRAFIA

1. ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José, *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, 2.^a edição (revista e desenvolvida), Almedina, Coimbra, 2003.
2. CORTESÃO, Luísa; TORRES, Maria A., *A Avaliação Pedagógica*, Porto Editora, Porto, 1981.
3. DGEB – NAV, *Planos de Aulas*, Lisboa, s/d.
4. D'HAINAULT, L., *Educação, dos Fins aos Objectivos*, Almedina, Coimbra, 1980.
5. ESTRELA, Albano, *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*, 2.^a edição, FNIC, Lisboa, 1986.
6. NEVES, E.; GRAÇA, M., *Princípios Básicos de Prática Pedagógico-Didáctica*, Porto Editora, Porto, 1987.
7. *PROGRAMAS da 9.ª, 10.ª, 11.ª e 12.ª Classes do Ensino Médio e Pré-Universitário*, Ministério da Educação, Luanda ...
8. SILVA, Lino da, *Planificação e Metodologia*, Porto Editora, Porto, 1981.
9. VIEIRA, Flávia, *Supervisão – Uma Prática Reflexiva e Formação de Professores*, Edições ASA, Porto, 1993.
10. VILELA, G.; DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O., *Novas Metodologias em Educação*, Porto Editora, Porto, 1995.
11. ZABALZA, Miguel A., *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Edições ASA, Porto, 1992.

III. Les Rédactions des élèves

III.1 Les Bilefs 1

NOM: Ruth LUKAKANDU
Classe: 7^{ème} C. 0

La jeunesse et la mode

La jeunesse et la mode on montre comment la jeunesse aime se divertir la jeunesse aime beaucoup partir au concert ou shopping

NUM: KUTALENLIKAKAIDU
 Classe: 2^o C. O

12/07/2019

a juventude e a moda

~~Apresento~~

A juventude e a moda é qui as juventude utilizem

Exemplos: roupas, sapatos, brinco, anel, fío, e etetra

A juventude e a moda na juventude gostem de festa

de ir no conserto de ir no salão de beleza

gostem de ir nas discoteca na moda gostem das coisas

Qui ta na moda como: yukie, relachante, relógio

Verbis aplicar as humkan aplicar cabelo, Aplicar -

Tisagem, gostem de ir na internet ir no facebook

gostem do telemovel com musica com cartão de memó

Ria. gostem de maquiagem, de ir no carnaval de ir

pacia de ir nada na piscina ir no primeiro de maio

Ir no bempica

Nom: Chimene- MAKAMA

22/02/2012

Classe: 1^{er} C.O

La femme et la monde

La femme est très important parce que la femme aime beaucoup la monde, mais il aime de fête, de vêtements il faut il s'asse a fait sa parce que il ne faut pas dépense beaucoup d'argent notre vie et notre pays.

la meilleur chose pour nous c'est étudier pour construire notre pays.

il faut s'occuper la conséquence

merci beaucoup pour votre contribution.

Nom: Chimène - MAKAMA
 Classe: 4^{on} C.O

numéro de l'élève: 22042

A juventude e a moda

A juventude hoje se prepara a sempre voltar bem
 para a moda hoje tem valor nessa

Na Salem = internet do que fazemos,
 A juventude na Salem de design, maquiagem,
 dance, contê aille

Amado = carinho, internet, return, para que foi

Lundi 6 août 2012

Bernice Cupongit
 classe: JERP
 DE COMED

je

A Juventude e a mocidade
 redaction

á mocidade et justiça rapa qui está na mocidade
 yuqui vistido causate
 eu gento muito rapa qui está na moda
 a juventude et como govern qui genta da
 moda eu gento mas de justiça saga
 agora ja não a mocidade agora e SUEK
 muito obrigado

Bernie

Culanga

etonne. 1ère ^{secondaire}

Lundi le 27/02/2012

La jeunesse et la mode

J'aime beaucoup la mode la draps la culotte le colan la monnaie est porte de Gabi qui sont a mode la jeunesse est comme la jeunesse moi j'aime porte draps de colan.

merci beaucoup

ROBERTO. 1º

TESTU

ASSOVINTUDU IAMODA

MIA ASSOVINTUDU fui Bem, mas, miam mai nuGostava Prami
 metexuci mas Eu Gostava yuci meus amigu Gostava temben
 yuci Eu pidi namia mai ~~por~~ favor mide pramete yuci
 Eu Gostava temben sagidi.

Eu Gostu ANGOLA Porqi

ANGOLA & MICUYABOE

III.2 Les Bileps 1

(10)

~~MODE - 2003 Mardi 07 février 2012~~

Realment la mode fait part de la jeunesse, mais quand c'est influencien le ~~été~~ étudiant négativement est du préoccupation pour le futur.

Jeurd'hui la jeunesse c'est plus préoccupada avec a mode et non avec information.

~~MODE - 2003 Mardi 07 février 2012~~

~~12011111~~

9

~~12011111~~

"Inine"

la jeunesse et a mode

aujourd'hui la jeunesse et a mode des
bien.

elle tu le monde, ce ne pas correct
qui meme leur.

la jeunesse de ne pas sans enter
santé, pour que elle meme) faire
pour futur de, la mode aujourd'hui
de ne pas bon, pour que l'éducateur
quel que de pretend leur.

Openema

⑧

Titre: *La femme et la mode*

La femme et la mode

Il y a des femmes que ne attire pas son la mode que j'ai
 faisent quelque chose chose pour suivre.
 Mais moi, ce n'est pas moi moi de suivre la mode ma
 il faut voir comment faire par avance ce qu'on veut. Il y
 un proverbe qui dit "quand on a pas c'est qu'on aime, on aime c'
 qu'on n'a pas", cela dit que on ne va pas faire quelque chose
 cause de la mode.

② / / La genese et la mode ^{de l'homme}
Notre pays la mode se la cause
de probleme, honte, la genese
violé les précepte de notre
culture et les amène

④

~~De la jeunesse et de la mode~~

~~et de la jeunesse~~

La jeunesse et la mode.

Aujourd'hui la jeunesse elle laisse du se faire
cuser avec les

la jeunesse a été une comportement senti

(5)

Hos/2013

~~Mme~~ Gracie Nito

Thème: la chemise et la mode

Beaucoup de chemes ~~ont~~ attendre
 pour un petit amie riche, beaucoup de
 fille parlent qui avec les leurs, ils me
 ont ^{pas} avoir ~~pas~~ rien.

• Ils ont avoir un bon me futur
 avec les garçon riche.

20/02/2013

18 "A juventude e a moda"

Como jovem que eu sou eu sinto que a juventude de hoje em dia está mais impiedosa com a moda. E por esta razão muitos jovens querem manter o seu perfil sempre em dia, mas não têm a possibilidade de o fazerem recorrendo aos mesmos caminhos etc...

Ipenema

2/3

A juventude é cada vez
cada

20/03/2012

A juventude da gera é muito negativa
e a muita conclusão e também a muita
trabalho.

Os jovens também não gostam de
respeitar os mais velhos. ☹.

No. Date 19/02

2/11 comparação

12

Tema: A juventude e a Moda.

A juventude de hoje está
muito arrancada do que os outros
tempos. Porq todos os jovens
quer ter na moda.

Muitos jovens chegam
a cometer muitas coisas só
para ter na moda. Ex: roubar,
matar, A juventude de hoje
está mal.

e falar de juventude
e falar de moda, não há moda
sem jovens, e não há jovens
sem moda.

28/10/16

4/8

A juventude e a moda

Composição

A juventude é um tempo muito moderno
 q̄ pode estragar e arranjar.

Porq̄ porq̄ com a juventude aprendemos muita
 coisa e conhecemos algumas como a moda

A moda é uma coisa q̄ estraga e arranja
 porq̄ a moda é uma coisa q̄ o homem fez
 não Deus

A nossa juventude está mais impelida
 na moda quando se diz de moda se
 diz de roupa calçados festas e outras coisas
 mais

A juventude não está a arranjar muito o
 nosso país porq̄ tem jovens q̄ andam droga-
 dos. na rua, talcoletras, prostitutas.

O nosso governo tem q̄ ver esta situação
 porq̄ os muitos jovens com uma boa
 vocação não têm trabalho.

tenhem vontade de estudar não a escolas

III.3 Les Bilefs 2

2012
 (2012)

B

2012/2012

A Juventude e a MODA

Nesta época os Jovens só usam a moda
 doanei com a moda estudas com a moda
 A gera tudo qui si referi de moda por tras
 a mas jovens.

a moda neste mundo vive uma marca
 muito forte, hoje endia os joven só querem
 ser modelo estilista, fazer as compras nas lojas
 vestir de divantis maneira, ~~de~~
 usar coris diferente e mas carregada; nas rouper
 nos sapato.
 e tu os joven estas na moda.

~~Le~~ ~~jeune~~

B

~~Le~~ ~~jeune~~

Jenés e LA Mode

~~Jeune~~

Le jeune & souvent utilise la mode
ou ~~ils~~ ~~soit~~, ce n'est pas la mode
dans ce monde metain si on parle
de mode souvent le jeune se la,
tu les gens ven acheter le ~~soit~~ s'habu
diferen, de couleur diferente dans soulie

VUI: ~~CONTEÚTO~~ ~~EXERCÍCIO~~ ~~TRABALHO~~TÍTULO: ~~Caro~~

TEXTE

1) Juventudea juventude e a moda.

1) a juventude e uma fase da vida qui todo mundo para e qui nesta fase a gente faz muitas locouras e qui as pessoa gasta ~~da moda e a moda~~ muito para que voce pode sair avontade fazer a sua vida e qui a pessoa pode se casar e e' nesta fase da vida qui a maioria da ~~per~~ pessoa comeca a namora e comeca a trabalhar e qui ja pode comecar a sustentar a sua familia. a juventude seja homem o minimo e' uma fase muito bom para todo ~~os~~ nos.

2) Moda

A moda e uma fase tambem da vida qui e' boa qui a gente gosta de vestir, se maquiar estar sempre a moda este e pra mim qui significa a moda.

1/16 nos

NOM: ~~XXXXXXXXXXXX~~
~~XXXXXX~~

TEXTE N° 2

~~XXXXXXXXXXXX~~

~~XXXXXXXXXXXX~~

1) Jeunesse

La jeunesse et la mode

1) la jeunesse ~~est~~ une période de la vie que le gens aim faire beaucoup la vie aime se promener, se marier, 'est ~~la~~ age c'est une age que le gens aussi aime etre libre est c'est dans cette periode que beaucoup de gens aime aussi etre responsable, etre independant ~~est~~

2) Mode

c'est dans cette periode ^{que le gens} aime toujours etre a la mod

~~Excellente compréhension~~
 b/c

~~Excellente~~

A JUVENTUDE e A MODA

- A juventude de hoje está estrangado os jovens já não respeitam as regras não se vestem bem o , muido com idade de doze bebe cerveja por e cima na cidade de Wanda é difícil encontrar uma muida de idade de dez anos virgem, os jovens namoram cedo Não respeitam os pais.
 com carote anos uma menina ja esta gravida.
 os profesores namoram com as alunas para elas provar ou pedem dinheiro

A moda de hoje esta esagerada as moças (meninas) vestem mal muita coisas curtas

os moços gostam de roupa bem apertado (youki)

Excellente compréhension!!!

~~Esquisses - ébauches~~

Belese

LA JEUNESSE et la mode / style

- la jeunesse d'aujourd'hui est une société non étatique qui n'est pas organisée c à d qu'il ne se contrôle pas la manque du respect avec le supérieur, se injurie

la mode les jeunes s'habillent mal et lorsque vous leur faites une remarque ils disent que tu n'es pas de ma famille la mode en Angola très basse les garçons et les filles laissent les vêtements intérieurs ce voir

~~_____~~

~~FOFOLA~~~~EXONER~~~~Comunicação~~

✓ tema: a juventude é a moda

a juventude de hoje está estragada de más
 as moças de hoje não se vestem corretamente como no
 antigos tempo se engravidam cedo torna-se difícil
 de ver uma menina de doze e ano virem
 as mães não conversam com as filhas é as filhas
 não obedecem as suas mães
 os professor para que a aluna ó aluno aprovar
 na escola tem que pagar dinheiro
 para aprovar

a moda é o costume de cada dia
 mais a gente que exagera
 meter roupa curta pra mim não acho bom
 mais eles dizem ó porque é moda
 mais não posso seguir a moda deste mundo
 para que um dia possa sofrer quando minha
 mãe não ter dinheiro para comprar
 roupa

~~FACILE~~
~~EXPOSE~~
~~GENRE~~

~~CE SONT~~

la jeunesse est la mode

La ~~jeune~~ jeunesse d'aujourd'hui a beaucoup de connaissance les enfant savent beaucoup de chose la connaissance a augmente le genre de vie change de plus en plus

les enfant manque des respect au parent des autres il ditse oh! c'est pas mon père je ne lui doit pas du respect

a mode est un peu très drôle les habit que un enfant de 8 ans peu porte vous allez voir un grand de 13 ans le porte

sa lui servir le long les garçon lesse tout les vêtements intérieur ce voir

les filles porte de chape très courte parapour a leur taille

NDONGALA

PESANOM? GUADRAEX

CLASSE 3^{ES}16/02/2020A JUVENTUDE E A MODA ✓

Bilef 2

A Juventude:

A juventude de agora esta estragada. A juventude do século XIX era exemplar. por que na quales tempos não avia muita bandidagem e nem avia muito namoro. existia muito respeito e muita amor.

Mais a juventude de agora do século XXI esta muito diferente do século XIX por que agora existe muito desrespeito, muito namoro, muita bandidagem, muitas pessoas des cotem, por causa do estilo, do dinheiro, das noivas e da beleza, etc...

A MODA.

A moda antigamente não era grande coisa, por que antigamente: os homens deixavam o cabelo crescer muito, usavam muito o pano (os sobas) o fato e as mulheres só usavam panos. não usavam coisas curtas.

Mais agora os homens e as meninas têm muito estilo. agora para os homens já têm calças jeans, novos tipos de camisas, novos tipos de fatos. para o cabelo agora tem muitos tipos de cortes como escorinho o galó etc...

para as meninas usam muita saia curta, muitas calçinhas etc...

~~NONO NESTABA~~
~~PODIA GERAR SE~~
~~CLASSE 304~~

1)

A JUVENTUDE É a moda

- É uma fase muito bonito que todos gostam de passar por ela
- que tem (um caminho, um lado, uma regra) pra chegar lá
- comprindo essas todas coisa voce chega lá!
- mas nem sempre todas chegam lá mesmo comprindo-as.
- o destino não permite.
- mas eu creio que chegarei lá e passarei!

N.B: eu NÃO creio em destino!!!!

1) A moda é um dever de todas seres humanos.

- ou melhor para todas criaturas.
- cada ano sai uma nova moda mais nem todos gostam.
- outras elly proprio inventar sairia melhor.
- esquecendo que mesmo em sua falta

N.B: Aproveite quando estas vivo!!!

NONNANKSABA
 PAKSALGRASP
 KASBCKZG

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

La jeunesse et style

La jeunesse c'est une phase ou passage que tout le gens passent

- mais il ya (lais, regler, chemin, cote) pour survecu.
- même tu fait tout cela tu 'arive pas!
- le destin n'est permet pas.
- mai awjo w AYWE j'ariverae' la.

N.B: je n'est croi pas au destin. je n'a jamais cru et jen'e croiré pas a' de chose c'ubetise pareil.

Nome: REBECCA ANTONIO
 Classe: 12012

Disciplina: LINGUAGEM

TEXTO: A JUVENTUDE É A MODA

A JUVENTUDE É uma fase que toda ser humana passa por um tempo de juventude quando é jovem fases sempre muitas coisas novas as jovens gostam toda não é festa sempre divertimento e a pessoa torna adolecente tudo o que nos temos vontade sempre queremos ter a maioria das jovens sempre na chaga, no alcoolismo, na bebedeira, depois é a luta cada jovem tem um sonho de ser alguém na vida ser ~~dentista~~ doutora, medica, engenheira, policia, com mercante, jogador.

(Anotação)

A pessoas toda ora querem ter a moda na roupa, mas pentiade, mas calçados e quando alguém querem bem vestir.

~~2012-2013~~
 2012-2013

~~2012-2013~~
 2012-2013

~~la jeunesse~~
la jeunesse et la vieillesse

la jeunesse est une phase ou toute les personnes
 passé par la jeunesse dans la jeunesse il a liberté
 le jeune sont très exigeante avec leur parents le plusieurs
 jeune ~~ne~~ veillent toujours la drogue, l'alcool, se retirer
 male dans la vie, faire la prostitution, manque de
 respect chez le personne n'ont pas le obéissance chez le
 adulte.

MOON SAKHUBWA
SASTABUKI KUYI SOK
BANDORUK: CHARIS KAKA
- ORESSO: TOKIOWA

1000000000

~~A SUVENTUDE e MOBA~~

A SUVENTUDE e MOBA

~~A Juventude do Haje~~

O Jovens do Haje nos compare bem
porque a maneira o levintill, a maneira do
Jali com seus os pais
si eles sui parte e voltar a Quea Quel Peras
Qu, eles volta.

Classe: Soutien
Date: 12/01/13

12/01/13

La jeunesse et la mort

Le jeune fille et le jeune homme ne se comportent pas
 bien premièrement en eux même pas habillé
 2e en commençant à mettre le tatouage partout
 il veut en commençant à porter les habits comme
 de la petite devant leurs parents.
 pour moi ça n'est pas bien car ce n'est pas la bonne
 éducation. Et outre filles ils sont à la maison
 à partir de 11h pour venir à l'école mais à la
 maison en fait que la fille est partie à l'école
 mais il arrive à la route il est fait.
 à part ça il faut le parent contrôler bien leurs
 enfants.

III.4 Les Bileps 2

(1) (2)

TEMA

A juventude e a moda

A juventude de hoje em dia ha muita
delicuencia muito jovens que consumem
alcool e em dia na juventude 90%
consumem alcool 10% mas muito jovens
o que esta a prejudicar e a moda

/ /

Tema a juventude e a moda

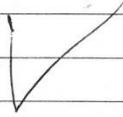
A moda anterior da juventude a maior parte da jovens gastão de estar na moda.

Porque é uma forma.

A moda parece que pegou as garotas a comprar fazer a mal.

A moda é um fenómeno social como a grande floremcia da camoda juvenil.

Muitas vezes a moda é uma boa marca de roupa para esta bem na sociedade



Openema

TEMA: A juventude e a moda

✓ A juventude é a fase de diversão, isto é, para alguns mas para os outros é a fase de estar ~~ao~~ se preparar para a sua vida futura. Hoje em dia a juventude tem vindo a seguir muito a moda esquece-se das suas obrigações para com a sociedade e deixa-se levar pelos prazeres, a alegria que a moda lhes oferece.

A moda pode ser até certo ponto um perigo para a sociedade nos seguintes casos: Quando o cidadão não tem capital para adquirir uma certa coisa que está na moda ele pode ir até furto para conseguir o que tanto deseja ou pode chegar até aos outros extremos que passam até acabar com a sua própria vida.

✓
TEMA: A JUVENTUDE E A MODA

No meu ponto de vista os jovens de agora estão todos virados na moda, seguindo a forma de vestir, falar de outros países como Brasil, E.U.A. e.t.c

sendo isso muitos dos jovens estão mais interessados com a moda e não sabem vestir-se bem chegando a ponto de vestir roupas muito indecente.

Porque todo povo que é jovem quer vestir bem este é o meu ponto de vista.

gostaria que os jovens pensa-
sem no futuro da nação e não na moda e só gastarão dinheiro em vão.

Mupul Alberto L. Zera

Idade: 19 Anos ✓

DATA: 29/02/1012

Local: 9071 ✓

Desde quando comeceste a falar a língua portuguesa?
R: Comecei a falar a língua portuguesa a 19 anos.

Quantas línguas falas? R: fala duas línguas. Quais são?
O Kimbundo e o português.

A juventude e a moda.
A juventude como a parte mais nova da sociedade, ela tem muitas oportunidades para se colocar neste grande mundo que é a moda. através das grandes.

29.02.012

Nome : luminamo Maria

Idade : 20

Sexo : F

Local de nascimento - Soja

Línguas : duas (2) Portugues, Inglês

Ex. Falo a língua portuguesa desde que me nasceram a 20 anos.

A importância da moda

Dono me eu penso que a importância de agora está fora da moda porque algum tempo atrás a moda não era uma disputa entre a moda e moda e em roupa. Os jovens de agora querem roupa em tudo como no vestuário, o cabelo, forma de andar.

E não só a importância agora não passou no tempo to quer uma vida de delinquência, violência etc

29.02.012

Nome : luminamo Maria

Idade : 20

Sexo : F

Local de nascimento - Soja

Línguas : duas (2) Portugues, Inglês

Ex. Falo a língua portuguesa desde que me nasceram a 20 anos.

A importância da moda

Dono me eu penso que a importância de agora está fora da moda porque algum tempo atrás a moda não era uma disputa mas agora a moda é um campo. Os jovens de agora querem agora em tudo como no vestuário, o cabelo, forma de andar.

E não só a importância agora não passou no tempo to quer uma vida de delinquência, violência etc

1 / 1
 TERA

A Juventude e a Roda

Roda e aquilo q a gente
 vive, o que a gente veste e
 tipo quando abates um vestido
 com os simros e nris saftos
 basta com Julia e nra Roda

TERA

Juventude borel nos os jovem
 A Juventude esta na Roda.

nos fizemos nessa Roda do
 nossa Romelia, quando nra
 nos algu fu nos fizemos Ja
 e nra Roda.

Roda e aquilo q a gente
 vive - Juventude borel
 nos.

5)

~~RUSSE GARCIA NETO~~

La jeunesse et la mode

* Aujourd'hui nous sommes à voir beaucoup de personnes qui ont se liées avec la mode sur tout les jeunes.

* C'est n'est pas une problème habiter avec la mode parce que la mode vien du actualité, ou ~~est~~ on peut dire que sont les chose du actualité; et tout le jeunesse aiment la mode. Mais doit être une bonne mode.

* Dans (Afrique) Afrique a une bonne mode mais beaucoup de personne qui n'aime pas cette chose ne vien de Afrique sur tout les jeunes.

~~(2013)~~~~maître de conférences / de l'enseignement supérieur~~

(2)

Thème:

la jeunesse et la mode

Dans jour de jeudi, se vérifie que la mode est un grand mal influence à la vie de la jeunesse.

Parce que la mode est algo beaucoup préjudiciale, parce que ne montre pas se rencontre beaucoup personne qui ne travail pas

①

Thème : Le jeune et la mode
 C'est un thème bien par la prononcé on
 parlent.

Depuis les temps antérieurs qui la mode existe
 en monde. elle consisté en une présentation
 avec une bonne vestuer.

Concernant au temps la mode va passer pour
 la évolution e changer.

Mais le jeune n'ai pas de l'argent pour combie
 le vestuer de Mode.

Il va organisé condition par combien et se
 présenter bien.

Mais la tendance va changer censeant le temps
 la Mode existe par toutes les Persone

Nomme ~~Classe~~ A. Volo

~~Classe~~

Classe

Spemema

C'importance de la mode dans la jeunesse

La mode est un choix.
C'est une manière de vivre.
Son importance parmi la jeunesse,
favorise la bonne disposition,
à bien-être personnel.

La mode est née par un besoin,
car elle est tout d'abord, une
manifestation de goût et du
choix personnel.

~~La mode~~
Je remarque que la mode, est
l'homme, et pas seulement l'homme,
est l'homme qui fait la mode
à travers son «modus vivendi»,
raison par laquelle on vit; on est
bien lorsqu'on est à la mode.

Ala ale @aleur 2013

L'importance de la mode à la jeunesse

La mode fait partie de notre vie quotidienne. C'est d'ailleurs du bien vêtu, fait partie aussi de notre personnalité et physique.

On peut dire que la mode est le style de chaque personne à la société, notamment dans les sociétés rurales et urbaines.

Chaque génération, a son propre style.

Joel Kuel

l'importance de la mode a la jeunesse
 la mode est un style qui attire la
 jeunesse
 qui dit jeune dit mode
 quand nous parlons de la jeunesse
 nous voyons la mode.
 Tous le jeune aiment la mode
 quand lui nous parlons toujours
 de la mode et de la jeunesse
 les jeunes aiment les habits qui sont
 à la mode : les pantalons, les shorts,
 chemises.

la jeunesse et la mode.

137

En parlant de la jeunesse et la mode à mon avis est un thème très compliqué de s'aborder et très intéressant.

On dit ça, parce que, dans le monde actuel on assiste divers problèmes relationnés avec la jeunesse et la mode.

On assiste de jour par jour un comportement mauvais et échoué de la jeunesse en rapport la mode.

La jeunesse laisse à côté ce qui est important pour profiter ce qui est mauvais devant la société, on parle concrètement de la nôtre, pas d'autres sociétés.

C'est pour dire que c'est un point problématique et qu'il faut avoir plus attention des spécialistes dans la matière pour que se rencontre des stratégies capables de aider la jeunesse à comprendre ce qui est la mode, comment on doit la suivre et l'aider à se fixer dans le champ positive.

La jeunesse et la mode

Texte

" La jeunesse et La mode "

La jeunesse et la mode ce très important parce que la jeunesse voyage beaucoup de pays, apprendre à se communiquer les autres sur la mode, transmettre ~~et recevoir~~ tout ce que connaître de son pays sur la mode

Apprendre à se communiquer bien avec amis et plaisir

La jeunesse balade pour le monde, apprendre à parler bien et donner une réponse correcte au journaliste

La mode nous enseigne respectes les autres.

III.5 Les témoins 1

A Juventude e a Moda

1 / 1

A Juventude e a Moda é um tema bastante sugestivo. pois A moda é definida como a arte de bem vestir e apresentar-se.

Nos anos anteriores a Moda não estava tão em alta como está hoje.

Alguns definem a moda como estar no Topo. A Juventude faz de tudo para estar na Moda comprando roupas novas em lançamentos exclusivos.

Mas nem sempre os jovens têm essa possibilidade e em alguns casos entregam-se a delinquência para adquirir condições

Epenemu

44103012

(2)

tema

100 Thnd Garcia Neto

A Juventude e a moda

Nos dias de hoje, verifica-se que a moda é uma grande má influência para as jovens porque não é fácil seguir a moda sendo que no nosso país ainda há muitas jovens desempregadas então já aí vemos que tipo de má influência nos traz as vezes queremos seguir algo que não faz parte do nosso mundo como por exemplo queremos ter roupas, telefones ^{caros} e muito mais para dar um bom parecer nas pessoas e não trabalhamos somos obrigados a roubar meter-se em negócios inseguros que até podemos morrer com facilidade e isso é muito mal então não podemos afanar que somos o que não somos

(3)

~~7/02/2012~~

4ª aula

Tema: A juventude e a moda.

Os jovens de hoje gostam de seguir a moda, muitas namoram porque o seu parceiro/a tem bens materiais.

De tanto seguirem a moda podem fazer coisas que podem arrependê-los um dia como por exemplo: Namorar com alguém que tem uma doença contagiosa.

Querem ter o modelo de um carro recente entre outros.

(4)

10^o classe JMAN E-Garcia Neto
07/03/2013

A juventude e a moda.

Hoje em dia a juventude está mais inclinada para a moda.

Estão a preocupar-se mais com as festas, roupas, calçados e outras. Estão a esquecer os valores cívicos e morais, e alguns fazem consumo de bebidas alcoólicas por seguir a moda.

Se estiverem na moda o consumo de bebidas alcoólicas, drogas, festas... O fazerem ou a fazerem tem a caragem de consumo por influencia da moda.

A unica desculpa que a juventude encontra para defender-se deste mal ou bem e dizer que "estou na moda seu fazerem".

12^a classe

① // A Junceentude e a moda

No nesse país a Junceentude
 estão a lei'apegar muito
 na moda e está a ser
 um problema hoje em
 dia. Esque com das
 nossas culturas e
 se apega com as cul-
 turas das outras países,
 e seguem muito a moda que
 ali chegam ao ponto de
 violar os princípios
 morais.

Speneza

⑦

"Aumento da Moda"

Quando o valor de moda
aumenta

Tema: A Jumentude e a moda.

A jumentude e a moda são coisas bastante importante, a jumentude está ligada com a moda porque a jumentude gosta de moda ou de algo novo, qualquer jumento gosta de estar por a moda ou de estar ligado com a moda ou de apreciar o que está a moda moda.

DEVOÇÃO E FOME

②

A Juventude e a Moda

J. J. J.

Atualmente, a moda tem uma grande influência no desenvolvimento físico e psicológico de um jovem, isso acontece de figuras públicas que eles têm como ídolos, querendo assim representar-se da mesma maneira, e dependem eles como a responsável de seus corpos.

Expressa-se de uma maneira brutal, e quando trata-se de modidades na moda, principalmente quando é o seu ídolo que ^{começa} ~~começa~~, os uns procuram ter de qualquer forma (escrôto da moda), e outros com paciência conseguem.

128 - Anna ~~garcia~~

⑨ 20/11/12

18ms e a
A juventude (e a) moda.

hoje vemos a nossa juventude e a moda, está no grau muito baixo, aonde podemos gozar ou per-
araricar os direitos. na geral, estão a
passar dos limites, confundem a
A liberdade com com a libertinagem.
a moda hoje estão um caos donde
os próprios educadores elaboram para
mesmo efeito, devemos ter e respeitar
As normas e regras que nós for lembram
tudo. vamos respeitar e conservar / as
nossas ou direitos.

Epenema

10

Nome: Lebna Conceição CabralTema: A juventude e a moda

Realmente a juventude hoje em dia simplesmente não gosta da moda vai mais além ela (juventude) ama a moda. Mas não podemos negar um facto a moda faz parte da juventude.

Hoje a moda esta num amplo mais abrangente porque a globalização tem uma influencia muito forte, a moda esta tão divergente aos jovens que passa a influencia na educação ou na formação dos jovens! isto porque já mi deparei com situações que parece sem lógica "hoje eu não irei a escola porque a minha mãe não mi comprou aquela saia da moda!"

III.6 Les Témoins 2

A ~~governada~~ juventude e a moda

" A juventude e a moda "

Por mim quem é jovem está na moda
porque a juventude e a moda estão ligadas

A moda nos faz pensar em sites onde
nunca pensávamos em pensar, transformamos
a pessoa no sentido de ser mais responsável
ajuda a pessoa a enfrentar qualquer dificuldade
porque ficamos mais tempo fora dos nossos
familiares e não só tem também aqueles que
seguem a moda ^{como} um ponto de referência quem
fazem tudo que lidam com vontade sem saber que
mais tarde pode ele trazer consequências graves
então é só para dizer que tem quem que se
segue a moda de uma forma errada e a atual
também que seguem de forma certa

A juventude e a moda.

A juventude e a moda um tema bastante pertinente, falando deste tema somos nós obrigados a cair pela vertente a cultura-cos. Mas antes de tudo é importante descodificar o termo juventude e o termo moda,

- A juventude é a camada jovem de uma nação ou é a força motriz de uma nação.

. A moda é um elemento cultural, ou uma forma de vivência em que a mesma juventude procura chamar atenção ou despertar dois aspectos: são os aspectos positivos e aspectos negativos.

São considerados aspectos positivos todo aquele elemento benéfico ou que engrandecem uma determinada cultura.

Em contrapartida os aspectos negativos são todos elementos a cultura de outras culturas que não coincidem ou não vão de encontro com os nossos princípios culturais.

O exemplo concreto é a maneira como se veste a nossa juventude angolana este são aspectos reprováveis perante os nossos princípios culturais e

A importância da moda na juventude

Na juventude a moda é muito importante, porque a juventude de hoje gastam da moda

Quem diz moda ver a juventude
Quem não está na moda não é jovem

Todas jovens querem a moda, querem aparecer querem fazer a diferença
hoje em dia a juventude só fala da moda. Saus moda não há jovem.
Jovens querem roupas que está na moda: calças, jeans, blusas, camisas

A juventude e a moda

A juventude é ~~a moda~~ ^{muito} importante ^{quando,} ^{e apenas} uma vez que a pessoa é jovem uma vez na vida e depois nem a vida calamitosa em que a pessoa já não tem força para fazer o que poderia ter feito durante a juventude. A moda está interligado com a juventude porque na sociedade a pessoa mostra a sua virtude por querer estar actualizada na moda durante a fase da juventude é o momento que a pessoa tem força suficiente e energia para poder fazer o que ~~achar~~ ~~comum~~ ~~temer~~ a sua ~~alcança~~. A moda é retroativamente importante porque quando ~~um~~ jovem não ~~acompanha~~ moda é considerado como antiquado. É o mundo da moda mostra que quem quer estar jovem tem de estar ~~na~~ actualizado na moda. Por isso a ~~um~~ intercâmbio entre a juventude e a moda; embora que a pessoa não precisa ser abençoada pela moda desde que a pessoa ~~abresente~~ ~~se~~

A importância da Moda Juventude

Moda é um estilo ^{ou} maneira de vestir e se apresentar das pessoas.

Na juventude a moda ^{para o} torna-se um padrão ^{de quem} jovem ^{quer} sentir melhor com sua aparência.

Raparigas gostam de roupas justas e curtas. Chinelas, saltos altos no estilo brasileiro. Utilizam os cabelos trançados ou soltam.

Rapazes ^{se} preferem calças e camisas justas e bem apresentadas, para exibir a forma e tamanho do seu corpo. Na adolescência os jovens têm a moda como truque para conquistar o sexo-oposto.

Mercoledì, 16 24 Aprile 2013

A importância da moda na juventude

A moda não tem um padrão único, cada um de nós tem a sua maneira de vestir. Alguns dizem que a moda é a arte de bem vestir, outros ainda dizem que o termo ainda não chegou, diz respeito a maneira de ser e de estar na sociedade. "A sua personalidade é o seu estilo".

Nas sociedades africanas, pode-se verificar os padrões de cultura, o que quer dizer, o tipo de roupas nas diferentes sociedades.

Um caso dos imigrantes, a partir do momento em que entramos por qual que motivo, aculturam-se. Isto é, integram-se na nova sociedade ou qual seja inseridos.

(Assinatura)