



HAL
open science

Anthropologie cognitive et l'apprentissage des langues-cultures en situation de diglossie au Gabon

Jeannot Engone

► **To cite this version:**

Jeannot Engone. Anthropologie cognitive et l'apprentissage des langues-cultures en situation de diglossie au Gabon. Sociologie. Université d'Artois, 2018. Français. NNT : . tel-02288703

HAL Id: tel-02288703

<https://shs.hal.science/tel-02288703>

Submitted on 15 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ D'ARTOIS

ÉCOLE DOCTORALE SHS 473

Laboratoire RECIFES, EA 4520

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE SOCIOLOGIE

Jeannot ENGONE

ANTHROPOLOGIE COGNITIVE ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES-CULTURES EN SITUATION DE DIGLOSSIE AU GABON

Thèse préparée sous la direction de : **Olivier MEUNIER**, *Professeur des Universités
(Sociologie) 19^{ème} section.*

Soutenue publiquement le 06 décembre 2018 devant un jury composé de

Madame Valérie SPAËTH, <i>Professeure</i> Université de la Sorbonne-nouvelle Paris 3	Présidente
Madame Paulette ROULON-DOKO, <i>Professeure, Directrice de recherche Emérite</i> LLACAN (UMR 8135-CNRS).	Rapporteure
Monsieur Daniel Franck IDIATA, <i>Professeur, Commissaire Général du CENAREST</i> Université Omar Bongo de Libreville	Rapporteur
Monsieur Olivier MEUNIER, <i>Professeur</i> Université d'Artois	Directeur de la thèse



UNIVERSITÉ D'ARTOIS

ÉCOLE DOCTORALE 473

Laboratoire RECIFES, EA 4520

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE SOCIOLOGIE

Jeannot ENGONE

ANTHROPOLOGIE COGNITIVE ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES-CULTURES EN SITUATION DE DIGLOSSIE AU GABON

Thèse dirigée par : **Olivier MEUNIER**, *Professeur des Universités
(Sociologie) 19^{ème} section.*

Soutenue publiquement le 06 décembre 2018 devant un jury composé de

Madame Valérie SPAËTH, <i>Professeure</i> Université de la Sorbonne-nouvelle Paris 3	Présidente
Madame Paulette ROULON-DOKO, <i>Professeure, Directrice de recherche Emérite</i> LLACAN (UMR 8135-CNRS).	Rapporteure
Monsieur Daniel Franck IDIATA, <i>Professeur, Commissaire Général du CENAREST</i> Université Omar Bongo de Libreville	Rapporteur
Monsieur Olivier MEUNIER, <i>Professeur</i> Université d'Artois	Directeur de la thèse

Sommaire

Liste des acronymes :.....	7
Liste des cartes.....	7
Liste des encadrés :.....	7
Liste des figures :.....	8
Liste des graphiques :.....	8
Liste des tableaux :.....	8
Liste des schémas :.....	10
RESUME.....	11
ABSTRAT.....	12
DEDICACES.....	13
REMERCIEMENTS.....	14
INTRODUCTION.....	15
0.1. Objet de l'étude.....	16
0.2. Objectif de l'étude.....	24
0.3. Intérêt de l'étude.....	25
0.4. Question de recherche.....	26
PARTIE 1 : CADRE CONTEXTUEL.....	32
Chapitre 1 : L'introspection des structures sociales, culturelles et linguistiques.....	34
1.1. De la structure culturelle de l'imaginaire des peuples du Gabon.....	34
1.1.1. L'ethnie facteur culturel de l'imaginaire des peuples du Gabon.....	34
1.1.1.1. L'axe sur la formation de la notion d'ethnie.....	35
1.1.1.2. L'axe sur la validation trajectographique de la notion d'ethnie pour affiner la production des savoirs.....	39
1.1.2. La langue facteur culturel de l'imaginaire des peuples du Gabon.....	44
1.1.2.1. De la langue maternelle à la langue-culture ethnique.....	45
1.1.2.2. La langue-culture ethnique, un référent des savoirs produits par des communautés socio-ethniques.....	48
1.2. De la structure sociale des peuples du Gabon.....	51
1.2.1. Le descriptif des faits empiriques structurant le cadre de vie sociale des peuples du Gabon.....	51
1.2.1.1. Le fonctionnement social du lien agnatique.....	52
1.2.1.2. Le fonctionnement du lien social utérin.....	53
1.2.2. La contextualisation des lieux de production des savoirs sociaux.....	55
1.2.2.1. Le milieu social urbain et la production des savoirs sociaux.....	56
1.2.2.2. Le milieu social rural et la production des savoirs sociaux.....	59
1.3. De la structure linguistique et savante des peuples du Gabon.....	64
1.3.1. La dimension tendancielle linguistique du Gabon.....	64
1.3.1.1. La variété base dans la structure de la dimension tendancielle linguistique du Gabon.....	64
1.3.1.2. La variété haute dans la structure de la dimension tendancielle linguistique du Gabon.....	66
1.3.1.3. La portée de la situation de diglossie dans la réalité sociologique du Gabon.....	67
1.3.2. La démographie ethnolinguistique.....	70

1.3.2.1.	Qu'entendons-nous par identité ethnolinguistique ?	70
1.3.2.2.	Comment sont constituées à partir de l'identité ethnolinguistique les différentes communautés sociales et culturelles gabonaises ?	72
1.3.3.	La conception du savoir dans l'imaginaire des gabonais.	79
1.3.3.1.	Les formes de savoirs sociaux scripturaux.	79
1.3.3.2.	Les formes de savoirs sociaux situationnels péjorativement appelés savoirs oraux.....	80
1.3.3.3.	L'influence des savoirs comme réalité physique et abstraite en situation de diglossie.	82
RESUME DE LA PREMIERE PARTIE : LE CADRE CONTEXTUEL.		87
PARTIE 2 : PROBLEMATIQUE.....		90
Chapitre 2 : L'interdisciplinarité.....		93
2.1.	La perspective d'une sociologie compréhensive.	93
2.1.1.	L'optimisation théorique de la perspective d'une sociologie compréhensive.	93
2.1.2.	La socialisation comme une perspective compréhensive dans le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs.	98
2.1.2.1.	Le processus de socialisation appelé enculturation.	100
2.1.2.2.	Le processus de socialisation nommé acculturation.	103
2.2.	La conception globaliste des déterminismes culturel, linguistique et social.	109
2.2.1.	Le déterminisme culturel dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en situation de diglossie.	111
2.2.1.1.	Une vision relativiste du concept « culture » et de « culture comme compétence ».	112
2.2.1.2.	Une vision holistique du concept de culture indiquant « l'interculturel ».	120
2.2.1.3.	La probabilité d'apparition de contingences déduites par le déterminisme culturel.	125
2.2.2.	Le déterminisme linguistique dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs	128
2.2.2.1.	Le rapport de causalité entre la langue et la pensée.	130
2.2.2.2.	Le rapport de causalité entre la pensée et la langue.	133
2.2.3.	Le déterminisme social dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs.....	136
2.2.3.1.	L'axe de la psycholinguistique.	136
2.2.3.2.	L'axe de la sociolinguistique.....	142
2.2.3.3.	L'axe de l'anthropologie cognitive.	147
Chapitre 3 : L'interaction ou une imputation causale.		153
3.1.	L'interaction transmissive.	153
3.1.1.	Les caractères généraux de la transmission.	153
3.1.2.	Les caractères spécifiques de la transmission.....	157
3.2.	L'interaction acquisitionnelle.	159
3.2.1.	Hypothèse 1 : le raisonnement interactionniste socioconstructiviste de la lignée des travaux de Mbuyi Mizeka et de Vygotski.	160
3.2.1.1.	Les concepts-outils que favorisent les travaux de Mbuyi Mizeka (2015).	161
3.2.1.1.1.	Le bilinguisme est un atout ou un obstacle en situation de diglossie.	162
3.2.1.1.1.1.	Qu'en est-il donc du bilinguisme comme atout ?	162
3.2.1.1.1.2.	Qu'en est-il du bilinguisme comme obstacle ?.....	166
3.2.1.2.	Les concepts-outils que favorisent les travaux de Vygotski (2002).	168
3.2.1.2.1.	La notion de concept chez Vygotski.	169
3.2.1.2.2.	L'acceptation de la notion du concept qui déduit le processus socioconstructiviste.....	170

3.2.1.2.3.	L'utilisation du concept par l'enfant-apprenant dans un environnement fortement déterminé socialement et culturellement.	174
3.2.2.	Hypothèse 2 : le raisonnement interactionniste constructiviste axé sur les travaux de Dasen, Mbuyi Mizeka et Piaget.	180
3.2.2.1.	Le modèle théorique interactionniste constructiviste : le développement psychomoteur vu sous l'angle du relativisme culturel.	181
3.2.2.1.1.	L'enjeu du relativisme culturel dans le transfert de la psychologie développementale vers d'autres contextes socioculturels.	182
3.2.2.1.2.	Quelques concepts-outils favorables issus du modèle théorique de la psychologie développementale occidentale.	183
3.2.2.2.	Deux stades de développement psychomoteur considérés.	184
3.2.2.2.1.	Quelques concepts-outils du stade préopérateur.	185
3.2.2.2.2.	Quelques concepts-outils du stade des opérations concrètes.	188
3.2.2.3.	Les théories universelles et évaluatives qualifiant un enfant-apprenant intelligent.	191
3.2.2.3.1.	L'intelligence universelle : des concepts-outils pour explorer l'intelligence de l'enfant africain.	191
3.2.2.3.2.	L'intelligence de l'enfant africain : des concepts-outils pour explorer l'intelligence de l'enfant gabonais.	194
3.2.2.3.3.	Les facteurs favorisant le développement de l'intelligence de l'enfant africain corolaire de l'intelligence de l'enfant gabonais.	196
3.2.3.	Hypothèse 3 : le modèle théorique innéiste « chomskyen ».	202
3.2.3.1.	La grammaire générative : quelques caractéristiques générales.	202
3.2.3.2.	Deux formes structurantes de la grammaire générative (l'innéité de Chomsky).	204
3.2.3.2.1.	La forme phonologique.	204
3.2.3.2.2.	La forme logico-sémantique.	206
3.2.3.3.	La convergence interaction sociale et culturelle et l'appariement son-sens.	207
	RESUME DE LA DEUXIEME PARTIE : LA PROBLEMATIQUE.	210
	PARTIE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.	217
	Chapitre 4 : Le choix de notre modèle ethnographique.	219
4.1.	Les paramètres en jeu dans notre démarche ethnographique.	219
4.2.	Nos lieux d'expérimentation sur le territoire du Gabon.	225
4.3.	L'échantillon.	229
4.4.	L'enquête exploratoire.	238
	Chapitre 5 : La triangulation méthodologique.	243
5.1.	La spécification des concepts-outils en indicateurs.	243
5.1.1.	La spécification des concepts-outils de l'hypothèse 1.	244
5.1.2.	La spécification des concepts-outils de l'hypothèse 2.	248
5.1.3.	La spécification des concepts-outils de l'hypothèse 3.	250
5.2.	La mobilisation de trois méthodes de récoltes des données.	253
5.2.1.	La méthode par observation directe.	254
5.2.2.	La méthode par entretiens semi-directifs.	265
5.2.3.	La méthode par questionnaire.	278
	RESUME DE LA TROISIEME PARTIE : LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE.	285
	PARTIE 4 : TRAITEMENTS DE NOS DONNEES.	288

Chapitre 6 : La présentation de nos données.	292
6.1. La présentation des données issues de la méthode par observations.....	292
6.1.1. La grappe de variables « évaluation » sur les observations des interactions en famille et à l'école.	294
6.1.2. La grappe de variables « Impact culturel linguistique ».....	297
6.1.3. La grappe de variables « Activité ».....	300
6.1.4. La grappe de variables « Réceptivité ».....	303
6.2. La présentation des données de nos entretiens semi-directifs.	310
6.2.1. Les entretiens semi-directifs réalisés avec les parents en milieu rural et en milieu urbain.	316
6.2.1.1. Le verbatim thématique des données issues des entretiens semi-directifs réalisés avec les adultes-parents en milieu rural et urbain.....	317
6.2.1.1.1. Le thème « langue ».....	318
6.2.1.1.2. Le thème « famille ».....	322
6.2.1.1.3. Le thème sur les âges de la vie.....	330
6.2.1.1.4. Le thème sur l'humain.....	333
6.2.1.2. La présentation catégorielle des résultats issus des entretiens réalisés avec les adultes-parents (analyse de contenu).....	334
6.2.1.2.1. La distribution des effectifs par catégories impliquant des modalités.....	335
6.2.1.2.2. Le croisement des modalités issues des catégories muées en variables à manipuler.	342
A. Les différents croisements effectués entre la variable transmission et les autres variables.	344
a1. Croisement entre la variable « transmission » et la variable « acquisition ».....	344
a2. Croisement entre les variables « langue » et « transmission ».....	346
a3. Croisement entre les variables « transmission » et « imprégnation ».....	347
a4. Croisement entre la variable « transmission » et celle dite « culture ».....	349
a5. Croisement entre la variable « transmission » et la variable « enfant ».....	351
a6. Croisement entre la variable « identité » et la variable « transmission ».....	353
B. Les différents croisements effectués entre la variable « acquisition » et les autres variables.....	355
b1. Croisement entre la variable « acquisition » et la variable « langue ».....	355
b2. Croisement entre la variable « acquisition » et la variable « imprégnation ».....	357
b3. Croisement entre la variable « acquisition » et la variable « culture ».....	359
b4. Croisement entre la variable « acquisition » et la variable « identité ».....	361
b5. Croisement entre la variable « acquisition » et la variable « enfant ».....	363
6.2.1.2.3. La synthèse globale des entretiens avec les parents.....	366
6.2.2. Les entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants en milieu rural et en milieu urbain.	374
6.2.2.1. Le verbatim thématique des données issues des entretiens semi-directifs réalisés avec les adultes-enseignants.....	375
6.2.2.1.1. Le thème sur le jugement et les valeurs.....	375
6.2.2.1.2. Le thème sur la langue.....	381
6.2.2.1.3. Le thème sur la liberté et la nécessité.....	384
6.2.2.2. La présentation catégorielle des résultats issus des entretiens réalisés avec les adultes-	

enseignants.....	388
6.2.2.2.1. La distribution des effectifs par catégories : entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants en milieu rural et en milieu urbain.	389
6.2.2.2.2. La comparaison des modalités au sein d'une même variable.....	394
C. Les comparaisons des modalités des variables issues des entretiens réalisés avec les enseignants en milieu rural.	394
c1. Les comparaisons des modalités des variables issues des entretiens réalisés avec les enseignants en milieu urbain.	400
c2. Le croisement de certaines variables issues du traitement des entretiens réalisés avec les enseignants en milieu rural et en milieu urbain.	407
6.2.2.2.3. La synthèse globale des entretiens avec les enseignants	410
6.3. Présentation des données de notre questionnaire.	418
6.3.1. Présentation tri à plat (question par question).	420
<input type="checkbox"/> Question 1 : parles-tu le français ?	420
<input type="checkbox"/> Question 2 : où as-tu appris à parler le français ?.....	421
<input type="checkbox"/> Question 3 : Quelle langue-culture ethnique du Gabon parles-tu ?.....	422
<input type="checkbox"/> Questions 4 & 5: dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école ou à la maison que tu n'as pas apprises à faire à la maison ou à l'école ?.....	423
<input type="checkbox"/> Question 6 & 7 : Dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école (Q.6) ? Dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison (Q7) ?.....	426
<input type="checkbox"/> Question 8 : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison.....	428
<input type="checkbox"/> Question 9 : Entre le français et la langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?.....	429
<input type="checkbox"/> Question 10 & 11 : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école (Q.10) ? Dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?.....	430
6.3.2. Présentation des résultats du test de Khi deux de Pearson.	431
<input type="checkbox"/> Le traitement du premier croisement ou du recodage : parler une langue-culture et préférer une langue culture (Questions, 1, 2, 3 et 9).	433
<input type="checkbox"/> Le traitement du deuxième croisement ou du recodage : ce que j'ai appris à l'école que je n'ai pas appris à la maison et ce que j'ai appris à la maison que je n'ai pas appris à l'école.	435
<input type="checkbox"/> Le traitement du troisième croisement ou du recodage : de la maison à l'école, j'apprends à parler le français et ce que j'apprends dans les deux lieux est différent.	437
<input type="checkbox"/> Le traitement du quatrième croisement ou du recodage : entre le français langue-culture de scolarisation et la langue-culture ethnique laquelle préfères-tu et dans laquelle réfléchis-tu ?	439
Chapitre 7 : L'analyse de nos données.	459
7.1. L'omniprésence des réalités sociales, culturelles et linguistiques dans les savoirs que diffusent les langues-cultures et le processus de socialisation.....	460
7.2. Les effets des interactions transmissives et acquisitionnelles.	470
7.3. La réflexion préférentielle dans une langue-culture.....	481
7.4. Le profil social, culturel et linguistique de l'enfant-apprenant en situation de diglossie au Gabon.....	488
Chapitre 8 : l'interprétation de nos données.	497
8.1. La transmission des savoirs que diffusent les langues-cultures en famille.....	498

8.2.	La transmission des savoirs que diffuse le français langue-culture de scolarisation à l'école.	506
8.2.1.	La phase pré-active.....	507
8.2.2.	La phase interactive.....	509
8.2.3.	La phase post-active.....	515
8.3.	La mutualité des pratiques de transmission et des savoirs entre ce qui se fait en famille et ce qui s'effectue à l'école.	518
8.3.1.	La mutualité des pratiques de transmission.....	518
8.3.2.	La mutualisation des savoirs.	522
	Résumé de la quatrième partie de notre thèse.....	526
	CONCLUSION.....	529
<input type="checkbox"/>	Quelques paramètres théoriques faisant partis de la construction de notre problème de recherche.....	530
<input type="checkbox"/>	Quelques paramètres empiriques issus de la réalisation de notre thèse.....	531
<input type="checkbox"/>	Quelques évidences axées sur les limites et les perspectives majeures de notre thèse....	534
	Bibliographie.	541

Liste des acronymes :

ADEA : Association pour le développement de l'éducation en Afrique

APC : Approche par compétence

AEA : Apprentissage-enseignement-apprentissage

DGSG : Direction générale de la statistique au Gabon

EA : Enseignement-apprentissage

HSW : Hypothèse Sapir-Whorf

LUTO : Laboratoire universitaire de la tradition orale

MEN : Ministère de l'éducation nationale

MPET : Ministère de la planification, de l'environnement et du tourisme

ZPD : Zone proximale de développement

Liste des cartes

Carte 1 : Localisation territoriale des langues du Gabon..... p.77

Liste des encadrés :

Encadré 1 : Illustration du nuage de mots des entretiens semi-directifs réalisés avec les parents en milieu rural.....p.364

Encadré 2 : Illustration du nuage de mots des entretiens semi-directifs réalisés avec les parents en milieu urbain..... p.366

Encadré 3 : Illustration du nuage de mots des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants en

milieu rural	p.410
Encadré 4 : Illustration du nuage de mots des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants en milieu urbain.....	p.412

Liste des figures :

Figure 1 : Illustration de l'objet culturel langue ethnique	p. 49
Figure 2 : Illustration des niveaux d'influence de la culture	p. 114
Figure 3 : Illustration des lieux d'expérimentation (provinces) sur le territoire du Gabon représenté par cette carte conçue par nous-mêmes.....	p. 226
Figure 4 : Illustration de la dynamique Apprentissage-Enseignement-Apprentissage (A-E-A) traduisant la mutualisation des pratiques de transmission entre celles effectuées en famille et celles réalisées à l'école.....	p.519

Liste des graphiques :

Graphique 1 : Répartition de l'effectif des dialectes dans l'échantillon chez les parents et les enfants-apprenants en fonction des fréquences relatives.....	p.234
Graphique 2 : Illustration des fréquences relatives de la catégorie « Evaluation » représentant les ronds hachurés lors de l'observation.....	p. 294
Graphique 3 : Illustration des fréquences relatives de la catégorie « Impact culturel linguistique » représentant les ronds hachurés lors de l'observation.....	p. 297
Graphique 4 : Illustration des fréquences relatives de la catégorie « Activité » représentant les ronds hachurés lors de l'observation.....	p. 300
Graphique 5 : Illustration des fréquences relatives de la catégorie « Réceptivité » représentant les ronds hachurés lors de l'observation.....	p. 304
Graphique 6 : Courbe des âges de la vie concernant les enfants-apprenants et les adultes-parents.....	p.329
Graphique 7 : Les pourcentages de choses apprises à l'école et à la maison par les enfants-apprenants en milieu rural et en milieu urbain.....	p.423
Graphique 8 : Les pourcentages sur les choix opérés par les enfants-apprenants entre être enseigné à la maison, à l'école, en français langue-culture de scolarisation ou en langue-culture ethnique.....	p.425
Graphique 9 : Les pourcentages indiquant la langue-culture utilisée pour réfléchir lorsqu'il faut résoudre des situations problèmes de vie courante à l'école ou à la maison.....	p.428
Graphique 10 : Relation de causalité R^2 entre les occurrences cumulées des modalités « je parle la langue-culture ethnique », « je préfère la langue-culture ethnique » en milieu rural et les questions 3 et 9.....	p.432
Graphique 11 : Relation de causalité R^2 entre les occurrences cumulées de certaines modalités des questions 4, 5 et les lieux d'apprentissages école et maison.....	p.434
Graphique 12 : Relation de causalité R^2 entre les occurrences cumulées des questions 2, 8 et les modalités retenues.....	p.436
Graphique 13 : Relation de causalité R^2 entre les occurrences cumulées de certaines modalités touchant le français à la maison et agglomérations rurale et urbaines (les grappes des questions 6/7 et 10/11).....	p.438
Graphique 14 : Relation de causalité R^2 entre les occurrences cumulées de certaines modalités touchant la langue-culture ethnique à la maison et les agglomérations rurale et urbaines (les grappes des questions 6/7 et 10/11).....	p.439

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Lettre-son de l'alphabet phonétique français et leur sens dans certains dialectes des langues-cultures du Gabon conçues à partir des travaux de Raponda-Walker (2015 ; 1998) et de Yeno-Traoret (2013).....	p.68
Tableau 2 : Nomination et identification des différentes ethnies et langues du Gabon donnant lieu aux des communautés ethnolinguistiques gabonaises	pp. 73-75

Tableau 3 : Echantillon représentant les groupes ethnolinguistiques et leurs dialectes en suivant le terrain d'expérimentation	p.231
Tableau 4 : Effectifs des fréquences (relatives et absolues) des catégories impliquant des modalités donnant lieu aux résultats des entretiens semi-directifs réalisés avec les parents en milieu rural et en milieu urbain.....	p.333
Tableau 5 : Ecarts à l'indépendance (R^2/T_0) des occurrences des modalités des variables transmission et acquisition.....	p.341
Tableau 6 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de la transmission.....	p.342
Tableau 7 : Ecarts à l'indépendance (R^2/T_0) des occurrences des modalités des variables langue et transmission.....	p.343
Tableau 8 : Croisement entre la question de la langue et celle de la transmission.....	p.344
Tableau 9 : Ecarts à l'indépendance (R^2/T_0) des occurrences des modalités des variables transmission et imprégnation.....	p.345
Tableau 10 : Croisement entre la question de la langue et celle de la transmission.....	p.346
Tableau 11 : Ecarts à l'indépendance (R^2/T_0) des occurrences des modalités des variables culture et transmission.....	p.347
Tableau 12 : Croisement entre la question de la culture et celle de la transmission.....	p.348
Tableau 13 : Ecarts à l'indépendance (R^2/T_0) des occurrences des modalités des variables enfant et transmission.....	p.349
Tableau 14 : Croisement entre la question de l'enfant et celle de la transmission.....	p.350
Tableau 15 : Ecarts à l'indépendance (R^2/T_0) des occurrences des modalités des variables transmission et identité.....	p.351
Tableau 16 : Croisement entre la question de l'identité et celle de la transmission.....	p.352
Tableau 17 : Ecarts à l'indépendance (R^2/T_0) des occurrences des modalités des variables acquisition et langue.....	p.353
Tableau 18 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de la langue.....	p.354
Tableau 19 : Ecarts à l'indépendance (R^2/T_0) des occurrences des modalités des variables imprégnation et transmission.....	p.355
Tableau 20 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de l'imprégnation.....	p.356
Tableau 21 : Ecarts à l'indépendance (R^2/T_0) des occurrences des modalités des variables acquisition et culture.....	p.357
Tableau 22 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de la culture.....	p.358
Tableau 23 : Ecarts à l'indépendance (R^2/T_0) des occurrences des modalités des variables acquisition et identité.....	p.359
Tableau 24 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de l'identité.....	p.360
Tableau 25 : Ecarts à l'indépendance (R^2/T_0) des occurrences des modalités des variables acquisition et enfant.....	p.361
Tableau 26 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de l'enfant.....	p.362
Tableau 27 : Synthèse globale des entretiens semi-directifs réalisés avec les parents.....	p.370
Tableau 28 : Effectifs des fréquences (absolues et relatives) des catégories et des critères déterminant les résultats des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants en milieu rural et en milieu urbain.....	p.387
Tableau 29 : Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable transmission (milieu rural).....	p.392
Tableau 30 : Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable acquisition (milieu rural).....	p.393
Tableau 31 : Comparaison des valeurs fréquentielles relatives entre les modalités de la variable évaluation (milieu rural).....	p.394
Tableau 32 : Comparaison des valeurs récurrentielles relatives entre les modalités de la variable langue (milieu rural).....	p.395
Tableau 33 : Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable impact culturel linguistique (milieu rural).....	p.396
Tableau 34 : Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable imprégnation socioculturelle (milieu rural).....	p.397
Tableau 35 : Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable transmission (milieu urbain).....	p.398
Tableau 36 : Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable acquisition (milieu	

urbain).....	p.399
Tableau 37 : Comparaison des valeurs fréquentielles relatives entre les modalités de la variable évaluation (milieu urbain).....	p.400
Tableau 38 : Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable langue (milieu urbain).....	p.401
Tableau 39 : Comparaison des répétitions relatives entre les modalités de la variable impact culturel linguistique (milieu urbain).....	p.402
Tableau 40 : Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable imprégnation socioculturelle (milieu urbain).....	p.403
Tableau : 41 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de l'évaluation en suivant les réponses des enseignants en milieu rural.....	p.404
Tableau 42 : Croisement entre la question de la transmission et celle de l'évaluation par rapport aux réponses des enseignants en milieu urbain.....	p.405
Tableau 43 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de la langue selon les réponses des enseignants en milieu urbain.....	p.407
Tableau 44 : Synthèse globale des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants.....	p.416
Tableau 45 : Les valeurs fréquentielles des modalités désignant les enfants-apprenants parlant ou ne parlant pas le français langue-culture de scolarisation.....	p.418
Tableau 46 : Les valeurs fréquentielles des modalités désignant les lieux d'apprentissage dans lesquels les enfants-apprenants ont appris le français langue-culture de scolarisation.....	p.419
Tableau 47 : Les valeurs fréquentielles exprimant les choix des enfants-apprenants sur le fait de parler ou de ne pas parler la langue-culture ethnique.....	p.420
Tableau 48 : Les valeurs fréquentielles indiquant la préférence entre le français langue-culture de scolarisation et les langues-cultures ethniques parlées par les parents.....	p.427

Liste des schémas :

Schéma 1 : le résumé de la mutualisation des facteurs en partant de la question de départ jusqu'aux approches (courants) théoriques donnant lieu aux hypothèses.....	p.207
Schéma 2 : Illustration des interactions transmissives et acquisitionnelles bipolaires de tutelle et de coopération.....	p. 222
Schéma 3 : La structuration de notre démarche ethnographique quasi-expérimentale.....	p. 284

RESUME.

Les recherches en acquisition des savoirs que diffusent les langues-cultures portent plus aujourd'hui sur l'apprentissage à l'école. Elles rencontrent la complexité du dispositif institutionnel (la mise en œuvre de programmes, le découpage de la matière enseignée, l'évaluation des acquis scolaires, etc.). Ce qui rend difficile en situation de diglossie l'isolement des facteurs sociaux, culturels et linguistiques liés à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs ce moteur de la socialisation et le substrat de la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Notre thèse se propose, à cet effet, d'examiner en situation de diglossie l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Cet examen se fait en suivant trois conjectures qui, d'une part, en tant que des réponses provisoires à notre question de départ s'appuient sur un contexte spécifié comme une situation de diglossie qui donne lieu aux savoirs situationnels et aux savoirs scolaires. D'autre part, elles fournissent un cadre et des outils pour comprendre le phénomène de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (situationnels et scolaires) en situation de diglossie. Les trois hypothèses concluent qu'à partir de l'accès aux savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie, l'enfant-apprenant construit sa vision du monde en élaborant, ainsi, ses démarches pour la compréhension des structures sociales, culturelles, linguistiques et économiques du milieu dans lequel il se construit. Néanmoins elles suggèrent de nouvelles façons de faire en vue de la modélisation de la pensée de l'enfant-apprenant. Ces nouvelles suggestions déterminent que le savoir dans le contexte du Gabon est conçu à partir de deux matérialités qui influencent cette modélisation de la pensée de l'enfant-apprenant. Une première matérialité où domine l'oralité qui traduit les savoirs de type socioculturels que les langues-cultures ethniques diffusent et autorisent à ceux qui en parlent d'y avoir accès en modélisant une pensée noologique. Mais cette première matérialité est en souffrance du fait que les langues-cultures ethniques sont dévalorisées et se trouvent de plus en plus menacées de disparition voir même qu'elles disparaissent purement et simplement. Et lorsque ces langues-cultures ethniques s'éteignent, la diversité culturelle qui fait la richesse de l'humanité s'amenuise. Car avec elles, ce sont des savoirs (coutumes, convictions, philosophies, croyances, mythes, usages, etc.), des savoir-faire/des savoir-être (comportements, des présomptions, visions du monde, modes de pensée sociale, expressions, etc.), autant de ressources précieuses pour garantir un avenir meilleur qui se perdent. Une deuxième matérialité dans laquelle l'oralité s'associe au scriptural traduisant des savoirs de type scolaire que le français langue-culture de scolarisation au Gabon permet aux individus d'y avoir accès en modélisant une pensée cartésienne. Cette deuxième matérialité est valorisée par l'éducation formelle et prime sur la première en dispensant un savoir *stricto sensu*. Les deux matérialités ne sont pas conjuguées en vue de modéliser la pensée de l'enfant-apprenant. Elles posent ainsi divers problèmes relatifs à la promotion du développement de l'individu sous toutes les formes (économique, social, intellectuel, linguistique, culturel, etc.). Au regard de cette dissemblance entre les deux matérialités, notre thèse indique que les langues-cultures ethniques frappent avec plus ou moins d'instance à la porte de l'éducation formelle qu'évoque l'école gabonaise. Elles demandent en quelque sorte réparation de ce qui semble une injustice pédagogique occasionnée par ce que l'histoire leur a fait subir. Ainsi, notre thèse suggère que l'accès aux savoirs situationnels que diffusent les langues-cultures ethniques en situation de diglossie doit être pris en considération au niveau de l'école gabonaise.

Mots clés : *Adulte – Acquisition – Apprentissage – Culture – Enfant – Interaction – Langue – Social – Transmission.*

ABSTRACT.

The research into the acquisition of knowledge that cultural languages disseminate nowadays focuses on learning at school. They encounter the complexity of the institutional system (the implementation of programs, the teaching segmentation, the assessment of learning achievements, etc.). This makes it difficult, in a situation of diglossia, to isolate the social, cultural and linguistic factors linked to the acquisition of the knowledge disseminated by cultural languages. The acquisition of knowledge's cultural languages in a diglossic situation is both the driving force of socialization and the substratum of the modeling of the microsocial, cultural and linguistic thinking of the child-learner. That why, our thesis proposes to examine, in a diglossic situation, the acquisition of knowledge acquired through cultural languages. This examination is based on three conjectures which, firstly, as provisional answers to our original question, are based on a context specified as a situation of diglossia giving rise to situational knowledge and school knowledge. Secondly, they provide a framework and tools for understanding the phenomenon of knowledges acquisition (situational and academic) in a diglossic situation. Three hypotheses conclude that from the access to the knowledge diffused by cultural languages in a diglossic situation, the child-learner creates his vision of the world by elaborating, thus, his steps for the understanding of the social, cultural structures linguistic and economic environment in which it is built. Nevertheless, they suggest new ways of doing things to model the thinking of the child-learner. These new suggestions determine that knowledge in the context of Gabon is conceived from two materialities that influence this modeling of the child-learner's thinking. A first materiality dominated by the orality that translates sociocultural type of knowledge that languages-ethnic cultures disseminate and allow those who speak about it to access it by modeling a noological thought. But this first materiality is suffering because ethnic-cultural languages are devalued and are more and more threatened by the extinction or even disappearing altogether. And when these ethnic-cultural languages are extinguished, the cultural diversity that makes up the richness of humanity diminishes. Because with them, they are knowledge (customs, beliefs, philosophies, beliefs, myths, uses, etc.), know-how / attitudes (behaviors, presumptions, worldviews, social thought patterns, expressions, etc.) are all precious resources to guarantee a better future that is lost. A second materiality in which orality associates itself with the scriptural translating school-type knowledge that the French language-culture of schooling in Gabon allows individuals to have access to by modeling a Cartesian thought. This second materiality is valued by formal education and takes precedence over the former by dispensing knowledge in the strict sense of the term. The two materialities are not combined in order to model the thinking of the child-learner. They thus pose various problems relating to the promotion of the development of the individual in all forms (economic, social, intellectual, linguistic, cultural, etc.). In view of this dissimilarity between the two materialities, our thesis indicates that the languages-ethnic cultures strike with more or less instance at the door of formal education evoked by the Gabonese school. In a way, they request to be redressed to seem to be a pedagogical injustice caused by what history has done to them. Thus, our thesis suggests that access to the situational knowledge disseminated by ethnic-cultural languages in a diglossic situation must be taken into consideration at the level of the Gabonese school.

Keywords: *Adult - Acquisition - Culture - Child - Interaction - Language - Socialization - Transmission*

DEDICACES.

Je dédie ce travail à :

Ma très chère épouse Edith-Yolande Engone née Ndzéri Ndilimabaka, qui a cru en moi en acceptant, malgré tout d'élever seule nos enfants pendant que j'entreprenais loin d'eux, le long périple de ma construction intellectuelle.

Mes enfants Dimitri Engone Ondo, Grâce Jessica Ndilimabaka Eko, Rhaive Revelyne Eyang Engone, Grâce Chancelle Mboughe, Jeaguste Engone Junior, Gloire Godgiven Engone, qui m'ont donné la force d'aller au bout de mon initiative, à la seule pensée de les rendre davantage heureux et fier de leur père.

Mon défunt père Eugène Ndong Mba et ma défunte mère Agnès Mengue Ntoutoume, qui en me donnant la vie et en me couvrant de leur affection parentale m'ont permis de réaliser le rêve d'intégrer le Saint des saints du monde intellectuel. Je regrette qu'ils n'aient pas eu le temps de savourer les fruits exquis de ma réussite universitaire.

Mes frères, sœurs, neveux, nièces, notamment Julien Angwe Nze, Jean-Charles Mba, Cathérine Melang Me-Nze, Martine Eyang, Jeannette Eyang, Pauline Mvola, Florence Mengue, Vincent Engone Otsaghe, Léon Ndong, Léopold Akoure Ekore, Toussaint Obiang, Mireille Oye, Justin Obiang, Clotilde Ndong Ntsame, Innocent Inho Poaty, Edgard Mba, qui n'ont de cesse de m'encourager dans l'effort.

Mes parents de cœur de la famille du défunt Guy Gaston Ndilimabaka, notamment Hervé Ndilimabaka, Eliane Ndilimabaka épouse Mboussamba, Fanny Ndilimabaka épouse Assana, Marina Ndilimabaka épouse Legnongo, Nadine Ndilimabaka, Veuve Julienne Mbouyou épouse Ndilimabaka qui m'ont accueilli et intégré dans leur famille en me soutenant dans cette odyssée par leur affection.

Enfin à tous mes collègues et amis, notamment Emile Mougamba, Lié Mbina, Joël Yeno Mamboungou, Boris Eugène Elibyo, Ikapy Y-Mbadinga, qui m'ont souvent boosté dans mon travail.

REMERCIEMENTS.

La construction et la rédaction de la thèse est une longue odyssee jalonnée autant de la solitude que d'ouvertures et de rencontres.

Cette aventure n'aurait pu se concrétiser sans le soutien professionnel de mon directeur de recherche, **Olivier Meunier** à qui j'adresse en premier mes remerciements et toute ma gratitude pour avoir bien voulu assuré la direction de cette thèse.

Je remercie également les membres du jury qui, malgré leurs nombreuses occupations, ont accepté examiner ce modeste travail.

Mes remerciements vont aussi aux membres du Laboratoire RECIFES, de l'Ecole doctorale des sciences de l'homme et de la société de l'Université nord de France, de la direction de recherche, des études doctorales et de la valorisation de l'Université d'Artois, qui ont toujours répondu à mes sollicitations.

Aussi, je remercie **Jean Michel Ella Essone, Jean-Claude Moussavou, Marcelin Bibe, Guy Roger Ella Nkoulou**, qui n'ont ménagé aucun effort pour asseoir davantage, chacun à son niveau et à sa manière, ma culture et contribuer ainsi à la construction de mon édifice socioprofessionnel.

De même, je témoigne ma reconnaissance à ma famille en Jésus-Christ d'Arras, en occurrence, **le Pasteur Philippe Jalliffier-Talimat, Mme Claudie Delmotte, Joël, Maurice Tukulayengué Miantuila, son épouse et leurs enfants.**

Egalement, je remercie tous ceux qui vivant en milieu rural ou urbain au Gabon qui ont sacrifié leur temps pour s'entretenir avec moi, notamment les parents, les enseignants et les enfants-apprenants qui m'ont accueilli et permis d'effectuer des enquêtes.

Enfin, je remercie tous les anonymes qui par un geste anodin mais gentil, un regard sympathique, une parole douce ou un sourire convivial, tombé au moment propice, ont partagé indirectement à ma réussite intellectuelle.

INTRODUCTION.

La déclaration des principes de coopération culturelle internationale du 4 novembre 1966 stipule en son article premier que :

Toute [...] langue-culture a une dignité et une valeur qui doivent être respectées et sauvegardées. Tout peuple a le droit et le devoir de développer sa langue-culture. Dans leur variété féconde, leur diversité et l'influence réciproque qu'elles exercent les unes sur les autres, toutes les langues-cultures font partie du patrimoine commun de l'humanité.

Le terme de langue-culture est à définir en suivant l'explication de Galisson (1998, p.110) comme « [...] le trait d'union à valeur épistémologique et symbolique marquant la consubstantialité de la langue et de la culture d'un même patrimoine. Il exprime surtout l'égalité d'importance et de statut des deux constituants (langue et culture) d'une même substance ». Toutefois, la consubstantialité pose un problème à double entrée. Une entrée par la langue et ses implications complexes qui ont une importance stratégique en termes d'intégration sociale, linguistique et culturelle de tout individu. Une entrée par la culture comme affirmation du droit de chaque individu à la différence.

Les deux entrées, pour certains chercheurs (Mbuyi Mizeka, 2015 ; Minkoue M'Akono, 2008) impliquent, entre autres, que les langues-cultures du Gabon comme celles d'autres pays africains depuis leur rencontre avec les langues-cultures occidentales se trouvent confrontées à un défi majeur qu'elles doivent relever. Ce défi est de déterminer la manière de préserver, de développer et de promouvoir la culture et les langues du pays, au moment où l'influence des valeurs d'autres langues-cultures se mêle à presque tout l'univers social, culturel et linguistique gabonais. Que peut faire le Gabon pour relever ce défi ? Diverses conjectures sont susceptibles d'être énoncées en guise de réponses à la situation à laquelle est confrontée le Gabon. Nous proposons celle qui conditionne le développement du tissu social, culturel et linguistique du Gabon à partir de la maîtrise qu'a l'individu des savoirs que diffusent les langues-cultures dans ce contexte. Notre proposition de réponse met en exergue deux facteurs¹. Le premier facteur est la maîtrise des savoirs que diffusent les langues-cultures par l'individu. Le deuxième facteur est de considérer le contexte dans lequel interagissent les individus entre eux et avec les savoirs. Les deux facteurs traduisent le caractère important que revêt l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Toutefois, il est évident

¹ La maîtrise des savoirs que diffusent la ou les langues-cultures est tributaire de leur appropriation acquisitionnelle. Le contexte, au plan sociologique marque un espace social, un ensemble de normes et de valeurs dont les attributs affectent chaque individu qui sont aussi affectés par lui (Hall, 1979 ; Marc et Picard, 1984). Toutefois, nous disons en suivant Dominique (2006, p.310) que « le mot contexte possède de nombreux équivalents terminologiques (milieu, situation, environnement, cadre, etc.). Limitons-nous par commodité à [l'essentiel contenu dans notre explication] ».

que toute langue-culture diffuse des savoirs et elle est transmise et acquise, car aucun individu ne naît en la parlant. Comment s'effectue dans le contexte du Gabon la transmission et l'acquisition des savoirs que diffusent les langues-cultures ? Pour apporter des propositions de réponses à cette préoccupation nous disons en suivant Montoussé et Renouard (2015, p.60) que nous « [...] étudierons d'abord les actions individuelles qui constituent l'élément de base du social. Ensuite nous pourrions montrer comment ces actions interfèrent et donnent naissance à un phénomène social ». Nous retenons, à ce titre comme phénomène social l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Alors en relation avec la transmission, l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures devient notre objet d'étude.

0.1. Objet de l'étude.

L'appropriation acquisitionnelle des savoirs comme objet d'étude est doublement fondamentale dans l'anthropologie cognitive de l'apprentissage des langues en situation de diglossie au Gabon. Nous justifions le double fondement de notre objet de recherche comme suit : premièrement par l'explication lexicographique de l'expression « appropriation acquisitionnelle » ; deuxièmement à cause du fait que notre objet de recherche est susceptible d'être manipulé dans trois univers d'éducation.

Comment l'expression « appropriation acquisitionnelle » joue-t-elle un rôle de fondement dans la construction de notre objet de recherche ? L'expression « appropriation acquisitionnelle » traduit au plan lexicographique un double effet comme résultat attendu de la participation d'un sujet apprenant malléable aux activités d'apprentissage. Le premier effet est lié à l'expression « appropriation » que Serfaty-Gazon (2003, p.2) définit comme « [...] une adaptation à quelque chose à un usage ou à une destination précise. L'idée d'adaptation traduit un objectif d'harmonie entre une chose et son usage, un heureux appariement entre deux objets ou entre un sujet et un objet ». Pour Veschambre (2002, p.3) « Serfaty-Gazon inscrit [...] la notion d'appropriation dans une certaine tradition sociologique. C'est du côté de Marx qu'elle situe l'origine ». En effet, Serfaty-Gazon, (*op.cit.*) établit que « [...] l'usage sociologique du concept appropriation trouve son origine dans l'anthropologie de Karl Marx (1818-1883) qui le définit en rapport aux objets produits par l'action de l'individu, comme intériorisation des savoirs ». L'action chez Marx pour Serfaty-Gazon (*op.cit.*) est dévolue dans « [...] sa conception du travail comme une impulsion motrice primordiale. L'action sur la nature et la production d'objets constituent la réalisation de capacités et de pouvoirs qui, autrement, ne seraient pas révélés et resteraient de l'ordre des potentialités humaines implicites ». À cet effet, nous disons en suivant Serfaty-Gazon (2003, p.3) que l'action fait de l'appropriation « un

processus dont les acquis, l'instabilité et les recherches de nouveaux équilibres correspondent à la dynamique de l'identité individuelle ». Alors, l'appropriation est un accomplissement intérieur, une expérience socialement médiatisée qui implique donc l'existence d'un modèle transmis (Serfaty-Gazon, 2003 ; Veschambre, 2002). Toutefois, la notion d'appropriation n'apparaît jamais seule, elle est toujours en référence, c'est-à-dire : « souvent mise en relation à quelque chose qui peut être attribuée et qui, en tant que tel, peut à la fois servir de support à l'intervention humaine et être possédée » (Serfaty-Gazon, 2003, p.4). La mise en relation justifie le fait que nous avons associé la notion d'appropriation à celle d'acquisition pour décliner la dénomination « appropriation acquisitionnelle ». Aussi, la notion d'acquisition est le second effet de la participation d'un sujet apprenant conduisant à une attente sur investissement. Elle constitue, alors, une dimension importante dans l'appropriation. Néanmoins, elle affine une particularité en ce sens qu'elle tire sa signification et sa légitimité dans ce cas du domaine de la possession d'un objet matériel ou non. L'acquisition est, à ce titre, un élément essentiel à l'accès aux objets extérieurs qui sont de l'ordre moral, physique, abstrait, etc. Ainsi donc, l'acquisition se superpose à l'appropriation sans en constituer un préalable, ni une conséquence nécessaire (Serfaty-Gazon, 2003). Notons, en effet que l'acquisition tout comme l'appropriation ne vont pas de soi en raison de leur œcuménisme au monde matériel, social, psychologique, économique, politique, etc. L'acquisition, néanmoins, suppose un processus inné (volontaire) ou provoqué (involontaire) de construction en rapport avec un objet extérieur qu'il faut adapter par sa transformation en un support de l'expression de soi. Ainsi, par exemple dans le rapport aux savoirs, selon l'explication de Tardif (1997, p.48-53) l'acquisition est sous-jacente à : « la démarche d'apprentissage dont le résultat est un acquis attestant une appropriation (connaissance déclarative) ; la saisie de la réalité physique ou abstraite (la connaissance factuelle) ; la dynamique d'action sur le monde matériel et social (la connaissance procédurale) ».

De quelle manière notre objet de recherche est susceptible d'être manipulé dans trois univers d'éducation ? Nos propositions de réponses à cette question constituent des éléments qui permettent de bâtir le deuxième fondement de notre objet de recherche. Comme second fondement, notre objet de recherche peut être manipulé dans trois univers sociaux d'éducation. Il s'agit des univers de l'éducation formelle, de l'éducation informelle et de l'éducation non formelle. Nous nous sommes intéressés, pour élaborer notre objet d'étude, uniquement aux univers de l'éducation formelle² et de l'éducation informelle³. Les deux univers fondent des

² L'éducation formelle se rapporte sur ce qui se fait l'école, notamment, primaire.

³ L'éducation informelle indique ce qui se fait en famille, mais elle désigne aussi l'ensemble des aspects systématiques et cumulatifs de l'apprentissage liés à l'expérience quotidienne (travail, loisir, déplacements ; médias, etc.).

liens indispensables à la compréhension des connexions au sein de trois niveaux organiques de la société⁴ gabonaise. Ces trois niveaux que sont les niveaux macro, méso et micro sont susceptibles de nous édifier en fonction de leur signification en lien avec la cohésion sociale, culturelle et linguistique de la société gabonaise. Ainsi, le niveau macro renvoie à une supra cohésion au plan social, linguistique et culturel de la société gabonaise. Le niveau micro indique le substrat qui se réfère à la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Le niveau méso représente l'interface entre le supra et substrat. À cet effet, le niveau méso évoque les lieux d'apprentissage que nous avons spécifiquement retenus, à savoir l'école et la famille. Et dans ces lieux d'apprentissage nous disons que la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique est une résultante de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. La famille et l'école constituent les lieux d'apprentissage de celui que nous nommons enfant-apprenant (nous indiquons un peu plus loin les raisons de cette nomination). Parmi les trois niveaux, le niveau micro en connexion au niveau méso nous intéresse du fait que pour Kerlan (2011, p.4) « [...] la pensée sociale, culturelle et linguistique d'une société s'exprime tout particulièrement dans l'état de son école et de ses familles ».

Ainsi donc nous pouvons réaffirmer que l'école et la famille font parties des structures sociales où se modélise la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Vue sous de tels auspices, la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant a été située dans nos travaux au sens des représentations sociales. Selon Abric (1989, p.206) les représentations sociales sont « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». Le point de vue d'Abric, nous a permis de considérer les représentations comme des ressources cognitives à mobiliser pour résoudre des situations-problèmes de vie courante. À cet effet, en tant que ressources cognitives, les présentations sociales ont induit diverses interrogations.

Comment expliquer le fait que la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et

⁴ La société est un terme très usité dans nos travaux de recherche, à ce titre, il nous plait de préciser ses tenants et ses aboutissants pour justifier son usage intensif dans notre thèse. Nous retenons le terme société en tant qu'organisation sociale entre les individus. Ainsi, nous disons d'entrée de jeu qu'une société est un ensemble organisé d'individus qui demeurent comme dans une communauté d'une manière pacifique les uns à côté des autres. Aussi, ils sont liés par des statuts et rôles sociaux, mais ne sont pas liés organiquement comme dans une communauté où ils restent organiquement liés malgré toute séparation. En effet, selon Nerestant (1997, p.154), dans une société « les individus sont séparés malgré toute liaison [...] parce que leurs relations s'établissent sur la base des intérêts individuels et égoïstes : ce sont des rapports de compétition, de concurrence, des relations sociales marquées au coin de l'indifférence ». Néanmoins, la société est la résultante d'un ensemble de communautés n'ayant pas, *a priori*, des liens familiaux ou claniques ou ethniques. Mais ces communautés vivent sur un même territoire. Nous apportons un peu plus loin notre acception sur la notion de communauté.

linguistique de l'enfant-apprenant soit la résultante de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues en situation de diglossie ? Comment dévoiler l'enjeu de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs comme le moyen de la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant ? Comment se fait, par l'appropriation des savoirs que diffusent les langues en contexte, la construction de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant ? Comment identifier les mécanismes qui conduisent à la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique chez l'enfant-apprenant en situation de diglossie ? La modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant se fait-elle de façon identique ou différente à l'école et en famille ?

Pour apporter des éléments de réponses à ce questionnement nous avons abordé :

- la transmission en tant que causalité de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie ;
- la socialisation en tant que facteur de l'enculturation (socialisation en famille) et de l'acculturation (socialisation à l'école);
- le constat d'imprégnation socioculturelle en famille et le jugement de réussite à l'école en tant que finalités de la résolution des situations problèmes de vie courante et la mobilisation des compétences sociales.

En examinant la transmission en tant que causalité de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie nous avons vu qu'elle divulgue les interactions asymétriques et symétriques. Les interactions asymétriques énoncent des règles de conduite entre l'adulte et l'enfant-apprenant. Tandis que les interactions symétriques évoquent les règles de conduite entre enfant-apprenant et enfant-apprenant. Ces deux types d'interactions forment deux pôles : un pôle pour la transmission et un pôle pour l'apprentissage/acquisition. Ensembles ces deux pôles créent une corrélation où la transmission est le facteur de cause et l'apprentissage/acquisition celui d'effet. Dans l'examen de la transmission que nous avons réalisé elle est à la fois inter et intra générationnelle sous deux plans que sont le social et le culturel. La transmission sous les deux plans retient l'enfant-apprenant en tant qu'un individu prompt à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Nous avons vu, en effet, que la transmission au plan social aborde l'intégration de l'individu par l'ensemble des structures symboliques de la communauté⁵ que

⁵ La communauté, nous le disions déjà en expliquant plus haut la notion de société telle que nous l'entendons dans nos travaux, est un ensemble d'individus unis de façon directe à cause des liens de consanguinité (liens familiaux, claniques, ethniques) dont la culture autorise la transmission et l'accès grâce à la langue. Et selon Nerestant (1997, pp.151-152) « [...] la communauté est un groupe humain à la fois primaire et *in groupe* auquel l'individu appartient directement par assimilation et dont les relations sont intimes, directes, personnelles et fréquentes ». Toutefois,

sont, par exemple, la famille, le clan, la tribu en l'occurrence le groupe socio-ethnique et bien évidemment l'école. Pour être plus précis, nous disons en suivant Clanet (1986, p.79) que la transmission au plan social « [...] consigne l'individu dans ces structures ». Par contre, nous avons examiné la transmission au plan culturel comme ce qui conduit l'individu à l'assimilation des éléments relationnels qui le lient aux structures et qui relient les structures entre elles. Autrement dit, en suivant Clanet (*op.cit.*), nous avons retenu la transmission au plan culturel comme ce qui permet à « l'individu d'une certaine manière [...] de se construire par l'appropriation qu'il réalise du code culturel que diffusent les structures symboliques ». Dans ce processus qui conduit à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs, la transmission au plan social et culturel est le moyen qui vise le rapprochement de l'école lieu de scolarisation et de la famille lieu d'imprégnation socioculturelle.

En explorant la socialisation en tant que facteur de l'enculturation et de l'acculturation nous avons vu qu'elle conduit à l'intégration sociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. La socialisation devient, à ce titre, un impératif de reproduction⁶ sociale, linguistique et culturelle. Et cet impératif se réalise à travers le jeu complexe des tensions perpétuelles des déterminants organisationnels que sont l'école et la famille. La réalisation de cet impératif est avérée grâce aux actions de divers acteurs sociaux que sont les parents, les enseignants, les enfants-apprenants. Au regard des déterminants organisationnels est-ce que nous pouvons dire que la socialisation s'effectue par une dynamique ambivalente ? L'ambivalence dont il est question n'est-elle pas le fait de l'implication socio-familiale que sous-tendrait une socialisation nommée enculturation et de la scolarisation qui traduirait une socialisation dite acculturation ? La socialisation dite enculturation en suivant Licata et Heine (2013, p.40), nous l'avons « [...] considérée comme l'apprentissage par observation et sans enseignement délibéré au moment où elle opère de manière non volontaire chez l'adulte-parent et inconsciente chez l'enfant ». Et la socialisation nommée acculturation en suivant toujours Licata et Heine (2013, p.41), nous l'avons retenue comme un « [...] processus d'influence oblique de l'adulte-enseignant (membre de l'institution scolaire détentrice d'une culture cible que professe la langue de scolarisation) sur l'enfant issu d'une culture source ». Par ailleurs, l'enculturation et l'acculturation ont été examinées en situation de diglossie en tant que socialisation primaire dont l'enfant est le

Nerestant (1997, p.153) distingue trois types de communautés : « la communauté de sang que sont par exemple les familles ; la communauté de lien qui se forme par voisinage ; la communauté de l'esprit établie sur l'amitié, la concorde, l'unanimité d'esprit et de sentiments ». Nous nous intéressons davantage à la communauté de sang comme étant une organisation sociale fondamentale à la structuration de la société. Au plan socio-anthropologique, la société et la communauté sont des types d'organisations sociales constituées de personnes (individus) unies de façon directe dans la communauté et indirecte dans la société.

⁶ La reproduction sociale, culturelle et linguistique est à inscrire dans un aspect relationnel et non dans une dimension substantielle à l'explication de Bourdieu (2009), c'est-à-dire une reproduction à l'identique de la société, mais celle qui accepte les changements sociaux, culturels et linguistiques.

premier concerné en partant de trois mécanismes. Le premier mécanisme, dans cette socialisation primaire, retient l'identification aux parents et à toutes sortes de modèles. Le deuxième mécanisme examine, dans cette socialisation primaire, l'intériorisation des valeurs, des normes, des rôles, des statuts, etc. par l'enfant-apprenant. Le troisième mécanisme, dans cette socialisation primaire, a été l'expérimentation des modes de conduites sociales et des pratiques mises en œuvre pour la satisfaction des besoins vitaux primaires⁷, des exigences sociétales⁸ et les aspirations⁹. Aussi, nous avons, à cet effet, indiqué que ces deux types de socialisation exigent implicitement la résolution des situations-problèmes de vie courante qui est tributaire du constat d'imprégnation socioculturelle et du jugement de réussite. Concernant le constat d'imprégnation socioculturelle et le jugement de réussite nous les considérons comme des facteurs explicatifs qui interviennent après la résolution des situations problèmes par l'enfant-apprenant à la maison (en famille) ou à l'école.

Le jugement de réussite intervient à l'école parce qu'il est lié à des normes d'excellence qui sont à leur tour solidairement liées au curriculum qui porte les savoirs scolaires (Brunswic, 1994 ; Perrenoud, 1997). Ainsi, la réussite scolaire est le résultat du jugement que porte l'école à travers les enseignants sur la distance entre les performances attendues et celles affichées par un élève à la suite de l'intégration des savoirs scolaires. À cet effet, la réussite scolaire est l'un des facteurs déterminant de la socialisation de l'enfant-apprenant en milieu scolaire susceptible d'être le reflet de l'acculturation. Par ailleurs, cette acculturation est interdépendante de plusieurs facteurs, par exemple : des facteurs sociocognitifs (transmission et acquisition des savoirs, langage, mémoire, perception, attention, etc.) ; des facteurs psychopédagogiques (constructivisme, socioconstructivisme, etc.) ; des facteurs de la dynamique partenariale entre l'école et la famille. À ce titre, la réussite scolaire renvoie à l'évaluation des acquis de l'apprentissage, liés aux savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève. Alors, la réussite scolaire comme trajectoire de la socialisation s'arrime, ici, comme gage de la réussite sociale, parce que les emplois administratifs ou commerciaux, très prisés par exemple au Gabon, sont réservés à ceux qui ont suivi avec succès leur scolarité, notamment en français langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002).

Le constat de l'imprégnation socioculturelle intervient en famille. Il porte, quant à lui,

⁷ Les besoins vitaux primaires indiquent les besoins alimentaires, d'habitation, de soins de santé, de sécurité, vestimentaires, etc. (Maslow, 2015).

⁸ Nous entendons par exigences sociétales tout ce qui concourt à : organiser des événements sociaux (mariage, naissances, décès, etc.), contribuer à l'éducation des enfants, réaliser son activité de travail, etc.

⁹ Les aspirations renvoient à la recherche : du bien-être social, de la réussite (scolaire, sociale, professionnelle), du bonheur, etc.

sur la construction de la compétence socioculturelle qui détermine l'appropriation par l'enfant d'un ensemble de valeurs sociales et culturelles contextuelles. L'imprégnation socioculturelle conduit l'enfant selon la voie qu'il devra suivre quand il sera adulte. Elle le façonne « [...] non seulement d'après l'état présent de la société culturelle mais également d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à sa destination finale » (Kerlan, 2011, p.25). Cela veut dire que la construction de la compétence culturelle se détermine par les visions du monde (compétence sociale) que développe l'enfant, par la maîtrise des codes culturels dont les valeurs sociétales (socioculturelles) en sont les gardiennes. En d'autres termes, le constat d'imprégnation socioculturelle en famille est l'identification de l'enfant en tant qu'être culturel et l'affirmation de son droit au relativisme culturel selon diverses formes de différence liées à son développement psychomoteur.

Aussi, nous entendons par compétences sociales ou visions du monde un ensemble de savoir-être et de savoir-faire culturels construits et déterminés par la maîtrise des langues-cultures en présence dans la situation de diglossie. L'adulte en tant que médiateur entre le savoir et l'enfant aide ce dernier à construire les savoir-faire et les savoir-être. La construction des savoir-être culturels permet à l'enfant de développer une posture (attitude) face aux langues-cultures. Elle éveille l'intérêt de bien maîtriser les codes linguistiques comme facteur qui justifie son état en tant qu'individu. La construction des savoir-faire culturels (aptitudes) met en activation les capacités intellectuelles (par exemple la créativité) de l'enfant à travers la maîtrise des langues-cultures. Toutefois, le développement des savoir-être et savoir-faire dépend de la structure de socialisation qui se met au service de l'enfant-apprenant pour l'aider et le guider dans sa construction du savoir. Les savoir-faire et les savoir-être font en sorte que les compétences sociales deviennent la combinaison de valeurs¹⁰ sociales et culturelles en tant qu'aptitudes et attitudes chez un individu membre d'une communauté. Néanmoins, les valeurs sociétales forment le capital socioculturel¹¹ que portent la langue, l'art, le « poétique », l'architecture, les us et coutumes, les connaissances médicales et technologiques, etc. Ce capital socioculturel est exprimé par l'individu qui mobilise les valeurs socioculturelles comme des ressources intégrées (morales, cognitives, affectives, pratiques, philosophiques, etc.) pour

¹⁰ Les valeurs socioculturelles sont liées au contexte et se fondent sur la morale, les relations fonctionnelles (codes culturels, vivre ensemble, hiérarchie des statuts, etc.)

¹¹ Le capital socioculturel régit la vie en famille¹¹, la vie en milieu rural et en milieu urbain, la vie nationale (Maxence Van Meter, 1994). La vie en famille est ponctuée par l'organisation des événements (naissance, initiation, mariage, décès, conflits, maladies, etc.) et par l'économie domestique (la survie : besoins fondamentaux de l'homme, échange ou troc, etc.). La vie en milieu rural est consécutive de la vie en famille et elle se détermine généralement par les liens de sang (appartenance à la communauté), de mariage et de terres ancestrales. La vie en milieu urbain prend certes en compte la vie en famille, mais elle est plus conventionnée et cosmopolite. En ville, les individus demeurent côte à côte mais ne sont pas toujours liés organiquement comme en milieu rural. La vie nationale est tributaire de l'organisation politique et est plus macro-fonctionnelle. Elle dépend des règles institutionnelles (sociétales, législatives, réglementaires) qui organisent son fonctionnement.

résoudre des situations-problèmes de vie (en famille, à l'école, en milieu rural ou urbain, etc.). La mobilisation de ces ressources socioculturelles détermine les compétences socioculturelles dont la langue-culture est le vecteur de leur construction et extériorisation. Nous entendons par la résolution des situations-problèmes de vie courante le rapport langue et pensée associées à la culture que l'enfant-apprenant convoque pour traiter les épreuves qui sous-tendent des situations-problèmes. Aussi, cette résolution est fonction des modes de socialisation que subit l'enfant que nous avons définis en termes de socialisation dite enculturation ou acculturation. À cet effet, nous retenons non pas l'enfant mais l'enfant-apprenant comme un agent-auteur-acteur social (Ardoino, 1993) que nous développons dans les lignes qui suivent.

Le terme de l'enfant-apprenant très usité dans nos travaux est imprégné du tryptique d'Ardoino (1993), à savoir : « agent-acteur-auteur social ». N'est-il pas l'enfant-apprenant, en tant qu'agent-acteur-auteur social, celui qui nous apprend le mieux ce que nous voulons savoir des interactions sociales et cognitives qui se déroulent à l'école et en famille ? D'une part, c'est dans ce triptyque et au sens d'Ardoino (1993, p. 3) que nous pourrions mieux comprendre ce que nous nommons l'enfant-apprenant qui « [...] peut effectivement être acteur dans une situation donnée, et y assumer plus ou moins explicitement des rôles [...] comme un agent, sans s'y reconnaître, pour autant, en tant qu'auteur. Mais, tout dépend des attentes du projet de socialisation ». Autrement dit, pour Ardoino (1993, pp. 3-4) « [...] l'agent est essentiellement agi par la finalisation (une série d'activités) qui met en jeu des relations humaines. L'acteur exécute, mais est reconnu comme coproducteur de sens et l'auteur comme fondateur, c'est-à-dire, celui qui est explicitement reconnu par d'autres ». À tout le moins, l'enfant-apprenant comme agent-acteur-auteur social nous aide à comprendre la synchronie langue, pensée et culture à l'école et en famille. D'autre part, nous avons retenu la dénomination de l'enfant-apprenant dans nos travaux de recherche à cause de la signifiante de l'enfant dans le contexte africain. En milieu africain, l'enfant est un être d'une importance avérée pour plusieurs raisons qui se rapportent au don divin ou ancestral, à la fécondité, à la reproduction, à la descendance, etc. (Ezembè, 2009 ; Mbuyi Mizeka, 2015). Pour Ezembè (2009, p.126) « au-delà de l'accouchement, l'enfant est conçu comme un don de Dieu... Les enfants viennent du monde des ancêtres, restent un temps chez les vivants, à la mort rejoignent le monde des ancêtres ». En effet, il existe dans certaines communautés en Afrique, une pensée conceptuelle de la vie comme étant un cycle infini. Ce qui fait penser, dans ces communautés, selon Ezembè (*op.cit.*) « que dans ce processus [...] cyclique, ce sont les enfants qui choisissent les familles dans lesquelles ils veulent naître ». Pour Mbuyi Mizeka (2015, p.40) « c'est l'idée que l'homme (africain) se fait de l'existence qui l'oblige à prendre au sérieux le fait de la reproduction. C'est pourquoi, mourir sans descendance est le plus grand malheur pour un être humain ». En effet,

pour Mbuyi Mizeka (*op.cit.*) « l'existence est de se perpétuer en se reproduisant, de subsister au cours du temps à travers la chaîne des vivants qui s'engendrent les uns les autres ». Au sens d'Ezembè (*op.cit.*), en Afrique « la stérilité est mal vécue chez l'homme comme chez la femme ». De cette conception de la provenance et du besoin d'avoir les enfants, un spectacle inouï est offert en milieu urbain, c'est la problématique des enfants de la rue en milieu africain, parce que l'enfant appartient à la communauté (Ezembè, 2009). Pour être plus précis, cette problématique nous conduit à distinguer l'enfant de la rue et l'enfant-apprenant. L'enfant de la rue n'est souvent pas scolarisé mais il apprend autrement et vit une socialisation influencée davantage par l'éducation non formelle. L'enfant-apprenant est scolarisé et il nous permet de réaliser la correspondance simultanée entre la famille et l'école. Au niveau de cette correspondance simultanée, il s'agit d'explorer ce qui se passe entre : le fait de parler une langue-culture en famille et le fait d'apprendre une autre à l'école ; le fait de réfléchir dans une langue, d'agir, d'interagir et le fait d'appartenir à une culture dynamique (c'est-à-dire constamment actualisée). À cet effet, nous examinons ce qui se passe chez un enfant-apprenant en situation monolingue pour questionner les évidences relatives sur ce qui se passe chez un enfant-apprenant en situation de diglossie. Et les évidences sont successivement développées dans l'objectif de notre étude, l'intérêt et la question de recherche.

0.2. Objectif de l'étude.

Notre recherche a comme objectif général d'explorer l'impact des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie grâce aux interactions transmissives et acquisitionnelles. La formulation de notre objectif, à cet effet, tient compte du fait que transmettre une langue-culture (en tant que vivier de savoirs) à quelqu'un c'est lui transmettre une manière de penser. Ce qui fait que, la langue et la pensée, en suivant Conçalves et Carmo Viera da Silva (2014, p. 91), « [...] sont considérées comme un élément d'appartenance de l'individu à une culture et ils sont également un facteur relevant de la formation de l'identité personnelle et de l'identité sociale ». Il est alors nécessaire d'examiner la façon dont l'accès aux langues-cultures en situation de diglossie permet l'accès aux savoirs en favorisant une socialisation de l'enfant-apprenant qui est le substrat de la modélisation de sa pensée microsociale, culturelle et linguistique.

Ainsi, notre objectif se décline en deux visées spécifiques :

- une première visée spécifique dite heuristique qui renvoie au but fondamental de toute recherche. Cette visée heuristique cherche à faire évoluer positivement les représentations sur les langues-cultures du Gabon et à démontrer l'impact culturel de

la langue-culture dans le processus de socialisation qui participe à la modélisation de la pensée sociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant ;

- une deuxième visée dite praxéologique qui fait le lien, dans une démarche compréhensive, entre les pratiques de transmission des savoirs à l'école à travers la langue-culture de scolarisation et les pratiques de transmission des savoirs en famille grâce aux langues-cultures du Gabon. Cette visée spécifique ambitionne le renforcement de l'interrelation école et famille dans le processus de socialisation de l'enfant-apprenant en situation de diglossie en partant de l'intérêt porté sur l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures.

La double visée spécifique donne lieu à la prise en compte par l'institution scolaire des facteurs culturels implicites aux langues-cultures du Gabon afin de dresser un profil sociolinguistique et culturel du public scolaire en adéquation avec les dispositifs interculturels. Elle inscrit, alors, nos travaux comme une recherche appliquée à travers la suggestion d'une nouvelle didactique des langues par l'intégration de la culture dans le processus d'appropriation acquisitionnelle à l'école des savoirs dont les langues-cultures autorisent l'accès en contexte. Est-ce que les deux visées justifient l'intérêt de notre recherche ?

0.3. Intérêt de l'étude.

L'intérêt de notre étude sous-tend la valorisation de l'interrelation langue et pensée associées à la culture qui justifie, à cet effet, sa dynamique concomitante. La structure de l'interrelation langue et pensée associées à la culture met en exergue une action itérative. Autrement dit, la langue et la pensée étant associées à la culture se portent concomitamment chez un individu qui les extériorise dans les interactions. Mais qu'est-ce que la langue, questionne Saussure (1995) ? Et qu'est-ce que la pensée interroge Coster (1894) ? Qu'est-ce la culture demande Dermorgon (1996) ?

Pour Saussure (1995, p.25) « [...] la langue n'est qu'une partie déterminée du langage. C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus ». Pour Coster (1894, p.349) la pensée est « la conscience ou l'expérience interne [...] un acte intime. Qu'est ce qui nous dit que nous pensons, si ce n'est que l'expérience interne ». Alors tout le monde pense et penser est l'essence même de la nature humaine. La langue et la pensée ne sont pas seulement des facultés du langage, elles constituent un outil de communication et de connaissances. Par contre, le langage est symbolique et cette faculté innée chez tout humain permet l'expression oralisée dont les signes facilitent l'accès et sa

compréhension (Delbecq, 2006). Pour Demorgon (1996, p.25) prise dans son sens ethnologique le plus étendu « la culture est un ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, les convictions, l'art, le poétique, la morale, les us, les coutumes ainsi que toute disposition ou usage d'artéfacts acquis par l'homme vivant en société (Taylor, 1871, p.1) ».

Ce faisant, la langue et la pensée étant associées à la culture participent à la résolution des situations problèmes qui s'expose aux appréciations de l'adulte en famille et à l'école. Ces appréciations se rapportent aux échelles de performances atteintes par l'enfant-apprenant à l'école et en famille comme le résultat attendu de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures en contexte. Ces échelles se rapportent en famille au constat d'imprégnation socioculturelle et à l'école au jugement de réussite scolaire. Et comme échelles d'appréciations, elles sont binaires. Elles le sont en ce sens qu'à l'école, la réussite scolaire s'oppose à l'échec scolaire et en famille l'inculture socioculturelle s'oppose à l'imprégnation socioculturelle. Aussi, elles favorisent l'articulation de notre question de recherche dans une double portée :

- en premier lieu, elles participent à la compréhension des modes de fonctionnement de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures à l'école et en famille ;
- en deuxième lieu, elles s'affirment en tant que résultats entendus, à l'école et en famille, de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures.

0.4. Question de recherche.

Notre question de recherche va s'articuler autour du fait social sémantique (Pharo, 2000)¹² qui est la langue-culture à penser. Comme fait social, la langue-culture à penser est un ensemble de savoirs dont l'enfant-apprenant en tant qu'individu se sert pour résoudre des situations problèmes de vie courante. À cet effet, nous avons construit notre question de recherche en intégrant deux éléments majeurs.

Le premier élément est l'apport transversal de l'implication réciproque et circulaire de trois modalités qui sont : la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique ;

¹² Le fait social sémantique « [...] selon la perspective de la sociologie compréhensive se rapporte bien aux choses, mais des choses auxquelles se mêlent les pensées humaines » (Pharo, 2000, pp.140-141). Autrement dit, « des faits dont l'objectivité et l'efficience causales dépendent d'un contenu de pensée soumis à certaines contraintes logico-sémantiques s'exerçant sur les agents aussi bien que sur l'observateur » (*op.cit.*). Dans le même ordre d'idée, il faudra encore ajouter que « c'est précisément parce que les choses sociales sont par leur sens ou leur signification compénétrables à l'intelligence qu'elles exercent leurs effets sur les consciences et sur les actes et qu'il est donc difficile, dans ces conditions de les traiter comme des choses strictement externes » (*op.cit.*)

l'impact culturel de la langue en situation de diglossie ; l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures. Les trois modalités permettent d'indiquer, ici, que la langue à penser joue le rôle de passerelle entre ce que nous savons et ce que nous voulons savoir. Nous savons que l'enfant-apprenant utilise la langue-culture à penser pour résoudre des situations problèmes de vie courante, ce qui est un fait social sémantique (Pharo, 2000). Par contre, ce que nous ne savons pas se réfère à la situation de diglossie pour indiquer la langue-culture à penser que l'enfant-apprenant utilise pour résoudre des situations problèmes de vie courante.

Le second aspect est l'interrelation école et famille. Il se trouve en ce sens que le lien école et famille est comme cette métaphore de Develay (1996, p.8), à savoir : « [...] au moment où la famille s'enrhume, l'école tousse. L'inverse aussi est vrai, quand l'école a de la fièvre, la famille se sent fébrile ». Cette métaphore, entre autres, fait que nous nous intéressons aux résultats impliquant la langue-culture à penser comme outil qui participe à la résolution des situations problèmes de vie courante. Nous puisons ces résultats dans les performances touchant, d'une part, les taux bruts de réussite et d'échec à l'école. D'autre part, ces performances en famille se rapportent au fait de comprendre une langue-culture du Gabon. Pour indiquer ces performances nous nous appuyons sur deux rapports publiés par la Direction Générale de la Statistique au Gabon (DGSG). Le premier rapport a été publié en 2011. Il indique que « [...] le taux net de promotion (réussite scolaire) à l'école primaire est de 58,9% contre 38,1% de taux net d'échec scolaire » (DGSG, 2011, p.103). Le second rapport a été publié en 2015 et détermine que « [...] les pourcentages de compréhension d'une langue-culture gabonaise sont de 86% en milieu rural et de 60,50% en milieu urbain » (DGSG, 2015, p.17). Pour être plus précis sur la compréhension d'une langue-culture gabonaise le rapport de la DGSG (*op.cit.*) dit que « moins de deux tiers de la population gabonaise âgée de 5 ans ou plus parlent une langue du pays. Les femmes et les ruraux sont proportionnellement plus nombreux à parler [...] une langue-culture gabonaise ».

Les deux éléments que nous venons de décliner, en tenant compte de leur rapport à la langue à penser, enclenchent un questionnement. Quelle relation pourrions-nous établir entre les indices de performances sur la réussite et l'échec scolaires et ceux sur la compréhension d'une langue-culture gabonaise ? Est-ce que le fait de parler une langue-culture gabonaise participe aux performances scolaires de l'enfant-apprenant ? Est-ce que les faibles performances scolaires de l'école primaire gabonaise sont la conséquence de la réalité sociale, culturelle et linguistique du Gabon ? Est-ce que la situation de diglossie impacte les performances scolaires des enfants apprenants ? La situation de diglossie provoque-t-elle un conflit dans les schèmes cognitifs et métacognitifs de l'enfant apprenant, lorsque ce dernier

produit des réponses conséquentes aux situations-problèmes ? Est-ce que la famille et l'école primaire gabonaise aident l'enfant-apprenant à mieux construire ses compétences sociales, culturelles et linguistiques ? Que faut-il à un enfant-apprenant, notamment, en situation de diglossie, pour accomplir avec succès sa scolarité et son imprégnation socioculturelle ? Est-ce la façon que la transmission des savoirs est exploitée en famille et à l'école primaire, apporte-t-elle des outils adéquats pour l'appropriation acquisitionnelle des savoirs socioculturels et scolaires ? Quelles possibilités offrent la transmission des savoirs à l'enfant-apprenant en famille et à l'école en situation de diglossie pour penser-agir-interagir ? La transmission des savoirs en famille et à l'école primaire tient-elle compte de la situation de diglossie ? Le jugement de réussite à l'école et le constat d'imprégnation socioculturelle en famille déterminent-ils l'impact culturel de la langue dans le processus de socialisation de l'enfant-apprenant en situation de diglossie ? Comment l'enculturation en famille et l'acculturation à l'école conduisent-elles à un impact culturel de la langue dans le processus de socialisation de l'enfant-apprenant en situation de diglossie ? Comment les effets sociaux de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures sont-ils perçus par les parents, les enseignants et les enfants-apprenants pour qu'ils déterminent en situation de diglossie une socialisation adéquate ? Est-ce que l'appropriation acquisitionnelle évoque de façon concomitante le quotidien de l'enfant-apprenant à l'école, en famille, dans son village ou sa ville ? Est-ce que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie aborde des questions qui permettent à l'enfant-apprenant de comprendre sa place dans la communauté et dans la société ? Les adultes-parents-enseignants ont-ils conscience de la manière dont l'enfant-apprenant s'approprié les savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie ?

Pour traiter ce questionnement, nous le résumons en une seule question qui constitue notre question de recherche. Et cette question de recherche est formulée selon le principe suivant : la langue-culture est ce qui renferme les savoirs qui expriment des réalités physiques et abstraites, et dont un individu dispose comme ressources intérieures (cognitives et métacognitives) et extérieures (sociales, culturelles, environnementales, etc.). Au regard de tout ce qui précède notre question de recherche est formulée comme suit :

- comment identifier la langue-culture que l'enfant-apprenant, en situation de diglossie, utilise pour réfléchir afin de résoudre des situations problèmes auxquelles il est confronté à l'école et en famille ?

Notre question de recherche voudrait que nous examinions, en situation de diglossie au Gabon, la manière dont l'enfant-apprenant organise dans ses schèmes cognitifs et

métacognitifs les connaissances et jusqu'à quel point la consubstantialité langue-culture opère un effet sur cette organisation. De nombreuses recherches internationales ont examiné le rôle d'une langue-culture dans l'acquisition des savoirs, notamment scolaires. Ce rôle a souvent retenu l'attention de plusieurs chercheurs dans diverses disciplines. Qu'en est-il de l'impact de l'acquisition des savoirs que diffusent en situation de diglossie diverses langues-cultures. Cette question sous-tend l'essence de notre question de recherche formulée ci-dessus qui compose avec la réflexion préférentielle dans une langue-culture. Cette réflexion préférentielle dans une langue-culture éprouve les effets sociaux, culturels et linguistiques de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs dont les langues-cultures sont porteuses. Les effets sociaux, culturels et linguistiques de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie impliquent l'identification de la réflexion préférentielle (langue à penser de l'enfant-apprenant) dans une langue-culture.

Evidemment notre question de recherche exige une réponse théorique (hypothèse de départ) qui suppose que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie modélise une pensée microsociale, culturelle et linguistique ambivalente (biculturelle, bilingue) chez l'enfant-apprenant. Alors, nous avons examiné cette réponse théorique par une démarche empirico-déductive caractérisée par l'apparition des concepts-outils¹³ plausibles pour l'expérimentation que nous avons voulue ethnographique. Toutefois, en suivant Paugam (2015, p.14) nous disons qu'emprunter une démarche empirico-déductive, c'est « [...] proposer une compréhension du phénomène à partir d'hypothèses qui accordent la primauté au cadre théorique et dont les conclusions déduisent formellement une validation par expérimentation » Pour réaliser notre démarche empirico-déductive, il nous a donc fallu étudier trois présuppositions (hypothèses) sous-jacentes de la conjecture de départ que nous venons d'énoncer ci-avant. Les trois présuppositions (hypothèses) émanent des conclusions internationales des recherches axées sur l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffuse la langue-culture en situation de monolingue. Toutefois, les trois présuppositions sont reformulées dans notre thèse pour vérifier si leurs conclusions internationales sont valides en situation de diglossie au Gabon. Leur reformulation expose des concepts-outils dont les facteurs explicatifs sont des argumentaires qui les suggèrent. Les recherches sur lesquelles nos trois hypothèses prennent appuis sont sous les auspices de : « l'interactionniste socioconstructiviste » de la lignée des travaux de Mbuyi Mizeka (2015) et de Vygotski (2002) ; « l'interactionniste constructiviste » de la mouvance des travaux de Dasen

¹³ Le terme concept-outil nous l'empruntons à Combessie (2007, p.3) « [...] qui est une balise continue empreint d'analogie acclimatée intégrant un ensemble d'indicateurs utilisés comme des instruments appropriés qui aident à la réalisation de travaux ». Ainsi, les concepts-outils sont des offres d'indices pour la mise en œuvre d'opérations convergentes ou non relatives aux modalités de présentation des raisonnements empiriques et factuels.

(2002 ; 1988 ; 1986), de Mbuyi Mizeka (2015), de Piaget (2014, 2002) ; « l'innéisme/nativisme » de la lignée des travaux de Chomsky (2012). Ainsi donc, les trois présuppositions (conjectures) sont reformulées comme suit :

- l'acquisition des langues-cultures en milieu rural ou en milieu urbain, en famille ou à l'école, donne accès aux valeurs, aux normes, aux statuts, aux rôles, etc. qui sont des éléments sociaux et culturels enchâssés dans les savoirs (socioculturels et scolaires). Ainsi, une langue-culture permet à l'enfant-apprenant de penser, d'agir et d'interagir ;
- l'impact social, culturel et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (que diffusent les langues-cultures) est tributaire du statut de la réalité (matérialité) à connaître qui pour être connue par l'enfant-apprenant doit d'abord être cognitivement construite en lui ;
- l'enfant-apprenant en tant qu'être essentialiste (biologique) dispose d'un noyau fixe inné lui permettant d'avoir accès aux formes phonologiques et logico-sémantiques de toute langue-culture diffusant des savoirs.

Les trois conjectures sous-jacentes à notre hypothèse de départ ont favorisé une triangulation méthodologique pour qu'elles soient manipulées lors de l'expérimentation. Leur manipulation nous a offert des possibilités de confrontation des faits aux divers concepts-outils développés dans la problématique et spécifiés en grappes d'indicateurs et d'items (sous-thèmes) dans la méthodologie. La manipulation de nos indicateurs et des sous-thèmes s'est réalisée grâce à notre encrage dans l'ethnographie où nous avons dépassé la catégorisation en deux pôles distincts constitués par la langue-culture ethnique et la langue-culture de scolarisation. Autrement dit, à travers trois méthodes (méthode par observation, méthode par entretien semi-directif, méthode par questionnaire) de récoltes de données nous avons évité d'opposer les langues-cultures ethniques au français langue-culture de scolarisation. Mais nous les avons plutôt mutualisées comme étant des routines sociolinguistiques concourantes à la socialisation de l'enfant. Cette mutualisation part du fait que nous avons adopté le modèle ethnographie pour la récolte des données. Le modèle ethnographique a soutenu notre expérimentation sur le terrain qui n'est autre que le territoire du Gabon. Sur un tout autre plan, le corpus de données tiré de l'expérimentation est, en effet, le résultat issu de la confrontation entre nos concepts-outils (transformés en indices que sous-tendent les approches théoriques) et la réalité des faits du terrain. Les faits sont constitués, ainsi, de ce que disent et font les acteurs sociaux sur la manière dont s'effectue l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues en contexte. Ce que disent et font les acteurs sociaux est traité pour déterminer dans une action englobant les effets sociaux et culturels de la langue-culture dans le processus de socialisation

de l'enfant en situation de diglossie. En définitive, notre thèse dans les lignes qui suivent se structure en quatre parties :

- La première partie se caractérise par une prospection du contexte ;
- La deuxième partie porte sur la problématique ;
- La troisième partie traite de la méthodologie ;
- La quatrième partie développe le traitement des données.

PARTIE 1 : CADRE CONTEXTUEL

« Il faut situer informations et données dans leur contexte pour qu'elles prennent sens... Ainsi une société est plus qu'un contexte : c'est un tout organisateur dont nous faisons partie »

Edgar Morin (2000)

Cette première partie de notre thèse se situe au plan chronologique et épistémologique dans une inclinaison de la réalité sociale, culturelle et linguistique du Gabon. Situé en Afrique centrale et traversé par l'Équateur, le Gabon est un pays limité au nord par le Cameroun, au nord-ouest par la Guinée Équatoriale, à l'Est et au Sud par le Congo Brazzaville. L'Océan Atlantique forme à l'Ouest une limite naturelle sur une côte de 800 km de long. Sa superficie est de 267 667 Km², soit moins de la moitié de celle de la France (552 000 km²). Le Gabon est un territoire subdivisé en neuf provinces : Estuaire, Haut-Ogooué, Moyen-Ogooué, Ngounié, Nyanga, Ogooué-Lolo, Ogooué-Maritime, Woleu-N'tem. Sa population est estimée à 1 802 728 habitants¹⁴.

Aussi, réaliser une prospection se rapportant à l'examen de la réalité sociale, culturelle, linguistique et savante au Gabon revient à explorer un cadre contextuel unidimensionnel. Ce contexte est unidimensionnel parce qu'il questionne une discontinuité évidente des structures internes souvent muries par une longue histoire de la constitution des populations du Gabon. Quelles potentialités sociales, culturelles, linguistiques et savantes de l'imaginaire des peuples du Gabon seraient susceptibles de favoriser la relation langue et pensée associées à la culture ? Cette question induit l'examen des structures internes pouvant expliquer largement cet imaginaire des peuples du Gabon. Il s'agit de l'introspection des structures sociales, culturelles et linguistiques du Gabon qui constitue l'unique chapitre de cette première partie.

¹⁴ Selon les résultats globaux du recensement général de la population et des logements (RGPL) de 2013 publiés par la direction général de la statistique au Gabon en 2015 <https://www.mays-mouissi.com/wp-content/uploads/2016/07/Recensement-general-de-la-population-et-des-logements-de-2013-RGPL.pdf> consulté le 12 décembre 2016

Chapitre 1 : L'introspection des structures sociales, culturelles et linguistiques.

L'introspection des structures sociales, culturelles et linguistiques, d'une part, édifie l'imaginaire des peuples du Gabon et, d'autre part, traduit le mode de production des savoirs influant les faits (besoins vitaux primaires et aspirations) de la vie quotidienne. Ce qui revient à construire en trois points une représentation simplifiée de la réalité socio-anthropologique qui caractérise l'imaginaire des peuples du Gabon et leur mode de production des savoirs. Ces points sont :

- la structure culturelle de l'imaginaire des peuples du Gabon ;
- la structure sociale des peuples du Gabon ;
- la structure linguistique et savante des peuples du Gabon.

1.1. De la structure culturelle de l'imaginaire des peuples du Gabon.

La structure culturelle de l'imaginaire des peuples du Gabon examine les facteurs culturels qui dynamisent la population gabonaise sur le plan de leur imaginaire et de la production des savoirs. De quels facteurs culturels s'agit-il ? Il s'agit des facteurs culturels qui permettent aux populations du Gabon d'affirmer leur droit à la différence comme peuple du monde. Nous nous intéressons, entre autres, à deux facteurs fondamentaux que sont l'ethnie et la langue. Les deux facteurs conduisent à l'identification des communautés ethnolinguistiques (nous abordons l'explication du mot ethnolinguistique un peu plus loin) qui forgent le sentiment d'appartenance à un groupe culturellement situé. Et le sentiment d'appartenance est le plus souvent une adhésion volontaire à la conscience collective de cette communauté culturellement située. La conscience collective s'exprime, entre autres, dans la pensée macrosociale, culturelle que chaque langue-culture véhicule. Ainsi, l'ethnie comme facteur culturel contribue par ses différentes acceptions à indiquer une trajectoire favorisant la production des savoirs. La langue comme facteur culturel participe à l'intercompréhension entre les membres d'une communauté ethnique culturellement située.

1.1.1. L'ethnie facteur culturel de l'imaginaire des peuples du Gabon.

L'option de retenir l'ethnie comme une des voies qui conduit à l'identification des facteurs culturels caractérisant les populations sur le territoire du Gabon, implique un choix délibéré et orienté. Ce choix, à ce niveau, conçoit l'ethnie comme un thème d'une grande importance pour l'anthropologie sociale touchant, en effet, divers aspects de la vie culturelle des individus. Il s'agit, alors, sur la base des documents consultés, de rendre évident un positionnement dans la composition et la mise en relation des éléments discursifs de la nature

et des fonctions de l'ethnie. Ce positionnement que nous développons dans les lignes suivantes offre une analyse sur deux axes. Un axe qui s'intéresse à la structuration de la notion d'ethnie (étymologie) en prenant appui sur des travaux empiriques relatifs aux études ethniques. Un autre axe qui valide sa trajectoire définitionnelle pour affiner la production des savoirs.

1.1.1.1. L'axe sur la formation de la notion d'ethnie.

En ce qui concerne, l'axe sur la structuration de la notion de l'ethnie, nous partons de d'abord de la propagation du terme ethnie ensuite nous abordons les différentes acceptions de cette notion établie par certains chercheurs.

Pour comprendre les jeux et enjeux du premier axe, il faut avant tout retenir ceci : selon certains chercheurs (Barth, 1999 ; Costey, 2006 ; Thériault, 1994) le mot ethnie dans sa propagation a connu des difficultés pour diverses raisons. Par exemple, sa tendance à réifier les groupements humains fait de l'ethnie un terme qui manque d'attrait. Ou encore le fait de l'usage à scinder les humains en groupuscules à travers certains promoteurs à l'égard de ce qui est analysé pour la mise en valeur des faits ethniques, À cet effet, une définition idéal-typique du terme ethnie, selon Barth (1999, p.206) « n'est pas si éloignée dans son contenu de la proposition traditionnelle selon laquelle une race = une culture = une langue. [...] Néanmoins le terme race est caduque dans la constitution de l'humanité ». Aussi, son étude plus portée en Afrique, en Amérique et sa difficulté liée à un effort de précision, induisent l'absence de son existence en Europe. En Amérique, notamment au Canada et aux États-Unis, les études ethniques proposent le plus souvent d'étudier, selon Thériault (1994, p. 21) « la communauté d'histoire et de culture [...] à laquelle les populations se réfèrent en tant que communauté de destin d'origine pré-immigration. Par exemple, au Canada le fait ethnique repose sur un appareil administratif de statistique ». En Afrique, cette notion s'est imposée comme un fait ethnolinguistique (nous reviendrons sur ce terme un peu plus loin) ne possédant pas une complétude institutionnelle au niveau politique, c'est-à-dire qu'elle ne se substitue pas à la nation (Thériault, 1994). En suivant Thériault (1994, p. 20) nous disons que « c'est le niveau d'historicité [...] et leur impact sur un territoire qui différencient les communautés de destin que sont les ethnies et les nations, ainsi que les analyses des phénomènes dits ethniques et des phénomènes dits nationaux ». Aussi, malgré la proposition traditionnelle de Barth (1999) qui implique une égalité entre une ethnie, une culture et une langue, d'autres définitions empiriques du terme ethnie existent mais sont assez peu nombreuses. Et ces définitions appartiennent au lexique de l'anthropologie sociale (Costey, 2006). Pour Costey (2006, p.105) « [...] l'anthropologie sociale s'est appropriée ce terme pour désigner les unités d'observation qu'elle se proposait d'étudier. Le travail d'enquête se décompose encore aujourd'hui en "*ethno-*

graphie”, observation des pratiques indigènes, et en “ethno-logie” qui stigmatise les enseignements tirés de l’observation ». Néanmoins, cette projection du terme ethnologie en ethnographie et en ethnologie, nous amène à reconnaître que la notion d’ethnie est l’objet de traitements scientifiques et politiques. Et les deux traitements admettent, au plan étymologique, que ce terme est issu du grec « *ethnos* » signifiant peuple, nation. Alors, les traitements scientifiques ont permis de fonder une origine en fonction des buts que l’emploi de la notion d’ethnie veut atteindre, bien que son usage pour la première fois remonte à l’an 1896 au travers de l’ouvrage de Georges Vacher de Lapouge « les sélections sociales » (Benbassa, Attias, Laithier & Vilmain, 2010 ; Breton, 1981 ; Thériault, 1984). Par contre les traitements politiques, en suivant Benbassa et al., se sont servis de la notion à d’autres fins. Ainsi, selon Benbassa et al. (2010, p.333), au niveau des traitements politiques, l’ethnie « [...] a souvent été utilisée arbitrairement pour désigner ou classer les populations des anciennes colonies. Elle va évoluer entre les deux guerres mondiales comme synonyme des termes tel que race, tribu... ». Entre ces deux traitements, pour Le Breton (1981, p. 5) « la faveur rencontrée par le mot ethnologie est récente. [...] elle émerge à la fin de la deuxième guerre mondiale ». Il faut signaler en suivant Le Breton (*op.cit.*) que ce néologisme « plus simple que les expressions “groupe ethnique” ou “unité ethnique” était en compétition dans les milieux scientifiques ». Mais dans les milieux politiques, l’usage de la notion d’ethnie sert à justifier des procédures de domination politique, économique et idéologique d’un groupe sur l’autre, ce qui va en effet, susciter de vifs débats parmi des sociologues et anthropologues (Benbassa et al., 2010 ; Le Breton, 1981). Ces débats s’accordent pour dire que la vision que dégageaient les orientations scientifiques et politiques d’antan de la notion d’ethnie était en inadéquation avec les réalités du terrain. Ainsi, quelle est l’acception qui donne un sens réaliste aujourd’hui à la notion d’ethnie ? Pour Amselle et Elikia M’bokolo (1999, p.16) « [...] les quelques définitions actuelles du terme “ethnie” varient en fonction de la position géographique et sociale occupée par l’observateur ».

Ainsi, nous déclinons sous une forme chronologique quelques définitions. Nous débutons par celle de M. Fortes (1906-1983), anthropologue très connu pour son travail parmi les Tallensi et Ashanti au Ghana, dans son ouvrage « *The dynamics of clanship among the tallensi* »¹⁵, publié en 1945 à Londres. Ce dernier (Fortes, 1945, p.16) indiquait que « l’ethnie ne représente que l’horizon le plus lointain que les groupes humains connaissent, au-delà duquel les rapports de coopération et d’opposition ne sont plus significatifs ou ne le sont qu’exceptionnellement ». Pour Mercier (1961, p.65) l’ethnie est un « groupe fermé descendant d’un ancêtre commun ou plus généralement ayant une même origine, possédant une culture homogène et parlant une langue commune, c’est également une unité d’ordre politique ». Selon

¹⁵ « La dynamique du clan parmi les Tallensi »

Nicolas (1973, p.103) « une ethnie, à l'origine, c'est avant tout un ensemble social relativement clos et durable, enraciné dans un passé de caractère plus ou moins mythique. Ce groupe à un nom, des coutumes, des valeurs, généralement une langue propre ». Nicolas (*op.cit.*) va plus loin en précisant que l'ethnie « s'affirme comme [...] un groupe différent de ses voisins. Et l'univers ethnique est constitué d'une mosaïque de lignages étayée par une déclinaison familiale, clanique et tribale ». Le Breton (1981, pp. 7-8) propose une définition de l'ethnie à double sens : un sens strict où « [...] l'ethnie désigne un groupe d'individus partageant la même langue maternelle. Un sens large où l'ethnie est définie comme un groupe d'individus liés par un complexe de caractères communs (anthropologiques, linguistiques, politico-historiques, etc.) dont l'association constitue une structure essentiellement culturelle ». Pour Mba (1987, p.62) « l'ethnie est l'ensemble de propriétés historiques, linguistiques, culturelles [...] d'une population, soit à la forme d'une structure à la fois dynamique, temporelle et polyvalente ». En ce sens, pour Le Breton (*op.cit.*) « l'ethnie est alors la collectivité, ou mieux la communauté, soudée par une culture particulière [et circonscrite dans un territoire] ».

Un rapide inventaire des définitions que nous venons de transcrire, ci-dessus, fait apparaître un certain nombre de caractères communs tels que : la langue, la culture, un espace ou territoire de résidence, une population d'individus ayant un même ancêtre, des coutumes, des valeurs, un nom, une conscience collective, etc. En d'autres termes, cela veut dire pour nous, qu'au départ, une ethnie est un groupe humain au plan démographique, ayant des origines anthropologiques, possédant un héritage socioculturel commun marqué, entre autres, par une langue maternelle (Le Breton, 1981). L'héritage socioculturel est exprimé par un continuum de pratiques sociales, culturelles et philosophiques (les mariages, les chants, les sentences, les valeurs morales, les recettes de la pharmacopée, les contes, les légendes, les épopées, etc.). En dépit de la mobilité des groupes sociaux, l'ethnie au départ est circonscrite à l'espace d'un territoire, bien que les déplacements des acteurs sociaux suivent une réalité évidente qui peut être réduite par des frontières étatiques ou de migrations multiformes (Le Breton, 1981). Et, le plus souvent les migrations des ethnies aboutissent sur ce que Le Breton (1981, p.59) nomme « *les subethnies ou sous-ethnies* ». Nous avons comme exemple, parmi d'autres, les Bantou, une ethnie de l'Afrique subsaharienne qui se répartit en « *subethnies* » dans des Etats constitués, tel que le Cameroun, le Congo, le Gabon, etc. (la liste n'est pas exhaustive). En effet, l'unicité des groupes sociaux unis par une série de caractères communs de données diverses fonde les ethnies. Aussi, « l'absence d'un caractère ou d'une donnée ou de plusieurs d'entre eux entraîne une subdivision de l'ethnie en sous-ethnies ou "subethnies" qui, par distanciation graduelle, par divergence progressive peut amener une séparation en ethnies vraiment distinctes » (Le Breton, 1981, pp.59-62). En l'occurrence, la langue, notamment la langue maternelle ou

ethnique est l'un des traits fondamentaux qui permet d'identifier une ethnie (Le Breton, 1981). Ce trait permet à la fois d'identifier son ethnie et d'être identifié par les autres ethnies (Le Breton, 1981). Nous réitérons que l'ethnie et la langue participent à l'acte de reconnaissance de son appartenance à un groupe social. Ce sentiment d'appartenance à un groupe social n'est-il pas fortifié par la pensée critique (Richard et Elder, 2008) ? En effet, la pensée critique participe aux choix que l'individu opère.

Pour Richard et Elder, (2008, p.2) « la pensée critique est autodirigée, autodisciplinée, autocontrôlée, auto-correctrice elle exige des critères d'excellence rigoureuse et une commande attentive de leur usage ». En suivant, l'explication de Richard et Elder, nous saisissons que la pensée critique désigne, à cet effet, l'usage juste de la raison. Est-ce que l'impact des exigences de la civilisation de masse, de la société de consommation et de production industrielle peut influencer le sentiment d'appartenance et la pensée critique ? En effet, sur un autre plan leurs influences sont susceptibles de produire l'ethnocentrisme, l'ethnocide... Ces comportements sont des processus dangereux contre l'humanisation des groupes sociaux. Par exemple, les tendances à la surévaluation de son ethnie face à l'autre (ethnocentrisme), à la désintégration d'une ethnie (ethnocide) sont à la fois un refus de la diversité des cultures, des langues, et en même temps, un frein à l'unicité fondamentale du genre humain (Molajani, 2004). Molajani (2004, p. 64) fait constater que tout être humain « [...] peut arriver à développer des idées de mépris à l'égard des autres. Et les manifestations les plus courantes se trouvent dans des attitudes allant d'une simple moquerie au refus de tout rapport avec des individus d'autres ethnies ». À ce sujet, Le Breton (1981) nous apporte dans son ouvrage « les ethnies » une démonstration de l'humanisation de l'ethnicité, au travers de l'« *ethnolyse* ». Pour lui, l'ethnolyse conçoit que « la vie et la mort des ethnies passent par l'essor de groupes donnés, leur fusion ou dilution [est] par adoption de certaines cultures, de certaines langues et autres traits sociaux dans un même continuum humain » (Le Breton, 1981, p.23).

Sans nul doute le sentiment d'appartenance à une ethnie nait soit de façon naturelle soit inculquée par la pensée critique construite à travers la socialisation (par enculturation et par acculturation) en situation de diglossie. Ces deux éléments de la civilisation conduisent à la soumission à un destin collectif que sous-tend le patriotisme évoqué par les États modernes, mais succédané de la religion confessionnelle déclinante *versus* la religion laïque séculière (Benbassa et al., 2010 ; Breton, 1981 ; Molajani, 2004). Certes obligatoire, la religion laïque séculière reste universellement professée, en temps normal de façon routinière par les autorités qui ne sollicitent qu'une adhésion passive (Le Breton, 1981). Alors le sentiment d'appartenance et la pensée critique posent-ils un problème d'ethnocidaire ou « *linguicidaire* » ? Autrement dit,

faut-il, alors, déconstruire la notion d'ethnie ?

La déconstruction de la notion d'ethnie, pour certains chercheurs (Amselle et Elikia M'bokolo, 1999 ; Costey, 2006) est une problématique de réappropriation du sentiment d'appartenance à une communauté d'individus. Cette problématique est fondée sur une déconstruction catégorielle coloniale des peuples à partir des études sur l'anthropologie sociale. Ainsi, pour Amselle et Elikia M'bokolo (1999, p.11) « c'est un truisme d'affirmer que la question de l'ethnie est au cœur de l'anthropologie et qu'elle est constitutive de sa démarche ». À ce titre, Costey (2006, p.105), nous apprend qu'« au début de XXe siècle, les ethnologues furent invités à participer au travail de catégorisation mis en œuvre par l'administration française dans les colonies, notamment en Afrique [...] pour produire des catégories ethniques dans une logique d'identification administrative ». Amselle et Elikia M'Bokolo (1999, p.23) précisent alors que « les ethnies ne procèdent que de l'action du colonisateur qui, dans sa volonté de territorialiser le continent africain, a découpé des entités ethniques qui ont été elles-mêmes ensuite réappropriées par les populations ». Pour nous la voie de la déconstruction est à relativiser selon les effets de la notion de l'ethnie. Par exemple cette déconstruction ne répond pas aux préoccupations des apports de la notion de l'ethnie sur le territoire du Gabon. Nous verrons plus loin les apports de la notion d'ethnie sur ce territoire, notamment dans la structure linguistique et savante des peuples du Gabon.

1.1.1.2. L'axe sur la validation trajectographique¹⁶ de la notion d'ethnie pour affiner la production des savoirs

Pour que l'ethnie donne du sens à une structuration culturelle de l'imaginaire du peuple du Gabon, nous la validons par tâtonnement premièrement en corroborant les propos de Barth (1999) et deuxièmement en situant la manière donc l'ethnie à travers un peuple constitué participe à la production des savoirs.

Barth (1999), en effet, propose une autre voie pour départir les adeptes de la construction de l'ethnie et ceux de la déconstruction. Dans sa nouvelle voie, il conserve l'identité ethnique comme un processus d'auto-attribution pour les groupes ethniques terme très usité dans le rapprochement qu'il propose. À cet effet, pour Barth (1999, p.205) « les groupes ethniques sont des catégories d'attribution et d'identification opérées par les acteurs eux-mêmes et ont donc la caractéristique d'organiser les interactions entre les individus ». Mais, Barth refuse le cloisonnement culturel du groupe ethnique, jugeant lui que « la culture n'est rien d'autre qu'une façon de décrire le comportement humain » (Barth, 1999, p. 203). À cet effet,

¹⁶ La notion de trajectographique n'est pas à considérer comme une discipline qui veille sur la trajectoire des engins spatiaux. Elle est retenue pour indiquer le mouvement qui décrit la chronologie conceptuelle de la notion d'ethnie.

« [...] Barth élucide son positionnement à partir du refus du maintien des frontières ethniques, en ce sens que, pour lui, les anthropologues s'imaginent que la différence culturelle découle du simple isolement » (Costey, 2006, p.107). Ainsi donc, « partager la même culture, selon Barth, est plus une conséquence qu'une condition première de l'organisation d'un groupe ethnique » (Costey, *op.cit.*). Cette voie que Barth propose et que nous partageons est de comprendre le phénomène des groupes ethniques en situation pour indiquer leur place dans la culture et la société humaine. Ainsi, il s'intéresse aux interactions entre les groupes ethniques et l'affirmation de leur identité culturelle afin de laisser la place aux dimensions d'enculturation et d'ouverture à l'interculturel et non à l'acculturation. Bien que l'ethnie ne soit pas plus qu'un contenu culturel, à cet effet, la notion d'acculturation n'a même plus de sens (Costey, 2006). Mais ce qui donne sens, pour les acteurs en interactions c'est la pertinence des éléments culturels dont les individus sont conscients ou plus ou moins inconscients. Pour Barth (1999, p.205) « l'interaction dans un tel système social ne conduit pas à la liquidation par changement et acculturation ; les différences culturelles peuvent persister malgré le contact inter ethnique et l'interdépendance entre les groupes ». Au niveau de l'identité ethnique, Costey (2006, p.108) indique que « chez Barth, cette catégorisation est avant tout le fait d'une auto-attribution, une attribution par les acteurs eux-mêmes qui choisissent d'endosser telle ou telle identité ». Ainsi les interactions inter ethniques et la catégorisation par l'auto identité offrent l'opportunité de dépasser la difficulté conceptuelle liée à la continuité des entités ethniques qui s'oppose à leur cloisonnement culturel. À notre entendement, cette voie de Barth est favorable au contexte du Gabon, parce qu'elle nous permet de déterminer un système social polyethnique dont il nous indique les tenants et les aboutissants. Le système social polyethnique est « bien sûr ce que Furnivall (1944) a si bien décrit dans son analyse de la société plurielle : une société intégrée [...] dans un espace d'échanges multiformes et multidimensionnels sous le contrôle d'un système étatique » (Barth, 1999, p.215). Bien évidemment, cette description reflète la structure culturelle du Gabon, parce qu'elle est en même temps une articulation macrosociale culturelle, linguistique et une séparation microsociale qui fait correspondre à des ensembles systématiques des prescriptions des rôles et des statuts sociaux aux individus. Nous disons que par cette dichotomie l'interaction inter-ethnique et l'auto-identité impliquent une série de contraintes sur les types de rôles qu'un individu est autorisé à jouer avec ses pairs et *vice versa* (Bart, 2009 ; Morin, 2011). L'interchangeabilité des rôles évoque ce que Barth (*op.cit.*) appelle « l'interdépendance des groupes ethniques » sur un même territoire. Ce lien positif, pour Barth (1999, p.218) « relie plusieurs groupes ethniques dans un système social englobant. [...] Mais il dépend de la complémentarité des groupes, au regard de certains de leurs traits culturels caractéristiques ». Cela veut dire que la complémentarité lorsqu'elle est apaisée fait naître une symbiose entre les groupes ethniques établis sur un même territoire. Cette symbiose sous-tend

le partage de niches d'espace foncier, la célébration des mariages exogamiques, la fourniture mutuelle des biens pour la survie et la réalisation de leurs aspirations. L'interdépendance qui est la résultante de la complémentarité apaisée entre les ethnies sur un même territoire comme le Gabon affine le mode de production des savoirs impactant les faits (la survie et la satisfaction des aspirations) de la vie courante. Comment sont produits ces savoirs qui influencent les faits (la survie et la réalisation des aspirations) de la vie courante. ?

À cet effet, la trajectoire définitionnelle de la notion d'ethnie met à notre disposition un certain nombre de caractères communs que nous rappelons. Il s'agit : de la langue, de la culture, d'un espace ou territoire de résidence, d'une population d'individus ayant un même ancêtre, des coutumes, des valeurs, d'un nom, une conscience collective, etc. Certains de ces caractères (une culture, un territoire de résidence et une population d'individus) nous donne la possibilité de déterminer, à travers trois terreaux culturels, la manière dont sont produits ces savoirs qui impactent les faits (la survie et la réalisation des aspirations) de la vie courante. Les trois terreaux culturels sont : le terreau ordinaire, le terreau symbolique et le terreau fonctionnel ou organisationnel. Ces trois terreaux diffusent des savoirs qui émanent de la relation entre les hommes membres d'une ethnie (population d'individus) et les milieux naturels (écosystèmes) et sociaux (espace de résidence). Cette relation est davantage diligentée, au plan social et au plan culturel, par la recherche de la satisfaction des besoins vitaux primaires (besoins alimentaires, besoins d'habitation, besoins de soins de santé, besoins de sécurité, besoins vestimentaires, etc.) et des aspirations. Au plan social que nous développons un peu plus loin, la satisfaction des besoins vitaux primaires et des aspirations s'opère dans les milieux rural et urbain. Mais, au plan culturel qu'est-ce qui donne sens à la satisfaction des besoins vitaux primaires et des aspirations des individus appartenant aux ethnies ? Les fonctionnalités de chaque terreau donnent du sens à la satisfaction des besoins vitaux primaires et les aspirations des hommes membres d'une ethnie.

Le terreau ordinaire dans la structure culturelle des peuples du Gabon est dépourvu de toute signification symbolique et fonctionnelle. En effet, ce terreau est implicite aux deux autres car il les traverse. Cela veut dire que le terreau ordinaire retient les écosystèmes appartenant à la zone équatoriale comme le cadre de vie des peuples du Gabon. Ce cadre de vie permet à ces peuples de satisfaire leurs besoins vitaux primaires et leurs aspirations, d'une part, en explorant les ressources naturelles et, d'autre part, en exerçant des emplois de salariés ou de fonctionnaires. À cet effet, le terreau ordinaire dans la structure culturelle de ces peuples est concentré autour de la triple entité primaire, secondaire et tertiaire. Dans la forme primaire, ce terreau retient les éléments physiques des écosystèmes dans le temps et dans l'espace. Ces

éléments physiques des écosystèmes sont des ressources qui pourvoient aux besoins vitaux primaires de ces peuples. Dans la forme secondaire, à travers une action dynamique, la structure culturelle est une réalité abstraite représentant des expériences vécues. Ainsi, la forme secondaire représente à la fois une création palpable de la nature et un reflet de l'état mental des peuples du Gabon. Cependant, loin d'apparaître comme une qualification opposée, les formes primaire et secondaire indiquent des traits complémentaires d'une même réalité représentée par les savoirs culturels (que nous verrons plus sous l'appellation de savoirs socioculturels) d'un monde physique et abstrait. La forme tertiaire, comme l'indique l'Insee¹⁷ (Institut national de la statistique et des études économiques) le 13 octobre 2016, « recouvre un vaste champ d'activités qui s'étend du commerce à l'administration, en passant par les transports, les activités financières et immobilières, les services aux entreprises et services aux particuliers, l'éducation, la santé et l'action sociale ». Ainsi, à travers les formes primaire, secondaire et tertiaire, les peuples qui représentent des ethnies continuellement engagées dans leurs activités pour répondre tout à fait à leurs besoins vitaux primaires et à leurs aspirations. Alors le terreau ordinaire est un moment intense de la vie sociale et culturelle de ces peuples par les conflits qu'il suscite, les unanimités qu'il crée, les sentiments qu'il éveille et le symbolisme qu'il impulse.

Le terreau symbolique souligne la capacité fécondatrice, protectrice et défensive du groupe social ethnique destiné à assurer par lui-même, sa sécurité et sa pérennité et cela grâce à la langue, à la filiation et au rapport à divers dieux. La langue par les mots, au niveau du terreau symbolique notamment dans la structure culturelle, symbolise un outil culturel qui établit l'image d'une communauté solidaire difficile à détruire. Elle établit, à cet effet, un système de continuums, qui porte sur : des objets et des représentations ; des attitudes individuelles et collectives ; des jugements objectifs et/ou subjectifs, des besoins et des intérêts. Ce système de continuums trouve son origine dans le mythe et la réalité qui sont des puissants symboles qui dictent les actions des individus membres des ethnies. Et dans ce système de continuums, notamment au niveau des objets et des représentations, les mots de la langue introduisent la filiation. Et cette filiation est souvent unilinéaire où les membres du lignage se réclament d'un même ancêtre, soit en ligne agnatique (patrilignage) ou en ligne utérine (matrilignage) (nous abordons les lignages agnatiques et utérins dans la structure sociale des peuples du Gabon). Le lignage définit l'un des processus par lequel l'adulte-parent membre d'une ethnie transmet à l'enfant des éléments d'assimilation des valeurs culturelles de filiation intra ethnique et extra-ethnique. Ainsi, il existe grâce aux savoirs issus du lignage, par exemple,

¹⁷ <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1584> consulté le 10 octobre 2016.

une corrélation apparente entre l'appartenance à une famille et l'identité à la fois ethnique et linguistique (nous aborderons un peu plus loin, l'identité ethnique et linguistique). Autrement dit, le savoir que diffuse la philosophie sur le lignage sous-tend la filiation. Ce savoir établit un rapport structurel dynamique entre quatre entités¹⁸ symboliques sociales et culturelles que sont la famille, le clan, la tribu et l'ethnie. Et le rapport structurel dynamique est l'équilibre qui s'établit entre la famille, le clan, la tribu, l'ethnie et la communauté. Ces entités au niveau de la structure culturelle jouent le rôle de protecteur sous l'influence de plusieurs dieux qui côtoient le quotidien des individus membres d'une famille, d'un clan, d'une tribu, d'une ethnie, d'une communauté. Néanmoins, il n'y a pas à l'origine de Dieu unique au sens judéo-chrétien, mais de dieux magiques surnaturels habitant au sein des écosystèmes. Toutefois, le Dieu unique a fait son apparition avec l'arrivée des européens dès 1472 (Meyo Bibang et Nzamba, 1992). Ce Dieu unique fait partie, aujourd'hui, de la vie des individus au plan spirituel. Par contre au niveau du terreau symbolique de la structure culturelle, les dieux magiques, par exemples, créent de l'espoir, répondent à des besoins de soulagement des maladies, prédisent des événements (naissance, prospérité, richesse, mariage, décès). À ce titre, le rapport aux dieux magiques est un savoir culturel qui aide le groupe social ethnique à réguler les activités dans lesquelles les individus sont souvent engagés au quotidien pour survivre. Ce sont, par exemples, les activités relatives à l'agriculture, la chasse, la pêche, la cueillette, aux soins médicaux, à la construction, etc. Le savoir auquel donnent accès ces activités détermine la vie en famille, au sein du clan, de la tribu, au groupe social ethnique. Le terreau symbolique exprime, alors, la puissance et la force de la solidité du groupe social ethnique qui se réalise dans un cadre vie à forte dominance culturelle.

Le terreau fonctionnel ou organisationnel a pour effet, au sein de la structure culturelle, d'élever d'une manière significative le statut social du savoir culturel. Le statut social du savoir culturel indique une qualité typique de la structure culturelle à savoir, elle n'est pas la même partout en tout temps parce qu'elle traduit le niveau d'assimilation fonctionnelle des valeurs de l'organisation sociale. Ainsi, le statut social du savoir détermine l'ordre organisationnel hiérarchisé où l'homme joue le rôle fondamental d'assurer le bien-être à ses descendants et ascendants en s'appuyant, par exemple, sur les activités agricoles, de chasse, de pêche, de cueillette, salariales, etc. Ces activités ponctuent le savoir social et culturel dont l'acquisition chez l'enfant-apprenant se fait selon les stades de développement psychomoteur de l'enfant-

¹⁸ Les quatre entités symboliques sociales et culturelles sont dynamiques. Elles débutent par la famille qui est, nous le réitérons, l'unité de base pour former à la fin un groupe social ethnique, en passant néanmoins par le clan, la tribu et l'ethnie. Ainsi, la famille favorise l'éclosion de divers clans qui diligentent la tribu. Diverses tribus favorisent le groupe social ethnique où l'ethnie et les dialectes traversent la famille, le clan et la tribu qui vont déterminer à leur tour la communauté ethnolinguistique (nous abordons la communauté ethnolinguistique dans la structure linguistique et savante des peuples du Gabon).

apprenant. Ainsi, le niveau fonctionnel de la structure culturelle traite l'enfant-apprenant capable d'interactions sociales au départ comme un être passif entre la petite enfance et l'enfance (de 3 à 8 ans) comme un être actif entre l'enfance et l'adolescence (de 8 à 14 ans et plus). Sa proactivité est valorisée à partir de son action qui donne sens à son imprégnation socioculturelle et elle est attendue comme une action linéaire (évolutive, progressive). Nous reviendrons un peu plus loin sur le développement psychomoteur, notamment dans la problématique où nous évoquerons le relativisme culturel pour parler de l'enfant africain en général et de l'enfant gabonais en particulier.

Les trois terreaux (ordinaire, symbolique, fonctionnel), dans la trajectoire de la validation de la notion de l'ethnie disposent ensemble, pour l'imprégnation de l'enfant, des savoirs culturels émanant de deux types d'activités : les activités de survie et les activités de pérennisation. Les activités de survie se rapportent à la chasse, la pêche, l'agriculture de subsistance, la cueillette, etc. les activités de pérennisation sont des événements relatifs à la naissance, au mariage, aux conflits, au décès, etc. Ces événements requièrent également des savoirs pratiques de l'ordre de l'art oratoire, de la maîtrise des signes indexicaux et iconiques (Delbecq, 2006) de la langue de l'ethnie. L'acquisition de ces savoirs pratiques (l'art oratoire, maîtrise des signes) se fait par mimétisme du modèle agnatique ou utérin.

Pour s'imprégner de tous ces savoirs culturels, la langue comme facteur culturel permet leur appropriation acquisitionnelle notamment par le mot qui donne accès au contenu de la structure culturelle. Et l'élément axiomatique que nous énoncions est de dire que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent la langue comme facteur culturel favorise la construction des compétences sociales et culturelles chez l'enfant. Néanmoins, tous les savoirs culturels auxquels les langues du Gabon donnent accès constituent, pour nous, un curriculum pratique pour l'imprégnation socioculturelle de l'enfant-apprenant. Ce qui fait que l'ethnie comme facteur culturel a besoin de la langue pour exister et vitaliser les savoirs sociaux et culturels.

1.1.2. La langue facteur culturel de l'imaginaire des peuples du Gabon.

Le terme langue très présent dans notre recherche peut désigner divers univers. Ici, nous l'assimilons à la langue ethnique comme outil culturel faisant d'elle, la langue-culture ethnique. Ce terme de langue-culture ethnique nous permet de la distinguer de la langue-culture de scolarisation. En tant que langue-culture ethnique, nous la développerons tout au long de nos travaux en termes de contenant de tous les savoirs culturels issus du cadre de vie sociale et culturelle des populations qui sont des acteurs sociaux. À cet effet, dans les lignes qui suivent nous la traitons premièrement en la distançant de la notion de la langue maternelle et

deuxièmement en faisant d'elle la porteuse des savoirs que produisent les groupes socio-ethniques.

1.1.2.1. De la langue maternelle à la langue-culture ethnique.

La discussion de Castellotti (2001) portant sur la définition de la notion de langue maternelle va nous servir pour accéder à la notion de la langue-culture ethnique. Toutefois, cette définition montre toute la difficulté de la circonscrire, en ce sens qu'elle témoigne toute la complexité de construire sa genèse (clarification lexicographique). À ce titre, tel que nous l'avons fait avec la notion d'ethnie, nous partons des points de vue des écrits rencontrés (Benbassa et al., 2010 ; Castellotti, 2001 ; Larousse, 2013 ; Unesco, 2003 ; Ropé, 1990) pour apporter dans un premier temps une orientation définitionnelle. Dans un second temps, nous précisons le champ de son emploi dans notre recherche.

Nous débutons, à cet effet, par la définition de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation et la culture (Unesco) de 2003. Pour l'Unesco (2003, p.15), la langue maternelle est « [...] la langue que l'individu a apprise en premier. La langue à laquelle cet individu s'identifie ou les autres l'identifient comme locuteur natif. Elle est également désignée comme la langue par laquelle, l'enfant fait ses premières expériences de socialisation ». La définition de l'Unesco détermine, alors, que la langue maternelle est la langue habituellement parlée en famille et que l'enfant s'approprie naturellement dès sa petite enfance. Cette langue participe à son imprégnation des réalités sociales et culturelles de sa famille. Elle lui permet, en l'occurrence, la découverte du monde, de lui-même, des autres (Benbassa et al., 2010). Une telle explication, nous situe dans une double perspective de la compréhension des comportements linguistiques au niveau de notre recherche. Elle aborde ce que Calvet (2013, p. 101) nomme « approches macrosociolinguistique et microsociolinguistique » des comportements linguistiques de l'individu. Les deux approches favorisent mutuellement la compréhension des interactions sociales linguistiques. Par ailleurs, nous les développons un peu plus loin en suivant l'explication de Calvet (2013). Néanmoins, l'approche macrosociolinguistique nous amène à considérer une vue diachronique de la langue maternelle. Cette vue diachronique porte sur l'évolution de la langue maternelle vers la langue véhiculaire au sens d'Idiata (2007). Dans les lignes qui suivent, nous expliquons cette diachronie de la langue maternelle en langue-culture ethnique véhiculaire.

À tout le moins, la définition de la notion de langue maternelle de l'Unesco nécessite, pour nous, une précision empirique. Et les travaux de Castellotti (2001) sur les relations entre langue à apprendre et langue déjà acquise offrent de précieuses précisions. Ainsi, Castellotti (2001) dans son ouvrage « langue maternelle en classe de langue étrangère » clarifie cette

notion en commençant par énoncer deux types de réaction suite aux réponses des individus à deux questions. Quelle est votre langue maternelle ? Comment représentez-vous votre langue maternelle ? Castellotti dégage deux conclusions à la suite des réponses aux questions énoncées ci-avant. À la première question, pour Castellotti (2001, p.20) « on obtient généralement une réponse immédiate, formulée sans hésitation. [À la deuxième question], on constate que les définitions proposées et les domaines d'expérience auxquelles elles réfèrent ne coïncident que partiellement ». La réponse à la première question est souvent en rapport avec « [...] la langue à laquelle cet individu s'identifie ou les autres l'identifient comme locuteur natif [(Unesco, 2003)] » (*id.*). Mais à la deuxième question, un flou s'établit au regard des parcours linguistes des individus qui dans leur vie ont acquis d'autres langues. Selon Castellotti (*op.cit.*), ce contraste est soutenu « [...] par l'absence de définition dans le contenu des ouvrages qui font de ce concept un usage intensif, ce qui ne permet pas la mise en évidence de significations favorisant des représentations ». Pour cerner cette notion de langue maternelle, Castellotti va retenir une clarification par critères. Ainsi, le premier critère est souvent celui qui vient à l'esprit, elle l'inscrit dans l'ordre étymologique ou morphologique. Ce critère, pour Castellotti (*op.cit.*), est lié à la mère et met en relief l'appellation « langue maternelle ou langue du lait [...] substantif propre chez certains locuteurs de l'Afrique ». Néanmoins, ce premier critère « s'avère pourtant très discutable dans certaines situations sociales ou sociolinguistiques. Le fait que la mère de l'enfant [...] entretienne avec lui la relation la plus régulière et continue n'est pas universellement partagé » (Castellotti, 2001, p.21). Le deuxième critère, au sens de Castellotti (*op.cit.*) renvoie à « [...] l'antériorité d'appropriation qui est liée au mode d'acquisition ». L'antériorité d'appropriation en ce qui concerne la langue maternelle nous permet de la désigner comme celle apprise en premier (langue première) par l'enfant, au contact de son environnement immédiat. À cet effet, la langue première (L1) se définit en ce moment comme celle par laquelle l'individu a fait ses premières expériences de socialisation : découverte de soi, des autres et du monde (Benbassa et al., 2013 ; Yaguello, 1998). Castellotti (2001, p.22) retient d'autres « critères d'ordre fonctionnel et identitaire ». Par ces critères, la langue maternelle peut être définie comme celle que l'individu emploie le plus et s'identifie comme membre d'une communauté linguistique (Benbassa et al., 2013 ; Castellotti, 2001 ; Unesco, 2003). Pour être plus précis, la fonction identitaire réitère que la langue maternelle permet à l'individu de s'identifier, mais aussi aux autres de l'identifier comme locuteur natif de cette communauté linguistique.

Aussi, les critères d'antériorité d'appropriation liés au mode d'acquisition et ceux d'ordre fonctionnel et identitaire vont nous aider à préciser ce que nous entendons par la langue maternelle. Ces critères nous permettent à ce que nous justifions la signifiante de la langue

maternelle en tant que la langue-culture ethnique dans notre thèse. Ce choix de faire correspondre la notion de la langue maternelle à celle de langue-culture ethnique, nous autorise à nous distancier du référent « *maternelle* ». Pour nous, l'usage du qualificatif « *maternel* » a du sens dans les études démographiques. Il permet à celles-ci de spatialiser la fécondité comme donnée quantitative (Lachapelle, 1983 ; Paillé, 2003). Pour préciser l'emploi de la notion de langue maternelle comme la langue-culture ethnique nous nous servons des groupes ethniques.

Alors, la langue-culture ethnique est aussi un objet qui permet de rendre compte des différentes variations linguistiques qui correspondent à ce qu'Idiata détermine comme « la langue véhiculaire » sur le territoire du Gabon. Pour Idiata (2007, p. 36), « le concept de langue véhiculaire dans le sens de Louis-Jean Calvet [...] n'a pas de sens à l'échelle nationale. Ainsi, au Gabon, certaines langues-cultures ethniques assument cette fonction à des niveaux différents (province, département, district, canton) ». Nous reviendrons sur la fonctionnalité des langues-cultures ethniques véhiculaires, au moment où nous aborderons la situation spatiale des langues au Gabon. Pour le moins, le terme de langue-culture ethnique, largement employé dans notre recherche désigne deux situations.

La première situation se réfère au langage. Ainsi, la langue-culture ethnique indique que le langage de l'enfant est construit dans cette langue première (L1). En effet, l'enfant effectue les premiers apprentissages culturels à travers la langue en s'appuyant sur les premiers apprentissages éducatifs proposés dans la famille (Vygotski, 1997). Le langage est, à ce titre, pour la langue-culture ethnique un objet social dans son essence indissociable du locuteur (Saussure, 1995). Bien que, le langage émane des mouvements des organes vocaux, il est à la fois individuel et social. Mais, « pris dans son tout, le langage est multiforme et hétéroclite ; à cheval sur plusieurs domaines à la fois physique, physiologique et psychique » (Saussure, 1995, p.25).

La deuxième situation permet la reconnaissance du groupe ethnique à travers la langue-culture parlée par des locuteurs d'une ethnie. Et le déterminisme au langage fait de la langue-culture ethnique une unité d'appartenance à un monde particulier qui contribue à une manière de penser, de sentir, d'agir conformément à un modèle culturel. Cet enchaînement de cause (langage) à effet (langue-culture ethnique) entraîne inéluctablement l'attachement de chaque individu à une langue maternelle et le témoignage de son identité ethnique. Saussure (1995, p. 304) nomme cette corrélation « l'ethnisme » qui constitue un lien social entre les agents sociaux. Pour Saussure (1995, pp. 304-305) c'est « entre l'ethnisme et la langue [...] maternelle que s'établit ce rapport de réciprocité : ce lien social tend à créer la communauté de langue et imprime peut-être à l'idiome commun certains caractères ; inversement dans une

certaine mesure, l'unité ethnique ».

1.1.2.2. La langue-culture ethnique, un référent des savoirs produits par des communautés socio-ethniques.

La langue-culture ethnique est une composition de plusieurs facteurs que la figure 1 ci-dessous illustre. Les facteurs qui composent, dans cette figure 1, la langue-culture ethnique retiennent qu'elle s'acquiert avant l'entrée à l'école de l'enfant. Et son acquisition relève, le plus souvent, des pratiques sociales en famille. À cet effet, l'apprentissage de la langue-culture ethnique se démarque de l'apprentissage de la langue-culture d'enseignement (Vygotski, 2002). En effet, pour Vygotski (2002, p. 294) l'enfant « assimile [...] la langue d'enseignement tout autrement qu'il assimile la langue maternelle. Il serait miraculeux que l'assimilation de la langue dans le processus de l'apprentissage scolaire soit la réplique, la reproduction de celle de la langue maternelle ». Qu'est-ce qui constitue, alors, la différence entre l'apprentissage de langue-culture ethnique et l'apprentissage de la langue-culture de scolarisation ?

Ce qui fait la différence entre l'apprentissage d'une langue-culture ethnique et l'apprentissage d'une langue-culture de scolarisation est qu'apprendre la langue-culture ethnique pose l'usage d'une langue non écrite, non reconnue universellement comme une langue légitime. Par contre l'apprentissage d'une langue-culture de scolarisation exige en sus de la médiation de l'adulte-enseignant et du fait que cette langue soit reconnue universellement l'apprentissage du code écrit (nous reviendrons un peu plus sur l'apprentissage de la langue-culture de scolarisation). Tandis que, l'apprentissage de la langue-culture ethnique retient l'observation et l'écoute par l'enfant des personnes de l'entourage pour son acquisition. À ce titre, c'est la langue-culture des parents que l'enfant s'approprie et elle est porteuse de savoirs que produisent les parents en tant que membres d'une ethnie. En tant que porteuse de savoirs, son but tacite est une fonction d'accroissement des compétences sociales, culturelles et linguistiques de l'enfant-apprenant. Pour Castellotti (2001, pp. 21-22) le fait d'avoir intériorisé la langue-culture ethnique « [...] de manière naturelle, confère de facto un certain nombre de qualités intrinsèques, celles de maîtriser avec le plus haut degré la compétence à exprimer sa pensée de la façon la plus précise possible ». Par ce fait, les compétences sociales, culturelles et linguistiques en langue-culture ethnique relèvent des savoirs qui sont des composantes intra individuelles et interindividuelles (Morlaix, 2015a). Il s'agit, en effet, des axiomes socioculturels moraux, citoyens, philosophiques (us et coutumes), etc. Ainsi, au sein de la figure 1, ces savoirs permettent la construction des compétences grâce aux interactions verbales affectives entretenues et aux pratiques sociales qui participent à l'enseignement informel. La construction des compétences répond à l'effectuation des reliances positives au sens de Bolle

(2005, p. 43), à savoir, « [...] ce qui touche aux rapports aux autres, à soi, au monde (interculturalité et transculturalité) ». Ces reliances sont intimement liées à l'usage en général de la langue maternelle, en particulier de la langue-culture ethnique, mais aussi à la langue-culture d'enseignement. C'est pourquoi, Castellotti met en évidence le fait d'un locuteur qui n'est plus en contact pendant de nombreuses années avec sa langue maternelle au sens général de langue première que nous nommons à cause de notre contexte la langue-culture ethnique. Alors, Castellotti (2001, p. 22) retient que la langue première (langue-culture ethnique) « n'est plus nécessairement la mieux maîtrisée, même si elle a été la première acquise, [parfois] la langue de scolarisation prend souvent le pas sur la langue-culture précédemment acquise, notamment pour la formulation de certains types de notions ou de concepts ». Toutefois, nous le réaffirmons, la langue-culture ethnique favorise la mise en place des stratégies générales de construction des compétences (Wambach, 2000 ; Paquay, Carlier, Collès & Huyen, 2000). La construction des compétences se réalise au cours d'étapes caractérisées soit par un état d'équilibre, soit par des perturbations provoquées par une confrontation entre les connaissances antérieures et des nouvelles informations (Wambach, 2000). Derrière cet équilibre et ces perturbations, il y a les interactions verbales entre l'adulte et l'enfant qui font le lien entre la transmission et l'acquisition des savoirs situationnels et relationnels.

Nous réitérons que la figure-1, ci-dessous, caractérise l'enfant au sein de ces interactions verbales qui soutiennent les composantes langagières au cœur du discours de l'enseignement des parents et des autres membres de la famille. Les interactions verbales sont empreintes de l'attitude affective des parents et des autres membres de la famille. Et leur contenu est déterminant pour cette socialisation par enculturation dans laquelle l'enfant découvre le monde, lui-même et les autres. Les composantes de cette figure-1 posent le problème de la structure sociale des peuples du Gabon. Elles indiquent, également, en suivant Montoussé et Renouard (2015, p.50) que « la langue comme facteur culturel ne doit pas être considérée comme une juxtaposition d'éléments (des mots associés à des sons), [...] mais plutôt comme un système dont toutes les parties peuvent et doivent être considérées dans leur solidarité synchronique ». Autrement dit, pour Montoussé et Renouard (*op.cit.*) « aucun des éléments [...] de la langue-culture ethnique ne peut être compris si on l'isole des autres éléments avec lesquels il forme un tout cohérent ». Et les éléments dont il est question se rapportent au mode de pensée (droits et devoirs, valeurs et normes, mythe et réalité) ; à l'agir (savoirs, savoir-faire, savoir-être), à l'interagir (l'intercompréhension sous-tendue par langue-culture en partage). Ces éléments font, alors, de la langue-culture ethnique une structure cachée dans la réalité sociale des peuples du Gabon que nous développons dans les lignes qui suivent.

Néanmoins avant d'aborder la réalité sociale des peuples du Gabon, nous pouvons déduire que la langue et l'ethnie sont deux facteurs culturels. Et comme facteurs culturels, l'ethnie et la langue expriment une réalité culturelle qui est régie par des règles que les acteurs sociaux cherchent à optimiser à travers leurs actions. Les acteurs sociaux que sont, notamment, les parents et les enseignants usent des moyens les plus efficaces pour y parvenir. À cet effet, comme acteurs sociaux les parents et les enseignants remplissent deux fonctions essentielles de la socialisation : celle d'intégrer tout enfant-apprenant dans la société et celle de contribuer au maintien de cette société. Et ces deux fonctions font de l'ethnie et de la langue les facteurs culturels qui permettent à l'enfant-apprenant :

- d'intérioriser le mode de pensée du groupe social ethnique en passant par celles édictées par la famille, le clan, la tribu ;
- de s'identifier par l'agir à la famille, au clan, à la tribu, au groupe social ethnique ;
- d'expérimenter par les interactions les modes de conduites et des pratiques que diffusent les savoirs issus de la langue-culture ethnique.

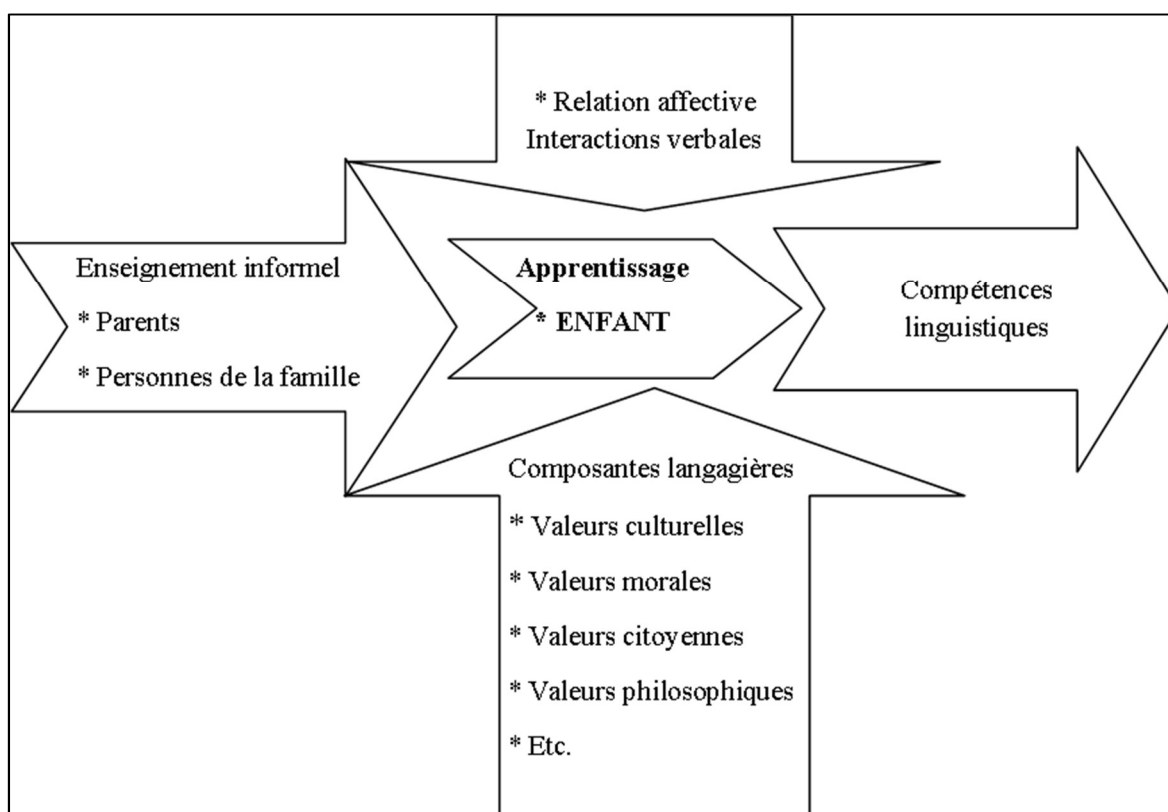


Figure-1 : Illustration de l'objet culturel langue ethnique

1.2. De la structure sociale des peuples du Gabon.

La structure sociale des peuples du Gabon est examinée ci-dessous par une analyse situationnelle de l'organisation sociologique et anthropologique des peuples du Gabon. Cette analyse vise à déceler le mode de production des savoirs sociaux. Pour examiner cette organisation socio-anthropologique, entre autres, les travaux d'Aubame (2002) sur *les bété du Gabon et d'ailleurs : sites, parcours et structures*, ceux de Mbuyi Mizeka (2015) sur les *punu et fang* du Gabon dans *l'enfant noir d'Afrique centrale* et ceux d'Obenga (1989) sur *les peuples bantu : migrations, expansion et identité culturelle* sont des ressources que nous allons exploiter. L'exploitation de ces ressources documentaires permet en premier lieu de réaliser un développement descriptif des faits empiriques que ces auteurs évoquent et en deuxième lieu de contextualiser les lieux de production des savoirs sociaux.

1.2.1. Le descriptif des faits empiriques structurant le cadre de vie sociale des peuples du Gabon

L'organisation sociale des peuples du Gabon, au plan socio-anthropologique, pour certains chercheurs (Aubame, 2002 ; Mbuyi Mizeka, 2015 ; Obenga, 2009) est la même que celle du groupe supra national, « les bantu » auquel ces peuples appartiennent. Cette organisation dans sa genèse, affirment Aubame et Obenga, est composée de tribus subdivisées en villages qui sont eux des réalités des groupes socio-claniques. Ces groupes socio-claniques sont constitués à leur tour par des branches de familles d'un même arbre généalogique. Ces familles peuvent résider dans divers villages. Ces chercheurs (Aubame, 2002 ; Obenga, 1989) démontrent dans leurs travaux que l'ancrage du lien de parenté est un élément primordial dans la structure sociale des *bantus*, pour ainsi dire des peuples du Gabon. Il s'agit, en effet, au niveau de cette parenté des liens de consanguinité et de la filiation qui constituent le fondement de la famille, notamment élargie à cause du lignage soit patrilinéaire (agnatique), soit matrilinéaire (utérin) (Aubame, 2002 ; Mbuyi Mizeka, 2015). Les deux facteurs de lignage que sont la ligne agnatique (patrilinéaire) et la ligne utérine (matrilinéaire) constituent, à cet effet, le fil conducteur qui nous aide à examiner le fonctionnement des liens sociaux (la structure sociale) chez les peuples du Gabon.

Pour Aubame (2002, p. 165) au sein de cette famille élargie « les relations entre ses membres ne se limitent pas aux seules petites communautés villageoises. C'est ce qui fait dire à Balandier [(1955)] l'impossibilité de trouver un embryon d'organisation sociale, il n'existe que des familles étendues ». Néanmoins, Aubame comme Mbuyi Mizeka reconnaissent que la famille est la cellule fondamentale de toute société, c'est-à-dire, pour ces populations lignagères. La famille constitue, à cet effet, le groupe le plus important des sociétés lignagères

voire même le point de départ de leur organisation sociale. Et dans les familles Obenga (2002, p.170) fait observer que « [...] tous ceux qui appartiennent au même groupe générationnel sont considérés comme frères et sœurs ». Le lien de parenté par lignage joue, ici, un rôle fondamental dans la construction du lien social, parce qu'il sous-tend le fait ethnique et le principe de solidarité mutuelle (Aubame, 2002 ; Obenga, 1989). Néanmoins le lien de parenté par lignage fait de la différence entre le sexe masculin et le sexe féminin un moyen de distinction parfois marginale dans la structure sociale des peuples du Gabon.

1.2.1.1. Le fonctionnement social du lien agnatique

Chez les populations patrilineaires (agnatiques), Aubame (2002, p.175) explique le point de départ de la structure sociale, ainsi qui suit : « l'homme épouse une femme, ils ont des enfants de deux sexes. Les garçons épousent d'autres femmes qui leur font d'autres enfants. L'ensemble de ces familles constituent, [...] par exemple, chez les *fang* un 'nda ebor' (maison des gens) ». Pour Aubame (*op.cit.*) un 'nda e bor' est « une famille *stricto sensu* ». La gouvernance de cette famille « *nda e bor* » incombe au père du premier couple que nous avons indiqué où il y a éventuellement, un aîné, « ntôl » qui est appelé à remplacer ce père à la direction du « *nda e bor* ». Toutefois, Aubame (*op.cit.*) signale que ce dernier est susceptible « d'être remplacé ou supplanté par le second, le puîné, *eberga ntôl*, ou même par le 3^{ème} en cas de défaillance de l'aîné ou des deux aînés ». Alors, pour Aubame (*op.cit.*) « ce processus, le même dans les familles issues du premier ménage, se développant et étendant les mêmes structures de proche en proche aboutit à un *etuña* ou clan ». La formation structurelle de la famille élargie chez les populations patrilineaires débute par une famille *stricto sensu*, *nda e bor*, la famille au premier degré, l'ensemble des familles *stricto sensu* aboutit au clan, *etuña* et l'ensemble des clans sous-tend la tribu, *mvokh e bor* (Aubame, 2002). Ainsi, au sens d'Aubame (2002, p. 167), la famille élargie est composée « [...] des familles *stricto sensu*, *nda e bor*, du clan, *etuña*, de la tribu, *mvok e bor*, autrement dit cette composition se structure comme suit : des parents, des enfants, des petits-fils, des arrières petits-fils, etc. ».

Cette composition de la famille élargie, à l'exemple de celle des *fang* au niveau de la filiation agnatique, fait naître des liens directs de consanguinité verticaux et horizontaux. Pour Aubame (*op.cit.*) « [...] les liens de consanguinité verticaux sont les liens d'ascendants engendrés et les liens de consanguinité horizontaux sont entre les enfants sur un même palier ». Ces liens de consanguinité créent l'arbre généalogique et déterminent l'interdiction de l'inceste ce qui réfute et condamne tout rapport de mariage entre les individus du même lignage, autrement dit de la même famille élargie. L'histoire sociale de la famille commence en se référant à l'arbre généalogique des liens horizontaux et des liens verticaux qui transmet le

lignage patrilinéaire. Comment se structurent ces liens verticaux et horizontaux ? Pour réaliser la structuration de ces liens il faut, en effet, partir de l'arbre généalogique. Selon Aubame (2002, p. 169), à partir de l'arbre généalogique, nous voyons ainsi la structuration des liens verticaux et horizontaux : « [...] premièrement elle se rapporte au géniteur paternel dont le rôle dans l'arbre généalogique se déplace à l'infini vers l'ascendance. Deuxièmement, l'arbre généalogique est ponctué de segments horizontaux et verticaux ». Ainsi donc « [...] les éléments d'un même segment horizontal se rapportent au patriarche et déterminent une fraternité. Les éléments du segment vertical expriment la filiation réelle qui lie les membres des segments horizontaux au géniteur paternel » (Aubame, *op.cit.*). Aussi, les liens verticaux et horizontaux établissent diverses hiérarchies. Au niveau des liens verticaux, la hiérarchie s'exprime par rapport aux géniteurs (le père et la mère) où les frères et sœurs des géniteurs ont les mêmes droits sur les enfants. Néanmoins, il y a une nuance lorsque le lien horizontal s'établit par rapport au père géniteur ou à la mère génitrice. Ainsi, les frères et sœurs de la mère génitrice sont considérés comme la matrice symbolique, à ce titre, ils ont les mêmes droits au respect que la mère génitrice. Par contre, les frères et sœurs du père géniteur sont des pères au même titre que le père géniteurs. Et comme « [...] l'enfant doit du respect à son père et à sa mère qui restent pour lui des êtres sacrés, ce même respect va à tous ceux qui se situent sur les mêmes segments horizontaux de ces parents géniteurs » (Aubame, *op.cit.*). Au niveau des liens horizontaux, la hiérarchie est établie, au sens d'Aubame (*op.cit.*) comme suit : « sur les segments horizontaux, les relations s'expriment en termes égalitaires, ponctués néanmoins par le droit d'aînesse ».

Subséquemment, le respect de la filiation patrilinéaire est tributaire du fait que l'homme ait versé une dot à la famille de sa femme pour sceller le mariage. Pour Mbuyi Mizeka (2015, p.88) « le mariage ne lie pas deux individus, mais plutôt deux familles, deux lignages, deux clans, deux tribus ». Lorsque l'homme n'a pas versé de dot, la ligne agnatique ne suit pas et les enfants nés de cette union appartiennent à la ligne utérine que nous abordons dans la filiation matrilineaire. Cela veut dire que ces enfants appartiennent à la famille de la femme, notamment à ses frères mais dans le respect du droit d'aînesse et de la filiation réelle. Alors, l'absence de la dot conduit au matrilineaire chez les populations de succession agnatique (Aubame, 2002 ; Mbuyi Mizeka, 2015).

1.2.1.2. Le fonctionnement du lien social utérin.

La famille élargie chez les populations gabonaises de succession utérine, à savoir matrilineaire, se constitue à partir de la femme. Présentée sous cette forme, pour Mbuyi Mizeka (2015, p.87) chez les matrilineaires « [...] la considération de la femme comme force de reproduction d'autres êtres humains, des liens de sang, de la continuation de la vie des ancêtres,

de la conservation des biens dans la famille, est à la base de l'organisation sociale ». Autrement dit, les liens de famille dans ce groupe sont totalement à l'opposé du groupe patrilinéaire qu'il y ait versement de la dot ou non.

Pour Mbuyi Mizeka (2015, p.88) « les liens de famille qui imbibent toute la vie collective [des matrilineaires] sont aussi complexes ». Aussi, précise Mbuyi Mizeka (*op.cit.*) « l'enfant appartient à sa mère, non seulement biologiquement, mais encore socialement, à cause des liens que voici : lien de l'ancêtre, lien du totem, lien de la divinité protectrice du clan maternel, lien du nom ». Pour être plus précis, la femme est l'épicentre du matrilineaire du fait qu'elle constitue la source de vie et par la suite, elle donne son nom au clan et à sa progéniture par le truchement de son frère. Cet élément matrilineaire de la structuration de la famille par le nom de la mère apparaît aussi chez les patrilinéaires dans une famille polygamique, les enfants de ce type de familles sont identifiés par le nom de leur mère. Plus précisément chez les matrilineaires, la démarche de la structuration de la famille part du nom qui est attribué à l'enfant qui est lié de la mère et fait qu'à travers cette attribution de patronyme, l'enfant appartient au clan du frère de la mère. Cette démarche est explicite lors du partage de l'héritage du frère de la sœur génitrice (mère) appelé communément « oncle maternel ». Dans le partage de l'héritage de l'oncle maternel (frère de la sœur ayant fait des enfants), il est dit que les héritiers sont de facto les enfants de la sœur et non les enfants du frère (oncle maternel). Autrement dit, en suivant Mbuyi Mizeka (*op.cit.*) « [...] le chef du clan du frère est le mâle aîné de la lignée de la sœur et *a contrario*, c'est le frère de la mère qui est aussi le garant des biens du fils de sa sœur ». La famille *stricto sensu* est matérialisée par le nom du membre aîné de la sœur de la mère et le père géniteur ne bénéficie pas de droit de paternité de son vivant. Bien que, la responsabilité de l'intégration de l'enfant dans la communauté incombe à son père géniteur et à la mère selon le sexe de l'enfant. Pour Mbuyi Mizeka (2015, p.97) le père géniteur apporte à l'enfant mâle « [...] la vision du monde qui sous-tend l'histoire sociale elle-même. À la suite de son décès, les enfants vont dans la famille de la mère ». Au sein de la famille *stricto sensu* matrilineaire, le clan maternel se réfère à la tribu maternelle dans ses croyances, ses interdits, ses haines et ses alliances. Ici, l'histoire sociale commence aussi par le souvenir de la conscience familiale qui touche la connaissance de la ligne utérine qui transmet le lignage matrilineaire qui est à la base de la structure sociale. Dans cette histoire sociale, la mère génitrice s'occupe quant à elle de la jeune fille, elle se sépare du jeune garçon dès que ce dernier manifeste son autonomie à satisfaire seul ses besoins physiologiques. Le père prend le relais de la mère sur l'éducation de l'enfant garçon à la suite de la manifestation de son autonomie. Cette forme d'accompagnement éducatif distinctif entre le jeune garçon et la jeune fille est aussi vraie dans les familles patrilinéaires (Mbuyi Mizeka, 2015). Néanmoins, la structure familiale élargie

ne suit pas un agencement direct comme dans la ligne agnatique du fait que le frère de la mère soit le référent principal. Ce faisant, ces peuples matrilineaires pratiquent ce que nous nommons la patrilocalité qui veut que l'enfant de tout sexe réside dans le village du père, mais appartient à la famille de la mère. Ainsi, dans le matrilignage, les relations entre les individus sont gouvernées pas les rapports verticaux et horizontaux en suivant les parents maternels. Cela signifie que l'arrière-grand-père et le grand-père ont des liens avec le frère de la mère qui, lui est l'interface entre les aïeux et leurs descendants (enfants, petit-fils, arrière-petit-fils et arrière-arrière-petit-fils) (Aubame, 2002 ; Mbuyi Mizeka, 2015). La hiérarchie des rapports familiaux au niveau des liens verticaux s'établit en cascade de la mère à son frère (oncle maternel). Nous rappelons que l'homme en tant que chef du clan de sa sœur et géniteur sans droit paternel sur ses propres enfants, donne droit aux enfants de sa sœur qui sont eux les chefs de ses biens. Les enfants garçons chefs des biens de l'oncle maternel ne sont pas, non plus chefs de leurs biens à l'avantage des enfants de leurs sœurs.

Nous voyons que la structure sociale des peuples du Gabon montre l'intérêt et le sérieux qu'ont ces populations sur le fait de la reproduction. Pour ces groupes, au sens de Mbuyi Mizeka (2015, p.40) « mourir sans descendance est le plus grand malheur [...] pour l'homme ou pour la femme ». En effet, car pour les deux, et selon Mbuyi Mizeka (*op.cit.*) « la raison de l'existence est de perpétuer en se reproduisant, de subsister au cours du temps à travers la chaîne des vivants qui s'engendrent les uns les autres ». Le besoin de reproduire une descendance est aussi tributaire de la recherche de la satisfaction des besoins vitaux primaires et des aspirations. Ce qui engendre de facto la survie de ces populations par une organisation spatiale, politique, économique et sociale dans deux types d'agglomération que nous développons dans la contextualisation des lieux de production des savoirs.

1.2.2. La contextualisation des lieux de production des savoirs sociaux.

Le savoir, nous l'avons déjà dit plus haut représente une réalité sociale physique ou abstraite. Il est produit au plan culturel par les rapports que l'homme en tant que membre d'un groupe social ethnique entretient avec les écosystèmes. Mais qu'en est-il de la production des savoirs au plan social ? La production des savoirs sociaux se distingue, à cet effet, par les activités réalisées dans deux lieux juxtaposés au plan social qui sont deux agglomérations bien définies sur le territoire du Gabon. Une agglomération de type rural qui regroupe tous les villages, regroupements de villages et cantons du Gabon et une autre agglomération de type urbain qui est constituée des villes des capitales provinciales et départementales. Ces deux types d'agglomération, pour nous, sont dépositaires de savoirs sur : le lignage, l'organisation sociale, les différents types d'économies de subsistances, la gestion de la survie et de la sécurité, la

considération et la réalisation de soi, etc. Pour nous, tous ces savoirs sont des contraintes à formaliser et à diffuser sous la forme de savoirs socioculturels que nous abordons un peu plus loin dans le développement de la structure linguistique du Gabon.

1.2.2.1. Le milieu social urbain et la production des savoirs sociaux.

Au Gabon, le monde urbain fait suite aux transformations majeures, dès l'arrivée des européens en 1472, des espaces d'habitations dans les forêts et savanes constitutives des villages des peuples du Gabon (Pourtier, 2010 ; Bigoumou Moundounga, 2011). Des villages à la ville, notamment en capitales politiques, économiques et départementales, personne ne saurait masquer la diffusion des phénomènes urbains. Cette transformation des villages en ville traduit en profondeur les changements de l'espace social, culturel. Et elle exige la production des savoirs sociaux comme des réponses à la satisfaction des besoins et des aspirations des populations. Comment s'effectue cette production des savoirs sociaux dans l'espace urbain ?

Le partage de l'espace social urbain n'exige pas aux membres d'un même lignage de résider côte à côte, c'est-à-dire dans un même quartier par exemple. La proximité d'habitation, n'est pas comme en milieu rural ce que nous verrons un peu plus loin. Autrement dit, cette séparation des membres d'un même lignage, ne nuit pas aux liens de parenté qui restent primordiaux. Ces liens de parenté s'affirment lors des événements sociaux et culturels qui marquent leur vie en tant que membre d'une tribu, d'un clan, d'une famille endogamique ou exogamique. En ville, les populations vivent en société, installées dans des quartiers où elles sont confrontées aux difficultés infrastructurelles et structurelles des services de base (Mboumba, 2007 ; Nérestant, 1997). Ces carences créent en ville des inégalités sociales qui s'affirment entre les quartiers et aussi entre les individus. Chez les individus les inégalités dépendent du statut socioéconomique que nous développons un peu plus loin. Les inégalités des quartiers auxquelles nous n'allons pas nous intéresser, reflètent des dysfonctionnements à travers les quartiers résidentiels *versus* les quartiers sous intégrés. Les inégalités entre les quartiers en milieu urbain sont un phénomène qui mériterait une recherche approfondie, c'est pourquoi, nous ne pouvons pas nous appesantir sur cette problématique.

Le partage de l'espace urbain, les événements sociaux et la dynamique des inégalités participent à la production des savoirs sociaux, notamment en relation avec le statut socioéconomique des individus. Le statut socioéconomique dépend d'un fait donc les enjeux nous intéressent et justifient notre intérêt à le développer dans les lignes qui suivent. Ce fait est relatif à avoir ou ne pas avoir un emploi et il situe le mode de vie en ville et de production des savoirs sociaux. Les emplois sont offerts soit par l'administration pour être fonctionnaire ou soit par des entreprises pour être employé ou ouvrier conduit à recevoir un salaire après une

période d'activités significatives de trente (30) jours. *A contrario* ne pas avoir un emploi a comme conséquence le chômage. Et selon Mounomby¹⁹ (2015, para. 3) « en juin 2013, la Banque Mondiale affirmait que le taux général du chômage est de 16% au Gabon soit 150.000 chômeurs et le double chez les jeunes [...] de 16 à 30 ans avec un peu plus de 3% soit près de 35% ». Etre chômeur au Gabon est corollaire de deux éléments. Le premier élément renvoie à un individu de la population active détenteur d'un diplôme ou d'un certificat académique ou professionnel de niveaux divers. Le deuxième élément indique un individu de la population active sans diplôme, sans certificat, ni qualification précise. Les niveaux de diplôme ou de certification forgent une hiérarchisation des emplois dans l'administration et dans l'entreprise. Cette hiérarchie a pour effet la différenciation des salaires qui, elle, est fonction des charges en vue de la réalisation de l'activité de travail. Ainsi dans l'administration, conformément aux articles 30 et 31²⁰ de la loi n° 8/91 du 26 septembre 1991 portant statut général des fonctionnaires trois strates hiérarchiques établissent une pyramide des corps d'emplois, à savoir les catégories A, B et C. La catégorie C est constituée d'une hiérarchie unique, la catégorie B est subdivisée en deux hiérarchies : une hiérarchie supérieure B1 et une hiérarchie inférieure B2. De même la catégorie A est scindée en deux hiérarchies : une hiérarchie supérieure A1 et une hiérarchie inférieure A2.

Les catégories C et B regroupent les agents d'exécution qui forment la base de la pyramide des corps de fonctionnaires. La hiérarchie inférieure A2 regroupe les agents intermédiaires entre les catégories C, B et la hiérarchie supérieure A1 regroupe les agents du

¹⁹Journaliste a Gabonreview, un journal en ligne d'information quotidienne sur la vie du Gabon, www.Gabonreview.com/blog/gabon-le-chomage-toujours-a-la-hausse Consulté le 5 décembre 2016.

²⁰ Article 30 : les corps des fonctionnaires sont classés et repartis suivant leur niveau de recrutement en trois catégories désignées dans l'ordre hiérarchique décroissant par les lettres A. B. C. Les catégories A et B sont divisées en une hiérarchie supérieure (1) et une hiérarchie inférieure (2) ; la catégorie C comporte une hiérarchie unique. Article 31 : le niveau de recrutement correspondant à chacune des hiérarchies définies à l'article 30 ci-dessus est le suivant : A1 : titres ou diplômes de l'enseignement supérieur sanctionnant un cycle minimum de quatre années d'études universitaires et assortis d'un diplôme de spécialisation ouvrant accès à un corps de fonctionnaires dans les conditions fixées par les statuts particuliers ; A2 : titres ou diplômes de l'enseignement supérieur sanctionnant un cycle minimum de deux années d'études universitaires et assortis d'un diplôme de spécialisation ouvrant accès à un corps de fonctionnaires dans les conditions fixées par les statuts particuliers ; B1 : baccalauréat de l'enseignement secondaire, capacité en droit, titre ou diplôme équivalent assorti d'un diplôme de spécialisation dans les conditions fixées par les statuts particuliers ; B2 : brevet d'études du premier cycle (BEPC), titre ou diplôme équivalent assorti d'un diplôme de spécialisation dans les conditions fixées par les statuts particuliers ; C : certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) ou diplôme équivalent dans les conditions fixées par les statuts particuliers.

sommet stratégique de la pyramide. Dans l'entreprise, c'est la même division de la pyramide, seuls les termes changent : pour la strate de base ce sont les ouvriers de la catégorie 3, au niveau de la strate intermédiaire ce sont les cadres de la catégorie 2 et au sommet se sont les cadres supérieurs de la catégorie 1. Cette distinction entre les fonctionnaires et travailleurs organise la structuration sociale des citadins.

La contrainte de satisfaire les besoins et les aspirations en rapport avec le fait d'avoir un emploi établit le rapport à l'argent qui conditionne la vie en ville et la production des savoirs sociaux. Pour Montoussé et Renouard (2015, p.38) « l'argent est d'abord un instrument que les hommes ont créé pour faciliter les échanges [(G. Simmel, 1859-1918)] ». Mais devenu une fin en soi, l'argent « [...] exerce une influence grandissante sur les contenus de la société (ensemble des sentiments, des pulsions, des intérêts et des buts) et, en particulier, sur la façon de penser et de concevoir le monde » (Montoussé et Renouard, 2015, p.39). Alors, l'argent comme élément fiduciaire dans la structure sociale des peuples du Gabon désorganise les relations parentales. Bien que, les événements familiaux heureux ou malheureux énoncés plus haut tels que la naissance, le mariage, le décès, la promotion dans son emploi sont là pour maintenir et cultiver « l'esprit de famille ». C'est-à-dire, pour tout membre qui s'identifie au clan, à la tribu, au groupe social ethnique, l'esprit de famille signifie pour ce dernier qu'il doit participer financièrement à chaque fois aux besoins des autres membres, même ceux issus des mariages exogamiques. Ainsi, la satisfaction des besoins et des aspirations introduit en ville le règlement des facteurs pré ou post-consommation qui sous-tend la production des savoirs sociaux. Le règlement des facteurs fait apparaître de nouveaux comportements souvent opposés à ceux de la vie en communauté au village où le partage, l'entraide et le service gratuit sont, des exemples de savoirs sociaux qui engendrent des usages de solidarité. En ville, les nouveaux comportements renvoient à s'occuper en prime de sa famille restreinte avant le clan, la tribu. Parfois, l'individu, de façon radicale, décide ne pas tenir compte des besoins des autres membres du clan ou de la tribu. Et une telle attitude disloque les rapports au sein du lien de parenté qui demeure, toujours, cet élément primordial de la cohésion sociale entre les membres d'une tribu, d'un clan, d'une famille. Ce fait amène les parents à cataloguer ce membre, surtout si c'est un cadre supérieur dans l'administration ou dans l'entreprise, qui a fait le choix d'ignorer les autres membres de la famille, du clan, de la tribu, de vivre « comme un européen » (Nguema Minko, 2008). Au sens de Nguema Minko (2008, p. 1) voici ce que disent les parents, à leur fils cadre supérieur pour qu'il soit toujours altruiste « [...] tu dois penser à honorer les tiens, en tout cas, c'est ce que nous les gens de ton village et de ton clan, on attend de toi... car on compte sur toi, pour qu'à notre tour on sorte de la pauvreté et qu'on mange aussi ». Par contre, si c'est un ouvrier ou agent d'exécution, membre d'une famille élargie qui a choisi

d'ignorer les besoins des parents par rapport à son salaire et au coût de la vie en ville les autres membres ne lui tiennent pas rigueur : il est pardonné par tous. Alors, « vivre comme un européen » signifie ne pas faire de façon régulière des œuvres de bienfaisance à l'endroit de ses parents pour un haut cadre.

Il se trouve que perpétuer la structure sociale pour les peuples du Gabon résidant en ville, est un dilemme. L'individu, en effet, est face au choix soit de poursuivre le legs social, héritage du lignage (patrilinéaire ou matrilinéaire) auquel il s'assimile, soit de satisfaire ses besoins et aspirations en fonction de son salaire. Ce choix crée, en lui, une double attitude où il a l'obligation de transmettre les valeurs et les normes qui font de lui le membre d'un lignage, et de construire avec sa progéniture une vie sociale où prévaut le règlement des factures pré ou post-consommation. En matière de consommation, en ville, ce sont d'une part des produits obtenus en milieu rural par des activités de subsistance liées à la chasse, à la pêche, à l'agriculture, à la cueillette. Et d'autre part, ce sont d'autres produits alimentaires, vestimentaires, électroménagers, etc. issus de l'industrie. Tous ces produits, il faut obligatoirement les acheter pour en consommer en ville. L'achat de tout produit inculque une culture différente au troc qui est parfois un moyen d'échange en milieu rural. Le troc, en milieu rural permet le plus souvent d'échanger des produits de subsistance entre les membres, par exemple, d'un même village, d'une même famille, etc. Il se trouve qu'en ville « [...] l'argent s'est substitué au troc, s'est affranchi de ses créateurs et les a transformés en retour en effaçant leurs passions et leurs sentiments devant les calculs rationnels et la recherche des intérêts » (Montoussé et Renouard, *op.cit.*). Montoussé et Renouard (*op.cit.*) affirment que « l'argent est également devenu une source de corruption et un instrument de l'affaiblissement des valeurs [...] et des normes (G. Simmel, 1859-1918) ».

1.2.2.2. Le milieu social rural et la production des savoirs sociaux.

L'agglomération rurale est caractérisée principalement par son architecture et les activités de subsistance. La description architecturale du milieu rural et les activités de subsistance vont constituer l'ossature de la structuration sociale du milieu rural afin de suggérer la production des savoirs sociaux par les résidents.

Le monde rural constitue, nous le réitérons, la première forme de résidence des peuples du Gabon où ils vivaient en famille *stricto sensu*, en clan, en tribu en symbiose avec le milieu équatorial. Sa structure est constituée, comme d'antan, de villages où les individus qui y vivent, appartiennent au même clan ou à la même tribu et s'assimilent parfois au même lignage. Et d'antan, Aubame (2002, p.192) affirme que « [...] la population normale d'un village était de 80 à 170 guerriers, non compris les femmes et les adolescents. Autrement dit, un tel ensemble

[...] pouvait représenter entre 350 à 700 ou 800 personnes ». De nos jours « [...] les villages actuels attestent des moyennes dépassant rarement 100 habitants » (*op.cit.*). Divers facteurs tels que les décès et de l'exode rural ont réduit le nombre d'habitants dans les villages, les autorités politico-administratives avaient rendu obligatoire les groupements de villages malgré leurs différences sur la composition clanique et tribale.

L'architecture du milieu rural est devenue, à cet effet, atypique parce qu'elle est restée dans certains villages artisanale et dans d'autres, elle est devenue semi-artisanale du fait que les habitants utilisent d'autres matériaux tel que « la brique », la planche, etc. Egalement, cette architecture semi-artisanale émane de la proximité qui existe entre le milieu rural et le milieu urbain. En effet, les populations résidant en milieu rural côtoient celles du milieu urbain de façon continue. Il arrive parfois que des individus alternent leur présence dans ces deux milieux librement. Ce qui entraîne des transformations au niveau de la structuration de l'espace architectural et de la vie sociale en milieu rural.

Au niveau de la vie sociale en milieu rural que gouvernent les activités de subsistance, les habitants exploitent souvent les ressources animalières, poissonnières et végétales que contient la forêt. En règle générale, en milieu rural, les villages situés dans les zones forestières (il y a des villages devenus des quartiers en ville), sont entourés d'une double forêt que les villageois exploitent. Pour Daou (1992, p.145) « la première zone correspond à l'aire d'exploitation agricole et la seconde, à l'aire d'exploitation forestière et animalière ». Ainsi, « [...] la première zone engendre la jachère de plus ou moins longue durée (de 2/3 ans à 10/20 ans, voir 30 ans » (*op.cit.*). Cette zone de jachère aboutit souvent à « la formation des forêts secondaires régénérées apparemment abandonnées mais auxquelles les règles de propriété, à la fois collectives et individuelles, sont appliquées et qui seront un jour cultivées par la communauté villageoise » (*op.cit.*). Ce qui fait que « la zone forestière [...] qui s'étend au-delà, de la première zone est souvent réservée à la chasse, à la pêche et elle couvre plusieurs dizaines d'hectares de part et d'autre des pistes de chasse » (*op.cit.*). En milieu rural, l'acquisition du domaine foncier se fait sur le principe du premier arrivé sur les lieux, premier servi, à condition de pouvoir délimiter l'espace forestier réservé de façon nette. La délimitation des zones est un savoir pratique qui se transmet entre les générations parce que l'exploitation de ces zones constitue la première ressource qui permet de satisfaire les besoins vitaux primaires. En même temps la récurrence et la pérennisation de l'exploitation des différentes zones forestières diligent la production des savoirs sociaux. Autrement dit, la production des savoirs sociaux par les résidents en milieu rural est liée à la survie qui porte principalement sur les activités de subsistance (l'agriculture, la pêche, la chasse, la cueillette). Il existe, aussi, d'autres activités

qui touchent les œuvres de l'esprit. Il s'agit, par exemple, de l'art, du chant, de la danse, du folklore, du conte, etc.

Comment les activités de subsistance et celles des œuvres de l'esprit conduisent-elles à la production des savoirs sociaux en milieu rural ? La description du déroulement de certaines activités qui réagissent la vie sociale des populations vivant en milieu rural explicite la production des savoirs. Pour Meyo Bibang et Nzamba (1992, p.28) « [...] les populations en milieu rural pour satisfaire leurs besoins vitaux fondamentaux et leurs aspirations, travaillent grâce aux savoir-faire reçus des parents pour réaliser des activités de pêche, de chasse, de cueillette, d'agriculture, etc. ». Egalement selon Mestre (2006, p.93) « [...] l'interaction avec les populations vivant en milieu urbain, offre l'occasion aux populations vivant en milieu rural de commercialiser les produits obtenus de leurs activités au départ de subsistance ». Autrement dit, pour Mestre (*op.cit.*) « cette commercialisation des produits dits locaux (c'est-à-dire, les produits obtenus de la chasse, de la pêche, de l'agriculture, de la cueillette, etc.) et des œuvres de l'esprit est un nouveau comportement pour ces populations qui leur permet d'avoir de l'argent ». Ainsi, au sens de Mestre (*op.cit.*) « la chasse commerciale, la pêche artisanale, l'agriculture péri-urbaine, la cueillette des produits crus... bref l'exploitation des ressources de la nature sont devenus le principal moyen de subsistance d'une fraction de plus en plus large de la population [villageoise] ». Et l'argent obtenu, à leur tour, « [...] leur permet d'acheter des produits exportés des industries situées hors du Gabon. Ces produits sont par exemple, des denrées alimentaires, de l'électroménager, du vestimentaire, des cosmétiques, etc. » (*op.cit.*).

Par ailleurs, l'interaction entre la ville et le village apparaît à des endroits où la ville regorge des quartiers qui sont en réalité des villages et les populations qui habitent ont comme mode de vie celui du milieu rural en ce qui concerne leur survie. En effet, la structuration sociale des peuples du Gabon en milieu rural fait dire à Mestre (2006, pp.98-99) que « dans un pays sans tradition urbaine, les cités sorties de terre en quelques années restent des agglomérations rurales. Hommes et femmes demeurent attachés à leur terroir d'origine. Ils apportent en ville leurs traditions ». Autrement dit, ces hommes et femmes « [...] ont conservé, par exemple, leurs habitudes alimentaires, leurs modes de préparation culinaire et leur préférence pour les aliments traditionnels : viande de brousse, "mangue sauvage", noisette, "nkumu", "bois amère", vin de palme, banane plantain, taros, aubergine locale, manioc... » (Mestre, 2006, p.99). Alors, Mestre parle de « boum urbain » pour ces populations vivant dans des agglomérations de type rural. Et ce « boum urbain se traduit par l'expansion, d'une part, de la demande en produits locaux traditionnels (gibier, manioc, poison, charbon de bois, etc.) et d'autre part, par le développement croissant de ce type de marché en milieu urbain » (*op.cit.*).

Dans la structure architecturale et la pérennisation des savoirs sociaux en milieu rural deux endroits nous semblent importants à décrire. Il s'agit du « corps de garde et de la cuisine » qui sont des lieux de transmissions de savoirs de l'ordre culturel ou social. Le corps de garde et la cuisine sont deux maisons qui marquent l'habitat en milieu rural. Dans cet habitat rural, les maisons sont construites parallèlement à la route et elles sont situées de part et d'autre de cette voie de communication qui relie les villages entre eux et aussi les villes. Le corps de garde, dans cet habitat rural, est très présent en ce sens qu'il est le lieu important où se régule la vie sociale. C'est un lieu d'enseignement où l'on trouve les chefs de famille, du clan, de la tribu, en somme les patriarches détenteurs d'un pouvoir héréditaire et permanent. Le pouvoir de chef est rapport de la position hiérarchique dans le lignage. Par exemple, si le chef est le patriarche, il est le chef de ses enfants, de ses petits-fils jusqu'aux arrières petits-fils. Alors, il a une fonction prépondérante sur toutes les décisions qui régulent la vie sociale à cause de la hiérarchie dans les segments horizontaux. Ce faisant, en milieu rural tous les hommes passent la majeure partie de leur temps au corps de garde où ils règlent les questions liées au fonctionnement de la vie sociale et culturelle de leurs familles, clans, tribus. Ce lieu marque, aussi, la séparation entre les sexes. Le sexe féminin est autorisé à y demeurer de façon exceptionnelle, car là où il passe la majeure partie de temps, c'est à la cuisine qui, elle, se situe plus en arrière-plan par rapport à la route. Cela veut dire que le corps de garde est souvent placé au milieu de l'espace entre la route, la maison principale et les zones agricole et forestière. Par contre, la cuisine est plus proche des zones agricole et forestière que de la route. Parfois, elle est cachée par la maison principale qui sert de séjour et de lieu pour dormir. Il arrive que la cuisine serve aussi de lieu pour dormir. La célébration des événements heureux ou malheureux, et le règlement de la palabre se déroulent au corps de garde qui symbolise par là le lieu de l'union de tous les membres d'une même famille, d'un même clan, d'une même tribu. La cuisine est, quant à elle, le lieu où on prépare les aliments destinés à la consommation, mais également le point de départ pour débiter sa journée de travail qui consiste souvent à aller à la plantation, à la chasse, à la pêche, etc.

À tout le moins, l'anecdote suivante détermine ce qui sous-tend la vie en milieu rural : quiconque veut vivre au village, en milieu rural, doit compter sur les savoir-faire et les savoir-être reçus des parents (Mestre, 2006). Autrement dit, pour Mestre (2006, p.99) « pour garantir sa survie quotidienne chacun va faire appel à son savoir-faire, [...] par exemple, c'est en "nourrissant" la ville, que les villageois vont assurer leur survie ». Néanmoins, le savoir-faire fait plus appel à l'usage manuel de son intelligence. Un tel savoir-faire ne suffit pas. Il faut lui joindre, le savoir-être qui lui, fait appel aux actions d'entraide et de solidarité ponctuées de la maîtrise des valeurs, normes, rites, croyances, convictions, us, coutumes, etc. du groupe ethnique auquel l'individu s'assimile. En milieu rural, pouvons-nous évoquer le

chômage comme obstacle pour la satisfaction des besoins et des aspirations ? Le chômage renvoie, nous le réitérons, au fait qu'un individu ne puisse pas avoir un emploi ni dans l'administration, ni dans l'entreprise. En milieu rural, la satisfaction des besoins et des aspirations relève de la volonté de l'individu d'agir et de mettre au service des activités de subsistance son savoir-faire et son savoir-être qu'il a reçus des parents. En effet, l'environnement lui offre un espace pour s'exprimer selon ce qu'il a reçu, mais aussi en fonction de ses capacités physiques et intellectuelles. Il se trouve, alors, que la nature est généreuse, en ce sens qu'elle ne rejette personne, au contraire, elle est à la disposition de quiconque. Ainsi donc, la question du chômage en milieu rural, n'est pas liée à l'employabilité, mais à la volonté de chacun de subvenir à ses besoins en ce sens que les terres pour cultiver²¹ par exemple sont disponibles pour tous. La nature dans sa générosité et son ingéniosité permet aux générations mûres de transmettre aux générations qui ne le sont pas encore, par exemple, les façons de faire pour construire leurs demeures avec les matériaux qu'offrent la forêt ou la savane.

Quel est, en somme, l'intérêt de la description de la structure sociale de l'imaginaire des peuples du Gabon ? Il se trouve, pour nous, que cette description décline, au regard de tout ce qui précède un ensemble de savoirs à la fois latents et manifestes. Les savoirs manifestes sont ceux qui sont visibles et souhaités dans l'immédiat. Ce sont les savoirs qui régissent les statuts et les rôles sociaux. En suivant Montoussé et Renourd (2015, p.74), nous disons que « le statut correspond à la position occupée par une personne dans un domaine de la vie sociale. [...] Et les rôles sociaux sont des comportements individuels attendus par un groupe dans une situation donnée. À chaque statut correspond divers rôles ». Par contre, les savoirs latents échappent à la perception. Ces savoirs englobent, par exemple, les normes et les valeurs en ce sens que les valeurs sont des finalités idéalisées poursuivies par la collectivité et les normes sont des règles de conduite qui découlent des valeurs (Montoussé et Renouard, 2015). Aussi, en suivant la description de la structuration sociale de l'imaginaire des peuples du Gabon, nous voyons que cette structure est mixte ou simplement ambivalente. Cela veut dire qu'elle est la résultante de deux agglomérations (milieu rural et milieu urbain) où se meuvent des groupes sociaux ethniques et bien évidemment des populations d'autres pays du monde. Elle est, aussi, dynamique assortie d'une diversité de traits communs tirés de la dimension tendancielle linguistique sur le territoire du Gabon, de la démographie ethnolinguistique et de la conception des savoirs (scolaires et socioculturels) sur le territoire du Gabon que nous traitons dans la structure linguistique du Gabon.

²¹ Les données géographiques retiennent que le Gabon est couvert à près de 80% par la forêt équatoriale ce qui est potentiel naturel offrant aux populations des espaces pour une agriculture de subsistance en milieu rural et aussi pour la chasse et la cueillette des fruits dits sauvages (Meyo Bibang et Nzamba, 1992).

1.3. De la structure linguistique et savante des peuples du Gabon.

La structure linguistique et savante des peuples du Gabon explore la dimension tendancielle qui favorise l'identification des groupes sociaux ethniques. À tout le moins, la structure linguistique du Gabon donne accès aux savoirs en contexte notamment aux savoirs dits oraux et aux savoirs dits écrits. Nous structurons la prospection de la structure linguistique et savante des peuples du Gabon en trois sous points. Il s'agit des sous points suivants :

- La dimension tendancielle linguistique du Gabon ;
- La démographie ethnolinguistique du Gabon ;
- La conception du savoir dans l'imaginaire des peuples du Gabon.

1.3.1. La dimension tendancielle linguistique du Gabon.

La tendance linguistique du Gabon détermine une situation de diglossie significative des explications de Narvez et de Calvet.

Pour Narvez (2011, p.3) « on utilise le terme de diglossie lorsque [...] dans un contexte plurilingue une langue est imposée aux populations dans le cadre politique et maîtrisée par ces dernières ». Pour Calvet (1993, p. 43)²² :

le concept de diglossie exprime la coexistence [...] sur un même territoire de deux formes linguistiques que Ferguson (1959) baptise « variété basse » et « variété haute ». Et les situations de diglossie sont caractérisées par un ensemble de traits. Nous retenons, pour nos travaux de recherche trois traits qui correspondent à la situation de diglossie qui nous intéresse :

- Le fait que la variété haute jouisse d'un prestige social dont ne jouit pas la variété basse ;
- Le fait que la variété haute soit fortement standardisée (grammaires, dictionnaires, etc.) ;
- Le fait que la situation de diglossie soit stable, qu'elle puisse durer plusieurs siècles.

Comment distinguer la langue-culture à variété basse de la langue-culture à variété haute dans l'univers linguistique des peuples du Gabon ? La distinction des deux variétés participe à travers des explications à structurer la dimension tendancielle linguistique du Gabon et à déterminer la portée de la situation de diglossie.

1.3.1.1. La variété base dans la structure de la dimension tendancielle linguistique du Gabon.

La variété basse désigne, au niveau du Gabon, les langues-cultures ethniques parlées par les diverses communautés ethnolinguistiques à partir desquelles Idiata (2007, p. 30)

²²Joshua Fishman (1967) cité par Calvet reprend le problème en élargissant la notion de diglossie. [...] Il ajoute qu'il peut y avoir diglossie entre plus de deux codes, et surtout, que ces codes n'ont pas besoin d'avoir une origine commune, une relation génétique. C'est-à-dire que n'importe quelle situation, par exemple, mettant en présence une langue européenne et une langue africaine (Fishman (1967) cité par Calvet, 1993, p. 44)

énumère « 52 items de langue ». Nous pouvons indiquer, à cet effet, ce que nous entendons par l'ethnolinguistique en réalisant une rapide synthèse de certaines de ses définitions telles que nous pouvons les trouver dans la littérature socio-anthropologique. Pour Pottier (1970, p.3), par exemple, « l'ethnolinguistique sera l'étude du message linguistique en liaison avec l'ensemble des circonstances de la communication ». Cette clarification reconnaît certes l'importance du fait social qu'est la langue d'une société, mais elle privilégie la linguistique comme étant le socle de l'ethnolinguistique.

En effet, nous disons en suivant Fribourg (1978, p.104) que « l'étude de l'acte de communication devrait souvent pour plus de rigueur scientifique, être entreprise en situation et non hors situation, notamment dans ses relations avec les faits sociaux et culturels ». Ainsi donc, au sens de Fribourg (1978, p.104) « l'ethnolinguistique [...] prend forme de nos jours et son objet est d'examiner les rapports existant entre la langue d'une part, la société et la culture d'autre part ». Les précisions de Fribourg ne dégagent pas deux réalités selon lesquelles il faut chercher à saisir la culture à travers le message linguistique dans son contexte culturel. Ces précisions plutôt voudraient que « l'ethnolinguistique [...] crée une grande familiarité avec le contexte culturel de la communauté étudiée (Pottier, 1970) étant donné qu'au sens de l'hypothèse Sapir-Whorf, la langue reflète la vie sociale et culturelle d'une société » (Fribourg, 1978, p.115). Nous disons au regard des explications de Fribourg que l'ethnolinguistique dans le contexte culturel qui nous intéresse fait le lien entre la langue parlée (le dialecte) et l'ethnie à laquelle l'individu s'identifie et détermine la communauté ethnolinguistique.

Subséquentement, à partir des travaux d'Idiata (2007), de Nfoule-Mba (2011) et de Nkwenzi-Mikala (1987) nous distinguons plusieurs communautés ethnolinguistiques au Gabon. Un élément qui à notre entendement, semble important et fait une particularité de ces communautés ethnolinguistiques, c'est leur langage. En effet, le langage des populations qui forment ces communautés ethnolinguistiques, n'est pas comme celui, par exemple, des locuteurs des langues européennes. Ces populations parlent tellement de manière concrète en des mots qui se rapportent immédiatement aux choses mêmes (Diagne Souleymane, 2000 ; Raponda Walker, 1998). Pour Diagne Souleymane (2000, p. 46) « ces populations, [lignagères (Soumaho, 1987)], parlent "ontologiquement" » bien que les langues-cultures qu'elles utilisent n'aient pas d'alphabet propre (Raponda-Walker, 1998). Selon Raponda-Walker (1998, p. 21) « [...] les langues-cultures ethniques du Gabon n'ont pas d'alphabet écrit propre à elles-mêmes ». Par contre, certains chercheurs ont constitué un alphabet sur la base des phonèmes des langues européennes. Sur le modèle d'alphabet phonétique des langues latino-grecques, par exemple, Raponda-Walker (2015 ; 1998) et de Yeno Traoret (2013) ont conçu un modèle

d'alphabet phonétique des dialectes issus des langues-cultures ethniques du Gabon (*Cf.* tableau 1 ci-dessous). Malgré l'absence au départ d'alphabet écrit et en tant que langues orales, les langues-cultures ethniques du Gabon ont « leurs nuances, leurs règles de grammaire et de syntaxe qu'il faut observer, si l'on veut bien parler et comprendre » (Raponda-Walker, *op.cit.*). En effet, un locuteur des langues-cultures ethniques du Gabon, pour Raponda-Walker (*op.cit.*) « doit savoir employer au moment opportun des précautions oratoires, les figures imagées, les allusions discrètes, les périphrases, les mots voilés, les réticences aussi bien que des hyperboles et les mots effets ». Ces langues-cultures ethniques semblent rudimentaires, mais elles sont plus compliquées et elles portent la culture source fondée sur l'oralité avec une absence d'écriture. Ces langues n'ont pas de statut de langue-culture officielle, elles sont considérées comme des langues-cultures minorées. Et elles sont acquises, nous le réaffirmons, principalement en famille et non à l'école (Minkoue m'Akono, 2008). Leur mode d'acquisition fait qu'au sens de Minkoue m'Akono (2008, p.173) les populations les représentent par assimilation « [...] comme des éléments de la culture au même titre que la musique, la danse, la tradition, etc. ». Autrement dit en suivant Minkoue m'Akono (2008, p.165), nous disons que « [...] les langues-cultures ethniques sont donc rattachées à une culture traditionnelle gabonaise permettant ainsi selon l'opinion nationale de sauvegarder la culture gabonaise plutôt que les savoirs socioculturels ». Nous apportons des précisions un peu plus loin sur ce que nous entendons par savoirs socioculturels dans notre thèse.

1.3.1.2. La variété haute dans la dimension de la structure de la dimension tendancielle linguistique du Gabon.

La variété haute désigne le français qui est retenu selon deux textes²³ législatifs comme la langue officielle et celle de la scolarisation. À ce titre, le français constitue la langue véhiculaire officielle et d'intercompréhension parlée par la multitude de communautés ethnolinguistiques sur le territoire du Gabon (Minkoue m'Akono, 2008). Pour Minkoue m'Akono (2008, p.162) « dans l'imaginaire linguistique des [...] populations gabonaises, le français jouit donc d'un prestige certain. Mais il est considéré comme la langue colonisatrice ». Minkoue m'Akono (2008, p.176) affirme que « le français est une langue "glottophage", dévorant toutes les autres langues ethniques ». Pour elle (Minkoue, 2008, p.177) « le terme de "glottophagie" [...] paraît particulièrement approprié aux messages que les populations ont voulu faire passer à travers l'enquête menée. Ce message exprime la menace d'extinction qui est comme une épée de Damoclès pour les langues-cultures ethniques » du Gabon. Aussi, le français comme langue-culture de scolarisation pour certains chercheurs (Guyot et AfGoustidis,

²³ La loi n°47/2011 du 12 février 2011 portant révision de la constitution de la République Gabonaise et La loi n°21/2011 du 14 février 2012 portant la loi d'orientation d'éducation et de la formation en République Gabonaise.

2006 ; Verdelhan-Bourgade, 2002) marque le fait qu'il est la langue-culture de l'école et celle des apprentissages scolaires. En d'autres termes, en suivant Verdelhan-Bourgade (2002, p. 28), ce français langue-culture de scolarisation « se définit [...] comme une langue-culture à apprendre et médium pour enseigner d'autres matières qu'elle-même ». Guyot et AfGoustidis (2006 ; p. 24), nous rappellent qu'une langue-culture de scolarisation a cinq caractéristiques pour la formation de l'enfant, à savoir : « [...] faire approprier les connaissances ; former intellectuellement l'enfant ; favoriser des apprentissages pluridisciplinaires (construire des liens entre diverses disciplines scolaires), faire acquérir des comportements intellectuels et "relationnels" scolaires et faire intégrer socialement l'enfant ». Ces fonctions réaffirment, également, son rôle de langue-culture véhiculaire à l'école primaire au Gabon et porteuse, pour nous, de la culture cible à forte dominante extérieure dépossédant, parfois, la culture source de son originalité.

1.3.1.3. La portée de la situation de diglossie dans la réalité sociologique du Gabon.

Le concept de diglossie indique une occurrence dans la réalité sociologique du Gabon. Cette occurrence apparaît lorsque nous nous rapportons aux deux variétés haute et basse qui la décrivent. Ces deux variétés, en effet, déterminent que pour un enfant-apprenant au Gabon l'accès aux savoirs le met au moins au contact de deux langues-cultures distinctes :

- la langue-culture de la famille (variété basse : langue ethnique porteuse de la culture source) ;
- la langue-culture de l'école (variété haute : langue française porteuse de la culture cible).

Cette situation de diglossie impacte-t-elle la socialisation de l'enfant au Gabon ? Cette question est la matrice de notre problème de recherche que nous considérons tout au long du développement de nos travaux. Et elle offre l'occasion de relever ce que Bélanger, Sabourin et Lachapelle (2011) nomment « persistance et substitution linguistiques ». En effet, pour ces auteurs, la persistance linguistique montre qu'« un enfant parle le plus souvent à la maison la langue maternelle de ses parents » (Bélanger, Sabourin et Lachapelle, 2011, p. 138). Par contre, la substitution linguistique dénote que « la langue parlée souvent à la maison par un enfant est différente de la langue maternelle [de ses] parents » (*op.cit.*). Aussi, la persistance et la substitution linguistique sont des variables aléatoires au travers des individus au contact des langues. Ainsi, elles déterminent, au sens de Blanchet (2004, p. 16), l'effet de dominance d'une langue « dans l'analyse des rapports de force entre communautés linguistiques ». Il convient, alors, d'en dévoiler les mécanismes qui étayent à la fois la persistance et la substitution

linguistique en fournissant des outils théoriques et pratiques. Dévoiler ces mécanismes revient, à cet effet, d'objectiver pour le territoire du Gabon la vitalité ethnolinguistique (Blanchet, 2004) des populations par un examen de la démographie ethnolinguistique que nous faisons un peu plus bas. Toutefois, cette vitalité ethnolinguistique à en croire Blanchet peut s'appréhender sur la base des facteurs objectifs et subjectifs. Ainsi, pour Blanchet (2004, p.16) « [...] les facteurs objectifs s'identifient sur la base des caractéristiques ethniques, linguistiques et démographiques, des supports institutionnels et sociaux du territoire en question. Les facteurs subjectifs se limitent, quant à eux, en majorité aux attitudes sociales et culturelles des locuteurs ». Nous réitérons que ce sont ces facteurs objectifs et subjectifs que nous avons commencés à examiner au début de ce chapitre. Et nous poursuivons notre examen jusqu'à la fin du même chapitre sur l'introspection des structures sociales, culturelles et linguistiques de l'imaginaire des peuples du Gabon.

Alors, dans la structuration linguistique et savante des peuples du Gabon, quel rôle joue la vitalité ethnolinguistique ? La vitalité ethnolinguistique permet que nous prêtions davantage attention à la première langue-culture que l'enfant-apprenant assimile en famille. Est-ce que l'enfant-apprenant acquiert uniquement la langue-culture ethnique ou la langue-culture de scolarisation ? Est-ce que l'enfant-apprenant s'approprie simultanément les deux langues-cultures ? L'enfant-apprenant, nous le réaffirmons, construit à travers la première langue-culture qu'il utilise en famille sa perception du monde, des autres, de lui. Autrement dit, cette langue-culture première lui permet de bâtir sa réflexion et de répondre aux situations réelles de vie courantes dans son monde d'enfant en construction. Cette première langue-culture qui diffuse une diversité de savoirs offre à l'enfant-apprenant des outils de communication et d'expression de sa pensée. Pour aller à la rencontre de l'autre, si la langue-culture première est la langue-culture ethnique à l'aide de quels types de savoirs l'enfant-apprenant construit-il ses premières compétences sociales ? Et si la langue-culture première est la langue de scolarisation, le français, à l'aide de quels types de savoirs l'enfant-apprenant construit-il ses premières compétences sociales ?

Lettres-sons	Sens
A [a]	Se trouve dans tous les idiomes, avec la même prononciation qu'en français
B [b]	Se prononce comme en français avec des variantes, par exemple en ndumu, b est suivi de v, en pongwe b=w
C [k]	Est remplacé partout par k Se prononce comme ch allemand u le j espagnol et termine une quantité de mots, par ex. Vyaç=gourmandis (fang)
Ç [sh]	c barré, Précédé de t, se prononce comme tch français ou ch anglais, ex. nteogo=prison (mpongwè)
D [d]	comme en français, sans chez les Bakèle, elle se confond avec l, chez les itsogo, elle remplace l ou r, ex. bweri=bien
E [ə]	se prononce comme dans café chez les mpongwè, ex. Erere=arbre. Elle est muet en fang, ex. m'aberra=je suis second
E [e]	se prononce comme dans père, mère, ex. lèlè=garder (Vili, Duma), wèè=nous (ishogo)
F [f]	Consonne aspirante, se prononce [f] comme femme, ex. fura=franc (fang) ou s ou sw pour certains, ex. swada=français
G [g]	Toujours dur, comme dans gâteau, gobelet, guerre, guitare, non comme j. Ex. Giva=objet-ci (Eshira), mais en fang g=w, ex. egule (ewule)=marcher
G [ʒ]	grasseyé, très commun en fang et en ndumu. En fang interchangeable avec í, ex. ebaʒele (ebaʒele)=garder
H [sh]	Aspiré dans les syllabes et des mots, ex. mahè=terre (benga); hangwè=père (benga)
I [i]	Moyen comme dans pirogue, ex. Okili=le sentier (nkomi, galoa); getiti=chou-palmiste (ishigo)
J [dz]	Se prononce comme dans Jezü et dj se prononce comme j anglais dans John. Ex; njomo=buffle (séké)
K [k]	Se prononce comme q, qu en français. Ex. Kama=cent (éshira). Souvent précédé de n, ex. Nkama=cent (mpongwè)
L [l]	Se prononce comme la en français, ex. laka=couchet (pindji), se double parfois, ex. Gellaga=abonder (ndumu)
M [m]	Se prononce comme en français, ex. Mina=avalier (vili), atténué devant b, f, p, m, ex. mvola=pluie (vili, éshira)
N [j]	Atténué devant d, g, k, s, t, z, Ex. Ndjolé=ville du Gabon, nlèm=cœur (fang)
Ñ [ny]	Se prononce comme en français, agneau, Ex. ñul=corps (fang), ñana ou nyama=nom (ipunu)
N [n]	Se rapproche de ng, ex. daña=lune (séké), nsisiñ=ombre humain (fang)
O [o]	Se prononce comme dans coco, ex. moto=homme (benga); mosoba=beau, bon (ishogo)
O [o]	Ouvert comme dans homme, pomme, Ex. KòKòlò=pardon, pitié (tègè)
P [p]	Comme en français, Afap=aile (fang); mpèmba=pain (mpongwè)
Q [k]	Remplacé par K. Inexistant
R [r]	En général comme en français. Ex. Viri-viri=surtout (éshira); bari=les hommes (tégé)
R [gh]	Roulé ou grasseyé, ex. Nsaña=esclave (fang); okañi=épouse (tégé)
S [s]	Toujours dur dans deux voyelles, ex. Isape=chef (fang); osuna=mouche (ishogo)
T [t]	Toujours dur comme dans gâté, ex. Otutu=fumée (mpongwè); atiti=les étoiles (fang)
U [u]	Se prononce invariablement comme u italien, ou français, ex. mutu=homme (duma)
U [ù]	Comme u français, ex. yù=miel (fang); ndè tūni= il a nié (tègè); léyūra=écoutez (ndumu)
V [v]	Comme en français, ex. livuva=chute (vili); ovieve=roseau (ndumu)
W	Comme en français oui (wi), ex. owanga=aurore (mpongwè); awum=dix (fang)
ŵ [lui]	Comme en français lui (lwi), puits (pwi), ex. wisi=jour, journée (éshira); ywosi=tout (tègè)
X	Inconnu dans les idiomes du Gabon
Y [y]	Comme en français: yeux, en anglais you, ex. Iya=ma mère, maman (ivéa); bya=chants (fang); gyatsi=régime de palme (éshira)
Z [z]	C+F :G comme en français, très doux, ex. zingol=caméléon (fang); azingo=nom d'un lac du Gabon (galoa); panza=arbre (louango)

Tableau 1 : lettres-son de l'alphabet phonétique français et leur sens dans certains dialectes des langues-cultures ethniques du Gabon conçues à partir des travaux de Raponda-Walker (2015 ; 1998) et de Yeno Traoret (2013).

1.3.2. La démographie ethnolinguistique.

La démographie ethnolinguistique est retenue dans notre recherche en vue de déterminer une répartition spatiale et une appellation « *intuitu nomine* » des communautés ethnolinguistiques qui forment la population autochtone du Gabon. En d'autres termes, elle est un facteur qui nous permet dans les lignes qui suivent de caractériser la population autochtone du Gabon à partir de ce que nous nommons identité ethnolinguistique.

1.3.2.1. Qu'entendons-nous par identité ethnolinguistique ?

Certains chercheurs, tels que Landry, Deveau et Allard (2006, p.60) définissent l'identité ethnolinguistique à partir de « [...] la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1978, 1981 ; Tajfel et Turner, 1986) ». L'identité sociale est, au sens de Tajfel (1981, p.225) cité par Landry, Deveau et Allard (*op.cit.*), « cette partie du concept de soi d'un individu qui découle [...] de sa connaissance d'être membre d'un groupe social (ou de groupes) conjointement avec la valeur et la signification émotionnelle attachées à cette appartenance ». Toutefois « l'identité sociale varie en fonction de son importance dans le soi de la personne suivant le contexte. Plus le contexte rend l'identité saillante, plus la personne se voit comme semblable aux autres membres de l'endogroupe et différente des membres de l'exogroupe » (Deveau, Landry et Allard, 2006, p.81). Pour Deveau, Landry et Allard (2005, p.80) « l'identité ethnolinguistique découle de la catégorisation des gens en groupes ethnolinguistiques, c'est-à-dire en des collectivités d'individus que l'on peut distinguer selon l'histoire, la culture et les ancêtres, mais principales en fonction de la langue ». Autrement dit, l'identité ethnolinguistique « est à la fois le produit des structures sociales [...] et de l'autodétermination des personnes et des collectivités. Elle est, à cet effet, le produit de la socialisation langagière et culturelle, celle-ci étant largement influencée par les structures sociales » (Landry, Deveau et Allard, 2006, p.58). Aussi, personne ne naît « pourvu d'une identité ethnolinguistique prédéterminée. Celle-ci est le résultat d'un processus de socialisation langagière qui commence dès la naissance et qui se continue tout au long de la vie » (Deveau, Landry et Allard, 2006, p.82).

D'autres chercheurs, tels que Bart (1999) et Costey (2006) abordent la notion d'identité ethnolinguistique au pluriel en partant de la catégorisation des populations. Barth (1999, *id.*), par exemple, détermine que les identités ethnolinguistiques « [...] sont des catégories d'attribution et d'identification opérées par des acteurs eux-mêmes et ont donc la caractéristique d'organiser les interactions ». Costey (2006, p.111) définit lui les identités ethnolinguistiques [...] comme des catégories d'inclusion et d'exclusion servant à évaluer la prestation des acteurs au cours de l'interaction, bien que les comportements soient jugés en fonction des attributions ethniques possibles ». Ils affirment, à cet effet, que les identités

ethnolinguistiques originelles peuvent être abandonnées au profit d'une identité nouvelle lorsque la réussite personnelle est compromise. Les alternatives existent, à cet effet, et sont souvent traduites par l'anecdote d'un individu peut avoir quatre identités ethnolinguistiques. Par un simple calcul arithmétique, nous pouvons faire les déductions suivantes : qu'un individu au départ appartient aux communautés ethnolinguistiques de ces géniteurs, ce qui lui fait deux identités ethnolinguistiques. Par la suite, il lui est possible d'appartenir à celles de son conjoint ou sa conjointe par les liens du mariage, celui lui fait en sus deux autres identités ethnolinguistiques. Ainsi, nous disons en suivant Barth (1999, p.206) que l'identité ethnolinguistique est utilisée pour désigner qu'une population :

se perpétue biologiquement dans une large mesure ayant en commun des valeurs culturelles fondamentales. [...] Elle se constitue un espace de communication et d'interaction. Elle est composée d'un ensemble de membres qui s'identifient et sont identifiés par les autres comme constituant une catégorie que l'on peut distinguer des autres catégories de même ordre.

En partant des énoncés empiriques tirés des travaux de Barth (1999), de Costey (2006) et de Landry, Deveau et Allard (2005 ; 2006) nous disons que l'identité ethnolinguistique est à inscrire dans un processus d'actualisation personnelle²⁴ du besoin d'appartenance et de l'intégration sociale de l'individu dans un groupe social ethnique. Elle est caractérisée par l'interdépendance entre la langue-culture et le groupe socio-ethnique. Aussi, cette interdépendance aboutit au parler ethnique (Le Breton, 1981) que nous avons indiqué plus haut. Le parler ethnique se subdivise en dialectes qui donnent réellement accès aux savoirs socioculturels (nous déterminons plus loin ce que nous entendons par savoirs socioculturels). En suivant Le Breton (1981, p.37), nous disons que « le parler ethnique outre [...] qu'il permet, par rapport aux dialectes, d'identifier les communautés ethnolinguistiques constitue en quelque sorte leur propriété unique et indivise ». Le parler ethnique se développe dans des conditions socio-contextuelles qui favorisent le vécu ethnolangagier autonomisant qui insère l'individu dans les vécus le rendant autonome en satisfaisant trois besoins fondamentaux : le besoin d'autonomie ; le besoin de compétences langagières et le besoin d'appartenance à un groupe social ethnolinguistique (Deveau, Landry et Allard, 2005 ; 2006). L'identité ethnolinguistique est, à cet effet, le produit de la socialisation dite enculturation que nous traitons dans le deuxième chapitre de notre thèse. Considérée sous les auspices de la socialisation, l'identité ethnolinguistique réactualise et corrobore à certaines préoccupations déjà énoncées. L'identité ethnolinguistique est-elle une ressource potentielle dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie ? Est-ce que l'identité

²⁴ Deveau, Landry et Allard (2006, p.81) « [...] définissent l'actualisation personnelle comme de l'autodéfinition (elle n'offre toujours pas une conceptualisation complète de l'identité ethnolinguistique) par qui une personne peut entretenir une identité sans se sentir engagée vers elle, c'est-à-dire sans manifester de résistance identitaire ».

ethnolinguistique favorise les reliances positives au sens de Bolle (2005, pp. 42-43), à savoir : « [...] la reliance à soi qu'exprime l'identité (linguistique, socioculturelle) ; la reliance aux autres qui est marquée par la solidarité, la fraternité ; la reliance au monde qui est déterminée par le sentiment d'appartenance à un groupe ethnolinguistique » ? Est-ce que l'identité ethnolinguistique caractérise l'identité nationale des peuples du Gabon ? Et comment l'identité ethnolinguistique contribue à la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant ? Est-ce que l'identité ethnolinguistique, en situation de diglossie, indivise la langue à penser (la langue à réfléchir) chez l'enfant-apprenant au moment de résoudre les situations problèmes de vie qui lui sont posées à l'école en famille ? Nous nous proposons d'apporter des éléments de réponses à ces questions en examinant sur le terrain la manière dont s'opère le besoin d'appartenance qui renvoie au sentiment d'entretenir avec autrui des interactions significatives. Notre examen va prendre appui sur l'identité acceptée et intériorisée, notamment ce qui est fortement associée aux éléments qui marquent la vie sociale et culturelle des membres de la communauté ethnolinguistique à laquelle l'individu s'identifie. Aussi, comment pourrions-nous établir du lien entre l'identité ethnolinguistique et la communauté ethnolinguistique ? La communauté ethnolinguistique fait partie des éléments avec lesquels un individu cherche à se définir positivement comme une personne enracinée dans un comportement ethnolangagier qui relève de la nécessité de créer et d'entretenir des liens affectifs interpersonnels.

1.3.2.2. Comment sont constituées à partir de l'identité ethnolinguistique les différentes communautés sociales et culturelles gabonaises ?

En effet, pour déterminer le lien entre l'identité ethnolinguistique et la communauté ethnolinguistique, il nous faut caractériser la démographie ethnolinguistique du Gabon, par une démarche dialectique en se référant aux concepts d'ethnie et de langue. Dans cette démarche dialectique, nous rejoignons, d'une part, le concept d'ethnie que nous avons retenu comme un des facteurs d'identification des groupes sociaux linguistiques au travers de « l'ethno-territoire » de Le Breton (1991). Nous traitons de façon plus pointue l'ethno-territoire un peu plus bas. D'autre part, nous réaffirmons que le concept de langue est retenu en tant que langue-culture ethnique dont les dialectes déterminent l'ossature en partant de la « fonction de véicularité » au sens d'Idiata (2007).

La fonction de véicularité s'exprime à partir de la synchronie qui fait de la langue-culture ethnique véiculaire (Idiata, 2007) dans un espace géographique fortement déterminé socialement et culturellement. Pour Idiata (2007, p.36) « [...] certaines langues-cultures ethniques assurent la fonction véiculaire à des échelles variables circonscrites ». Nous citons,

pour illustrer cette fonction de véhicularité de certaines langues-cultures ethniques, quelques exemples. En effet, pour Idiata (2007, pp. 36-37), par exemple, « [...] dans les provinces (*infra*) du Woleu-N'tem, du Moyen-Ogooué, de l'Estuaire le *Fang* assure cette fonction de véhicularité. L'*Omyene* le fait dans les villes de Port-Gentil, Lambaréné. La langue *Lebama* assure cette fonction véhiculaire régionale dans le Haut-Ogooué... ».

L'ethno-territoire se rapporte à la localisation spatiale des groupes ethnolinguistiques et leur identification nominale. Autrement dit, l'ethno-territoire implique simplement que nous situons géographiquement sur le territoire du Gabon les communautés ethnolinguistiques. Cela inclut aussi que nous parlions de leur mobilité sociale. Néanmoins, la mobilité sociale au sens d'Idiata ne pose pas de problème à l'identification géographique des communautés ethnolinguistiques. En effet, en suivant Idiata (2007, p. 20), nous disons que la mobilité sociale remet en cause trois postulats, à savoir : « [...] une communauté ethnolinguistique égale une langue, à un nombre donné d'individus qui sont différents des membres d'autres groupes ethnolinguistiques, eux-mêmes équivalent à un espace précis sur le territoire ». De ce fait comment pourrions-nous aborder la démographie ethnolinguistique sur le territoire du Gabon ?

La véhicularité de certaines langues-cultures ethniques et l'ethno-territoire permettent de nommer et de localiser les communautés ethnolinguistiques sur le territoire du Gabon. Ces deux facteurs participent à la démographie ethnolinguistique à partir des travaux d'Idiata (2007), d'Idiata, Ratanga-Atoz et Honbert (2013), de Mouguiama-Daouda (2005), Nfoule-Mba (2011) et de Nwenzi-Mikale (1987). Aussi, la nomination des communautés ethnolinguistiques (*infra*) n'a pas un caractère hiérarchique au sens de supériorité ou d'infériorité. Toutes ces communautés ethnolinguistiques portent une seule identité nationale, celle du Gabon et contribuent à la prolifération de la richesse linguistique et culturelle de ce pays. Il faut souligner qu'en dépit des dénominations diverses, il apparaît indéniable que ces communautés ethnolinguistiques se répartissent sur le territoire national comme lieu de résidence (Idiata, 2007 ; Mouguiama-Daouda, 2005 ; Nfoule-Mba, 2011). Mais à cause d'un continuum de faits économiques, professionnels, scolaires, universitaires et exogamiques, les populations s'établissent en grande majorité dans des provinces comme l'Estuaire, le Haut-Ogooué, l'Ogooué Maritime et des centres urbains (Libreville, Port-Gentil, Franceville, Moanda, Lambaréné, ...). Cette mobilité des populations favorise le plurilinguisme à travers la pluralité des dialectes qui véhiculent des valeurs sociales et culturelles à travers l'usage des langues-cultures ethniques. Il faut ajouter, à ce flot de dialectes retenus comme langue première pour certains gabonais, d'autres langues d'autres peuples (béninois, camerounais, congolais, français, libanais, nigériens, togolais, sénégalais et d'autres venues s'installer au Gabon. Ces

peuples contribuent à leur manière à la vie économique et sociale au Gabon au travers de leurs langues, elles enrichissent le multilinguisme du Gabon.

Le tableau 2 suivant, que nous empruntons à l'Atlas des langues et peuples du Gabon (Idiata, Ratanga-Atoz et Honbert, 2013, pp. 42-44), présente les ethnies du Gabon, les différentes langues (appellation courantes et endogènes) afin de déterminer les différentes communautés ethnolinguistiques.

Communautés ethnolinguistiques		Famille linguistique	Désignation endogène des membres des communautés ethnolinguistiques	
Ethnie (appellation courante)	Langue (appellation endogène)		<i>Singulier</i>	<i>Pluriel</i>
Adouma	Liduma	bantu	Muduma	Baduma
Akélé	Akélé	bantu	Nkélé	Bakélé
Apindji/Apinji	Gépinzipinzi	bantu	Mopindzi	Bapindzi
Babongo	Ebongwé/ibongo	bantu	Mubongo	Babongo
Baka	Baka	oubanguienne	Baka	Baka/ Bakao
Bakaningi	Bakaningi	bantu	Bakaningi	Bakaningi
Bakoya/Bakola	Bakoya (Bakola)	bantu	Bakoya (Bakola)	Bakoya (Bakola)
Bakwélé/Bakouélé	Békwil	bantu	Kwélé	Bakwélé
Barimba	Irimba	bantu	Murimba	Barimba
Bavili	Ivili	bantu	Muvili	Bavili
Bénga	Bénga	bantu	Bénga	Bénga
Eshira	Gisir	bantu	Musir	Bisir
Eviya	Géviya	bantu	Moviya	Baviya
Fang	<ul style="list-style-type: none"> • Ntumu • Okak • Betsi • Mekè • Nzaman • Mvaï 	bantu	<ul style="list-style-type: none"> • Ntumu • Okak • Betsi • Mekè • Nzaman • Mvaï 	<ul style="list-style-type: none"> • BeNtumu • Okak • Betsi • Mekè • BeNzaman • Bemvaï
Haoussa	Haoussa	Afro-asiatique	Haoussa	Haoussa
Kako/kaka	Kako (kaka)	bantu	Kako (kaka)	BeKako (Bekaka)
Kota	Ikota	bantu	Ikota	Bakota/Kota
Kota-Kota	Dikota	bantu	Kota-Kota	Kota-Kota

Latsitségé	Lintsitségé	bantu	Tsègè	Batsège
Lumbu	Ilumbu	bantu	Mulumbu	Balumbu
Mahongwè	Mahongwè	bantu	Mahongwè	Mahongwè
Massango	Isaangu	bantu	Musaangu	Masaangu
Mbaouin	Mbaouin	bantu	Mbaouin	Mbaouin
Métombolo	Métombolo	bantu	Métombolo	Métombolo
Mwésa	Yésa	bantu	Mwésa	Mwésa
Myéné (Omyéné)	<ul style="list-style-type: none"> • Ajumba • Enénga • Galwa • Mponwè • Nkomi • Orungu 	bantu	<ul style="list-style-type: none"> • Ajumba • Enénga • Galwa • Mponwè • Nkomi • Orungu 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajumba • Enénga • Galwa • Mponwè • Nkomi • Orungu
Ndambomo	Ndambomo	bantu	Ndambomo	Bendambomo
Ndasa	Ndasa	bantu	Ndasa	Bendasa
Ndumu	Lindumu	bantu	Ndumu	Bandumu
Ngubi	Ngubi	bantu	Ngubi	Bangubi
Ntumbidi	Ntumbidié	bantu	Ntumbidié	Mintumbidié
Nzèbi/Nzébi	Inzèbi	bantu	Munzèbi	Banzèbi
Obamba	Lémbaama	bantu	Ombaama (Ombaamba)	Ambaama (Ambaamba)
Okandé	Okandé	bantu	Okandé	Okandé
Pové/Puvi	Gévové	bantu	Movové	Wavové
Punu	Ipunu	bantu	Mupunu	Bapunu
Sékyani	Sékyani (Séki)	bantu	Sékyani (Séki)	Besékyani (Beséki)
Shaké	Shaké	bantu	Shaké	Beshaké
Shamayi/Osamayi	Shamayi	bantu	Shamayi/ Osamayi	Shamayi/ Osamayi
Shiwa/Makina/ Ossyéba	Shiwa (Makina)	bantu	Shiwa (Makina)	Beshiwa (Makina)
Sigu/Sisiu	Lisigu/Lisisiu	bantu	Sigu (Sisiu)	Besigu (Besisiu)
Simba	Géhimba (géhimbaka)	bantu	Simba (Simbaka)	Basimba (Basimbaka)
Téké	Latègè	bantu	Otègè	Atègè
Tséngi/Tsangi	Tséngi (tsangi)	bantu	Tséngi (tsangi)	Batséngi (Batsangi)

Tsogo	Gétsogo	bantu	Motsogo	Mitsogo
Bungom	Ungom	bantu	Bungom	Bungom
Varama	Givarama	bantu	Muvarama	Bavarama
Vili	Civili	bantu	Nvili	Bavili
Vungu	Givungu	bantu	Muvungu	Bavungu
Wandzi/Wandji	Liwandzi	bantu	Muwandzi	Bawandzi
Wumbu	Wumbu /Wumvu	bantu	Muwumbu/Muwu mvu	Bawumbu/Baw umvu
Tableau 2 : Nomination et identification des différentes ethnies et des langues du Gabon donnant lieu aux différentes communautés ethnolinguistiques gabonaises.				

Ainsi, le tableau 2 (ci-dessus) participe à la démographie ethnolinguistique des peuples du Gabon. Cette démographie ethnolinguistique s'effectue aisément grâce à la division du territoire du Gabon en provinces (*cf.* carte 1 ci-dessous sur la localisation territoriale des langues du Gabon). La carte 1 (ci-dessous). Nous rappelons que le Gabon est un territoire formé de neuf provinces ayant les capitales dites provinciales (indiquées entre parenthèses devant chaque noms de la province): Estuaire (Libreville), Haut-Ogooué (Franceville), Moyen-Ogooué (Lambarené), Ngounié (Mouila), Nyanga (Tchibanga), Ogooué-Ivindo (Makokou), Ogooué-Lolo (Koulamoutou), Ogooué-Maritime (Port-Gentil) et Woleu-Ntem (Oyem). Dans ces provinces nous pouvons identifier et nommer un ensemble de grandes communautés d'ethnolinguistiques au sein desquelles, nous le réitérons, le parler ethnique se subdivise en variantes dialectales ou items linguistiques (Idiata, 2007, Italia, 2011 ; Mouguiama-Daouda, 2005 ; Nfoule Mba, 2011 ; Olomo Ella, 2008). Même s'il y a une difficulté, au sens d'Idiata (2007, p. 25), à « distinguer, au sein [...] des communautés ethnolinguistiques en présence, ce qui relève plutôt des langues-cultures et ce qui relève, au contraire, des dialectes. Cette difficulté provient justement du sens que l'on donne au mot langue-culture par rapport au mot dialecte ». Néanmoins, au vu des variantes linguistiques ou types de parler au sein des communautés ethnolinguistiques, nous les nommons au sens large des dialectes, c'est-à-dire une variété linguistique propre à un groupe d'utilisateurs déterminés (Idiata, 2007, Italia, 2011 ; Nfoule Mba, 2011 ; Olomo Ella, 2008). Au sens amélioré en paraphrasant certains auteurs (Castellotti, 2001 ; Yaguello, 1998) nous disons que toute langue-culture ethnique par une certaine extension démographique et géographique possède des dialectes. Cela est d'autant plus une réalité au regard de la constellation que représentent ces dialectes sur le territoire du Gabon et leur présence dans diverses provinces en est la preuve.

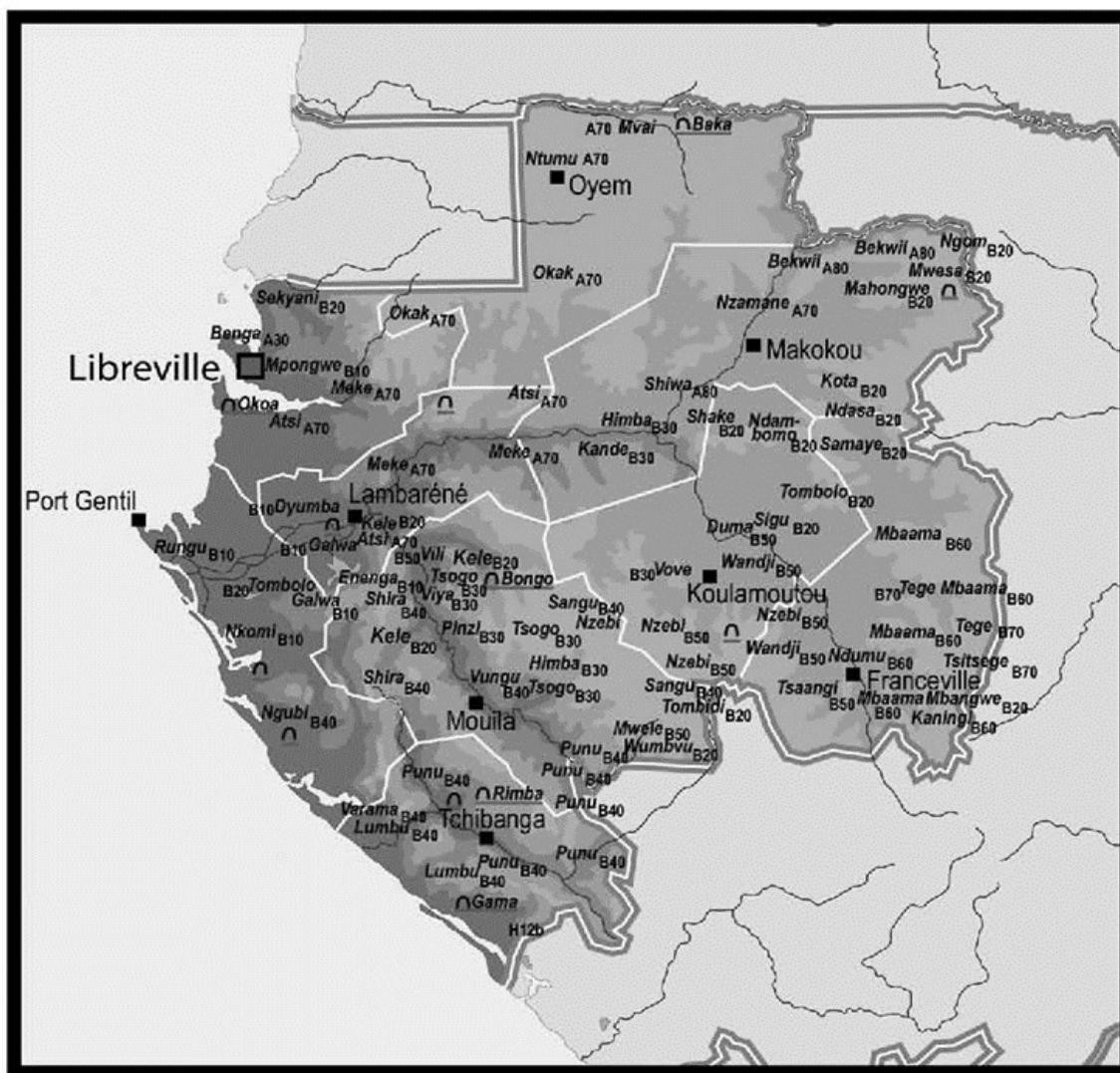
Aussi, certains des chercheurs (Idiata, 2007, Gamille, 2013 ; Italia, 2011 ; Mouguiama-Daouda, 2005 ; Nfoule Mba, 2011 ; Olomo Ella, 2008) ayant effectué leurs travaux sur les

langues du Gabon reconnaissent que les communautés ethnolinguistiques se caractérisent selon la classification dite Guthrie. À cet effet, Ollomo-Ella (2008, p. 12) propose une classification par zones, à savoir : « A (30, 70, 80), B (10, 20, 30, 40, 50, 70) et H (10). Partant de cette classification, le Gabon compterait [plusieurs communautés ethnolinguistiques] ». Nous réitérons qu’Idiata (2007, pp. 28-30) identifie, ainsi, « au moins 52 items » de variantes linguistiques à la suite d’un inventaire qu’il procède des langues du Gabon. Néanmoins, il reconnaît que « la question de l’inventaire des langues du Gabon est loin d’être définitivement réglée » (Idiata, 2007, p. 27). Ainsi, « en l’absence de nouvelles données de terrain collectées, sur l’ensemble du territoire, dans des conditions de rigueur scientifique, [...] la liste des langues donnant naissance aux communautés ethnolinguistiques est forcément illimitée » (*op.cit.*). Ainsi, selon certains auteurs consultés (Idiata, 2007, Italia, 2011 ; Mouguiama-Daouda, 2005 ; Nfoule Mba, 2011 ; Olomo Ella, 2008) les communautés ethnolinguistiques les plus en vue, au nombre de douze, se nomment, par ordre alphabétique comme suit (les différents dialectes sont désignés en italique):

1. BAKA-CUNDI (pygmée) ;
2. BENGA [A30] : *A 34 beŋga benga* ;
3. FANG [A 70] : *atsi betsi, mekaa meke, mvény mvai, ntumu ntumu, nzaman nzaman, okak okak* ;
4. KELE [B 20]: *B 21 sɛki séki, B 22 akele kélé, B 22b uŋɔm bungom, B 23 mbawɛ mbahouin, B 24 wumvu wumbu, B 25 ikota kota, B 251 fake saké, B 252 mahongwe mahongwè, B 201 ndasa ndasa, B 202 lesiyu sisiu, B 203 famayi shamaye, B 204 ndambomo ndambomo, B 205 metombolo métombolo* ;
5. KIKONGO [H 1]: *H 12a civili vili* ;
6. MAKA-NJEM [A 80] : *A 85b bekwel kwélé, A 83, fiwa chiwa* ;
7. MBETE [B 60] : *B 62 lembaama mbaama, B 63 lendumu ndumu, B 601 lempini mpini, B 602 lekaniŋi kanigi* ;
8. MYENE [B 10] : *B 11 mpongwe mpongwè, B 11b orunɔu orunɔu, B 11c ɣalwa galwa, B 11d ajumba adyumba, B 11e ŋkɔmi nkomi, B 11f eneŋga* ;
9. NJABI -DUMA [B 50] : *B 51 liduma duma, B 52 inzebi nzébi, B 53 itsɛŋgi tsangi, B 501 liwanzi wanzi, B 502 imwele mwélé, B 503 ifili ivili* ;
10. SHIRA-PUNU [B 40] : *B 41 yisira shira, B 42 yisanɔu sangu, B 43 yipunu punu, B 44 yilumbu lumbu, B 401 yibwisi bwisi, B 402 yiɓarama varama, B 403 yiɓunɔu vunɔu, B 404 ŋgubi ngubi* ;
11. TEKE [B70] : *B 71a lateye téké latsitseye latsitségé* ;
12. TSOGO [B 30] : *B 31 yetɔɔɔ tsogo, B 32 yekande kandé, B 301 yeβia éviya, B 302 yehimbaka simba, B 303 yebongwe ébongwe, B 304 yepinzi pindzi, B 305 yeβoβe puvi.*

Toutefois, « certaines appellations varient selon les ouvrages consultés. [...] Par exemple, les ‘‘Omyéné’’ sont aussi désignés sous le nom ‘‘Myéné’’ ou ‘‘Ngwemyéné’’ ou le groupe ‘‘Njabi-Duma’’ sous les vocables ‘‘Nzébi’’ ou le groupe ‘‘Punu-Shira’’ également désigné par ‘‘Punu ou Mérié’’... » (Nfoule Mba, 2011, p.139). La plupart des langues gabonaises appartiennent à la famille Bantou (cf. tableau 2 supra), c’est-à-dire que chacun des grands groupes ethnolinguistiques est d’origine Bantou. Seuls le « *Baka* », parlé par les Pygmées, est une langue non Bantou (Nfoule-Mba, 2011 ; Kwenzi-Mikala, 1987) et le Haoussa (Idiata, Ratanga-Atoz et Honbert, 2013).

La carte 1 que nous exposons ci-dessous est issue de la Dynamique du langage (DDL, UMR 5596, CNRS. Responsable du projet ALGAB : Lolke Van der Veen). Elle a inspirée divers travaux de recherche sur la localisation territoriale des langues du Gabon, à l’exemple de ceux de Mouguiama-Daouda (2005, p.65) « carte 6. Localisation des parlars du Gabon (Atlas linguistique du Gabon) ». Ainsi, elle constitue un document de travail au service de la recherche linguistique au Gabon.



Carte 1 : La localisation territoriale des langues du Gabon

Nous pouvons retenir qu'au plan social et linguistique, et au regard de ce qui précède, que le Gabon est un pays où plusieurs langues-cultures ethniques se côtoient, bien que la langue de scolarisation jouisse du caractère de langue officielle. Cette situation dite de diglossie n'ignore pas que les langues-cultures ethniques et la langue-culture de scolarisation, le français sont toutes porteuses de savoirs. Est-ce que la conception de la notion de savoir indique que les savoirs que portent les langues-cultures ethniques sont identiques ou différents des savoirs que porte le français langue-culture de scolarisation ? Comment identifier les savoirs que portent les langues-cultures ethniques et ceux que porte le français la langue-culture de scolarisation ?

1.3.3. La conception du savoir dans l'imaginaire des gabonais.

Le savoir traduit, en général, un énoncé pour exprimer une réalité physique ou abstraite (Hadji, 2015). En effet, au sens de Hadji (2015, pp. 45-46), le savoir « capitalise et synthétise une information en la rendant disponible pour comprendre le réel. [Pour être plus précis], le savoir résulte d'un effort de compréhension et de modélisation du réel ». Ainsi, le savoir dans le contexte du Gabon est conçu à partir de deux réalités en suivant Philippot (2008) qui influencent la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Autrement dit, la conception de la notion de savoir se spécifie au sein de nos travaux en partant des formations sociales où dominant l'oralité et des formes sociales où l'écriture est dominante. Les deux réalités d'où émanent le savoir et l'influence du savoir dans une situation de diglossie sont développées dans les lignes qui suivent.

1.3.3.1. Les formes de savoirs sociaux scripturaux.

Pour Philippot (2008, p.132) « [...] dans le cadre des formes sociales scripturales, par le fait que c'est une culture de l'écrit, le savoir se rapporte à la forme scolaire ». Ce qui n'est pas le cas, nous le verrons un peu plus loin, dans le cadre des formes sociales où l'oralité dirige toute interaction où le savoir s'associe aux pratiques sociales et culturelles des acteurs sociaux.

Nous réaffirmons que les formes de savoirs scripturaux sont retenues dans nos travaux sous l'appellation de savoirs scolaires. Ces savoirs relèvent de curricula prédéfinis que les enseignants doivent transmettre à des élèves obligés de suivre ces enseignements pendant la durée de la scolarité obligatoire (Meunier, 2008). Toutefois, dans les formes des savoirs dites scolaires, Philippot (2008, p.132) précise que « [...] les caractéristiques de ces savoirs diffèrent fortement des savoirs de formes sociales orales dites socioculturelles ». En effet, pour certains chercheurs (Philippot, 2008 ; Vygotski, 2002) les savoirs scolaires sont donc, des savoirs détachés des pratiques contextualisées. Il est possible de les qualifier de savoirs décontextualisés. Au sens de Vygotski (2002, *op.cit*) « [...] la faiblesse des savoirs de formes

sociales scripturales est leur verbalisme qui constitue le principal danger de leur développement ». Et pour, Philippot (2008, p.133) « la décontextualisation des savoirs, qui en fait des savoirs abstraits, coupés du monde des pratiques sociales, pose la question des sources de leur légitimité qui reposait précédemment sur les pratiques ».

Néanmoins, pour les formes sociales scripturales, l'école, en tant qu'espace-temps de la transmission-appropriation assure leur conservation, leur mode d'accumulation. Et cela passe par l'écriture qui va permettre systématiquement leurs enseignements. Ainsi, les savoirs des formes sociales scripturales sont intimement liés à l'existence d'un corps de savoirs spécifiques dont les principales caractéristiques sont d'être des savoirs formalisés, objectivés, délimités et codifiés (Philippot, 2008). À tout le moins, ces caractéristiques font que ces savoirs s'inscrivent dans une forme d'appropriation spécifique qui entraîne inéluctablement un nouveau rapport au monde.

1.3.3.2. Les formes de savoirs sociaux situationnels péjorativement appelés savoirs oraux.

Pour Philippot (*op.cit.*) dans les sociétés dominées « par les formes sociales orales, [...] les savoirs dérivent des pratiques contextualisées. Ces pratiques sont toujours concrètes et particulières, indissociablement liées à un faire, un agir. Elles sont donc confondues dans ce faire, cet agir comme savoirs socioculturels ».

Alors, les formes sociales orales induisent les savoirs qui sont étroitement liés aux formes de relations sociales (famille, clan, ethnie, etc.) qui les conçoivent du fait que c'est grâce à elles qu'ils se construisent. Et les savoirs des formes sociales orales ne sont pas objectivés, ainsi, leur apprentissage ne peut se faire que par "le faire, le voir" (modélisme et mimétisme), ce qui parfois, n'exige pas d'explication (ne passe pas nécessairement par le langage verbal). Pour Philippot (2008, p. 135) « dans de telles conditions, on peut considérer que [l'appropriation] relève d'apprentissage sur le tas, par immersion, par frayage ». Cela veut dire en suivant Philippot (*op.cit.*) que le « mode d'apprentissage [...] relève d'un processus anthropologique fondamental qui accompagne toute activité, de sorte qu'en agissant un acteur produit en même temps des ressources qui vont lui servir à guider et orienter son action ». À cet effet, le savoir, dans cette situation, a un statut particulier du fait que la transmission et l'apprentissage se déroulent au cours de la pratique et ne sont pas séparés de celle-ci. Alors, il n'existe pas hors des situations de son effectuation, de sa mobilisation qui sont à leur tour indissociablement liées à son apprentissage (Philippot, 2008 ; Vygotski, 2002). Et selon Vygotski (2002, p. 275) « [...] la faiblesse des savoirs des formes sociales orales se manifeste, par une incapacité à l'abstraction, une inaptitude au maniement volontaire ».

Ainsi donc les formes sociales orales induisent les savoirs situationnels ou socioculturels. Les savoirs socioculturels sont divulgués par les familles, les communautés ethnolinguistiques. Et leurs effets sont orientés à la participation de la vie en famille, en communauté (Meunier, 2008). Alors, les savoirs socioculturels sous-tendent l'éducation diffuse en ce sens qu'ils englobent le domaine des comportements sociaux (Meunier, 2008). Ils arrêtent, en effet, des situations culturelles dans la gestion des états émotionnels, interpersonnels, notamment la résolution des situations-problèmes relationnels. À ce titre, ces savoirs n'existent pas en tant que tels, dans de telles formations sociales, du moins, ils existent qu'à l'état incorporé selon un point de vue « Bourdieusien » (Philippot, 2008). Cela signifie que le degré d'objectivation de tels savoirs n'est possible que dans le cadre des situations particulières qui permettent leur mobilisation (Philippot, 2008 ; Vygotski, 2002). Pour Philippot (*op.cit.*) « [...] il est possible d'ajouter que la source de légitimité d'un savoir réside alors dans le champ de pratiques sociales auquel il est indissociablement lié ».

Par ailleurs, la récurrence de ce qu'il est convenu d'appeler le savoir socioculturel apparaît de façon ambiguë, lorsqu'il se formalise comme similitudes aux savoirs traditionnels. Est-ce que la notion de savoir traditionnel est en opposition à celle de savoir socioculturel ? Néanmoins, le savoir traditionnel dans la littérature sociologique et anthropologique fait souvent référence aux sociétés paysannes, notamment africaines pré et postcoloniales en opposition aux sociétés modernes occidentales et américaines. En effet dans ces oppositions, affirme Mbot (1989, p.339) « la notion de société moderne apparaît fondamentalement comme caractéristique commune aux pays qui sont les plus avancés en matière de développement technologique, politique, économique et social ». Pour Mbot (*op.cit.*) « historiquement la modernisation est le processus de changement vers ces types de systèmes sociaux, économiques et politiques qui se sont développés en Europe occidentale et en Amérique du nord ». Par contre les sociétés traditionnelles, notamment africaines, au sens de Mbot (*op.cit.*) « ont une histoire traditionnelle et moderne du fait que ces sociétés sont dynamiques et subissent des contradictions à l'intérieur d'elles-mêmes, contrairement à ce que laissent supposer les analyses fonctionnalistes ». À cet effet, les savoirs socioculturels ne s'arriment pas aux savoirs traditionnels du fait que les populations qui les diffusent ont une histoire traditionnelle et moderne et elles sont, également, dynamiques en subissant aussi des contradictions à l'intérieur d'elles-mêmes (Mbot, 1989). Alors, à notre entendement, les savoirs socioculturels couvrent exactement la même opposition entre traditionnelle et moderne, en partant des techniques et des objets pour aboutir à l'activité sociale, rendant possible et conditionnant la vie en société.

Alors, les savoirs socioculturels sont situationnels et relationnels et sont mis à la

disposition de l'enfant-apprenant pour permettre son intégration sociale et culturelle dans la communauté ethnolinguistique à laquelle il s'identifie. Comment s'effectue la transmission et l'acquisition en famille de ces savoirs socioculturels ? Le modèle transmissif et acquisitionnel expliqué, ci-dessous, dans l'influence des savoirs comme réalité physique et abstraite en situation de diglossie, fournit des concepts-outils théoriques au sujet de la transmission et l'acquisition en famille des savoirs socioculturels.

1.3.3.3. L'influence des savoirs comme réalité physique et abstraite en situation de diglossie.

La perception de l'influence des savoirs en situation de diglossie passe par une explication sous trois angles que nous développons dans les lignes qui suivent. Les trois angles sont : l'angle où langue-culture est outil de partage, de socialisation ; l'angle où la langue-culture est un contenu de savoirs ; l'angle du modèle transmissif et acquisitionnel des savoirs en famille et du modèle transmissif et acquisitionnel des savoirs à l'école.

Toutefois, les notions de savoirs socioculturels et de savoirs scolaires expliquées, plus haut, renvoient au sens que donne Vygotski aux concepts quotidiens et scientifiques que nous développons un peu plus loin. À cet effet, comme tous savoirs en tant que concepts, ils sont transmis et acquis. Ce qui confirme qu'il nous faut donc dans l'explication de la perception de l'influence des savoirs en situation de diglossie indiquer les modèles théoriques qui facilitent l'accès aux concepts quotidiens et aux concepts scientifiques. Toutefois, l'examen de ces modèles théoriques se fera sur le terrain par une démarche empirique qui donnera suite à une analyse des résultats visant à comprendre la manière dont s'effectue l'apprentissage et l'acquisition des savoirs en famille et à l'école. Mais l'explication de la perception de l'influence des savoirs en situation de diglossie entrevoit la langue-culture en famille et à l'école comme outil de liaison, d'informations, de désinformations au sein des interactions sociales et cognitives (nous abordons un peu plus loin les interactions sociales et cognitives). La langue-culture, vue dans ces nouveaux attributs, nous amène à expliquer le fait qu'elle favorise la communication et qu'elle soit un contenu d'enseignement et d'apprentissage.

Comme outil de partage, la langue-culture porteuse de savoirs influence la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant en ce sens qu'elle crée le désir de communiquer qui anime l'homme. Ce désir centralise ses envies vers lesquelles s'oriente la charge de porter à l'existence l'inexistant par l'usage du langage. Pour nous, le langage permet grâce à la langue-culture de désigner, de nommer pour faire exister. En effet, c'est la dimension créatrice du langage par la parole qui part du chaos (l'inexistant, l'informe) vers la matière (l'existant, la forme). Dans cette dimension créatrice,

alors quels sont les facteurs qui entrent en jeu pour influencer la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant ? En amont de la dimension créatrice, il y a la transmission et en aval, l'apprentissage et l'acquisition des savoirs que diffusent les langues-cultures. La transmission, l'apprentissage et l'acquisition de la langue-culture sont des facteurs importants qui conduisent vers une réflexion à la fois pédagogique et didactique. Cette double réflexion (pédagogique et didactique) est conduite dans nos travaux en rapport à la situation de diglossie définie par Fergusson (1959) cité par Calvet (1993). La réflexion pédagogique intègre les langues-cultures en contexte pour en faire un contenu de savoirs socioculturels et scolaires. Et elle fait le pari de la sociabilité de l'enfant-apprenant grâce à la langue-culture comme outil et contenu. Par contre la réflexion didactique retient les langues-cultures en contexte à travers le structuralisme des méthodes pour leur apprentissage à la maison et leur acquisition à l'école. Et elle fait le pari de l'éducabilité de l'enfant-apprenant grâce aux langues-cultures en contexte qui sont à la fois contenu et savoir pour l'apprentissage et l'acquisition, mais également, médium d'autres savoirs. Les deux paris s'emboîtent pour donner un sens à la socialisation du fait que les comportements de tout individu en société ne sont pas innés (Montoussé et Renouard, 2015). Et pour Montoussé et Renouard (2015, p.68), à cet effet, « la socialisation renforce donc la probabilité pour qu'un comportement soit considéré comme normal [...]. Ainsi, elle consiste moins à transmettre des rôles sociaux immuables et contraignants que des valeurs qui guident spontanément les actions des individus ».

La langue-culture comme contenu des savoirs, influence la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant en ce sens que nous ne pouvons plus, aujourd'hui, réfuter que nous sommes dans un monde de l'information perpétuelle. Aussi, il nous conviendrait du moment où nous partons des postulats épistémologiques de dire que l'information verbale (orale) et non verbale (écrite) sous-tend les échanges, au plan social, culturel et linguistique. Le verbal ou le non verbal indique une forme de langage. Et en d'autres termes, le langage quel qu'il soit est en général une faculté propre à l'humain pour créer et utiliser des signes indexicaux, iconiques, symboliques qui permettent de communiquer (Delbecque, 2006 ; Harriet, 2003). Ainsi, le langage fait de la langue-culture un système dynamique et dyadique par le fait qu'elle est imbriquée à l'humain, à la société. La langue-culture est dynamique parce qu'elle sert d'instrument permettant l'accès à toute information disponible, aussi parce qu'elle s'installe dans la construction et le développement des connaissances. Le dynamisme de la langue-culture serait lié au développement intra-individuel par l'acquisition de la langue-culture chez l'individu. Aussi, la langue-culture est dyadique, premièrement parce qu'elle est un outil qui est souvent convoqué pour satisfaire l'insatiable besoin de communiquer de l'homme, à savoir véhiculer sa pensée par la parole, les indices, les

codes, les symboles (Delbecq, 1996). Deuxièmement, elle pénètre l'homme pour faire une œuvre de transformation sur le plan affectif, cognitif et métacognitif et elle permet à ce dernier de prendre position vis-à-vis de son environnement, du monde. Ainsi, dans ces composantes dynamique et dyadique, la langue-culture devient un outil équipotent c'est-à-dire qu'elle se transmet et s'acquière simultanément au plan interpersonnel et intra-personnel. Pour être plus précis, la langue-culture unit les individus grâce à la communication et aux savoirs qu'elle diffuse. Mais en situation de diglossie comment la langue-culture peut-elle unir des individus ? Est-ce que la diversité des langues-cultures en situation de diglossie serait un frein à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs ? Autrement dit, la diversité linguistique est-elle un obstacle ou un atout au développement de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant en situation de diglossie ? Mais avant d'aller plus loin dans la réflexion, il convient de remarquer que « unité et diversité » sont, pour nous, des termes vagues qui peuvent avoir différentes significations. Ce sont des termes le plus souvent antonymes, ce qui laisse présupposer l'inclusif ou exclusif, c'est-à-dire de l'un ou l'autre mais pas les deux. Nous disons, à cet effet, que « unité » au sens large du terme, veut dire lier, unir. En général, l'union ou liaison intervient entre des termes qui sont différents. Nous ne voulons pas confondre « union et uniformisation » qui ramènent à rendre semblable ou à unification qui signifierait rendre unique. Cependant, il se peut que l'uniformisation favorise l'union et l'unification, et cela peut être considéré comme un cas limité de l'union. De même que la diversité, au sens large du terme, veut dire, séparer ou diviser en plusieurs. L'idée que la langue séparerait les hommes ne semble pas une évidence. Dans le cas contraire cela induirait un paradoxe pour nous. Comment un outil au service du partage et contenu des savoirs favorisant la socialisation, viendrait-il séparer ce qu'il est censé unir ? La séparation ne peut prendre forme qu'au cas où certains épiphénomènes engendrent l'absence de communication, de collaboration, de compréhension, de reconnaissance. Ainsi, ces épiphénomènes sont, par exemple, l'indifférence, l'exploitation, le mépris ou la guerre... Et ils font de la langue-culture, à travers l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (socioculturels et scolaires), un élément malléable, sensible au niveau des résultats attendus des interactions sociales et cognitives en vue de la socialisation de l'enfant en famille et à l'école. Et l'imputabilité de l'acquisition de la langue-culture offre les possibilités de comprendre la préoccupation relative au déroulement de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en famille et à l'école.

En famille, le modèle transmissif et acquisitionnel se définit souvent par une dynamique dialogique de transmission entre l'adulte et l'enfant. Cette dynamique dialogique est soutenue par un objet (savoir socioculturel) informatif ou formatif. Et le modèle de communication de R. Jakobson est susceptible d'en fournir des facteurs explicatifs.

Néanmoins, pour Herbert (*s.d.*, 4^{ème} de couverture) « le célèbre modèle des fonctions du langage du linguiste russo-américain Jakobson (1963 : 209-248) est, et à plusieurs égards, contestable d'un point de vue théorique ». Toutefois, dans nos travaux, nous le retenons pour simplement suggérer quelques façons d'exploiter le potentiel analytique de ce dispositif. Un peu loin, nous nous intéresserons, à cette théorie de communication pour déterminer la langue-culture comme facteur de l'acte cognitif (nous reviendrons un peu plus loin sur ce que nous attendons par « acte cognitif »). En suivant Jakobson et Ruwet (2003, pp. 213-214), nous percevons qu'en famille cette dynamique dialogique est un acte de communication verbale qui comporte six facteurs explicatifs, à savoir :

- (1) un contexte (c'est-à-dire les autres signes verbaux du même message, et le monde dans lequel prend place le message) ;
- (2) un destinataire (un émetteur, un énonciateur) ;
- (3) un destinataire (un récepteur, un énonciataire) ;
- (4) un contact entre destinataire et destinataire ;
- (5) un code commun ;
- (6) un message.

À l'école, le modèle transmissif et acquisitionnel au travers de l'enseignement-apprentissage est explicite et se traduit en termes de triangle didactique. Aussi, au sens de Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy (2002, p. 10) les premiers didacticiens « ont montré qu'un système didactique était contraint, d'abord par le savoir ou plus précisément par le sous-système des objets à enseigner et à apprendre et par les pratiques qu'il permet à un [enfant] d'engager sous la conduite d'un [adulte] ». Cela établit que le savoir (objet) scolaire est à égale distance entre l'enseignant (adulte) et l'apprenant (enfant). Toutefois, il est entendu que l'enseignant guide l'apprenant dans la construction d'un tel savoir. En effet, pour certains chercheurs (Beillerot, 2000 ; Jourdan et Brossais, 2011 ; Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002), le triangle didactique considère l'enjeu du rapport au savoir comme central dans la relation ternaire enseignant-savoir-apprenant. Au sens de Beillerot (2000, p. 51) « le rapport au savoir est le processus par lequel un sujet à partir de savoirs acquis produit de nouveaux savoirs singuliers, lui permettant de penser, de transformer et sentir le monde naturel et social ». Ainsi, le triangle didactique selon Jourdan et Brossais (2011, p.10) est un processus qui s'explique comme suit :

[...] il fonctionne, notamment comme un système d'obligations réciproques explicites et implicites, déterminant ce que chaque partenaire (enseignants et apprenants) a la responsabilité de gérer (et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre) et comportant une part de contingence. Le fait didactique répond, [alors], à une double détermination : les contraintes externes au sujet (nature du savoir enjeu, caractéristique de la classe, etc.) et les contraintes internes (histoire du sujet enseignant, rapport au savoir, etc.)

En somme, nous disons en suivant certains chercheurs (Crespi, 2005 ; Ferrabotti, 2005 ; Hadj, 2015 ; Meunier, 2008 ; Philippot, 2008 ; Tiberghien, 2002) que le savoir se rapporte à une réalité sociale née de la sélection d'éléments (socioculturels et scolaires). Ces

éléments sont considérés comme importants et constituent une forme d'informations primaires, fondamentales. Toutefois, pour Ferrabotti (2005, p.89) et pour nous, le rapport entre le savoir socioculturel et le savoir scolaire dans « la transition classique de *la doxa* à *l'épistémè*, [...] du savoir socioculturel au savoir scolaire ne présuppose pas nécessairement une coupure ». En effet, en suivant Meunier, (2008, p.133), nous articulons que ce rapport doit permettre d'annihiler « la surévaluation des effets de la forme scolaire et une sous-évaluation de l'éducation diffuse (et plus largement traditionnelle ou socioculturelle) ». Aussi, pour Meunier (*op.cit*) « cette survalorisation des savoirs de la forme scolaire tend à exclure ou à minimiser l'importance des savoirs sociaux, familiaux, culturels, traditionnels ou diffus ». Est-ce que cette exclusion se pose comme problème dans l'anthropologie cognitive de l'apprentissage des langues-cultures en situation de diglossie au Gabon ? Autrement dit, est-ce que cette exclusion est un obstacle à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte ? Aussi, cette exclusion rend-elle discordante la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant en situation de diglossie ? Ce questionnement élucide que s'il existe une interrelation traditionnelle qui ne fait aucun doute c'est bien celle de la famille et de l'école et dans cette interrelation l'enfant-apprenant est le nœud fondamental. La place qu'il occupe dans ces deux entités sociales induit des interactions entre l'adulte qui est parent et/ou enseignant et lui. Ces interactions sont d'une immense richesse de pratiques pour la transmission et l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce à la langue-culture comme vecteur de l'intercompréhension entre les deux générations. En effet, les interactions que sous-tendent la transmission et l'acquisition mettent en action une génération mature avec une génération qui ne l'est pas au plan sociétal. Ainsi, le mystère par lequel la société décide d'élever l'enfant a donné lieu à un déploiement de théories riches et variées sur la transmission et l'acquisition des savoirs. Nous avons choisi pour examiner cette transmission et acquisition des savoirs de recueillir des informations scientifiques et ethnographiques tirées de certaines de ces théories pour construire notre problématique de recherche. Aussi, cette problématique influencée par certaines de ces théories constitue la deuxième partie de notre thèse que nous abordons dans les lignes qui suivent.

RESUME DE LA PREMIERE PARTIE : LE CADRE CONTEXTUEL.

Les éléments de l'unique chapitre de cette première partie exposent en continuum la structuration du cadre contextuel par des facteurs bidimensionnels. Ces facteurs sont : l'ethnie et la langue ; le rural et l'urbain ; la tendance linguistique et la communauté ethnolinguistique ; le savoir socioculturel et le savoir scolaire. Qu'avons-nous retenu concernant certains de ces facteurs bidimensionnels ?

Nous avons retenu, en ce qui concerne les savoirs socioculturels et les savoirs scolaires leur rôle fondamental dans le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte. Autrement dit, les savoirs socioculturels et les savoirs scolaires se présentent comme une entité organisatrice de la production des éléments fondamentaux pour l'intégration de l'enfant-apprenant société. Cette entité organisatrice a pour point de départ la famille suivie de la communauté ethnolinguistique. Toutefois, grâce aux savoirs la société gabonaise offre à l'enfant-apprenant des modèles d'identifications nécessaires à la modélisation de sa pensée microsociale, culturelle et linguistique. Les savoirs comme éléments fondamentaux sont étroitement liés et forment les représentations, les valeurs, les normes, les attitudes (les statuts et les rôles sociaux) que la société gabonaise considère. Cet ensemble comme une logique épistémique normale garantit-il les modes de transmission qu'on trouve en famille et à l'école ? En effet, ces modes de transmission sont à examiner pour comprendre le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures parlées en situation de diglossie. Et en ce qui concerne les autres facteurs bidimensionnels, il se trouve que les savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie s'accompagnent de nombreux changements au plan social, culturel et linguistique.

Au plan social qu'avons-nous retenu ? Les savoirs sur ce plan s'affirment comme des énoncés issus du milieu rural et du milieu urbain. Le milieu urbain est la conséquence de l'urbanisation de certains villages d'antan devenus, à ce titre des villes. L'urbanisation distille des modes de vie très différents de ceux mis en œuvre en milieu rural. Cette adéquation des modes de vie entre le village et la ville trace de nouveaux schémas sociaux avec des contraintes sur la satisfaction des besoins vitaux primaires et les aspirations des individus. Les nouveaux schémas sont par exemple, la coexistence des valeurs que diffusent les langues-cultures en contexte. Les langues-cultures ethniques diffusent les représentations, les valeurs, les normes, les attitudes (statuts et rôles sociaux) liées à ce que les communautés ethnolinguistiques valorisent pour l'intégration de l'enfant. Le français langue de scolarisation donne accès aux éléments décontextualisés de la réalité des communautés ethnolinguistiques et diffuse les représentations, les valeurs, les normes, les attitudes qui reflètent le mode de vie urbain. Faut-

il donc une adaptation aux nouveaux schémas, par exemple, en famille, il faut que l'enfant-apprenant s'adapte aux nouveaux modèles de liens parentaux qu'illustrent les familles élargies et les familles nucléaires ? La dichotomie milieu rural et milieu urbain déstabilise-t-elle, par exemple, les parents qui ne savent plus parfois quelles valeurs, quelles normes, quelles attitudes (statuts et rôles sociaux) adopter dans leurs relations mutuelles avec leurs enfants ? Et selon ce qui se dégage, il se trouve que toute la structure des savoirs repose sur ce que les langues-cultures ethniques et le français langue de scolarisation autorisent comme accès. À cet effet, est-ce que l'usage des langues-cultures organise des moyens techniques spécifiques pour encourager la transmission des savoirs selon les milieux (rural et urbain) et les structures sociales (famille et école) où vit l'enfant-apprenant ?

Au plan culturel, qu'avons-nous retenu ? Sur ce plan, le brassage des cultures que le facteur démographique illustre nous permet de retenir que le processus de socialisation qui le caractérise engendre une socialisation ambivalente à cause des langues-cultures en usage. En effet, l'enculturation et l'acculturation sont gouvernées par les langues-cultures parlées sur le territoire du Gabon. Ainsi, le processus de socialisation identifié comme ambivalent confère une double responsabilité à la société gabonaise en général pour la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. La première responsabilité incombe à la famille qui est l'unité de base de la communauté ethnolinguistique. Nous disons alors que l'offre de la famille doit perpétuer le modèle culturel de la communauté ethnolinguistique. Cette offre doit en effet préparer l'enfant-apprenant dans son rôle de membre d'une communauté ethnolinguistique constituée par diverses familles. La seconde responsabilité revient à l'école qui doit, à notre entendement, par des apprentissages nouveaux renforcer les premiers apprentissages reçus en famille. Cela peut par exemple entraîner une configuration nouvelle des savoirs. Ainsi, l'école serait à ce titre, le prolongement de la famille et doit tenir compte des modifications sociales qu'imposent les modes de vie en ville et en milieu rural. À tout le moins, les modes de vie en ville et au village constituent pour nous une évidence dans le processus de socialisation qui est le résultat de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures parlées en situation de diglossie.

Au plan linguistique qu'avons-nous retenu ? Sur ce plan, les aspects socioculturels sont des éléments que nous retenons pour perpétuer l'héritage culturel, bien que la situation de diglossie ait entraîné une configuration complexe de ces aspects. Mais, il faut les prendre en compte, notamment dans la projection de la réalisation par l'enfant-apprenant de ses besoins vitaux primaires et des aspirations. Ce qui apparaît pour nous comme un résultat palpable et qui implicitement sous-tend notre problématique est un raisonnement de cause à effet.

En somme cette première partie est au cœur de notre thèse que nous résumons ainsi : plus les enfants-apprenants sont appauvris au niveau des savoirs socioculturels que diffusent les langues-cultures ethniques plus le changement vers la langue-culture de scolarisation entraîne une dislocation qui creuse le fossé culturel. Autrement dit, nous argumentons que le savoir socioculturel fait valoir les catégories conceptuelles propres à toute communauté ethnolinguistique. Et les catégories conceptuelles de la communauté ethnolinguistique dans laquelle on vit influencent notre façon de voir les choses, de penser, d'agir, d'interagir, etc. (Bonte et al., 2000 ; Delbecque, 2006). Par conséquent, le rapport que l'on entretient avec le monde serait modulé par ces catégories conceptuelles qui sont dans notre thèse les fruits des langues-cultures en situation de diglossie (Bonte et al., 2000 ; Delbecque, 2006). En effet, ces arguments nous conduisent à examiner un phénomène central où l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures est l'effet. Ce phénomène est l'interaction (transmissive et acquisitionnelle) qui occupe une place primordiale dans le développement de l'enfant-apprenant.

PARTIE 2 : PROBLEMATIQUE

« Pour [problématiser] il ne faut pas isoler les objets de leurs contextes, mais
au contraire, saisir leurs relations. Il s'agit de trouver ce que Levi Strauss
appelle la " structure inconsciente" dont la forme peut différer d'une société à
l'autre »

Olivier MEUNIER (2008)

Cette deuxième partie de notre thèse pose *a priori* le cadre d'une problématique multiréférentielle (Ardoino, 1993, Meunier, 2009). Pour Meunier (2009, p.1) « la multiréférentialité permet de saisir une réalité sociale à partir de regards complémentaires, du niveau macro au niveau microsocial, avec des niveaux d'analyse de différentes disciplines ». En d'autres termes, la multiréférentialité à laquelle notre problématique se réfère tente d'apporter une réponse à la complexité prêtée à notre objet de recherche dont nous ne pourrions, autrement, permettre l'intelligibilité (Ardoino, 1993). Notre problématique multiréférentielle en suivant Ardoino (1990, p. 1) « [...] propose donc explicitement une lecture plurielle, sous différents angles non-réductibles des questions de la transmission et de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs ». Aussi, en demeurant dans le sillage d'Ardoino (*op.cit.*) nous pouvons énoncer « [...] qu'elle est moins une position méthodologique mais davantage un parti-pris épistémologique ».

Néanmoins, cette problématique multiréférentielle est plus résolument compréhensive et induit un examen théorique interdisciplinaire et interactionniste orienté vers une production explicative des informations empiriques. Ainsi, nous la développons dans les lignes qui suivent par cette double structuration théorique. Autrement dit, nous la construisons, à partir de deux chapitres :

- un chapitre axé sur l'interdisciplinarité en tant que facteur de la perspective d'une sociologie compréhensive et des déterminismes sociaux, culturels et linguistiques (chapitre 2) ;
- un autre chapitre axé sur l'interaction en tant que facteur d'une imputation causale²⁵ en la transmission et l'acquisition diligentant trois raisonnements empirico-déductifs (chapitre 3).

Les deux chapitres sont centrés, entre autres, sur l'exploration de l'interdépendance langue et pensée associées à la culture. L'exploration de cette interdépendance fait prospérer un ensemble de référents empiriques qui exposent que la langue permet l'instruction de la pensée qui opère en retour le contrôle de celle-ci et sans maîtrise de la langue pas de culture (Borodotsky, 2011 ; Journet, 1999). En effet, pour Journet (1999)²⁶ « les hommes vivent selon leurs cultures dans des univers mentaux très distincts qui se trouvent exprimés (et peut-être déterminés) par les langues différentes qu'ils parlent ». Et pour Borodotsky (2011, p. 34) « la langue participe à différents aspects de la cognition. [...] La langue par sa nature fixe les

²⁵ Nous entendons par l'imputation causale une recherche de facteurs théoriques fondée la transmission comme cause et l'acquisition comme effet diligentant trois raisonnement empirico-inductifs.

²⁶ http://www.scienceshumaines.com/l-hypothese-sapir-whorf-les-langues-donnent-elles-forme-a-la-pensee_fr_10888.html, Nicolas Journet, Mensuel N° 95 -Juin 1999 Aux frontières de la conscience le 15 juin 2011, consulté le 14 octobre 2014

acquisitions grâce auxquelles la pensée élucide la conception du monde qui entoure les individus forgeant ainsi leur culture ». Nous pouvons dire grâce aux affirmations de Borodotsky (2011) et Journet (1999) que la grande diversité des langues-cultures offre à l'intelligence humaine la capacité d'inventer et de réinventer les concepts selon l'environnement. Pour être plus précis, en suivant Borodotsky (*op.cit*) nous disons que « [...] chaque langue apporte sa trousse à outils cognitive et renferme la connaissance et la vision du monde développé au cours de plusieurs millions d'années dans une culture qu'il faut transmettre et acquérir ». En effet, l'accès à la connaissance et à la vision du monde dévoile le fait de la transmission et de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffuse toute langue-culture. Et la transmission et l'appropriation acquisitionnelle des savoirs par un sujet apprenant (enfant-apprenant) se déroulent dans les lieux d'apprentissage que sont l'école et la famille. Ces lieux d'apprentissage favorisent la construction des compétences sociales (Morlaix, 2015a), culturelles et linguistiques. En effet, ces compétences sociales, culturelles et linguistiques permettent, entre autres, à l'enfant-apprenant de penser, d'agir et d'interagir en tant que membre d'une constellation de communautés humaines (Bonte et al., 2000). Elles modélisent ainsi la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant.

Alors, la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique réitère la compréhension de la manière dont l'enfant en situation de diglossie s'approprie les savoirs à travers la langue-culture de l'école et la langue-culture ethnique en famille. Toutefois, elle pose deux nouvelles questions : quelles sont les théories susceptibles de rendre évidente la profusion des concepts-outils en vue de la compréhension du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs par un sujet apprenant malléable ? Comment repérer des concepts-outils pour manipuler la manière dont l'enfant-apprenant en situation de diglossie s'approprie les savoirs grâce aux langues-cultures qui les diffusent ? En conséquence, nous élucidons la première interrogation dans le chapitre 2 et la deuxième trouve des propositions de réponses dans le chapitre 3.

Chapitre 2 : L'interdisciplinarité.

L'interdisciplinarité est considérée dans notre thèse comme une exigence primordiale qui résulte d'une sociologie compréhensive. Nous reconnaissons là une voie qui aboutit à la conception d'un fond commun que l'exploration consiste à apparier la perspective d'une sociologie compréhensive à la conception globaliste des déterminismes culturel, linguistique et social. Alors, nous renforçons le déploiement de l'interdisciplinarité à travers :

- la perspective d'une sociologie compréhensive ;
- la conception globaliste des déterminismes culturel, linguistique et social.

Au regard des facteurs explicatifs qui précèdent, nous structurons le développement de l'interdisciplinarité au sens de Karouni (2012, p.152) pour « [...] rechercher les aspects théoriques en phase avec les réalités sociales, culturelles et linguistiques du contexte dont il est question ». En effet, pour Achard (1994, p.67) « même dans le cadre d'une sociologie considérée comme "traditionnelle" [...] les aspects théoriques qui déterminent les structures de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs méritent d'être explorés ».

2.1. La perspective d'une sociologie compréhensive.

La perspective d'une sociologie compréhensive est au sens de Paugam (2008, p.51) « un moyen de comprendre [...] le sens de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs qui met en scène la relation qu'elle a avec l'organisation de la société ». Cette perspective est le moment où un sociologue construit un idéal type qui est « la schématisation consciente et raisonnée de la réalité pour mieux la comprendre [...] en accentuant un enchaînement de causes et d'effets au plan social, culturel et linguistique d'un objet de recherche » (*op.cit.*).

Le contenu de la perspective d'une sociologie compréhensive dans notre thèse fait recourt à deux aspects transversaux pour concevoir l'appropriation acquisitionnelle des savoirs dans un processus de socialisation. Ainsi, le premier aspect étaye l'optimisation théorique de la perspective d'une sociologie compréhensive. Le deuxième aspect stabilise l'ancrage compréhensif de la socialisation ambivalente (acculturation et enculturation) comme une résultante du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs.

2.1.1. L'optimisation théorique de la perspective d'une sociologie compréhensive.

La perspective d'une sociologie compréhensive, en suivant Water (2005, p. 18) s'inscrit « [...] sans conteste dans la démarche de la réflexion de Max Weber qui dans son essai *verstehen de soziologie* de 1913, tenta à la fois d'en fournir une définition et d'en circonscrire le domaine ». À ce propos, la perspective compréhensive pour Water (*op.cit*) souligne que « la

sociologie n'est pas face à un objet du monde extérieur, mais [elle aborde] un sujet face à d'autres sujets qui entretiennent des relations sociales ». Autrement dit, pour Crespi (2005, p. 44), « la sociologie compréhensive [...] souligne la singularité historique des événements, adopte un regard participatif qui veut percer les choses de l'intérieur ». Aussi, l'optimisation théorique de la perspective d'une sociologie compréhensive se développe à travers les quatre justifications suivantes :

- le paradigme compréhensif ;
- la théorie de l'hypothèse Sapir-Whorf ;
- l'action sociale ;
- l'impact social, culturel et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs.

En effet, le référencement au paradigme compréhensif que nous associons à la sociologie cherche le sens du fait social sémantique langue à penser associée à la culture en tant que conditions nécessaires à la détermination de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Cette détermination est au plan culturel, linguistique et social une réalité que nous abordons dans la conception globaliste de l'interdisciplinarité. Aussi, pour Bolle (2005, p. 40) « l'idée de comprendre - *de prendre avec soi, en soi* - [...] en sociologie implique une réceptivité, une ouverture à d'autres champs disciplinaires » Par ailleurs, c'est aussi, pour tout sociologue « une disponibilité mentale par rapport [...] à l'action sociale des individus, des divers groupes sociaux qu'il s'agira d'expliquer, d'observer, d'analyser et d'interpréter dans un mouvement croisé de l'intellect et de la sensibilité » (Bolle, *op.cit*). Aussi, nous poursuivons la justification du choix épistémologique portée sur la perspective d'une sociologie compréhensive au-delà du référent compréhensif.

Alors, la perspective d'une sociologie compréhensive se meut, également, du fait de la théorie de l'hypothèse Sapir-Whorf (HSW). Cette hypothèse réaffirme que la langue-culture est la forme idéale d'un contenu de savoirs qui s'impose à tous les individus d'une même communauté et à travers laquelle on peut retrouver la forme de pensée de ce groupe social. L'hypothèse Sapir-Whorf structure, alors, le fait d'une triple implication de la perspective d'une sociologie compréhensive. En premier lieu, elle est l'expression des évidences spécifiques qui s'attachent « à la compréhension par interprétation [de l'action sociale] et par-là d'expliquer causalement son déroulement » (Weber, 2003, p.28). En deuxième lieu, elle envisage l'implication de l'interdisciplinarité dans l'interactionnisme sous fond de toile d'un questionnement théorique. En troisième lieu, elle donne une large place à la possibilité de l'impact social, culturel et linguistique des savoirs qui se repose, en effet, sur une attente de

l'immédiateté cognitive²⁷. Alors, la perspective d'une sociologie compréhensive réaffirme le fait que nous articulons l'appropriation acquisitionnelle des savoirs avec le processus de socialisation substrat de la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant.

Par ailleurs, la triple implication de l'hypothèse de Sapir-Whorf dans la justification de la perspective d'une sociologie compréhensive est, pour nous, un raisonnement déductif. Nous considérons que ce raisonnement est déductif parce qu'il formule que la langue-culture à penser participe chez un enfant-apprenant à la résolution des situations-problèmes de vie courante. Aussi, la manière dont l'enfant-apprenant résout les situations problèmes permet deux faits sociaux majeurs : à savoir sa promotion à l'école et son ancrage socioculturel en famille. Nous disons, à ce sujet, que la résolution des situations-problèmes par l'enfant-apprenant fait appel à la mobilisation des ressources en l'occurrence cognitives et métacognitives (Noël, Romainville et Wolfs, 1995). Et la mobilisation des ressources est une succession de postures d'apprentissage (nous reviendrons sur les postures d'apprentissage au chapitre 8 de notre thèse). Ainsi, l'enfant dans une « posture focalisatrice de l'apprentissage » (Jorro, 2008, p.4) conduit sa réflexion en langue-culture. Il doit, après, dans des postures « investigatrice et dialogique » (Jorro, *op.cit.*) produire en français ou en langue-culture ethnique les éléments de sa réflexion. Ce qui, en d'autres termes, signifie que l'enfant en situation de diglossie doit réfléchir face aux situations-problèmes que lui pose l'enseignement à l'école et en famille dans l'une des langues-cultures (ethniques ou française) qu'il a assimilées. Néanmoins, à la fin de cette relation interactive, l'adulte-parent-enseignant détermine, à l'école soit la réussite (promotion) ou soit l'échec (redoublement), et en famille sa capacité de maîtrise des savoirs socioculturels. La réussite ou l'échec à l'école sont souvent relatifs à la production finale de l'enfant-apprenant après le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs scolaires. La maîtrise des savoirs socioculturels induit l'immersion dans la langue-culture ethnique déterminant l'imprégnation socioculturelle. Ainsi, l'appropriation acquisitionnelle des savoirs scolaires et des savoirs socioculturels constituent deux faits (que nous développons un peu plus loin sous les termes d'acculturation et d'enculturation) en vue de socialisation de l'enfant-apprenant.

Aussi, nous justifions le choix de la perspective d'une sociologie compréhensive pour « [...] comprendre par interprétation l'action sociale et par là d'expliquer causalement son déroulement et ses effets [...]. L'action sociale implique, au sens de Weber toujours une relation à autrui » (Colliot, 2008, pp.50-51). L'action sociale au sens de Nérestant (1997, p.149) « [...]

²⁷ L'attente de l'immédiateté cognitive est le sens selon Gonthier (2004, p.36) « [...] qu'une activité quelconque peut avoir pour le sujet social apprenant. Elle est aussi le sens que convoque la compréhension de l'activité plus ou moins spontanée pour le sujet apprenant ».

est toute manière de penser, de sentir, et d'agir dont l'orientation est structurée suivant des modèles qui sont collectifs, c'est-à-dire qui sont partagés par les membres d'une collectivité quelconque de personnes ». Ainsi, nous disons en suivant Nérestant (1997, p.148) que l'action sociale est « [...] l'unité de base de l'interaction à double perspective : une perspective interne ou subjective, et une perspective externe ou objective ». Nous disons en suivant Nérestant que (op.cit.) « [...] la perspective interne ou subjective est l'ensemble de ressources dont dispose un individu pour agir avec sa personnalité totale (ses expériences vécues depuis sa naissance) que conditionne l'environnement social ». À l'opposée pour nous, la perspective externe ou objective est la mise en œuvre des dispositifs individuel ou collectif par des personnes pour répondre à des besoins sociaux d'autres individus. C'est pourquoi, nous retenons en suivant Nérestant (op.cit.) que l'action sociale « [...] n'est ni exclusivement interne aux sujets qui la visent, ni exclusivement extérieure à elle. Elle est vécue en situation par les personnes concernées auxquelles des contraintes et des limitations s'imposent en même temps de l'extérieur ». Sur ce fond de toile théorique l'action sociale suggère d'après Bolle (2005, p. 39) « d'arriver à l'explication [...] des effets des interactions sociales par la compréhension de la causalité des mêmes interactions, grâce à une observation ethnographique ». Nous disons, à cet effet, en suivant Bolle (2005, p. 40) que la perspective d'une sociologie compréhensive « privilégie la synthèse ou mieux la synergie de toutes les caractéristiques d'un phénomène étudié (holisme), fussent-elles antagonistes entre elles (dialogique systémique) ». Pour être plus précis, nous disons alors que la perspective d'une sociologie compréhensive énonce, entre autres, ce qu'affirment les déterminismes au plan culturel, linguistique et social.

En d'autres termes, la perspective d'une sociologie compréhensive apprécie l'impact social, culturel et linguistique des savoirs dans le processus de socialisation de l'enfant en situation de diglossie. Elle réinterroge dans cette logique le lien entre la production de l'enfant-apprenant et la relation manifeste langue et pensée associées à la culture. L'enfant-apprenant en situation de diglossie doit-il réfléchir dans une langue et produire dans une autre langue ? Aussi, cette attitude (réfléchir et produire) nous oriente à questionner le rapport langue-pensée-production qui s'éprouve dans le processus transmission-apprentissage-acquisition. Ce rapport réitère pour l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que l'enfant en situation monolingue extériorise sa pensée à travers une même langue-culture. Mais, en situation de diglossie, en quelle langue, l'enfant-apprenant réfléchit-il et en quelle langue extériorise-t-il sa pensée ? En d'autres termes, en quelle langue-culture, l'enfant en situation de diglossie mobilise-t-il ses ressources cognitives et métacognitives ? Est-ce que la mobilisation des ressources cognitives et métacognitives dans une langue-culture pour l'enfant-apprenant en situation de diglossie perturbe ses productions ? Est-ce que les enseignants en évaluant des productions des enfants-

apprenants tiennent compte de la situation de diglossie ? Est-ce que les adultes réalisent les efforts des enfants-apprenants au moment de passer du parler des langues-cultures ethniques au parler français et inversement ? Les propositions de réponses à ces questions font la jointure langue-pensée-production, strictement et fortement imprégnée de l'interdépendance langue et pensée associées à la culture. Comme proposition de réponses Sherzer (2012, p.22) nous rappelle que « [...] la langue-culture constitue le moyen par lequel les individus réfléchissent. Et dans sa forme la plus radicale, elle conditionne, voire détermine, la pensée culturelle, les perceptions et la vision du monde ». La proposition de réponses de Sherzer en suivant Vygotski (2002, p.47) requiert que, cette relation (langue et pensée associées à la culture) fasse partie des problématiques « qui mettent au premier plan la question du rapport entre les différentes formes d'activités de la conscience [...], les différentes formes d'activités de la langue et les différentes formes d'activités socioculturelles ». Aussi, nous disons brièvement en suivant certains auteurs (Baylon et Fabre, 2007 ; Dasen, 2002 ; 1988 ; 1986 ; Delbecque, 2006 ; Chomsky, 2012 ; Martinet, 2005 ; Mbuyi Mizeka, 2015 ; Piaget, 2002 ; Vygotski, 1997) que le rapport langue et pensée associées à la culture est une mise en correspondance d'images et de concepts quotidiens et scientifiques (organisation formelle de la langue). Autrement dit, la manifestation extérieure (représentation précise d'un référent) de la conscience (emploi des unités et leur combinaison) qui n'est autre qu'une forme de langage intérieur (pensée) sans la parole extériorisée (lexique et syntaxe) et l'association de tous ces éléments dépendent de l'environnement culturel (relativisme culturel).

Il est évident que le rapport d'interdépendance langue et pensée associées à la culture trouve, en l'occurrence, l'école et la famille comme l'espace de sa réalisation. Comment, à cet effet, étudier, à l'école, en famille le rapport d'interdépendance langue et pensée associées à la culture ? Notre préoccupation s'inscrit dans le sillage de la question de Bautier (1995, p.213) « [...] que peut-on étudier des rapports entre : langue et pensée associées à la culture ; l'appropriation acquisitionnelle des savoirs et la différenciation sociale des lieux d'apprentissages et de vie des enfants-apprenants ? ». Le développement de cette question, par l'auteure, accorde une dimension sociale, dans les traces des activités cognitives et, au sein des productions, notamment de l'enfant-apprenant. Et ce développement rejoint, pour nous, la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique comme le résultat de la socialisation dite enculturation et acculturation de l'enfant-apprenant. Ce qui est d'autant plus intéressant en paraphrasant Bautier dans le fait que la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique soit le résultat de la socialisation nous obtenons des matériaux disposés dans l'assemblage constitué de :

- la langue-culture comme le contenu de savoirs (scolaires et socioculturels) ;
- la différence sociale des lieux d'apprentissage et les milieux où vivent les enfants-apprenants ;
- la transmission et l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en français et langue-culture ethnique ;
- la cognition et la métacognition supports de réflexion en vue de la résolution des situations-problèmes.

Ces matériaux font que nous nous intéressions à l'élucidation des relations, d'une part entre la réussite à l'école et l'acculturation, et d'autre part entre l'imprégnation socioculturelle en famille et l'enculturation. Ces relations sont, entre autres, des notions très usitées dans notre travail de recherche. D'emblée en ce qui concerne l'imprégnation socioculturelle, nous disons qu'elle est imbriquée au processus de socialisation dite enculturation. Ce processus est davantage mis en exergue dans notre conceptualisation de la notion de « culture » que nous abordons dans le déterminisme culturel. De même, ce processus retient la notion de réussite à l'école ou de réussite scolaire dans notre travail de recherche comme une réalité équipotente à l'acculturation. Par conséquent, ce processus implique une corrélation entre la socialisation et le français la langue-culture de scolarisation diffusant des savoirs scolaires dans un contexte. Néanmoins, cette corrélation est établie dans un contexte où il existe aussi des langues-cultures ethniques diffusant des savoirs socioculturels.

2.1.2. La socialisation comme une perspective compréhensive dans le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs.

La socialisation, comme une perspective compréhensive dans le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs, est un processus d'éducation. Nous développons ce processus en indiquant notre acception de la notion de socialisation. En effet, au sens de Tay (1988, p.181) la socialisation est en général un « processus d'inculcation par lequel l'individu acquiert des connaissances, apprend à s'adapter à un groupe ou à une société et à se comparer d'une manière approuvée par [la communauté] ou la société ». Définie ainsi, la socialisation peut être assimilée aux différents types d'éducation (formelle, non formelle, informelle) du fait que l'homme soit le résultat d'un contexte social (existentialiste) et aussi d'une nature biologique (essentialiste).

À cet effet, la socialisation dépend du milieu social, culturel et linguistique dans lequel l'homme se construit et perpétue le genre humain. Aussi, le milieu social, culturel et linguistique impose donc un ensemble de savoirs sous diverses formes (règles, valeurs, normes, us, coutumes, artefacts, principes, etc.). Pour avoir accès à ces différents savoirs, leur transmission

et leur appropriation acquisitionnelle grâce à la langue-culture constituent le moyen par excellence. L'appropriation acquisitionnelle comme objet de socialisation est un processus d'intériorisation tout au long de la vie des savoirs qui deviennent des connaissances conduisant tout homme à penser, à agir et à interagir. Il se trouve que la transmission des savoirs est propre à chaque communauté ou société dans laquelle l'individu vit. C'est pourquoi, la socialisation débute dès la naissance et se poursuit toute la vie jusqu'à la disparition de l'individu (Tay, 1988). Pour Tay (*op.cit.*) « contrairement au petit animal qui naît déjà pourvu d'un programme génétique qui commande son comportement et sa survie, le petit être humain est moins équipé génétiquement, moins doté d'instincts ». Ainsi, selon Tay (*op.cit.*) « il doit beaucoup apprendre et acquérir un grand nombre de réflexes conditionnés et de modèles d'habitudes afin de pouvoir vivre efficacement non seulement dans son environnement en général, mais également dans un système social particulier habituel ou nouveau ». Au regard des explications de Tay, la petite enfance est sans doute la période la plus intense de socialisation qui, pour nous, est susceptible de se prolonger jusqu'à l'adolescence. C'est pourquoi, pour Tay (*op.cit.*) le processus de socialisation « [...] considéré dans son ensemble affecte la totalité des dimensions vitales de l'être humain en tant qu'individu et comme être social et culturel ». Nous disons alors que le processus de socialisation par sa nature a besoin pour être mise en œuvre de quatre éléments qui sont disséminés de façon disparate dans notre thèse. Il s'agit :

- du contexte social, culturel et linguistique que nous avons abordé dans le chapitre premier ;
- d'un sujet apprenant malléable que nous nommons ici et là : enfant-apprenant ;
- des agents de la socialisation en phase avec l'environnement social, culturel et linguistique. Nous nommons ces agents selon le lieu d'apprentissage, en famille adulte-parent, à l'école adulte-enseignant ;
- des savoirs que diffusent la ou les langues-cultures que nous avons explicitées plus haut en deux types : les savoirs socioculturels et les savoirs scolaires.

Les quatre éléments ainsi énoncés font de la socialisation un instrument dont l'homme en tant qu'être social et culturel se sert. La socialisation comme instrument permet à l'homme de se mouvoir dans un environnement, entre autres, social, culturel et linguistique où il a toujours mené diverses actions telles que celles ayant trait à la survie, à la reproduction, à la perpétuation de sa culture, etc. Ces actions deviennent itératives d'une génération d'un individu à une autre génération. Ces actions itératives et intergénérationnelles font de la socialisation un processus appelé parfois enculturation où nommé acculturation. L'enculturation souligne les premiers aspects socioculturels de formation de l'individu tandis que l'acculturation les

complète par d'autres apprentissages sociaux et culturels totalement différents.

2.1.2.1. Le processus de socialisation appelé enculturation.

L'enculturation est considérée dans notre thèse comme un processus de socialisation qui est une des réponses à l'hypothèse de la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Cette réponse augure de la manière de transmettre les savoirs pour assurer la survie du groupe familial à partir d'un système de normes, de valeurs, de statuts, de rôles que diffuse la langue-culture des premiers apprentissages sociaux, culturels et linguistiques. Ainsi donc, nous esquissons, dans les lignes qui suivent l'enculturation comme le passage de l'individu d'un état nature²⁸ vers un état qui favorise la compréhension et la diffusion du système valeurs, de normes, de statuts, de rôles, etc.

Ainsi nous disons, en situation de diglossie, que l'enculturation est plus perceptible à travers la forme d'éducation dite informelle que certifie le constat d'imprégnation socioculturelle en famille. Nous rappelons que le constat d'imprégnation socioculturelle est l'identification de l'enfant-apprenant en tant qu'être culturel justifiant l'affirmation de son droit aux diverses formes de différence (sociale, culturelle, intellectuelle, etc.). Le besoin d'affirmation justifie le fait de la transmission que sous-tend l'éducation informelle en famille et celle dite formelle à l'école. Pour Meunier (2008, p.131) « toute relation à l'éducation [...] comporte une dimension à la fois d'inculcation, d'apprentissage et de socialisation. Ces dimensions relèvent des mécanismes conscients et inconscients (Habermas, 1987) en explorant l'espace du jeu socio-symbolique autour des conventions sociales ». Bien que, « la forme d'éducation scolaire soit immédiatement repérable du fait de sa multiréférentialité, il y a généralement une surévaluation des effets de la forme scolaire et une sous-évaluation de l'éducation diffuse (et plus largement traditionnelle ou socioculturelle) » (Meunier, 2008, pp. 132-133). En effet, Meunier (2008, p.133) réaffirme que « cette surévaluation des savoirs de la forme scolaire tend à exclure ou à minimiser l'importance des savoirs sociaux, familiaux, culturels, traditionnels ou diffus ». À cet effet, pour nous la notion d'enculturation englobe les savoirs sociaux, familiaux, culturels, traditionnels ou diffus que nous employons dans notre recherche en termes de savoirs socioculturels. Et en paraphrasant Meunier, nous disons que l'enculturation rend visible la forme d'éducation en famille qui ponctue l'imprégnation socioculturelle. Egalement, la forme d'éducation en famille se réfère aux processus implicites de transmission des savoirs socioculturels. Ainsi, la transmission des savoirs socioculturels recouvre autrement en suivant Meunier (2008, p.132) « [...] l'ensemble des pratiques

²⁸ Nous entendons par l'état nature au plan ontologique un positionnement de l'homme au sens général de sa conception originelle et inaugurale notamment première dans l'ordre temporel de la création faisant de lui un être biologiquement essentialiste (universalité) et aussi un être socialement existentialiste (rationalité).

d'éducation qui s'effectuent avec des formes de diffusion pouvant être identifiées aux diverses activités avec des aînés (rites d'initiation, enseignement et apprentissage aux pratiques de pêche ou de chasse, etc.) ». À cet effet, nous disons comme Meunier (*op.cit*) que « [...] les relations que sous-tend l'imprégnation socioculturelle renvoient à une asymétrie de transmission de savoirs assez similaire à celle entre l'enseignant et l'élève, à l'école ». L'imprégnation socioculturelle est, à ce titre, une finalité de la socialisation dont l'enculturation est l'éducation informelle (c'est-à-dire : l'instruction qui transmet à l'enfant-apprenant les modèles de valeurs, de normes, de rôles, de statuts, etc. propre à la culture originelle du groupe familial).

À tout le moins, qu'entendons-nous par imprégnation socioculturelle comme finalité de l'enculturation ? L'imprégnation socioculturelle comme finalité de l'enculturation répond d'abord au constat du niveau d'obéissance du principe de transfert par les activités verbales mises au centre des interactions entre l'adulte-parent et l'enfant-apprenant. Ensuite, elle tient à la véracité de la prise de conscience de l'enfant-apprenant comme un être culturel capable de valider par confrontation la différence (Hall, 1979, Meunier, 2014). En d'autres termes, l'imprégnation socioculturelle qui traduit l'enculturation en famille envoie au développement d'une attitude nommée l'altérité. Celle-ci favorise la confrontation à d'autres en comprenant et acceptant leurs visions du monde (Hall, 1979, Meunier, 2014). Mais à partir d'elle, il est possible pour l'enfant-apprenant de développer une posture réflexive culturelle. Ainsi, par l'altérité au plan culturel, l'enfant-apprenant est susceptible de jeter un regard critique sur les forces et les faiblesses du fonctionnement du système culturel auquel il s'identifie comme humain (Reboul, 2005). En effet, pour Reboul (2005, p. 46) « tout homme commence par s'étonner de ce que les choses sont ce qu'elles sont [...] : se demander pourquoi, s'étonner, au-delà de tout besoin économique et de toute crainte religieuse ». Ainsi, reconnaît Reboul (*op.cit.*) « [...] une éducation ou un enseignement qui méconnaît, cette posture réflexive, soit au nom de l'efficacité pratique, soit pour exalter les relations affectives, ne traite pas tout à fait l'enfant en homme ».

Subséquemment, nous entendons, par enculturation une imprégnation socioculturelle de l'ensemble des attitudes et aptitudes liées aux savoirs socioculturels. Cela veut dire : ce qui permet, en contexte, à l'enfant-apprenant de se réaliser comme membre d'une communauté. Pour être plus précis, c'est de faire en sorte qu'il s'imprègne de la culture de la société où il se construit en lui permettant de comprendre le monde et de mettre à jour des aspects inséparables entre sa pensée et la langue. L'enfant dans ce processus d'enculturation ou d'imprégnation socioculturelle doit associer sa pensée à la langue porteuse d'une culture source (originelle) ou d'une culture cible (secondaire). Cette imprégnation socioculturelle n'a de sens qu'au moment

où, elle est un facteur que diligent certains concepts-outils qui se rapportent :

- à la compréhension par l'enfant-apprenant des écosystèmes, de la société c'est-à-dire ce qui passe par la mise en œuvre des compétences sociales, culturelles et linguistiques que traduit au sens de Raponda-Walker (1998, pp. 184-213) « [...] la maîtrise des langues du Gabon qui favorise, par exemple, les connaissances relatives aux pratiques (techniques et usages), de l'affiliation, de l'agriculture, de la chasse, de la pêche, de la cueillette, des soins par des plantes, etc. » ;
- à l'expérience de la différenciation que vit l'enfant-apprenant. Et cette expérience n'est pas, selon Hall (1979, p. 219) « souvent très nettement tranchée, elle est beaucoup plus vague et obscure que l'idée que nous nous en sommes fait. (L'absence de délimitation ou son indécision sont sources de difficultés à vivre) » ;
- à la capacité de l'enfant-apprenant à s'identifier, à s'affilier en partant d'une famille ou d'une communauté ethnolinguistique ou de la société. Autrement dit faire en sorte que l'enfant-apprenant soit capable d'être soi-même. Pour être plus précis, nous disons en suivant Lê Thành Khôi (1992, p. 216) être « capable de penser par soi-même, de trouver la voie de sa propre création dans n'importe quel domaine et non de transposer mécaniquement des modèles extérieurs d'où qu'ils viennent ». En d'autres termes, nous disons en suivant Lê Thành Khôi (*op.cit.*) ne pas transposer mécaniquement des modèles extérieurs à sa culture, mais « cela ne signifie pas de se fermer à l'étranger [...] (à l'Autre)], au contraire, il faut étudier leurs expériences et en tirer des enseignements appropriés au contexte ».

Le rapport aux aspects évoqués par les trois grappes de concepts-outils que nous venons de décliner n'est valide que lorsque l'enfant-apprenant réalise qu'il est un être culturel, c'est-à-dire, qu'il est vivant dans un contexte ambiant. Et pour être vivant, qu'il doit grandir et murir, ce qui passe par la résolution d'un certain nombre d'épreuves (situations-problèmes de vie courante). Ces épreuves participent au constat d'imprégnation socioculturelle en famille, voir dans la communauté ethnolinguistique ou dans la société où il se réalise. Aussi, les trois grappes de concepts-outils portent des paramètres faisant appel aux terreaux culturels (ordinaire, symbolique, fonctionnel) que nous avons développés plus haut qui structurent le cadre de vie sociale des peuples du Gabon. Ces terreaux culturels nous le réitérons caractérisent un rapport au matériel, aux relations sociales et à l'imaginaire. À cet effet, nous rappelons que les paramètres sur le matériel révèlent le niveau ordinaire de la pensée sociale et culturelle des communautés ethnolinguistiques, c'est-à-dire de la place des objets dans les écosystèmes et l'économie notamment de subsistance (la survie). Les paramètres sur les relations sociales sont très proches du niveau fonctionnel de la pensée sociale et culturelle des communautés

ethnolinguistiques. Ils mettent en lumière les rapports de pouvoirs et leurs mécanismes de régulation. Les paramètres se rapportant à l'imaginaire s'identifient dans le niveau symbolique de la pensée sociale et culturelle des communautés ethnolinguistiques. Ils mettent en lumière la pensée philosophique, poétique et la solidité des groupes ethnolinguistiques.

Par ailleurs, l'enculturation dont la finalité est l'imprégnation socioculturelle ne nie pas l'apport des savoirs scolaires dans le processus de socialisation de l'enfant. Pour l'enculturation, l'apport des savoirs scolaires est reconnu parce qu'elle participe également en situation de diglossie à la réussite sociale des individus. Et cette réussite sociale est souvent assimilée à la réussite scolaire que sous-tend l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffuse la langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002). En effet, la réussite scolaire est l'expression de l'intégration sociale par l'entrée dans société à travers l'exercice d'un métier, d'une profession dans un emploi rémunéré. Ainsi donc, la socialisation en situation de diglossie n'est-elle pas aussi pertinente et fiable que dans une intercompréhension entre les savoirs socioculturels et les savoirs scolaires ? Et cette possibilité d'intercompréhension est une offre de communication dont les langues-cultures sont le seul outil au sein des lieux d'apprentissage que sont plus précisément l'école et la famille en situation de diglossie. Alors, l'intercompréhension est, pour nous, le trait d'union ou le passage du constat d'imprégnation socioculturelle par enculturation en famille, et à celui du jugement de réussite à l'école qui sous-tend l'acculturation comme autre processus de socialisation. À tout le moins, qu'entendons-nous par acculturation comme autre processus de socialisation ?

2.1.2.2. Le processus de socialisation nommé acculturation.

L'acculturation et l'enculturation sont deux processus de socialisation distincts. Qu'est-ce qui les différencie ? Le modèle d'éducation et le lieu d'apprentissage (dans lequel ces deux processus se produisent) constituent la source de leur différenciation. L'enculturation, nous le réitérons s'effectue à travers le modèle d'éducation informelle dont la finalité est l'imprégnation socioculturelle et la famille constitue le lieu d'apprentissage. Par contre pour l'acculturation nous disons qu'elle se réalise à travers le modèle d'éducation formelle dont la finalité est la réussite scolaire et l'école forme le lieu d'apprentissage. L'acculturation devient, à ce titre, subordonnée à l'enculturation en ce que l'enculturation intervient en famille lieu des premiers apprentissages sociaux. Cette primauté de l'enculturation fait de l'acculturation un processus de socialisation secondaire par l'influence de nouvelles valeurs, normes, rôles sur celles dites originelles.

Nous proposons, alors, dans les lignes qui suivent le développement de l'acculturation comme une preuve, également, à la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et

linguistique de l'enfant-apprenant. Nous verrons, à cet effet, que l'acculturation présume diverses relations avec son résultat attendu (qui n'est autre que la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique d'un sujet apprenant malléable). Parmi les diverses relations, nous en avons considéré trois :

- en premier lieu, la relation entre l'acculturation et la réussite scolaire comme finalité du travail de l'enfant-apprenant à l'école ;
- en second lieu, la relation entre l'acculturation et la forme d'éducation scolaire immédiatement repérable du fait de sa multiréférentialité (Meunier, 2008) ;
- en troisième lieu, la relation entre l'acculturation et les compétences sociales, culturelles et linguistiques déclinant l'enfant-apprenant comme membre d'une société.

Pour explorer, en effet, la relation entre l'acculturation et la réussite scolaire nous disons de prime à bord qu'il est difficile de la cerner sans s'incruster dans l'univers du jugement pédagogique à l'école. En paraphrasant, Perrenoud cité par Brunswic (1994), nous réitérons que la réussite scolaire est liée à des normes d'excellence qui sont à leur tour solidement liées au curriculum de l'école. Et l'acculturation comme processus de socialisation secondaire est liée à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs scolaires que diffuse la langue-culture de scolarisation qui est dans notre recherche, le français. Ainsi, l'acculturation comme processus de socialisation se traduit par la réussite scolaire qui est le résultat du jugement que porte l'école à travers les enseignants sur la distance entre le résultat attendu et celui atteint d'un élève. À cet effet à l'école, la réussite scolaire renvoie au processus de l'évaluation des acquis des apprentissages. Le processus d'évaluation des acquis des apprentissages est à son tour lié à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève. Aussi, le processus d'évaluation des acquis obéit également aux objectifs et procédures dont les critères aident à déterminer un ensemble de concepts-outils en vue de la prise de décision finale. Cette décision finale certifie, à un moment donné du cursus d'apprentissage, le résultat des activités de l'élève en transigeant soit avec la réussite scolaire, soit avec l'échec scolaire. La fabrication du jugement de réussite vise, dans ces conditions, à conduire l'élève vers un changement de niveau d'apprentissage synonyme de progression, mais aussi de socialisation. Il s'agit, en d'autres termes de progresser dans le cursus scolaire ou de formation, c'est-à-dire d'accéder au niveau d'apprentissage supérieur. Est-ce que la réussite scolaire pose problème dans le processus de socialisation dite acculturation ? Il se trouve, en effet, que les questions de réussite ou d'échec scolaires sont récurrentes dans l'univers de l'école. Par exemple, pour Bautier (1995, p.9) ces questions ont été initiées « [...] dès les premiers débats sur l'échec scolaire, d'abord en Angleterre avec les travaux de Bernstein, puis

en France dans les années 70, où elles peuvent être considérées comme largement fondatrices du champ de la sociolinguistique scolaire ». Par ailleurs, en suivant Da-Costa Lasne (2012, p.15), « avant 1960, le thème de la réussite scolaire ne mobilisait guère les sociologues. La réussite et corrélativement l'échec ne concernaient que la situation scolaire d'une population bien spécifique, celle des enfants issus de bonne famille (Crahay, 1996) ». À cette période, réaffirme Da-Costa Lasne (*op.cit.*) « il était alors facilement admis que la disparité des niveaux de réussite scolaire constatée représentait des différences de compétences individuelles ». Aussi, dans ces travaux de recherche, elle met en exergue le rapport entre la réussite scolaire et l'origine sociale, le statut social des parents et leurs enfants. Ces rapports sont toujours évidents de nos jours et tiennent la dragée haute dans l'acculturation comme processus de socialisation. Et l'étude de ces rapports met en évidence deux orientations factuelles, à savoir l'orientation de la démocratisation de l'accès à l'école et celle de l'évaluation des compétences. Les deux orientations prévoient chacune en ce qui la concerne des résultats attendus. La démocratisation de l'accès à l'école décline comme résultat attendu la fin des inégalités scolaires à cause d'origines sociales ou d'obstacles économiques. L'évaluation des compétences fixe comme résultat attendu la promotion scolaire au mérite (la méritocratie) basée sur le talent. Malgré les deux orientations pour certains chercheurs (Da-Costa Lasne, 2012 ; Meunier, 2008) les inégalités sociales de réussite scolaire apparaissent toujours mais dépendent de l'apport de ce qu'ils appellent le capital culturel. En d'autres termes dans le processus d'acculturation, les promesses d'une véritable égalité des chances où les enfants-apprenants sont engagés dans une compétition unique et neutre, ne sont pas tenues. En effet, dans tous les pays à des degrés divers un constat est fait. Pour Da-Costa Lasne (2012, p.15), il s'agit des résultats des « recherches [qui] ne cessent de montrer que les élèves issus des milieux les plus dotés en capital culturel et social réussissent mieux et font des études plus longues et scolairement plus rentables que les autres ». Elle (Da-Costa Lasne, *op.cit.*) démontre, par exemple, que « si l'on se réfère à l'étude de Vanhoffelen menée [(en France)] en 2010 sur l'évolution des parcours des enfants du Panel 95, les disparités sociales de réussite auraient même tendance à s'aggraver (Vanhoffelen, 2010) ». C'est alors qu'elle ne manque d'ajouter que « comparativement à la situation qui prévalait parmi les élèves entrés en 6^{ème} en 1989, les élèves originaires des milieux sociaux les plus défavorisés voient leurs chances de devenir bacheliers se contracter, voire sensiblement baisser » (*op.cit.*). Bien que toutes choses soient égales par ailleurs, il reste que cette analyse « confirme, [que] lorsque l'on contrôle notamment l'âge et le niveau scolaire à l'entrée en sixième les chances de devenir bachelier restent très inégales selon le milieu social » (Da-Costa Lasne, *op.cit.*).

Alors, la relation entre l'acculturation et la forme d'éducation scolaire immédiatement

repérable du fait de sa multiréférentialité (Meunier, 2008) affine l'hégémonie des savoirs scolaires sur les savoirs socioculturels. Cette prédominance des savoirs scolaires sur les savoirs socioculturels est un paradoxe du fait de l'ordre des acquis premiers par l'enfant-apprenant en famille. À tout le moins, la structuration du jugement de réussite à l'école rendant visible la progression de l'enfant-apprenant en lien avec son développement moteur fait reconnaître que certains facteurs expliquent le renversement. Le renversement s'opère entre les savoirs socioculturels et les savoirs scolaires : les premières cités deviennent les derniers durant la vie scolaire de l'enfant-apprenant bien que leur impact dans sa vie future soit réel. Les facteurs sont par exemple : la visibilité des progrès de l'enfant-apprenant comme corrélée au développement physique de ce dernier ; le fait que l'éducation à l'école soit inscrite dans un univers formel marque les conceptions de la réussite scolaire en les désignant comme facteur de l'acculturation. Les conceptions de la réussite nous le réitérons pour certains chercheurs (Brunswic, 1994 ; Perrenoud, 1997) expriment qu'elles sont fabriquées par l'école selon ses propres critères et procédures d'évaluation. Est-ce que ces critères d'évaluation, en situation de diglossie, prennent en compte les ressources dont dispose l'enfant-apprenant avant d'entrer à l'école ? Bien qu'il soit dit que l'école n'évalue que ce qu'elle a apporté à l'enfant-apprenant. Il n'en reste pas moins vrai que l'école projette une socialisation de l'enfant-apprenant comme étant l'intégration de ce dernier dans la société où il se construit. Néanmoins l'enfant-apprenant en satisfaisant aux exigences scolaires en mobilise des compétences aux plans social, culturel et linguistique.

Ainsi donc, à partir de la satisfaction des exigences scolaires, nous pouvons extirper la relation entre l'acculturation et les compétences sociales, culturelles et linguistiques qui soutiennent l'enfant-apprenant comme membre d'une société. Cette relation définit, pour nous, le caractère social de la réussite scolaire qui est perceptible du point de vue sociologique. Alors, nous abordons dans les lignes qui suivent, la réussite scolaire non plus sous l'influence de l'institution scolaire (telle que nous l'avons vu plus haut), mais sous les auspices de l'acculturation de l'enfant comme processus de socialisation. À ce sujet, la réussite scolaire établit un rapport avec les compétences réelles de l'enfant, malgré certains biais de l'évaluation. En effet, la dimension unilatérale de la réussite scolaire ne remet-elle pas en cause la légitimité des compétences sociales, culturelles et linguistiques à l'école ? Les travaux de Morlaix (2015b) à cet effet sur « les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire » méritent notre attention. Ainsi, paraphrasant Morlaix nous proposons un nouveau regard sur la réussite scolaire à partir de la construction des compétences sociales, culturelles et linguistiques. Déjà pour Morlaix (2015b, p.2) comme pour nous « la définition même de la compétence reste difficile à énoncer, cette notion

paraissant si complexe à définir, qu'elle *fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle* (Crahay, 2006) ». Néanmoins, pour déterminer ce que nous entendons par compétence (sociale, culturelle et linguistique) nous considérons la définition de Morlaix qui s'appuie sur celle de 2006 du Haut Conseil en Education en France. Ainsi, nous disons en suivant Morlaix (*op.cit.*) que « les compétences sont définies comme une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes ». Aussi, nous réitérons en suivant Morlaix (*op.cit.*) que « cette typologie renvoie à trois types de compétences (Stroobants, 1998, Paul et Suleman, 2005) : les compétences scolaires (ou savoirs cognitifs), les compétences techniques, méthodologiques (ou savoir-faire, [savoirs socioculturels]) et enfin les compétences comportementales (ou savoir-être) ». Aussi, les compétences comportementales « sont souvent appréhendées comme des compétences non cognitives, qui renvoient [...] aux normes sociales, culturelles et linguistiques qu'il faut acquérir pour pouvoir interagir dans les apprentissages scolaires » (*op.cit.*). À partir de l'acception de compétences (sociales, culturelles et linguistiques) Morlaix (2015b, p.18) formule comme hypothèse qu'il existe « un lien direct entre [...] les connaissances, les aptitudes et les attitudes développées par les élèves et la réussite scolaire ». Et par conséquent, les compétences (sociales, culturelles et linguistiques) « [...] sont susceptibles d'agir sur la transmission et sur la nature même des savoirs scolaires (Morlaix, 2015b, p.4). D'entrée, Morlaix distingue deux types de compétences susceptibles d'agir sur la réussite scolaire. Il s'agit des compétences sociales intra-individuelles et des compétences sociales interindividuelles. Les compétences sociales intra-individuelles sont caractéristiques aux comportements vis-à-vis de soi que certains caractères permettent d'identifier. Ces caractères sont, par exemple, la ténacité, la curiosité, l'autonomie, la motivation intrinsèque, l'estime de soi, etc. Par contre, les compétences sociales interindividuelles renvoient aux comportements vis-à-vis des autres et les caractères qui aident à les identifier sont le respect des règles de communication, la politesse, le respect des règles de vie en communauté, etc. De façon globale, les compétences interindividuelles relèvent des comportements affichés dans l'interaction avec autrui. Pour Morlaix (2015b, p.4) « les traits psychologiques (aptitudes cognitives) et comportementaux (attitudes) d'un individu affecteraient sa productivité ». Toutefois, les conclusions de travaux de Morlaix (2015b, p.21) annotent que « [...] les compétences qu'elles soient propres à l'élève, ou qu'elles s'exercent plutôt dans la relation à autrui, n'influent pas directement sur la réussite ou de façon très marginale ». Néanmoins, « seule la variable représentant une compétence sociale interindividuelle s'apparentant à la maîtrise des règles de politesse avec l'adulte semble avoir un effet positif sur la réussite » (*op.cit.*). Par ailleurs « cette même variable est influencée positivement par une variable représentant des compétences plutôt intra individuelles (mesurée par la compréhension de consigne, et la situation par rapport au groupe) ». L'intérêt des travaux de Morlaix est de présenter qu'il existe un effet certes indirect entre la possession des

compétences (sociales, culturelles et linguistiques) par les élèves à l'école primaire et la réussite scolaire. Nous pouvons, à cet effet, envisager que les compétences sociales, culturelles et linguistiques ont un effet direct sur les variables médiatrices qui elles influencent directement la socialisation comme un fait de la réussite scolaire. Autrement dit, les compétences sociales, culturelles et linguistiques corroborent à la réussite scolaire. Ce qui est susceptible d'induire, d'une part, une meilleure appropriation acquisitionnelle des savoirs scolaires et d'autre part, une orientation sociale de la réussite scolaire. En effet, la relation entre l'acculturation et les compétences sociales, culturelles et linguistiques est à objectiver comme une autre réponse à la conjecture de la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique. Cette relation est pour nous, liée à la trajectoire de la socialisation comme projet de vie où chacun peut la concevoir selon sa vision du monde. Toutefois, elle n'est pas l'unique trajectoire de la socialisation en situation de diglossie. Elle doit s'arrimer à l'enculturation dont la finalité est l'imprégnation socioculturelle qui doit s'unir à la finalité de la réussite scolaire. Ces deux finalités sont à coordonner dans un système dynamique socialement situé.

À cet effet, la perspective d'une sociologie compréhensive souligne toute la nécessité d'identifier tous les aspects auxquels se rattache la définition des deux finalités. À tout le moins, les deux finalités constituent un structurant théorique du processus de socialisation que sous-tendent l'enculturation et l'acculturation. Et comme démarche composite, elle est décisive pour la détermination de la représentation d'un ensemble de contingences (concepts-outils) à notre expérimentation. Ainsi, la conception globaliste de l'interdisciplinarité énonce trois déterminismes désignant la probabilité d'apparition de concepts-outils selon la nature des domaines d'actions considérés. Les domaines d'action que nous considérons dans notre thèse se réfèrent à la réalité sociale, culturelle et linguistique dans laquelle vivent les peuples du Gabon. À cet effet, les trois domaines d'actions considérés nous aident à :

- examiner la probabilité d'apparition de contingences sur les postures de la transmission et de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs ;
- réitérer quelques questions qui facilitent la représentation des concepts-outils en vue de la compréhension du vécu socioculturel de l'enfant en famille, mais aussi à l'école. Le vécu socioculturel gravite autour de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures et les interactions sociales (transmissives et cognitives (acquisitionnelles ;
- amorcer la possibilité de relever des concepts-outils sur la symbiose entre ce qui se fait à l'école et en famille en vue de la socialisation de l'enfant-apprenant.

2.2. La conception globaliste des déterminismes culturel, linguistique et social.

La conception globaliste des déterminismes participe à l'argumentaire de trois conjectures. Nous réitérons qu'il s'agit des présuppositions qui stipulent que :

- l'acquisition des langues-cultures en milieu rural ou en milieu urbain, en famille ou à l'école, donne accès aux valeurs, aux normes, aux statuts, aux rôles, etc. qui sont des éléments culturels enchâssés dans les savoirs socioculturels et scolaires ;
- l'impact social, culturel et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (que diffusent les langues-cultures) est tributaire de la réalité à connaître qui pour être connue par l'enfant-apprenant doit d'abord être cognitivement construite par lui ;
- l'enfant-apprenant en tant qu'être essentialiste dispose d'un noyau fixe inné lui permettant d'avoir accès à la compréhension des formes phonologiques et sémantiques de toute langue-culture diffusant les savoirs.

L'argumentaire des trois conjectures indique selon certains chercheurs (Durant, Ria et Flavier, 2002 ; Karouni, 2012 ; Paugam, 2008) un positionnement théorique qui est développé dans trois déterminismes ou causalités. En effet, pour Morin (2000, p.27) comme pour nous « tout phénomène naturel obéit au déterminisme ». Et pour Jackiewicz (2004, p.44) comme pour nous, la causalité « [...] est omniprésente tant dans nos raisonnements quotidiens que dans de nombreux domaines de la connaissance (scientifique, technique, économique, sociale, etc.) ». Aussi, en suivant Jackiewicz (*op.cit.*), nous disons que « [...] le rôle de la causalité est de permettre à la fois l'intelligibilité et la maîtrise des phénomènes. En effet, la causalité fait partie des relations conceptuelles organisatrices qui sous-tendent la perception des actions humaines ». Ainsi dans notre thèse, chaque causalité ou déterminisme est l'inclinaison d'une des composantes de la réalité socio-anthropologique dans laquelle vivent les peuples du Gabon. Nous traitons, à cet effet :

- un déterminisme social qui est au sens de Durand, Ria et Flavier (2002, p.83) le moment où nous envisageons « [...] la société et langue-culture dans un ensemble de liens établis dans un contexte social où les pratiques de transmission sont exercées en vue de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs ». En suivant ce déterminisme nous entrevoyons argumenter que « [...] la langue-culture nichée dans un contexte social, spatiotemporel et corporel est l'expression de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs qu'elle contribue à définir et à façonner » (*op.cit.*) ;
- un déterminisme culturel qui est le moment où nous nous interrogeons en suivant Franckel et Rouzo (1974, p.108) « [...] sur l'acquisition par l'enfant-apprenant d'un

système de règles pour penser-agir-interagir et non sur l'apprentissage d'une suite d'énoncés, tout en refusant de considérer le système verbal de ce dernier comme une réduction de celui de l'adulte ». Ce déterminisme avec Nocus et al. (2012, p. 3), nous disons qu'il développe un argumentaire qui « [...] explore l'impact global des dispositifs de transmission des langues-cultures. Cet argumentaire expose que des dispositifs variés transmissifs en famille et à l'école favorisent la construction des compétences sociales, culturelles et linguistiques de l'enfant-apprenant grâce à son accès aux savoirs » ;

- un déterminisme linguistique qui est lorsque nous corroborons à ce que disent Franckel et Rouzo (1974, p. 111) le moment où nous examinons « [...] la diversité des langues-cultures et les stades d'acquisition afin de considérer leur fonctionnalité dans le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs ». Ce déterminisme est la dimension linguistique qui argumente que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs établit un lien équipotent entre la langue et la pensée associées à la culture.

L'articulation des trois déterminismes prend en compte la détermination du profil social, culturel et linguistique de l'enfant-apprenant dont la finalité est la modélisation de sa pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. À cet effet, nous réitérons que nous assimilons cette modélisation de la pensée de l'enfant-apprenant à celle des représentations sociales. Nous disons en suivant Jodelet (1989, p.52) que les représentations sociales « sont des phénomènes complexes toujours actifs et agissant dans la vie sociale ». Dans leur richesse phénoménale nous pouvons les repérer selon Jodelet (*op.cit.*) comme « [...] des éléments qui sont de nature informative, cognitive, idéologique, normative et de l'ordre des croyances, des valeurs, des attitudes, des opinions, des images, etc. ». Les représentations sociales sont déterminées pour Abric (1989, p.206) « [...] à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le groupe dans lequel il est inséré et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social ». Nous pouvons, ainsi dire que les représentations sociales et la modélisation de la pensée sociale, culturelle et linguistique sont la preuve que les comportements individuels ou collectifs sont déterminés, d'une part, par les valeurs, les normes, les rôles, les statuts. D'autre part, les représentations sociales muées en pensée sociale, culturelle et linguistique font parties du processus de l'activité mentale d'un individu qui se confronte au réel. L'enjeu et l'intérêt du rapprochement que nous amorçons entre la pensée sociale, culturelle et linguistique et les représentations sociales, établissent que les éléments qui les composent sont d'abord similaires et ensuite partagés par l'individu et par le groupe d'individus. Même si ces individus ne se connaissent pas personnellement, ils sont, néanmoins héritiers de tous ces éléments collectifs qui composent la pensée microsociale, culturelle et

linguistique assimilée aux représentations sociales. Nous pouvons ajuster en suivant Seca (2001, p.13) que la pensée microsociale, culturelle et linguistique comme les représentations sociales « naissent et se développent dans les conversations quotidiennes et par rapport à des circonstances culturelles et historiques ». Et les interactions transmissives (sociales) et acquisitionnelles (cognitives) que nous développons un peu plus loin les perpétuent, à travers les modes de socialisation que sont la scolarisation ou l'acculturation et l'implication familiale ou l'enculturation. Bien que la pensée soit d'abord un acte individuel comme nous le verrons également un peu plus loin, il n'en demeure pas moins qu'elle est aussi sociale au sens collectif de Durkheim (1858-1917). À ce titre, en paraphrasant Seca (2001, p.15) la combinaison pensée sociale, culturelle et linguistique et représentations sociales « est d'autant plus ardue [...] qu'elle s'emboîte et s'articule dans un énorme puzzle notionnel ». En effet, cette combinaison résulte d'un espace multidimensionnel diffusant une pluralité de significations faisant de la pensée microsociale, culturelle et linguistique assimilée aux représentations sociales un instrument de travail difficile à manipuler. Nous la traitons, alors, comme une intelligence pratique relevant de la culture comme mode d'action. Nous la traitons, également comme l'acquisition des savoirs socioculturels et scolaires relevant eux d'un système d'attitudes (savoirs être) et aptitudes (savoirs faire) que reflètent les groupes ethnolinguistiques que nous considérons dans notre étude. Nous réitérons alors que la pensée sociale, culturelle et linguistique est située dans deux dimensions : une dimension macro qui caractérise la cohésion d'un peuple sur le plan social, culturel et linguistique et une dimension micro qui structure sa modélisation chez un enfant-apprenant. À tout le moins, abordée sous l'angle de la sociologie compréhensive cette modélisation renforce la corrélation entre la transmission et l'affinité liant apprentissage et acquisition, notamment à l'école ou en famille, en ville ou au village. Cette causalité reprend à son compte la préoccupation sur l'apparition des formes de transmission, d'apprentissage et d'acquisition des savoirs à la fois en français la langue-culture de scolarisation et dans la langue-culture ethnique. Est-ce que cette affinité est perceptible dans les trois déterminismes que nous traitons dans les lignes qui suivent ? Est-ce que les trois déterminismes rendent vraisemblables des contingences qui révèlent des facteurs favorisant la construction de la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant ?

2.2.1. Le déterminisme culturel dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en situation de diglossie.

Le déterminisme culturel expose des facteurs explicatifs à la conjecture qui exprime que l'impact social, culturel et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (que diffusent les langues-cultures) est tributaire du statut de la réalité (matérialité) à connaître qui

pour être connue par l'enfant-apprenant doit d'abord être cognitivement construite. Cette conjecture retient que l'accès aux savoirs est un caractère spécifique des interactions que nous explorons comme réalité existentialiste par laquelle nous avons accès aux diverses données que les acteurs rendent plausibles.

Alors, le déploiement de l'argumentaire en prenant appui sur le déterminisme culturel renvoie à ce que nous considérons divers aspects de la vie pratique des communautés ethnolinguistiques en trois étapes qui caractérisent les facteurs explicatifs. La première étape suit l'explication de Bonte et al., (2000, p. 158) qui retient « [...] l'émanation implicite de la culture comme compétence sociale, culturelle et linguistique à construire ». Ce présupposé relativise la notion de « culture » et de « culture comme compétence ». Il l'examine, alors, en prenant appui sur l'affirmation qu'un individu naît et se développe dans une société qui est structurée. La structuration de la société établit des rapports sociaux, culturels et linguistiques formant un ensemble de savoirs à acquérir au préalable pour penser, agir et interagir. La seconde étape affirme que la démarche compréhensive du contexte social, culturel et linguistique définissant une situation de diglossie donne sens à une vision holistique du concept culture. Cette vision holistique aboutit à un ensemble de relations à multiples dimensions (matérielle, émotionnelles, idéelles, sociales, linguistiques) produites par des interrelations entre les groupes ethnolinguistiques. Le déploiement de la vision holistique aboutit à un nouveau regard sur le concept « culture » vers celui de « l'interculturel ». La troisième étape considère la probabilité d'apparition des conjonctures que déduit le déterminisme dans la voie du culturel. Cette troisième étape est aussi une analyse compréhensive nécessaire afin d'accéder à un sens, c'est-à-dire la manière dont les adultes (parents, enseignants) aident l'enfant-apprenant pendant la construction de son expérience et l'interprétation des situations qu'il vit. L'intérêt, dans cette troisième étape, est de rendre plus visible la manifestation du savoir culturel qui contribue à la construction de la compétence penser-agir-interagir grâce à la diversité culturelle qui se traduit par les aptitudes et les attitudes à l'interculturel.

2.2.1.1. Une vision relativiste du concept « culture » et de « culture comme compétence ».

La vision relativiste du concept culture s'intéresse dans les lignes qui suivent premièrement à notre clarification du concept culture et deuxièmement à la mutation de ce concept en celui d'une compétence penser-agir-interagir.

Qu'entendons-nous par culture ? Nous appréhendons la notion de culture selon son évolution et son rapport à la sociologie et l'anthropologie. Notre démarche de clarification se rapporte aux explications de certains auteurs (Abdallah-Preteceille, 2013 ; Dasen et Perregaux,

2002, Demorgon, 1996 ; Cuche, 2011 ; Hall, 1979 ; Lê Thành Khôi, 1992 ; Troadec, 1999) que nous avons rencontrés au travers de leurs écrits. Du moins, il faut dire que la recension des définitions de la culture annote plus de cent cinquante acceptions, selon Lozet (2015)²⁹ qui nous le déclare lors du séminaire interdisciplinaire du collège doctoral de l'Université Lille Nord de France. À ce sujet, Dasen et Perregaux (2002, p.12) disent que déjà « en 1952 [...] les anthropologues Kroeber et Kluckhohn avaient relevé 164 définitions différentes. Bien entendu, de nombreuses définitions se sont ajoutées entre temps ». En effet, Demorgon (1996, p. 25) réaffirme également que « [...] Kroeber et Kluckhohn ont fait une recension des définitions de la culture. Et comme le déclare Izart, leur lecture laisse l'impression d'un stérile ressassement. Il conclut qu'il n'y a pas de définitions possibles ». Ce qui fait du concept culture une notion polysémique mais pour la plupart des sociologues et anthropologues trois aspects sont incontournables pour la clarification de la culture comme notion. Pour Hall (1979, p.21), ces trois aspects sont : « [...] la culture n'est pas innée, mais elle est acquise par l'individu ; les divers aspects de la culture constituent un système où tous les éléments de la culture sont solidaires ; enfin, elle est partagée et, par-là, délimite les différents groupes ».

Pour être plus précis, nous saisissons que pour donner du sens à la culture comme concept il faut cerner trois éléments :

- toute culture est acquise par l'individu et non innée chez ce dernier. Dans cet élément, pour Abdallah-Preteille (2013, p.9) « les cultures sont véhiculées par des individus et ne peuvent s'exprimer que par leur intermédiaire ». Toutefois, c'est le groupe qui dicte les comportements que l'individu membre du groupe va apprendre ;
- tous les aspects d'une culture sont étroitement liés (Cf. figure 2). À ce sujet, pour Hall (1979, p.22) « les aspects culturels qui influencent de la manière la plus profonde et la plus subtile le comportement sont ceux qui, telle la lettre volée, semblent les plus évidents et les plus naturels et, de ce fait, sont les moins étudiés ». Autrement dit, les divers aspects de la culture constituent un système où les éléments sont solidairement liés et aucun des éléments ne peut être pris de manière isolée ;
- toute culture est partagée par les membres d'un groupe, par ce fait, la culture détermine donc les frontières entre différents groupes. Pour Abdallah-Preteille (2013, p.11), à ce niveau « la culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements en produisant des comportements, des

²⁹ Florence Lozet, consultante indépendante, Séminaire interdisciplinaire sur la formation aux compétences interculturelles en milieu professionnelle, Atelier interculturelité, le 13 mars 2015, Collège doctoral de Lille Nord de France, Pôle de recherche de l'enseignement supérieur (Pres)

attitudes ». Par conséquent, ce sont les institutions sociales, à l'exemple de la famille, qui transmettent les éléments d'une culture.

Pour être plus précis, selon Dasen et Perregaux (*op.cit.*) toutes les définitions de la culture comme notion ont « [...] un fond commun qui porte la référence à des significations symboliques partagées largement dans un groupe social. Ces significations sont transmises par apprentissage d'une génération à l'autre, donc relativement stables dans le temps et plus au moins extérieures aux individus ». Toutefois, pour Cuche (2011, p. 9) « les mots ont une histoire et, dans une certaine mesure aussi, les mots font l'histoire. Si cela est vrai de tous les mots, cela est particulièrement vérifiable dans le cas du terme "culture" ». Aussi, Cuche (*op.cit.*) affirme que si « l'on veut comprendre le sens actuel du concept culture et son usage dans les sciences sociales, il est indispensable de reconstituer sa genèse sociale, sa généalogie. Autrement dit, il s'agit d'examiner comment s'est formé le mot, puis le concept scientifique ». Ainsi donc, Cuche aborde l'évolution du concept culture par une comparaison entre les acceptions en langue française et les acceptions en langue allemande. L'évolution du mot dans la langue française, pour Cuche (2011, p. 16) « reste donc [...] marquée par l'idée d'unité du genre humain : la culture, au sens, collectif, c'est avant tout la culture de l'humanité ». Par contre, selon Cuche (2011, p.15) « l'idée allemande de culture [...] se lie de plus en plus au concept de nation ». La culture relève de l'âme, du génie d'un peuple. La nation culturelle précède et appelle la nation politique ». Précisément, chez les allemands, au sens de Cuche (*op.cit.*) « la culture apparaît comme un ensemble de conquêtes artistiques, intellectuelles et morales qui constituent la patrimoine d'une nation, considéré comme acquis une fois pour toutes, et qui fondent son unité ». Aussi, dans son rapport à l'anthropologie et à la sociologie, Demorgon, amorce lui, l'acception du concept « culture » selon deux sens : le sens propre et le sens figuré. Pour lui, « le sens propre du mot culture semble remonter au XI^e siècle [...] ou le terme culture est issu du latin "cultura" sert à nommer une étendue limitée de territoire que l'on travaille pour y faire pousser des plantes » (*op.cit.*). Par contre, « le sens figuré [...] n'apparaît qu'au XVI^e siècle particulièrement sous la plume des humanistes de la renaissance et il désignait la culture de l'esprit » (*op.cit.*). La diachronie du mot culture est déterminante au XIX^e siècle où les deux sens se réunissent en un « sens général qui les englobe et les dépasse » (*op.cit.*). Néanmoins, selon Cuche (2011, p.18) « c'est à Edward Burnett Tylor (1832-1917), anthropologue britannique, que l'on doit la première définition [scientifique] du concept ethnologique de culture ». À ce sujet, Demorgon (1996, p.25) propose, en suivant Taylor (1871) la définition suivante, à savoir :

la culture prise dans son sens ethnologique le plus étendu (Taylor, 1871, p.1) est "un ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, les convictions, l'art, le poétique, la morale, les us, les coutumes ainsi que toute disposition ou usage d'artéfacts acquis par l'homme vivant en société.

Toutefois, en suivant Cuche (*op.cit.*) nous disons que « cette définition, claire et simple, [...] appelle quelques commentaires ». En effet, elle laisse apparaître, pour nous, que la notion de culture englobe d'autres domaines en lien avec l'homme. Ainsi, elle couvre la quasi-totalité des activités créées par l'homme et, également, elle indique la place de l'individu dans la société. Nous réitérons en suivant Fleury (2008, p.16) « [...] qu'une société, c'est d'abord un ensemble organisé d'individus qui ont des relations fonctionnelles entre eux. Ils sont liés par des rôles et des statuts sociaux ». Le rôle social de l'individu correspond à des fonctions, tandis que le statut social est la place dans la hiérarchie de prestige (Fleury, 2008, Hall, 1979). Toutefois, l'interprétation des rôles et des statuts peut être divergente d'une société à l'autre, mais ils sont marqués par ce que Kohls cité par Lozet (2015) nomme les niveaux d'influence de la culture (Fleury, 2008, Hall, 1979). À ce sujet, nous retenons que la culture regroupe deux niveaux d'influence que sont ce qui est visible (connu) et invisible (inconnu) (*Cf.* figure 2 ci-dessous) chez un individu ou un groupe social d'individu. Le visible représente ce qui est manifeste que l'individu ou le groupe d'individus laisse apparaître et l'invisible désigne ce qui est profondément ancré qui contrôle le visible. Ainsi, le visible et l'invisible désignent toutes normes (façons prédestinées de se comporter) de comportements, toutes règles (mise en forme explicite des normes) de conduite et tous les codes ou valeurs (ensemble de signaux) de référence. En effet, le visible et l'invisible d'une culture, à travers les relations fonctionnelles des individus, sont également un ensemble de rituels d'interaction (usages, savoir-vivre, etc.), de codes de communication (la langue), de valeurs, de normes, des rôles, des statuts et de croyances.

À tout le moins, Lê Thành khôi (1992, p.49) résume « la culture [...] comme l'ensemble des créations matérielles d'un groupe humain dans ses relations avec la nature et avec d'autres groupes, créations qui ont pour lui un sens propre, dérivé de l'histoire passée ou en train de se faire ». Pour Dasen et Perregaux (*op.cit.*) la culture « est un ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres ». Aussi, pour apporter une acception relative à notre travail de recherche, nous nous appuyons sur les trois aspects retenus par les anthropologues et les sociologues. Nous construisons, ainsi, notre acception en suivant une description analytique de la figure 2, ci-dessous.

La figure 2 représente un « *okoumé* » qui est un bois de la forêt gabonais qui flotte sur l'eau et qui sert à la fabrication de pirogue sur le plan artisanal et de contre-plaqué sur le plan industriel. Lorsque « *l'okoumé* » flotte sur l'eau il laisse souvent apparaître une partie de sa masse visible et une autre partie s'enfonce sous l'eau ; le plus souvent cette partie enfoncée est la plus grande. Ces deux parties émergée et immergée, sont illustrées par la figure 2 et nous les comparons chez un individu, aux niveaux d'influence de la culture acquise, partagée aux éléments fonctionnels étroitement liés.

Dans cette figure 2, ce qui est en surface (émergé) représente le visible, c'est-à-dire des éléments culturels dont l'individu est relativement conscient. Pour être plus précis, nous réitérons que le visible porte tout ce que l'individu laisse voir de sa culture. En d'autres termes, tout ce qui est observable (extériorisé) que nous pouvons substituer à des artéfacts : les comportements (savoir-faire, savoir-être) ; la langue parlée (savoir dire) ; les coutumes ; les convictions ; les croyances ; les mythes ; les usages ; les rôles ; les statuts ; etc. Ces artéfacts sont alors des composantes émotives importantes mais superficielles bien qu'ils soient visibles pour indiquer un aspect de toute réalité d'une culture. Les composantes émotives régissent des fonctions expressives, c'est-à-dire une tendance, une volonté, une impulsion dirigée vers un passage à l'action, à entreprendre quelque chose. Alors, cette réalité émotive est très partagée et permet à l'individu ou au groupe d'individus de se rendre compte des interactions qui donnent forme aux émotions, aux espoirs et aux attentes. Ainsi, le connu est la partie visible de l'*okoumé*.

Par contre, dans la même figure 2, il y a une partie immergée, invisible. Cette partie immergée représente, l'inconnu de la culture, c'est-à-dire les éléments culturels dont l'homme est moins conscient. Autrement dit, ce sont des facteurs psychologiques de la culture, notamment le système de valeurs, de normes, les modes de pensée, les visions du monde. Ces facteurs psychologiques ont leur socle dans le contexte où ils se construisent et ils dotent la culture d'une incarnation sociale pratique dont les effets apparaissent toujours comme naturels et presque inévitables. Ce sont ces facteurs qui légitiment la réalité en fonction du contexte et diligentent dans nos travaux des contingences de l'interaction constructiviste que nous abordons un peu plus loin. Pour être plus précis, nous réitérons que cette partie invisible de l'« *okoumé* » présente de manière implicite et codée la culture qui est souvent inconsciente chez l'homme (Demorgon, 1996 ; Hall, 1979). Et, elle se structure en composantes émotives très importantes voir même extrêmement importantes.

Du moins, nous devons retenir que toutes ces données constitutives d'une culture sont en effet sujettes à évoluer et à se modifier (Demorgon, 1996 ; Hall, 1979 ; Lozet, 2015). Ainsi,

il ne faut pas considérer la culture comme un sujet figé mais comme un système dynamique, c'est-à-dire en constante évolution (Abdallah-Pretceille, 2013 ; Hall, 1979 ; Lozet, 2015). Et dans cette évolution, elle se définit et se redéfinit en fonction de ses caractéristiques et de ses relations avec d'autres cultures. Cette dernière précision induit la notion d'interaction entre les cultures et c'est bien là, le fondement de l'interculturel, concept que nous abordons dans nos travaux au point « vision holistique du concept culturel ». Au regard de notre analyse descriptive de la notion de culture, nous disons qu'elle est un phénomène collectif non surévalué qui détermine la manière de penser, d'être, d'agir et d'interagir des individus. Du moins, elle procède d'une activité symbolique omniprésente de transmission d'une réalité physique et abstraite (savoir) (Fleury, 2008 ; Hall, 1979).

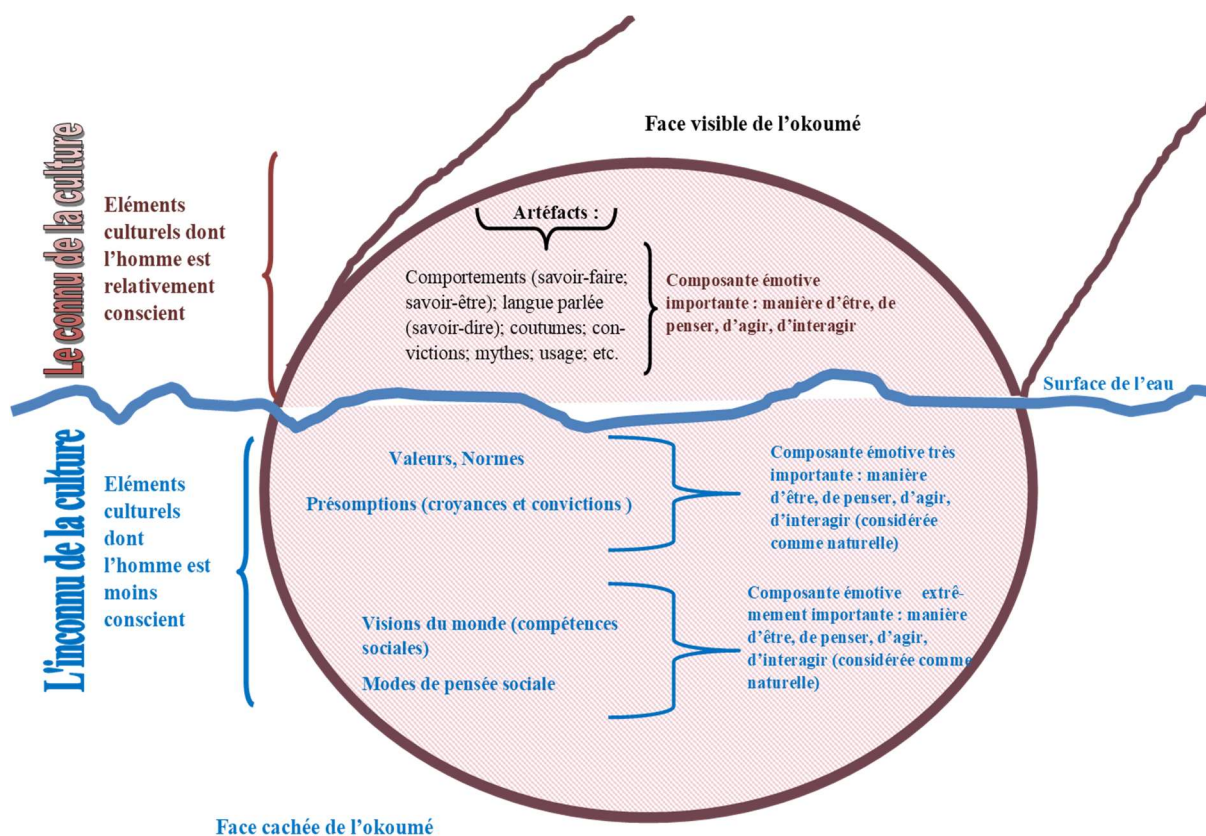


Figure 2 : Illustration des niveaux d'influence de la culture

Au regard des différents éléments retenus pour clarifier la notion de « culture », quel sens donnons-nous, alors, à la culture comme compétence ? Autrement dit, Qu'entendons-nous par « culture comme compétence » ?

En suivant Bonte et al. (2000, p. 158), la culture comme compétence est « l'ensemble des représentations que doit posséder [...] un enfant-apprenant pour penser-agir-interagir en tant que membre d'une société ». Et pour saisir les tenants et les aboutissants de la culture comme compétence, « il faut donc étudier les mécanismes sous-jacents à cette compétence et à son acquisition » (*op.cit.*). En d'autres termes, Bonte et al. (2000, p.190) réaffirment que « la culture est ainsi quelque chose dont l'existence est inhérente à la condition humaine collective, elle en est attribut distinctif (C. Lévis-Strauss), une caractéristique universelle, la culture s'opposant à cet égard à la nature ». Nous réaffirmons que la nature en tant qu'agrégat des éléments physiques du monde extérieur et la culture en tant que production dynamique de l'homme s'excluent mutuellement. Toutefois la nature et la culture, nous le rappelons, recouvrent ensemble ce que vit l'homme en tant qu'être essentiel ou biologique et en tant qu'être existentiel ou social. En effet, pour Morin (2000, p. 27) « tout phénomène proprement humain se définit par opposition à la nature », non pas pour exclure l'homme de la nature à laquelle il appartient, mais pour aborder la culture comme un produit de l'humain. Nous pouvons saisir clairement que la culture définit la manière de penser, d'agir (de réagir), d'interagir. Alors, la culture comme compétence penser-agir-interagir posséderait-elle tout ce qui conditionne consciemment ou inconsciemment le comportement de tout individu ? Ou encore, la culture comme compétence penser-agir-interagir est-elle tributaire des modes de vie, des savoir-faire techniques, économiques, artistiques, des modes d'organisation d'une société ?

Pour Demorgon (1996, p.11) « il ne faut pas déduire [...] que la culture comme compétence est l'unique facteur explicatif des conduites et des produits humains. En effet, il ne faut pas observer partout culture ou inculture ». Aussi, pour Licata et Heine (2013, p. 20) « la surestimation de l'influence de la culture consiste au contraire à croire que l'on peut tout expliquer grâce à la culture ». En suivant Licata et Heine (*op.cit.*) nous reconnaissons que « cette attitude peut nous mener à oublier que d'autres facteurs non négligeables, et souvent bien plus influents que la culture, sont susceptibles d'influencer nos comportements (par exemple, la position sociale, la situation politique ou socioéconomique...) ». La surestimation de l'influence de la culture (Demorgon, 1996 ; Licata et Heine, 2013), nous conforte dans l'élaboration des déterminismes en abordant un peu plus loin les axes de la psycholinguistique et de la sociolinguistique. Bien que, pour Hall (1979, p. 21) « l'homme communique au moyen de la culture. [...] sur ce point, les cultures s'opposent les unes autres ». Néanmoins, Hall (1979, p.48) nuance cela en indiquant que « [...] tout ce que l'homme est, et fait, est modifié par l'éducation donc modifiable ». Dans nos travaux de recherche, le fait de la mutabilité de l'homme, oriente notre attention, vers la caractéristique de la transmissibilité et de la construction de la culture comme compétence penser-agir-interagir (déterminisme

socioculturel). Ainsi, le système de règles de construction de la culture comme compétence s'établit au sein des valeurs tangibles du groupe, des règles formelles et des règles informelles (Bonte et al., 2000 ; Hall, 1979). Les valeurs tangibles du groupe sont des règles techniques. Les règles formelles (le visible de la figure 2) sont celles que l'individu est conscient d'avoir assimilé. Les règles informelles (l'invisible de la figure 2) conditionnent le comportement humain de façon inconsciente mais le considèrent comme une manière naturelle d'être, de penser, d'agir et d'interagir.

Du moins, ce que nous pouvons dire est que la culture comme compétence penser-agir-interagir influence le comportement de tout être humain sans qu'il s'en rende compte. En effet, il ne faut pas oublier que si tout individu est porteur d'une culture, il n'est pas seulement le produit de cette culture (Bonte et al., 2000 ; Demorgon, 1996, Hall, 1979 ; Susan et Polet, 2005). Alors, par Hall (1979, p. 216) nous réitérons la pensée d'Abdallah-Preteille (2013), à savoir : « on ne peut interpréter aucun aspect de la culture sans la participation [...] des individus. Mais, ce sont au contraire ces individus qui produisent la culture, la modèlent et la font évoluer, notamment au contact d'autres cultures ». Comment l'homme produit-il la culture pour en faire une compétence ? La production de la culture dans le temps et dans l'espace, à notre entendement, passe par un ensemble de fonctions ou conduites, à savoir les fonctions de connaissances (règles formelles et informelles), les fonctions d'action (les règles techniques), les fonctions d'évaluation (règles d'aide à la décision), etc. Par ailleurs, au travers de ces fonctions ou conduites, pour Hall (1979, p.87) « la culture [comme compétence] joue le rôle d'un écran extrêmement sélectif entre l'homme et le monde extérieur. Dans ses nombreux aspects, la culture définit donc les champs d'attention et les champs d'ignorance ». À l'opposé de ce que la culture peut définir comme champs d'attention ou d'ignorance, l'interculturel que nous abordons un peu plus loin, favorise l'ouverture au-delà de ces champs (Hall, 1979, Meunier, 2014).

Toutefois, la culture comme compétence penser-agir-interagir, pour Bonte et al (2000, p.190) « [...] apparaît comme un capital dont la société est le dépositaire, [...] mais c'est l'homme qui nourrit ce capital et en fait usage ». À ce titre, Bonte et al. (2000, p.194) précisent qu'« E. Sapir met l'accent sur la relation qu'entretiennent la langue et la culture ». Et Hall (1979, p.210) rappelle que c'est « pour cela, qu'il faut savoir comment [la langue] structure la pensée, comme l'a énoncé si clairement Whorf ». Aussi, Bonte et al., (2000, p.195) « [...] insistent sur le fait que la culture est jusqu'à un certain point directement vécue par les acteurs sociaux (Bourdieu, 1982) ». Ces rapports culture et langue, culture et homme, pour nous, posent la question du début et de la fin de la culture. Où commence et s'arrête la culture ? Est-il

possible d'envisager un au-delà de la culture ? Les travaux de Hall (1979) sur la question d'au-delà de la culture sont très significatifs à ce sujet. Ces travaux réitèrent la culture comme un phénomène collectif qui procède d'une activité symbolique omniprésente, inscrite dans la transmission et constitutive d'une cohérence interne par rapport à un dehors (Fleury, 2008 ; Hall, 1979). Alors pour Fleury (2008, p.12) « la culture [...] comme compétence penser-agir-interagir est le résultat d'un ensemble complexe des postures de l'humain ». Mais pour saisir la complexité des postures de l'humain, pour Morin (2005, p. 79), « il faut savoir d'abord qu'il y a un paradigme de simplicité ». Ainsi, pour nous, en suivant Morin (2005, p. 76), ce paradigme de simplicité « montre, [au niveau des postures de l'humain] que la vie la plus quotidienne est, en fait, une vie où chacun joue plusieurs rôles sociaux, selon qu'il est chez lui, à son travail, avec des amis ou des inconnus ». Alors dans la complexité des postures de l'humain nous voyons en suivant Morin (2005, pp. 77-78) que « chaque être a une multiplicité d'identités, une multiplicité de personnalités en lui-même, un monde de fantasmes et de rêves qui accompagnent sa vie ». Ainsi, la culture, comme compétence penser-agir-interagir, donne une forme sociale à l'individu à travers les postures, les activités significatives et les formes cristallisées de produits (institutions, œuvres, etc.) (Fleury, 2008, Hall, 1979). Hall résume tout ce qui précède dans une dialectique. Pour lui « l'homme ne peut prendre conscience de son véritable être culturel, [...] tant qu'il n'a pas pris conscience de la validité d'un être différent, il manque de bases pour valider sa propre culture. Sans culture l'homme n'est pas l'homme » (Hall, 1979, pp.209-215). Cette dialectique de Hall permet de nous pencher sur notre vision holistique du concept de culture pour aboutir à « l'interculturel ».

2.2.1.2. Une vision holistique du concept de culture indiquant « l'interculturel ».

La vision holistique du concept de culture aboutissant à « l'interculturel » nous aide à expliquer davantage la conjecture de l'acquisition des langues-cultures. En suivant le contenu de la conjecture, notre explication met en exergue deux agglomérations et deux lieux d'apprentissage différents. En effet, dans le contenu conjecturel il fait mention des milieux rural et urbain (deux agglomérations), de la famille et de l'école (deux lieux d'apprentissage). Aussi, nous rappelons que cette conjecture est libellée comme suit : l'acquisition des langues-cultures en famille, à l'école (lieux d'apprentissage), en milieu rural et urbain (deux agglomérations) donne accès aux éléments culturels inclus dans les savoirs.

Par ailleurs, la vision holistique du concept culture aboutissant à l'interculturel est, à cet effet, une des contributions du déterminisme culturel. Cette contribution implique, au sein de l'imputation causale de la culture de donner du sens à l'interculturalité mais également

d'aborder implicitement les notions du multilinguisme, du plurilinguisme et de transculturalité. Ces notions (interculturelle, multilingue, plurilingue, transculturalité) parfois confuses, pour nous, renforcent l'apparition des concepts-outils relatifs aux interactions transmissives et acquisitionnelles que nous abordons un peu plus loin. Elles structurent à travers la langue les reliances positives qui définissent le rapport à la culture, aux autres, à la différence. Ces rapports nous aident à considérer, en suivant le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs, les voies de réflexion permettant d'amenuiser l'intégration altérée qui est le chaos symbolisant l'extrémisme *versus* l'altérité. Que peuvent, alors, révéler ces notions (interculturelle, transculturalité, multilingue, plurilingue) pour édifier la compréhension de notre problème de recherche ?

Aussi, nous retenons avec Abdallah-Preteille (2003, p.45), que l'interculturel est « [...] ancré directement dans les pratiques sociales et éducatives. De ce fait, l'interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités ». Néanmoins, il faut savoir que son apparition comme phénomène social et éducatif dans le monde francophone, notamment en France est à situer dans les années 1975 (Abdallah-Preteille, 2013). Ainsi, en suivant Gilles (2012, p.23) l'interculturel porterait sur la manière de poser « un nouveau regard sur la notion de "cultures" [...] en partant de la conception essentialiste vers la conception existentialiste ». Pour cet auteur « [...] la conception essentialiste retient la culture comme une essence, une réalité immuable alors que la conception existentialiste conçoit la culture dans une réalité, sur ce qui se passe » (*op.cit.*). L'interculturel aborde la culture dans une dimension existentialiste et elle constitue, alors, des situations où nous sommes confrontés à l'autre et à la différence (Seghili, 2012 ; Meunier, 2014). Pour Meunier (2014, p.38) l'interculturel « [...] implique une avancée de soi vers l'autre, de l'autre vers soi, un changement dans ses représentations, une transformation qui opère dans un processus commun de confrontation à la réalité à d'autres réalités ». Quel est l'enjeu de la notion d'interculturel ou d'interculturalité traitée dans notre recherche ? L'interculturalité impacte-t-elle la culture comme compétence penser-agir-interagir ? La culture comme compétence penser-agir-interagir constitue l'un des éléments de la relation qu'entretiennent la langue et la culture. (Sapir cité par Bonte et al., 2000). En effet, l'interculturalité pour certains chercheurs (Abdallah-Preteille, 2013 ; Meunier, 2014 ; Seghili, 2012) représente, grâce aux langues, cette possibilité à faire rencontrer diverses cultures qui existent sur un même territoire. En effet, nous réaffirmons que la langue fait partie intégrale de la culture et elle structure la pensée, comme l'a énoncé si clairement Whorf (Baylon et Fabre, 2007 ; Hall, 1979). Alors grâce à la langue, la culture comme compétence exige des attitudes à comprendre le système culturel de son interlocuteur (comprendre les attitudes, les systèmes de valeurs, les points de

vue, etc.). Ainsi, donc, la culture comme compétence intègre l'interculturalité du moment où elle ne se limite pas à une simple capacité à répondre aux questions. En action, la culture comme compétence notamment à penser-agir-interagir demande de déchiffrer correctement le message et de savoir se positionner par rapport au contexte culturel de l'autre en se référant à son propre contexte culturel. Dans « penser-agir-interagir », il faut se comprendre mutuellement, échanger au-delà du niveau culturel. C'est ainsi que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en français langue-culture de scolarisation et en langues-cultures ethniques forge une double entrée en contact des deux cultures. En effet, en suivant Lê Thành Thành Khôi (1992, p.49) nous disons que toute langue-culture « [...] est à la fois instrument de communication et système de symboles sociaux et culturels » qui facilitent le contact avec d'autres langues-cultures. À travers la situation de diglossie qui nous intéresse dans cette thèse, nous réaffirmons que les langues-cultures dont font usage les peuples du Gabon placent l'enfant-apprenant face à deux types de cultures (une culture source et une culture cible). Nous réitérons que la culture source est soutenue par les langues du Gabon et la culture cible est l'expression du français langue de scolarisation. Ce contact entre les cultures source et cible engendre est, pour nous, l'interculturel dont doit relever l'acquisition des savoirs scolaires grâce au français langue-culture de scolarisation et celle des savoirs socioculturels grâce au langues-cultures ethniques. Aussi, la notion d'interculturalité traitée dans notre recherche invite à regarder primo dans la culture source dont est issu l'enfant-apprenant avant de s'intéresser à d'autres cultures cibles grâce à la langue d'enseignement à l'école.

Comment construire entre ces deux cultures cette « compétence de penser-agir-interagir » ? Pour apporter quelques propositions de réponses à cette question, nous nous pencherons sur les possibilités qu'offre l'enseignement à l'école et en famille. Il en résulte notamment au niveau de la transmission, (enseignement) un immense rôle pour l'adulte (parent, enseignant) à tout moment de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Dans ce rôle certaines conditionnalités sont à remplir, par exemple, celle de l'ouverture par l'adulte à l'interculturel. L'ouverture à l'interculturel exprime que l'adulte ne craigne pas de l'enseigner et de l'apprendre aux enfants-apprenants. Et parmi les principes à garder présents dans son enseignement, il y a celui que l'adulte-enseignant-parent doit savoir : l'éducation interculturelle est un processus qui dure toute la vie. Tout comme la culture qui se transmet l'interculturel également doit être enseigné aux enfants-apprenants. Ainsi, pour Akkari (2014, p. 21) parmi les nombreuses orientations que l'adulte-enseignant-parent doit valoriser au moment de l'enseignement de l'interculturel « deux se distinguent car elles sont largement diffusées, [...] par exemple dans l'espace scolaire. Il s'agit du multiculturalisme et de l'interculturalisme ». En effet, selon Akkari (*op.cit*) « l'idée sous-jacente du multiculturalisme est la nécessité [...] de

reconnaître la valeur de toutes les cultures apportées par l'enfant-apprenant. Cette reconnaissance concerne aussi bien la langue que les autres dimensions de la culture ». Par contre l'interculturalisme met en avant les notions essentielles d'interactions et d'échange entre les cultures différentes, à ce propos, c'est l'une des réponses au risque du communautarisme (Meunier, 2008 ; 2014). Ainsi pour le moins que nous pouvons, le succès de l'éducation interculturelle en situation de diglossie ne dépend pas uniquement du processus acquisitionnel des savoirs que diffuse une seule langue-culture. À ce propos, la situation de diglossie actuelle de la société gabonaise rend de plus en plus indispensable l'acquisition des savoirs dans plus d'une langue-culture. Pour mieux comprendre l'intérêt de l'acquisition des savoirs dans plus d'une langue, nous nous référons, par exemple, au « Cadre européen commun de référence pour les langues ». Le chapitre 8 de ce cadre européen nous intéresse parce qu'il nous permet de mieux affiner la compétence penser-agir-interagir comme une capacité plurilingue et pluriculturelle. Alors, au « chapitre 8 : diversification linguistique et curriculum »³⁰, le Cadre (s.d., p. 129) définit la capacité plurilingue et pluriculturelle comme une « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». À tout le moins, ce cadre propose un décloisonnement de l'acquisition de la langue qui donne accès aux savoirs. Il s'agit, en effet, de différencier « la conception habituelle [qui] consiste à représenter l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'adjonction, en quelque sorte cloisonnée, d'une compétence à communiquer en langue étrangère à une compétence à communiquer en langue maternelle » (*op.cit.*). Or, en déployant en situation de diglossie la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, en suivant ce cadre européen commun de référence (*op.cit.*), nous tendons à :

- sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel Langue 1 (L1)/Langue 2 (L2) ;
- [indiquer] qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition ;

³⁰ Cadre européen commun de référence pour les langues (s.d.), Apprendre, Enseigner, Evaluer, Unités des politiques linguistiques de Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf Consulté le 29 avril 2015.

- insister sur les dimensions pluriculturelles de cette compétence plurielle, sans pour autant postuler des relations d'implications entre développement des capacités de relation culturelle et développement des capacités de communication linguistique.

Dans cette mise en valeur des compétences plurilingues et pluriculturelles, pour nous, la transculturalité apparaît pour faciliter le passage d'une langue à une autre. Mais confrontée à la différence que produit la situation de diglossie par un processus de socialisation ambivalente, comment l'appropriation acquisitionnelle des savoirs permet-elle de rendre compte de l'existence de la compétence penser-agir-interagir ? En effet, l'enfant-apprenant de même que l'adulte-parent-enseignant sont constamment confrontés à un problème : celui des différences qui se produisent en situation de diglossie. Ces différences sont caractérisées par l'usage d'une part du français langue-culture de scolarisation et l'usage des langues-cultures ethniques. D'autre part, elles sont aussi le résultat de l'intergénérationnel entre parfois trois générations, à savoirs celles des grands parents, des parents et des enfants. Est-ce qu'à cause de ces différences, la situation de diglossie conduit à des prises de positions par l'adulte-parent-enseignant ? Est-il possible que la construction de la culture comme compétence penser-agir-interagir puisse se réaliser en situation de diglossie ? La culture de la diversité que conjugue l'interculturalité ne saurait relever un déracinement de toute pratique socioculturelle des acteurs. Aussi, l'espace de la transculturalité favorise un dépassement qui « nous permet d'observer notre propre culture à partir d'un point commun enrichi par un autre regard. Ce dépassement culturel est en lui-même un processus pédagogique et d'émancipation puisqu'il nous permet d'élargir notre conception du monde » (Meunier, 2014, pp. 39-40). Ce dépassement nous amène à évoquer les effets de la transculturalité. Au sens de Forestal (2008) cité par Blaise (2008, p.425), ces effets visent « [...] bien plus qu'une acceptation et de la connaissance de l'autre. De ce fait, la transculturalité a, alors, pour objet de transformer les représentations et les modes de penser, les relations entre les humains en s'appuyant sur des valeurs humanistes ». Perçue dans un tel attribut, elle exige, pour nous, une transcendance de la part de l'adulte-parent-enseignant. Autrement dit, la transculturalité voudrait conduire l'adulte-parent-enseignant, en suivant Kerlan (2011, p.5) « [...] à transmettre aux enfants des savoirs (socioculturels et scolaires) non plus selon l'état contextuel de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire à l'idée de l'humanité et de sa destination totale ». Aussi, nous entendons par transcendance un dépassement de soi, des apories culturelles bien évidemment. À cet effet, pour Forestal (2008, p. 395) « lorsqu'on est installé dans la transculturalité, on est simultanément dans le principe d'expansion, un espace de rencontres et de pluralisme, mais inévitablement aussi un espace de conflit des valeurs que celles-ci soient locales, communautaires ou nationales ». En effet, c'est le point de vue que nous exprimons

dans la probabilité d'apparition de conjonctures déduites vraisemblablement par le déterminisme dans la voie de la culture.

2.2.1.3. La probabilité d'apparition de contingences déduites par le déterminisme culturel.

La probabilité d'apparition des concepts-outils déduits selon le déterminisme dans la voie de la culture est relative aux postures de la transmission et d'acquisition. Comme probabilité, elle expose des spécificités qui sont des propensions touchant uniquement les interactions transmissives et acquisitionnelles. Ces postures nous intéressent parce qu'elles permettent d'entrevoir les activités entre l'adulte et l'enfant-apprenant, et entre l'enfant-apprenant et le savoir comme des caractéristiques majeures pourvues de sens. Autrement dit, ces activités ont un sens pour ceux qui les vivent (Brown, 1999 ; Gonthier, 2004 ; Traodec, 1999).

À cet effet, pour certains chercheurs (Dasen, 2002 ; 1988 ; 1986 ; Mbuyi Mizeka, 2015 ; Morlaix, 2015b ; Piaget, 2014 ; 2002 ; Vygotski, 2002), les postures des interactions transmissives et acquisitionnelles des savoirs orientent vers des contingences qui rendent perceptibles les effets des premiers apprentissages sociaux. À tout le moins, l'enfant effectue les premiers apprentissages sociaux à travers la langue-culture en s'appuyant sur les premiers apprentissages éducatifs proposés dans la famille. Ainsi au niveau des premiers apprentissages sociaux le déterminisme culturel est une plus-value sur la mobilisation des ressources cognitives et métacognitives. En effet, Brown (1999, p. 109) constate, au sujet du traitement des premiers apprentissages sociaux que « [...] l'attention est plus portée sur la mobilisation des ressources cognitives et métacognitives que sur les processus mentaux humains. Cela fait du moins intervenir les sciences cognitives et particulièrement la linguistique cognitive, la psychologie du développement de l'enfant ». Par conséquent, la mobilisation des ressources cognitives et métacognitives suggère le déploiement des modèles théoriques interactionnistes. Nous abordons ces modèles théoriques un peu plus loin pour traiter, en effet, de divers facteurs le développement des conjonctures relatives à la vie pratique de l'enfant-apprenant en famille et aussi à l'école.

En effet, la représentation des concepts-outils en vue de la compréhension du vécu socioculturel de l'enfant en famille, mais aussi à l'école pose une série préliminaire de questions. Autrement dit, la compréhension du vécu socioculturel réitère certaines questions qui favorisent l'émergence des concepts-outils sur la relation langue pensée associées à la culture. Comment les enfants en situation de diglossie s'approprient-ils les savoirs dans les lieux d'apprentissages que sont l'école et la famille situées en milieu rural et en milieu urbain ? Dans

ces lieux d'apprentissages situés au village et en ville, comment l'adulte transmet-il par la langue-culture les savoirs ? De quelle manière l'enfant-apprenant résout-il les situations-problèmes de la vie courante, grâce à l'usage de la langue-culture ? Comment se transpose le vécu socioculturel de l'enfant de la famille à l'école ou de l'école à la famille ? En effet, ces questions abordent la présence simultanée de l'enfant en famille et à l'école et considèrent le rapport de ce dernier à la langue, à la culture et l'influence de son développement social et cognitif. Néanmoins, la représentation des conjonctures en vue de la compréhension de la vie pratique s'amorce en réitérant ce que dit Salins (1993, p. 13) à savoir que « la langue que nous parlons, à travers laquelle se forme notre pensée, est un fait culturel ». Et comme nous l'avons dit plus haut, il est probable que l'usage d'une seule langue-culture conduit souvent à l'établissement de la relation ethnocentrique. Alors, l'agent social unilingue compare, juge, critique. En situation de diglossie la langue et la pensée comme faits culturels suggèrent-elles une relation ethnocentrique ? Nous réitérons que l'interculturalité et la transculturalité sont comme deux « *process* » qui aident à dépasser ce schéma ethnocentrique des sociétés communautaires ou nationales. En effet, pour Gilles (2012, p. 23) les apports de ces deux « [...] *process* ne permettent plus de raisonner dans des schémas qui ont servi dans un monde composé principalement de sociétés communautaires ou nationales ». Au contraire ces apports sont un atout dans la symbiose école et famille du moment où les apprentissages scolaires se déroulent en français langue-culture de scolarisation et les apprentissages socioculturels en langues-cultures ethniques. Subséquemment, cette symbiose donne accès aux contingences qui permettent de déterminer la manière dont la société (gabonaise) sécurise la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. La sécurisation entrevoit le fait d'apporter à l'enfant-apprenant les visions du monde qui renforcent les reliances positives (rapport à soi, rapport aux autres, rapport au monde). Par exemple, la symbiose école et famille favorise ce que Forestal (2008) appelle la « didactique des langues-cultures (DLC) » dont l'école doit faire usage. La didactique des langues-cultures pour Forestal (2008, p.395) en milieu scolaire a pour rôle de « promouvoir une culture cultivée transculturelle renouvelée, [...]. La DLC se doit de revisiter les cultures qu'elles viennent d'une langue à variété haute ou d'une langue à variété basse ». Dans ces attributs, la didactique des langues-cultures est l'implication des concepts interculturels et transculturels à l'école. Elle est une phénoménologie empirique de l'activité humaine qui se traduit pour Forestal (2008, p. 394) par « [...] la valorisation de la multiplicité des pratiques interculturelles comme des possibilités de relations, d'échanges, de compréhension entre cultures-langues différentes ». Nous pouvons, alors retenir que la didactique des langues-cultures offre des possibilités à tout sujet apprenant malléable d'être à l'aise dans la mondialisation (devenir multilingue, cosmopolite, homme planétaire) » (Forestal, *op.cit.*). Certains aspects de la symbiose école et famille qui suggèrent

des concepts-outils sur la didactique des langues-cultures à l'école seront davantage développés dans cette thèse au moment où nous aborderons le bilinguisme comme atout ou obstacle en situation de diglossie.

Sur un autre plan, la possibilité de relever des contingences de la symbiose entre ce qui est fait à l'école et ce qui est fait en famille en vue de la socialisation de l'enfant-apprenant intéresse l'enculturation et l'acculturation (Brown, 1999 ; Licata et Heine, 2013, Traodéc, 1999). En effet, l'enculturation et l'acculturation en suivant Brown (1999, p. 109), comme processus de socialisation sont « [...] examinées dans leur contenu en suivant la structure des échanges entre l'adulte et l'enfant-apprenant ». Aussi, en suivant Licata et Heine (2013, p.40), nous considérons que l'enculturation « [...] est le résultat d'un apprentissage par observation et sans enseignement délibéré du moment où elle opère de manière non volontaire chez l'adulte-parent et inconsciente chez l'enfant-apprenant ». Par contre, l'acculturation, au sens de Licata et Heine (2013, p.41) est à considérer comme la fin « [...] d'un processus d'influence oblique sur l'enfant-apprenant issu d'une culture source par l'adulte-enseignant membre de l'institution scolaire détentrice d'une culture cible que professe le français langue de scolarisation ». Bien évidemment ces deux modèles de socialisation de l'enfant-apprenant intègrent la mobilisation des ressources cognitives et métacognitives pour la résolution des situations problèmes de vie courante. Elles justifient l'intérêt du déterminisme culturel par un rassemblement des concepts-outils impliquant la culture comme compétence penser-agir-interagir. Autrement dit, elles participent à la structuration hypothético-déductive sur l'acquisition et l'assimilation des savoirs. Cette structuration passe, entre autres, par les interactions transmissives et acquisitionnelles facilitant la construction de la compétence penser-agir-interagir. Ces interactions participent à la diffusion de diverses conjonctures comme nous ne cessons de l'annoter. Par exemple, elles favorisent l'apparition des contingences sur la découverte de soi qui part de l'enfant-apprenant vers les activités sociales. Cette découverte ou construction de soi voit l'expérience individuelle comme un enjeu de la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. En effet, la construction de soi met à disposition, à ce titre, des concepts-outils sur le terrain d'expérimentation de l'appropriation acquisitionnelle des valeurs, des normes, des statuts, des rôles, etc. dans ce processus de socialisation ambivalente que désignent l'enculturation et l'acculturation. Elle désigne, également, des conjonctures sur l'affirmation de la personnalité de tout sujet apprenant malléable et de son désir d'autonomie dans la production des valeurs, des normes, des statuts, des rôles, etc.

Au regard de tout ce qui précède, nous disons que le déterminisme culturel renvoie à l'exploration dans notre thèse d'un modèle interactionniste constructiviste pour rendre effectifs les concepts-outils sur la culture qui conduit à la construction de la compétence penser-agir-interagir. Aussi, nous réitérons, en suivant Susanne et Polet (2005, p.100) que « la culture [...] comme compétence penser-agir-interagir est l'ensemble des schémas comportementaux transmis et non un quelconque héritage génétique ». Ces schémas comportementaux sous-tendent le dévoilement des contingences dans le modèle théorique interactionniste constructiviste en partant des visions holistiques du concept culture qui aboutit à l'interculturel. Et à ces visions holistiques, il faut associer le déterminisme culturel copartagé par un groupe social d'individus pour ne pas le limiter à l'individu. C'est pourquoi Bonte et al. (2000, p. 192) disent aisément « [...] qu'aucune langue-culture n'est isolée et la dynamique des cultures procède non pas de développements endogènes mais une permanente interaction entre les cultures. ». Alors, nous pouvons retenir que « [...] toute langue-culture, autant que par le désir d'ouverture vers les autres, est sollicitée, par la tentation de fermeture sur elle-même » (*op.cit.*). Cela veut dire « [...] qu'aucune langue-culture ne peut affirmer sa particularité sans souhaiter marquer sa différence, par rapport aux cultures avec lesquelles elle est en relation » (*op.cit.*). Par conséquent, toute langue-culture passe de la société à l'individu et *vice versa*. Ce va et vient pose, pour nous, l'interrelation entre la cognition située et l'action située que nous abordons dans le déterminisme linguistique.

2.2.2. Le déterminisme linguistique dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs

Le déterminisme linguistique propose des orientations théoriques qui corroborent la conjecture des changements à parler à la fois deux ou plusieurs langues-cultures. Nous réitérons que cette conjecture formule que l'enfant-apprenant en tant qu'être biologique dispose d'un noyau fixe inné lui permettant d'avoir accès aux formes phonologiques et logico-sémantiques de toute la langue-culture donnant accès aux savoirs. Ainsi, la langue-culture participe chez l'enfant-apprenant à la mobilisation de ses ressources intérieures (savoir-faire et savoir-être) et extérieures (savoirs socioculturels et savoirs scolaires) en vue de résoudre les situations problèmes. Ce qui suggère l'apparition des concepts-outils sur l'usage d'une langue-culture à la maison et d'une autre langue-culture à l'école. Nous réaffirmons que la langue-culture à la maison est souvent celle des premiers apprentissages sociaux, culturels et linguistiques. Tandis que la langue-culture à l'école est souvent différente de celle des premiers apprentissages sociaux, culturels et linguistiques. En suivant cette dichotomie, le déterminisme linguistique va nous conduire à explorer le couple langue-cognition que nous nommons aussi la langue à penser.

Ainsi, le déterminisme de la langue à penser évoque le couple langue-cognition au sein du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Il modélise deux possibilités conjointes d'apparition de contingences (que nous traitons un peu plus loin dans le modèle théorique de l'innéité). À tout le moins, nous apportons des précisions en développant les deux possibilités avant l'apparition des contingences qui conduisent aux conjonctures révélées dans le modèle théorique innéiste (nous abordons un peu plus loin ce modèle). Alors, la première possibilité que nous abordons est nommée « les causalités dans la langue ». Cette possibilité concourt à la représentation des contingences que requiert l'innéité de l'acquisition de la langue comme un objet qui caractérise aussi la culture d'un groupe social d'individus. Et la deuxième possibilité que nous développons est appelée « les causalités dans la pensée ». Cette deuxième possibilité suggère des représentations de concepts-outils essentiellement de la pensée dont l'innéité fait connaître comme une cognition située. Nous entendons ici par cognition située une interaction cognitive nichée entre l'enfant-apprenant et les savoirs que diffusent les langues-cultures.

Toutefois, les deux possibilités conjointes proposent aussi des réponses à la préoccupation de la compréhension de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Quel est l'apport du couple langue-cognition associé à la culture dans le processus global d'appropriation acquisitionnelle des savoirs par l'enfant-apprenant en situation de diglossie ? Nous examinons la préoccupation que nous venons d'énoncer dans le contexte de double apprentissage³¹ des langues-cultures différentes (nous reviendrons sur ce contexte de double apprentissage abordant les causalités dans la langue ci-dessous). Par ailleurs, le déterminisme de la langue à penser n'est pas développé ci-dessous sous l'influence de la linguistique comme science. Par souci de clarté, nous rappelons, ici, quelques éléments définitoires que donnerait la linguistique comme science. Selon Martinet (2005, p.20) une langue pour la linguistique « est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté ». Néanmoins, à notre entendement, l'analyse de certains chercheurs linguistes (Chomsky, 2012 ; Saussure, 1995 ; Martinet, 2005) porte souvent sur l'étude du fonctionnement (synchronie) et de l'évolution (diachronie) de deux ou plusieurs langues. Pour Martinet (2005, p.29) la description synchronique (le fonctionnement), de deux ou plusieurs langues, se réfère aux « [...] unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonétique. Cette étude autour des unités (sémantique et phonétique) distinctives et successives se fonde exclusivement sur des

³¹ Le contexte de double apprentissage des langues-cultures signifie que l'enfant apprend une langue naturelle (langue-culture ethnique) incluant une culture source et acquiert une langue-culture formalisée (langue-culture française) diffusant une autre culture cible.

observations faites pendant un laps de temps assez court ». Concernant, l'étude diachronique, Martinet (*op.cit.*) retient « [...] qu'on parlera de diachronie lorsqu'on confrontera les synchronies dynamiques successives de chaque langue. ». Nous réitérons que nous n'allons pas considérer ces éléments dans ce que nous entendons par les causalités dans la langue et dans la pensée. Autrement dit, notre clarification est plus sensible aux causalités de la langue et de la pensée comme éléments fondamentaux de l'apparition des contingences grâce au développement du modèle théorique innéiste que nous abordons un peu plus loin. Ainsi que proposons-nous dans les causalités dans la langue et dans la pensée pour orienter l'apparition des concepts-outils au moment où nous aborderons le modèle théorique innéiste ?

Les causalités entre la langue et la pensée nous permettent de rendre compte des relations qui font qu'un individu avant de s'exprimer construit en lui des actions qu'il va acter. Notre affirmation est certes difficilement perceptible au sein d'une sociologie classique. Elle est du moins significative, dans la perspective d'une sociologie compréhensive, notamment en tant que relation complexe subjective au moment où l'être social prend en charge l'énonciation des actes à poser ou des actes posés (Jackiewicz, 2004). Ce qui nous intéresse dans la perspective de la sociologie compréhensive est l'expression de ce qui fait que :

- la langue soit une cause et la pensée un effet ;
- la pensée soit une cause et la langue un effet.

2.2.2.1. Le rapport de causalité entre la langue et la pensée.

Le rapport de causalité entre la langue et la pensée est l'expression qui établit la relation constatée et nécessaire dite langue-cognition. Pour développer cette expression, nous distinguons, d'abord par analogie, la langue et le langage en prenant appui sur quelques éléments théoriques des travaux de certains chercheurs (Chomsky, 2012 ; Delbecque, 2006 ; Saussure, 1995). Après cette distinction succincte nous nous appesantissons sur la langue en tant que cause (à la fois passerelle et savoir) des effets des interactions cognitives.

Alors, en suivant Saussure (1995, p.25), nous réaffirmons que « la langue ne se confond pas avec le langage, [...] bien qu'elle en constitue une partie essentielle. Elle est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires ». Adoptée par le corps social, la langue permet l'exercice du langage chez les individus, mais le langage est multiforme et hétéroclite (Saussure, 1995). Nous retenons que le langage est une faculté innée chez l'humain. Par contre, la langue est un objet bien défini dans l'ensemble hétéroclite des faits du langage qui nous aide à partager nos sentiments et nos émotions (Delbecque, 2006 ; Saussure, 1995). Toutefois, par le langage au sens de Delbecque (2006, p.

18) « nous pouvons, [...] par exemple, manifester notre étonnement en fronçant les sourcils, esquisser les formes d'une femme avec les mains et exprimer notre pensée par la parole. Ainsi, nous comprenons ces modes d'expression comme étant les signes de quelque chose ». Alors, la langue est un tout en soi et les exemples auxquels Delbecque fait allusion illustrent qu'elle participe au principe de classification de trois types de signes. Selon Delbecque (2006, pp.18-19), nous pouvons parler de « [...] signes indexicaux ou d'indices, de signes iconiques ou d'icônes et de signes symboliques »³². La langue est, au travers des signes, une convention et constitue la partie sociale du langage extériorisée par l'individu. Et cette partie sociale extériorisée d'après Chomsky (2012, p.222), nous permet de « définir une langue comme un ensemble de phrases, où une phrase est une variété particulière de la paire son-sens ». Pour nous, cet ensemble de phrases n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la société (Fleury, 2008 ; Nérestant, 1997).

Ainsi donc, le contrat passé entre les membres de la société nous permet d'ériger la langue en une institution sociale où les individus ont besoin d'un apprentissage pour en connaître le jeu. En d'autres termes, notamment au sens de Baylon et Fabre (2007, p.42) la langue est « un répertoire social [...] que les locuteurs emploient soit pour produire les énoncés, soit pour les interpréter. En tant que répertoire social, la langue est un instrument de communication utilisé par une communauté linguistique ». À ce titre, en suivant Humboldt (2000, p. 99) la « langue devient le grand point de passage de la subjectivité à l'objectivité, de l'individualité toujours limitée à l'être comprenant simultanément tout en soi ». Ce qui suppose que la langue comme produit social de la faculté du langage chez l'humain est significative par l'usage de la parole, que Baylon et Fabre (*op.cit.*) qualifient « [...] d'activité intellectuelle individuelle liée au langage. Cela veut dire que la parole est une organisation de signes (indexicaux, iconiques, symboliques) en phrases et une combinaison de leur sens pour constituer le sens global de la phrase ». Ainsi, nous distinguons la langue et la parole qui est, pour nous, une fonction expressive du sujet parlant. Elle est le produit qui fait intervenir le mot que l'individu enregistre. Tout comme la parole, le mot chez Humboldt (2000, p.93) « n'est bien sûr pas toute la langue, mais il en est pourtant la partie la plus importante, un peu comme l'individu dans le monde vivant ». La parole est, à tout le moins, un acte de volonté et d'intelligence, et la langue n'est pas moins que la parole un objet de nature concrète (Baylon et Fabre, 2005 ; Humboldt, 2000). Le mot reviendra un peu plus loin dans les modèles théoriques

³²Pour Delbecque (2006, pp. 18-19) un indice (ou signe indexical) indique quelque chose qui se trouve dans les environs immédiats, comme il apparaît clairement de l'origine étymologique du mot latin *index* qui dénote le doigt du même nom. Une icône (ou signe iconique) est la représentation perceptuelle (visuelle, auditive ou autre) de la chose évoquée. Les signes symboliques [...] sont des liens purement conventionnels et non naturels entre la forme du signe et la signification représentée.

interactionnistes comme un indice. Dans ces modèles le mot est désigné comme indice en servant d'interface qui soutient l'interaction comme moyen de transmission et d'acquisition des savoirs auxquels les langues-cultures en situation de diglossie autorisent l'accès.

Au regard de ce qui précède, nous disons que la langue grâce aux signes indexicaux, iconiques et symboliques (Delbecque, 2006) constitue en même temps une passerelle et un savoir. Pour Hamidou (2007, p. 29) « [...] chaque langue en tant que passerelle et savoir n'échappe pas à son rôle premier : celui de la transmission des valeurs et des normes d'un groupe d'individus ou d'une société ». Aussi, dans cette mission première de la langue, nous pouvons discerner « [...] un processus multifonctionnel qui doit, en effet, permettre non seulement de découvrir les langues en présence et leur culture, mais également, de révéler que les modes de devenir varient du groupe social à l'autre, d'une culture à l'autre » (Meunier, 2009, p.6). Alors comme passerelle et savoir, chaque langue dispose d'un espace culturel forcément différent de celui d'une autre langue. À cet effet, pour Hamidou (2007, p. 31), « [...] il y a un lien indissociable entre toute langue et la culture qu'elle est censée véhiculer. Dans le cas contraire, la langue perdrait toute son âme du fait que la culture serait la gardienne des valeurs et des normes ». Néanmoins, Meunier (2009, p. 9) formule que la culture en tant que gardienne des valeurs et des normes de la société « n'a souvent pas été évoquée de la même manière selon les pays ». Il justifie cette différence en indiquant le fait « [...] qu'une question plus politique lui est rattachée : comment intégrer les différences culturelles en évitant de faire de la culture une essence ? » (*op.cit.*). L'assertion de Meunier est-elle allusive à la situation de diglossie à laquelle se rattache le contexte social, culturel et linguistique du Gabon ? Nous disons donc, entre autres, que le sous-entendu que nous prétendons relever de la question de Meunier est conséquent à la double action (passerelle et savoir) de la langue. Cette double action réitère, pour nous, deux préoccupations. Comment l'enfant-apprenant utilise cette passerelle qui est à la fois produit social, outil d'apprentissage et véhicule des savoirs socioculturel et scolaire ? Comment en tant que savoir, la langue participe à la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant ? Ces deux questions réaffirment et s'intègrent aussi dans la préoccupation de la coprésence des langues-cultures que mentionne la situation de diglossie au Gabon. Est-ce que la double action passerelle et savoir est idyllique entre la langue-culture ethnique et le français langue-culture de scolarisation ? Face à la coprésence des langues-cultures qu'en déduit la situation de diglossie au Gabon, nous réitérons deux affirmations :

- la langue comme passerelle et savoir modélise la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant.

- la langue comme passerelle et savoir est traitée par l'individu selon le principe psycholinguistique d'encodage et décodage.

Alors, est-ce que les deux affirmations déterminent que la coprésence des langues-cultures qui détermine la situation de diglossie au Gabon implique une double culture qui construirait une posture interculturelle chez l'enfant-apprenant ? En effet, pour Narvez (2011, p.2) une personne « [...] qui parle deux ou plusieurs langues-cultures est capable de passer d'une culture à une autre. En effet, une telle personne est capable d'une grande ouverture aux autres, au monde, voir à lui-même ». Et pour Nocus et al. (2012, p. 4) « il est indéniable [...] que le fait qu'un enfant parle sa langue-culture ethnique soit avant toute chose une œuvre de libre créativité ». À cet effet, l'enfant en utilisant la langue-culture ethnique ou langue-culture première comme instrument créatif exprime sa pensée (Treffel, 2014 ; Yaguello, 1998). Il utilise, en effet, cette langue-culture première d'une façon naturelle sans fard ni artifice parce qu'elle est le creuset de sa culture source (Krämer, 2013 ; Treffel, 2014 ; Yaguello, 1988). Pour Yaguello (1988, p.81) « [...] la langue première (langue ethnique ou la langue française) est celle que l'on parle le mieux. Elle est, à ce titre, l'un des paramètres fondamentaux de l'existence même de l'individu, donc il n'éprouve aucune difficulté à l'utiliser dans un domaine ou dans un autre ». Dans les affirmations que nous venons d'étaler en suivant Krämer (2013, p.8) nous retenons la langue au-delà de la passerelle et du savoir comme « [...] une interface grâce à laquelle la pensée entre en contact avec le monde extérieur et aussi comme l'un des moteurs mêmes de la pensée : un facteur de production et d'utilisation optimale de son et de sens ». À ce propos, l'assertion de Treffel (2014, p. 401), donne du sens à ce que dit Krämer, à savoir « n'importe quoi ne peut pas être dit dans n'importe quelle langue ».

2.2.2.2. Le rapport de causalité entre la pensée et la langue.

Le rapport de causalité entre la pensée et la langue traduit l'expression de l'acte cognitif comme cause et la langue comme effet. Ce rapport est l'alternatif du précédent dit langue-cognition. Toutefois dans cette action récursive l'implication de l'acte cognitif nous permet de nous pencher tant soit peu sur le processus de la cognition située. Bien évidemment, l'acte cognitif sur lequel nous donnerons plus de détails un peu plus loin conduit d'entrée de jeu dans ce que certains chercheurs en sciences humaines et sociales nommeraient « l'essence humaine ». Il va de soi que le rapport de causalités entre la pensée et la langue est l'usage du couple langue-cognition en relation avec la culture. Ainsi, ce rapport de causalité se préoccupe de comprendre la manière dont l'enfant en situation de diglossie pense pour produire dans une langue et non dans une autre.

L'acte cognitif est cette donnée qui s'appesantit sur la réflexion épistémologique du concept « pensée » en termes de cognition située. Pour déterminer la cognition située dans l'acte cognitif, nous faisons une analyse descriptive de la question empruntée à J. De Coster exprimée en 1894 : « qu'est-ce que la pensée ? ». Cette analyse est retenue pour explorer la cognition située de l'enfant apprenant considéré comme agent-acteur-auteur social. La cognition située, telle que nous l'abordons, voudrait établir que la pensée ou l'action de l'enfant apprenant est adaptée à son environnement, c'est-à-dire située, par rapport à ce qu'il perçoit, comment il conçoit ses activités, les mets en œuvre. Et comment tout cela se met en place ensemble pour résoudre des situations-problèmes ?

À tout le moins, le concept « pensée » est-il analysable hors d'un rapprochement à nous-mêmes ? Ainsi, *intuitu personae*, il est aisé de constater que l'acte de penser ou l'acte cognitif n'apparaît qu'aux yeux de notre témoin intérieur que Coster (1894, p. 349) appelait « la conscience ou l'expérience interne. Qu'est-ce qui nous dit que nous pensons, si ce n'est l'expérience interne ». Plusieurs chercheurs (Dasen, 2002 ; Chomsky, 2012, Mbuyi Mizeka, 2015 ; Piaget, 2002, Vygotski, 2002, Noël, Romainville et Wolfs, 1995), affirment que tout le monde pense. Penser est dans notre nature du moment où nous nous rendons compte des sensations voire même du jeu de l'imagination. Aussi, en paraphrasant ces chercheurs (Dasen, 2002 ; Chomsky, 2012 ; Mbuyi Mizeka, 2015 ; Piaget, 2002 ; Vygotski, 2002) nous notons que penser, c'est chercher par soi-même, c'est critiquer librement et c'est démontrer de façon autonome. La pensée suppose donc le libre jeu des fonctions intellectuelles, et non pas le travail sous contrainte et la répétition verbale (Piaget, 2014 ; 2002). En effet, nos faits internes ne se voient pas, ils ne sont entendus de personne si ce n'est de nous-mêmes. Nos faits internes nous sont intimes car ils n'apparaissent qu'à nos yeux. Ces faits se présentent comme des phénomènes subjectifs, ils sont une action de notre moi intérieur. Ce phénomène subjectif auquel la conscience nous fait participer, Coster l'appelle « la connaissance ». À notre entendement, la connaissance consisterait en la description de comment le monde apparaît et de comment se comporter dans certaines situations. Ainsi, l'acte cognitif ou la connaissance est ce fait intérieur que nous envisageons sous un double aspect internalisé de notre environnement. Le premier aspect est la représentation, c'est-à-dire, la perception de notre environnement. Le second aspect est l'appréhension de cet environnement. L'acte cognitif (la connaissance) sert à désigner ici un des processus cognitifs qui se rapportent à la fonction de connaissance, à savoir la résolution de situations-problèmes notamment par l'enfant-apprenant en situation de diglossie. Toutefois, nous tenons à distinguer l'acte cognitif des processus mentaux qui se rapportent à la fonction affective dont les applications sont principalement psycho-cliniques. L'acte cognitif est utilisé pour désigner ce que Noël, Romainville et Wolfs (1995, p.48)

appellent les « processus cognitifs supérieurs » tels que le raisonnement, la mémoire et la métacognition. Les processus cognitifs supérieurs, en suivant Noël, Romainville et Wolfs (1995, p.49) sont « [...] des éléments de régulation de l'acte cognitif c'est-à-dire la fusion des composantes factuelles, déclaratives et procédurales ». Est-ce que ce sont ces composantes qui mettent en relation ce que nous pensons (acte cognitif) et ce que nous faisons (résoudre les situations problèmes) ? Une telle dynamique nous la nommons « transactionnelle ». Cette dynamique transactionnelle de l'acte cognitif désigne, pour nous, une variété de processus à savoir : regarder, percevoir, comprendre, décrire et ces processus se déroulent simultanément en se modelant mutuellement. Cela veut dire, en d'autres termes que, ce que nous pensons et ce que nous faisons se développent au travers de notre comportement. Tout cela s'effectue le plus souvent au moment où nous interagissons et percevons à nouveau ce que nous et les autres ont déjà précédemment dits et faits (Dasen, 2002 ; Chomsky, 2012 ; Cudicio, 2002 ; Mbuyi Mizeka, 2015 ; Vygotski, 2002). Cette interaction causale est différente d'un processus linéaire issu d'une description de ce que nous percevons de ce que nous concevons (Dasen, 2002 ; 1986 ; Chomsky, 2012 ; Clanet, 1986 ; Cudicio, 2002 ; Mbuyi Mizeka, 2015 ; Piaget, 2002 ; Vygotski, 2002). La corrélation entre l'acte cognitif (pensée) et l'interaction sociale (action située) se présente comme un moyen de coordonner l'activité depuis notre intérieur avec l'environnement. Ce qui signifie qu'un *feedback* survient entre ce que nous nommons en suivant certains chercheurs (Chomsky, 2012 ; Cudicio, 2002 ; Mbuyi Mizeka, 2015) « la pensée computationnelle » et la langue. La pensée computationnelle est constitutive de notre carte interne (notre espace interne environnemental) et de la réalité constitutive du territoire (espace externe environnemental) selon des moments. Subséquemment, la pensée computationnelle comme carte selon Alfred Korsybsky cité par Cudicio (2002, p.17), « [...] est différente du territoire qu'elle représente. Cela veut dire que par la pensée computationnelle nous croyons agir sur la réalité, mais nous n'agissons que sur une représentation de celle-ci ». Autrement dit, « [...] la réalité n'est pas le territoire, chaque être possède sa propre carte du monde (sa représentation), en fonction de laquelle s'élaborent ses choix et ses comportements ». Aussi, pour certains chercheurs (Dasen, 2002 ; 1988 ; Chomsky, 2012 ; Cudicio, 2002 ; Mbuyi Mizeka, 2015 ; Piaget, 2002 ; Vygotski, 2002) la pensée computationnelle comme acte cognitif est un continuum d'éléments de la pensée qui passe par le point de vue, le but, les questions en jeu, l'information, les interprétations/déductions, les concepts, les assomptions, les implications/conséquences, etc.

À cet effet, la pensée computationnelle établit une relation causale avec la langue en déduisant la manière dont l'enfant-apprenant met en relation les mots et leur signification quand il résout des situations-problèmes de vie courante. À son tour la résolution de situations

problèmes met en relation de manière opportuniste et stratégique le rapport langue et pensée en lien avec la culture. En paraphrasant d'autres chercheurs (Chomsky, 2012 ; Humboldt, 2000 ; Saussure, 1995 ; Vygotski, 2002) nous pouvons soutenir que la pensée et la langue dans cette relation de causalité sont intégrées à l'individu.

Que pourrions-nous retenir du déterminisme de la langue à penser ? Il se trouve que la langue à penser fait d'un individu un émetteur et un destinataire qui encode et décode des informations. L'encodage et le décodage sont considérés, en psycholinguistique comme des opérations intimes qui se déroulent dans l'organisme lui-même (l'individu) et qui sont le fait d'une certaine activité du sujet qui observe, agit et interagit. Le déterminisme de la langue à penser instaure donc, en fonction des aspects sociaux du processus de socialisation que nous développons, le déterminisme social en vue de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs.

2.2.3. Le déterminisme social dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs.

Le déterminisme dans la voie du social développe l'argumentaire autour de l'hypothèse qui exprime ce qui suit : l'acquisition des savoirs que diffusent langues-cultures en famille ou à l'école, en milieu rural ou en milieu urbain, donne accès aux éléments culturels enchâssés aux savoirs (socioculturels et scolaires). Alors, les occurrences issues de cette hypothèse admettent l'apparition des caractères qui mènent vers l'élaboration d'un modèle théorique de l'interaction socioconstructiviste que nous déployons un peu plus loin. Ces contingences pour Moreau (1997, p.15) gravitent autour de « [...] l'aspect spécial du processus de socialisation de l'enfant en famille et à l'école qui consiste à acquérir des savoirs qui lui permettent de communiquer avec les autres membres de la communauté dans laquelle il grandit ». Alors, la suggestion de la représentation des conjonctures grâce aux orientations théoriques s'effectue autour de trois axes :

- l'axe de la psycholinguistique ;
- l'axe de la sociolinguistique ;
- l'axe de l'anthropologie cognitive.

2.2.3.1. L'axe de la psycholinguistique.

L'axe de la psycholinguistique est un point de vue que nous formulons pour décrire objectivement le processus de production langagière (oral et écrit) impliquant des opérations de la relation langue, culture et pensée. Autrement dit, il s'agit de préciser le moyen par lequel la langue comme grammaire en lien avec la culture participe à différents aspects de la cognition (pensée) chez l'enfant-apprenant unilingue pour envisager de comprendre l'enfant-apprenant en situation de diglossie. Toutefois, la question principale que pose le point de vue

de la psycholinguistique nous aide à cerner les contingences sur l'innéité qui concourent à leur représentation. En effet, la perspective innéité que nous abordons un peu plus loin va participer à l'apparition des concepts-outils sur la compréhension des interactions cognitives et métacognitives chez un enfant en général. Cette compréhension est un idéal type pour que nous soyons en mesure de cerner, en particulier, l'enfant-apprenant en situation de diglossie. Ainsi, le point de vue de la psycholinguistique argumente sur des enjeux sociaux de la préoccupation qui réaffirme le questionnement sur la manière que l'enfant-apprenant est susceptible de construire le savoir notamment dans ses schèmes cognitifs et métacognitifs. Comment se construit, dans les schèmes cognitifs et métacognitifs, l'appropriation de la langue-culture qui donne accès aux savoirs chez l'enfant-apprenant en situation de diglossie pour qu'il parvienne à la compréhension d'autrui et à se faire comprendre des autres ?

Les enjeux sociaux de la psycholinguistique dans notre recherche passent par deux actes majeurs, à savoir : un acte qui indique le sens que nous entendons du concept « psycholinguistique » et un autre qui explore les travaux de certains chercheurs (Kalouri et Aspete, 2012 ; Idiata, 2004). À travers ces deux actes, nous pouvons appréhender l'enfant-apprenant dans son environnement en nous intéressant à son développement cognitif et métacognitif. Ils portent également sur l'impact des dispositifs pédagogiques plurilingues relatifs à la construction de la compétence penser-agir-interagir.

La psycholinguistique est une discipline récente selon les travaux de certains chercheurs consultés (Caron, 2008 ; 2001, Franckel et Rouzot, 1974). Elle ne compte guère que quelques décennies d'existence et fait appel à d'autres disciplines telles que les sciences du langage, les sciences cognitives. Pour Caron (2001, p. 13), nous pouvons « définir la psycholinguistique comme l'étude expérimentale des processus psychologiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle ». De manière à être plus précis, Franckel et Rouzot (1974, p.107) retiennent que la psycholinguistique participe à « l'étude du sujet en tant que producteur d'énoncés et des processus de production de compréhension du langage. On s'adresse souvent à elle pour résoudre de nombreux problèmes, en particulier ceux que la linguistique a refusé de prendre en charge ». Ces acceptions (Caron, 2001 ; Franckel et Rouzot, 1974) nous conduisent à la recherche de la compréhension du lien que l'enfant en situation de diglossie, comme sujet humain, établit entre le signifié³³ et le signifiant (Baylon et Fabre, 2007), à travers la métaphorisation conceptuelle (G. Lakoff cité par Fuchs et Robert, 1997). Celle-ci, chez les enfants en situation de diglossie, en suivant le point

³³Baylon et Fabre (2007, p.5) dans leur ouvrage sur « [...] l'initiation à la linguistique : cours et applications corrigées » déterminent le signifié comme le concept (le contenu sémantique) et le signifiant comme étant l'expression phonique (l'image acoustique) dans l'explication du signe linguistique.

de vue de la psycholinguistique, réaffirme notre intérêt à examiner la manière par laquelle ces enfants-apprenants attribuent aux contenus sémantiques (signifié) une signification à leur énoncé (signifiant). Pour Georges Lakoff cité par Fuchs et Robert (1997, p.165), la métaphorisation conceptuelle est « ce mécanisme cognitif qui a rapport aux concepts et non pas seulement aux mots et qui a trait principalement au raisonnement [...]. Elle conserve la structure inférentielle du raisonnement jusqu'à [...] la réécriture par domaine-cible ». Le mot donne sens au contenu linguistique et s'illustre comme indice d'une grandeur spécifique dans l'appariement son-sens que détermine Chomsky dans son hypothèse innéiste de l'appropriation acquisitionnelle de la langue à laquelle nous nous intéressons un peu plus loin. Concrètement, sur le déroulement des opérations de métaphorisation conceptuelle et l'assimilation linguistique nous nous intéresserons à quelques éléments théoriques des travaux de Kalouri et Aspète (2012) et d'Idiata (2004).

Les travaux de Kalouri et Aspète (2012, pp. 165-170) qui nous intéressent portent sur la formation des « apprenants à l'interculturel à travers l'enseignement et les cultures nationales et, sur le développement des compétences en langues et cultures nationales à l'école dans un contexte multiculturel ». Pour Kalouri et Aspète (2012, p. 165) les enjeux sociaux de la psycholinguistique « [...] ne demandent pas seulement de saisir le mode de codage et de décodage pour enseigner la langue et la culture, il faut aussi relever le défi interculturel ». Ainsi, en situation de diglossie « l'enseignement de la langue est en même temps enseignement à l'interculturel » (Kalouri et Aspète, 2012, p. 166). Ces éléments théoriques tirés des travaux de Kalouri et Aspète déterminent que les aspects de codage et de décodage en psycholinguistique ne sont plus uniquement un apport strict à la linguistique, même si la langue reste un moyen d'enseignement. Mais, comme moyen d'enseignement la langue doit permettre d'inscrire les éléments de codage et de décodage dans un contexte socioculturel par une analyse qui contraste les cultures source et cible en vue de comprendre l'effet d'une culture mixte. À ce niveau, en suivant, Lemoine (2014, p. 63) « l'enjeu est plus particulièrement le développement du savoir-faire, savoir s'exprimer, savoir-réagir, s'adapter à l'Autre qu'une orientation vers des savoirs liés à la discipline scolaire ». Au sens de Lemoine (2014, p.57) le fait interculturel « implique une relation intersubjective du Soi vers l'Autre et de l'Autre vers Soi ». Un tel fait fonderait nécessairement son opérationnalité sur une « approche interculturelle qui met en avant la personne dans sa complexité [(Morin, 2005)], dans ses diverses facettes sans évidence (les manières de faire oscillent sans cesse entre le simple et le complexe) » (Lemoine, 2014, p. 56). Ainsi, à l'école, par exemple « la prise en compte par l'enseignant du Soi et de l'Autre [...] favoriserait une gestion interculturelle du codage et décodage des contenus à enseigner ou des contenus co-construits entre les acteurs didactiques » (Lemoine, 2014, p. 64). Il s'agira,

concrètement « de situations où l'enseignant accepte que l'élève exprime une critique quant à la justesse linguistique de l'enseignant, qu'il exprime ses représentations ethnocentrées sur la langue étrangère ». Comme l'indique Lemoine (*op.cit*) « le traitement des contenus culturels n'est donc ni uniforme ni figé et se décline sous des formes complexes dont la mise en œuvre se révèle dans les pratiques des enseignants. [...] l'interculturel n'est fréquemment ni programmé, ni programmable (Dervin, 2011, p. 125) ».

Chez Idiata (2004, p.95), par contre, les éléments théoriques qui nous intéressent touchent à « [...] l'étude des processus d'acquisitions de classes nominales par des enfants en situation de diglossie se rapportant notamment entre les déterminants cognitifs et les spécificités linguistiques bantu ». Néanmoins, pour Idiata (2004, pp. 14-16) et comme pour nous, « l'approche de la grammaire des langues *bantu* en termes d'acquisition du langage chez les enfants est encore très nouvelle [...] Et les différents travaux sur ce plan ont souvent été orientés dans la double perspective de la diachronie et/ou de la synchronie ». Toutefois, ce qui est à retenir du travail d'Idiata pour notre recherche est la place des universaux dans les spécificités linguistiques au niveau du processus d'appropriation acquisitionnelle de la langue. En effet, nous entamerons la question des universaux de façon plus pointue en abordant le point de vue de la sociolinguistique. Toutefois, au niveau des enjeux sociaux de la psycholinguistique le déterminisme socioconstructiviste retient notre attention. Pour nous, le déterminisme socioconstructiviste, en paraphrasant Idiata (2004, p.96) « [...] soutient l'influence précoce de la langue à acquérir (le français langue de scolarisation) dans le processus d'appropriation acquisitionnelle de la langue ethnique ». Ce fait est, pour nous, autant plus praxéologique que théorique. Aussi pour Idiata (2004, p. 98), au sens de la psycholinguistique « [...] si le processus de l'assimilation linguistique est partout le même, quelques différences importantes sont à relever au niveau de l'acquisition des mots que divulgue la langue cible (français, langue-culture de scolarisation) ».

Par ailleurs, les enjeux sociaux de la psycholinguistique nous aident, alors, à nous rendre compte de l'effectuation du mot par l'action du codage et décodage en situation. À travers le mot l'usage de la langue-cognition associée à la culture s'apprécie dans la résolution de situations problèmes par l'enfant-apprenant en ce sens que les notions de langue, de cognition et de culture participent, donc, à l'exploration de la compétence penser-agir-interagir (Bonte et al., 2000 ; Durand, Ria et Flavier, 2002). Nous retenons, du moins, dans l'exploration de la compétence penser-agir-interagir « la pensée linguistique », au travers de l'assertion de Boroditsky (2011, p. 31), à savoir : « les langues que nous parlons modifient notre façon de percevoir le monde et nos capacités cognitives ». Cette « pensée linguistique » au sens de

Delbecque (2006, p.187) est relative à « [...] la version faible de l'hypothèse Sapir-Whorf qui implique, notamment le fait que les structures de la langue maternelle imposent inévitablement aux locuteurs des structures mentales habituelles ». À tout le moins, notre attention portée à la compréhension du rapport de causalité réciproque entre la langue et la pensée (linguistique) est de discuter, surtout, de leur mise en commun. C'est-à-dire que nous aurons à évoquer la manière dont se déroulent les opérations de l'assimilation linguistique³⁴ de la langue-culture ethnique et du français langue-culture de scolarisation. L'assimilation linguistique que nous avons évoquée plus haut nous ramène au changement de l'emploi habituel d'une langue à celui d'une autre langue dont parle Moreau (1997) (*id.*).

Aussi, en suivant certains chercheurs (Fuchs et Robert, 1997 ; Fonkoua, 2012 ; Idiata, 2004 ; Lemoine, 2014), les enjeux sociaux de la psycholinguistique intègrent l'enfant en situation de diglossie comme tous les enfants, à savoir celui qui vit son appropriation du monde par le développement cognitif et métacognitif en rapport avec la langue et la culture. Autrement dit, comme enjeux sociaux nous retenons premièrement que l'enfant qui construit son monde doit effectuer des « allers et retours » entre son développement cognitif, métacognitif et son appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Deuxièmement que le développement cognitif et métacognitif interfère sur l'appropriation acquisitionnelle des savoirs, c'est-à-dire qu'il faut que l'enfant ait construit des notions de la langue (langue – culture ethnique ou langue-culture française) pour mettre en forme les expressions langagières. Pour nous, ces quelques enjeux sociaux participent aussi à l'examen de l'impact des dispositifs pédagogiques plurilingues relatifs à la construction de la compétence penser-agir-interagir.

Nous entendons, en effet, par dispositifs pédagogiques plurilingues un ensemble de constituants³⁵ aidant à la transmission, à l'apprentissage et à l'acquisition des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte. Ces dispositifs s'emploient ici aux fins des constituants et du système de communication en vue de l'appropriation acquisitionnelle de la langue. Ainsi, les dispositifs plurilingues intéressent uniquement le couple langue-cognition et son rapport à la culture. Ce couple a, notamment, des implications complexes en termes d'identité, de communication, d'intégration sociale, d'éducation et de développement (Kalouri et Aspete, 2012 ; Lemoine, 2014). Nous disons, à ce titre, qu'elle revêt une importance stratégique pour l'enfant-apprenant en situation de diglossie (Humboldt, 2000 ; Meunier, 2008).

³⁴Selon Moreau (1997, p.51) l'assimilation linguistique a été définie par Weinreich comme "le changement de l'emploi habituel d'une langue à l'emploi habituel d'une autre langue" pour être plus précis, il convient d'ajouter que le changement se fait le plus souvent d'une langue à une autre mais aussi d'un dialecte à une langue standard.

³⁵ Les constituants désignent un continuum d'éléments structurels et fonctionnels. Il s'agit de l'organisation du temps et de l'espace, la durée des verbalisations et les types d'interventions, les moyens mis à la disposition de l'enfant-apprenant, les relations enfant et enfant, enfant individuel, etc.

À cet effet, les éléments essentiels que ce couple tire de son rapport à la culture au sens de notre recherche se rapportent : « [...] à la diversité culturelle, au dialogue interculturel, à la promotion de la réussite scolaire et le désir de l'école qui favorisent le désir de connaissances nouvelles et leur appropriation » (Meunier, 2008, pp.16-17). Sur ce plan en suivant Humboldt (2000, p.131), nous réaffirmons donc que ce rapport tient lieu du fait que « [...] chaque langue organise le monde, c'est-à-dire qu'elle projette une vision du monde et elle est aussi le moyen de la culture du peuple ». À cet effet, pour nous comme pour Humboldt (2000, p.97) le couple langue-cognition en lien avec la culture « n'est pas un libre produit de l'homme individuel, elle appartient toujours à toute la [société] ; en elle également, les générations plus récentes la reçoivent des générations qui les ont précédées ». En effet, du moment où la langue se transmet en même temps comme la culture et comme outil de transmission, ce couple sert de référent à la socialisation, notamment comme facteur de réussite scolaire et d'imprégnation socioculturelle. Mais quel est l'effet des dispositifs pédagogiques plurilingues dans le processus d'appropriation acquisitionnelle de la langue ?

L'effet ou les effets, notamment positifs des dispositifs pédagogiques plurilingues sont un des enjeux de la psycholinguistique dans notre recherche. Ces dispositifs induisent le questionnement que nous développons un peu plus loin dans l'interactionniste socioconstructiviste et l'innéisme. Néanmoins en suivant Nocus et al. (2012, p.3) nous retenons que les « dispositifs pédagogiques [...] plurilingues valorisant la (les) langue (s)-culture (s) ethnique (s) des élèves ont un impact positif sur les apprentissages scolaires ». Il s'agit pour nous de considérer, dans les dispositifs plurilingues, les effets des processus psychologiques qui permettent à l'enfant d'acquérir la langue-culture ethnique et de mettre en discussion avec l'acquisition de la langue-culture de scolarisation. À ce propos, nous aurions donc à considérer la portée du couple langue-cognition et l'implication de l'acte cognitif pour valoriser plus loin les dispositifs pédagogiques plurilingues. Nous valorisons ceux-ci en considérant l'approche interculturelle au sens de la didactique des langues-cultures. Nous disons, à tout le moins, que l'approche interculturelle comme paramètre induisant la didactique des langues-cultures va nous aider à représenter des conjonctures au moment où nous abordons le bilinguisme comme atout ou obstacle un peu plus loin. À cet effet, nous retenons en suivant Nocus et al. (2012, p.4) que « [...] les dispositifs pédagogiques plurilingues permettent de consolider les compétences linguistiques des élèves dans leur langue-culture source et favoriser la réussite scolaire, notamment en renforçant la maîtrise de la langue-culture cible ». Ces dispositifs s'intéressent également aux interactions sociales qui occupent une place importante dans l'axe de la sociolinguistique.

2.2.3.2. L'axe de la sociolinguistique.

L'axe de la sociolinguistique est aussi un point de vue qui nous permet de caractériser l'apparition des concepts-outils dans les modèles théoriques interactionnistes socioconstructiviste et constructiviste que nous traitons au troisième chapitre de notre thèse. Alors, nous déployons les indices de la sociolinguistique en « [...] passant nécessairement par l'explication de ce qu'est un ordre symbolique et normatif afin de pouvoir assurer les conditions de prévisibilité, de réciprocité des attentes de la réalité sociale qui sont à la base de toute forme de société » (Crespi, 2005, p. 50). Il s'agit donc, pour nous de dire ce que nous retenons des explications sur la sociolinguistique comme notre point de vue.

Notons, du moins, comme Labov (1976, p. 9) qui au début de son ouvrage sur la sociolinguistique, trouve que « [...] ce terme est imprécis parce qu'il recouvre d'un auteur à l'autre, d'une école à l'autre des travaux et des programmes très divers ». En effet, en suivant Baylon et Fabre (2007, p.73) la sociolinguistique « englobe l'ethnolinguistique, la sociologie du langage, la géographie linguistique, la dialectologie ». Peut-on dire que toutes ces disciplines font de la sociolinguistique une science polymorphique ? À ce titre, en suivant Baylon et Fabre (*op.cit.*) nous disons que le point de vue de la sociolinguistique que nous retenons porte sur :

[...] le développement des faits de la langue en tant qu'expression d'une culture en relation avec les situations de communication comme indices de clivages sociaux inscrits dans l'espace des interactions imbriquées dans un système représenté localement par les pratiques transmissives et acquisitionnelles des savoirs scolaires et des savoirs socioculturels.

Ce que nous retenons comme l'axe de la sociolinguistique, au regard de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en situation de diglossie, fait que nous poursuivons notre argumentaire en nous intéressant aux interactions (transmissives et acquisitionnelles). Nous rappelons, à juste titre, que nous avons auparavant vu les interactions avec les connaissances dites interactions cognitives ou acquisitionnelles. Alors, nous proposons tenir compte de quelques considérations sur les interactions transmissives qui impliquent un risque assumé sur les jeux multiples entre le relationnel et le rationnel (l'établissement de sens). L'interaction transmissive traduit dans ces conditions un engagement sans que les acteurs en connaissent exactement la contrepartie, bien que pour l'un la transmission soit le moteur et pour l'autre l'appropriation acquisitionnelle soit le but. L'engagement s'exprime, alors, par l'établissement d'une relation de confiance entre, par exemple, l'adulte (parent ou enseignant) et l'enfant-apprenant. La relation de confiance s'explique par l'apparition des contingences sur des comportements sociaux qui se traduisent chez l'un par la transmission et chez l'autre par l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Ainsi, les facteurs explicatifs qui offrent la probabilité d'apparition de concepts-outils sur les interactions sociales consistent à décrire

l'évolution des opérations qui vont porter uniquement sur le développement psychosocial de l'enfant-apprenant. Nous apportons plus de détails sur le développement psychosocial dans le troisième chapitre de notre thèse. Il est plausible que les conjonctures portent davantage sur les interactions sociales (transmissives) entre l'enfant-apprenant et ses proches ainsi qu'avec le monde dont il apprend à différencier les éléments qui le composent. Ce découpage du réel que l'enfant-apprenant effectue est significatif des aspects que diffusent les savoirs qu'il s'approprie grâce à l'acquisition des langues-cultures. Subséquemment, les interactions sociales dans une telle conception mettent en évidence des contingences sur le développement des opérations mentales comme des représentations sociales qui partent de la société vers l'enfant-apprenant. Une telle dynamique est dépendante des interactions constructiviste et socioconstructiviste qui procèdent d'allées et venues des pratiques sociales et culturelles aux représentations et de celles-ci aux pratiques. Les interactions constructiviste et socioconstructiviste rendent compte des données des recherches sur la psychologie développementale ancrée dans le relativisme culturel.

Auparavant nous avons vu, d'une part, que la théorie de l'hypothèse de Sapir et Whorf (HSW) valorise la langue comme une condition de la pensée dans le développement de notre perspective d'une sociologie compréhensive. Et d'autre part, que les déterminismes dans les voies sociale, culturelle et linguistique apportent des arguments aux trois conjectures que nous avons formulées un peu plus haut. Maintenant en suivant Calvet (2013), nous voyons dans l'axe de la sociolinguistique un autre lien entre la langue et la société dans laquelle l'enfant s'épanouit. Et ce lien est un va-et-vient qui intègre les aspects que nous venons d'évoquer relatifs à la théorie HSW et aux divers déterminismes. Alors, avec Calvet (2013, p. 87) nous pouvons grâce à la sociolinguistique explorer la manière de fonctionner de ce va-et-vient : « [...] soit en interrogeant la société à l'aide de la langue, soit interrogeant la langue à l'aide de la société ». Ce va-et-vient nous introduit dans ce que Calvet (2013, p. 101) appelle en sociolinguistique « l'approche macrosociolinguistique et l'approche microsociolinguistique ». Nous rappelons que, plus haut, nous avons indiqué apporter des précisions relatives à ces deux approches.

Nous identifions ces deux approches, premièrement par le degré des flux communicationnels qu'elles analysent entre les sujets humains. Deuxièmement, parce qu'elles relèvent le niveau de cohésion sociale, linguistique et culturelle entre la société constituée par les groupes ethnolinguistiques et la modélisation de la pensée microsociale, linguistique et culturelle de l'enfant-apprenant. Au niveau des flux communicationnels, pour appréhender les deux approches, nous disons comme Calvet (2013, p.87) « [...] qu'il ne faut pas effectuer une

démarche d'opposition binaire. L'analyse des interactions dans une famille ou à l'école, par exemple, semble plus "micro" que celle entre deux groupes ethnolinguistiques ». Ainsi, pour nous, au niveau de l'observation des interactions, l'analyse macro est absente dans nos travaux, mais l'analyse micro est plus présente dans notre travail qui s'intéresse à ce qui se fait et se dit en famille et à l'école (approche microsociolinguistique). Au niveau de la cohésion sociale, linguistique et culturelle, et de la modélisation de la pensée sociale, linguistique et culturelle, la compréhension de l'impact de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs instaure un dialogue entre ces deux niveaux. Nous rappelons que la cohésion sociale, linguistique et culturelle est le reflet du niveau macrosociolinguistique culturel des groupes ethnolinguistiques. Par contre, nous réaffirmons que la modélisation de la pensée sociale, linguistique et culturelle de l'enfant-apprenant indique le niveau microsociolinguistique culturel.

La lisibilité des actions dans les deux niveaux au plan social se fait à travers les apports du français langue-culture de scolarisation qui est la variété haute et les langues-cultures ethniques qui constituent la variété basse. Cette lisibilité est possible en ce sens que, la langue-culture qu'elle soit une variété basse ou haute, s'exerce à travers l'expérience quotidienne (Calvet, 2013 ; Martinet, 2005) qui est significative des effets des interactions. Et que les fonctions les plus complexes de la langue-culture se découvrent dans les interactions organisées qui permettent à chacun de découvrir, de structurer des manières neuves de comprendre autrui ou de se faire comprendre (Calvet, 2013 ; Maxence Van Meter, 1994). À cet effet, le point de vue de la sociolinguistique est nécessaire à la compréhension de ce dialogue, dans le fait que la langue-culture serait le support du foisonnement des interactions et donnerait du sens aux mêmes interactions. Et cela tient, également, de l'assertion de Baylon et Fabre (2007) repris par Calvet (2013, p. 3) que nous rappelons, à savoir que « [...] les langues-cultures n'existent pas sans les gens qui les parlent, et l'histoire d'une langue-culture est l'histoire de ses locuteurs ».

Ce faisant, la langue-culture et les interactions se déterminent par l'habitus au sens de Bourdieu (2009). Et ces deux objets (langue-culture et interaction) participent au dialogue entre le niveau macrosociolinguistique culturel (porteur de la cohésion sociale, linguistique et culturelle des groupes ethnolinguistiques) et le niveau microsociolinguistique culturel (modélisant la pensée sociale, linguistique et culturelle de l'enfant-apprenant). Autrement dit, ce dialogue nous aide à saisir la manière dont la langue-culture crée des comportements chez l'enfant que l'adulte en famille ou à l'école lui aura inculqués (Bourdieu, 2009 ; 1982). Ce qui nous conduira à mettre en relief les concepts-outils conjecturaux vraisemblables dans l'interaction socioconstructiviste. À cet effet, pour faire apparaître des contingences plausibles dans le développement de l'interaction socioconstructiviste (voir les détails dans le troisième

chapitre de notre thèse) nous aurions à catégoriser les effets des lieux d'apprentissage. La famille et l'école, nous le réitérons sont des lieux d'apprentissage. Et le milieu rural et le milieu urbain sont des lieux où résident les enfants-apprenants et les adultes (parents ou enseignants).

Aussi, il ne faut pas considérer la déclinaison ci-dessus des lieux d'apprentissage et de résidence comme une redondance. Ces lieux sont rappelés pour caractériser la médiation de l'adulte, c'est-à-dire, celui qui parle à un enfant lors de la transmission des savoirs. Pour Maxence Van Meter (1994, p. 754) « parler à un enfant exige la remise en question des notions adultes de ce que tout le monde sait [...]. Lorsqu'il parle à l'enfant, l'adulte présuppose donc une compétence syntaxique, phonologique et sémantique (Cicourel, 1972) ». Il se trouve que l'adulte parle à l'enfant à l'école et aussi en famille. Mais, les manières de faire du même adulte sont-elles identiques à l'école comme en famille ? Il se trouve qu'à l'école, ces indicateurs sont intimement liés à la médiation de l'adulte-enseignant. En famille, ces mêmes indicateurs ne dépendent pas uniquement des apports de l'adulte-parent. Ces deux affirmations sous-tendent, pour nous, une double influence de l'adulte dans la mise en œuvre de la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. C'est-à-dire, pour nous, les apports de l'adulte sont susceptibles d'être sous l'influence simultanée de deux types de systèmes de transmission, de production et de distribution de savoirs ou d'informations. Il s'agit, en effet, du système scolaire (pratique pédagogique scolaire formelle) et du système sociétal (pratique éducative en famille, non formelle). Que nous apportent les deux systèmes de transmission des savoirs où l'adulte parle à un enfant ?

Il est évident que les pratiques enseignantes sont davantage sollicitées lors des activités d'enseignement et d'apprentissage à l'école. Et pour Tardif (1997, p. 26), dans ce système, « l'enseignant traite des informations liées au contenu disciplinaire, à la gestion de la classe ainsi qu'aux composantes affectives et cognitives de l'élève. L'élève traite des informations affectives, cognitives et métacognitives ». Dans le deuxième système, les pratiques transmissives en famille sont postulées hors de l'institution scolaire, notamment pendant les activités de transmission des savoirs socioculturels. Ainsi donc, les deux systèmes sont concomitants au niveau de leur rapport à l'enfant-apprenant car ils s'opèrent au même moment selon que l'enfant soit à l'école ou qu'il soit à la maison (en famille). Par conséquent sont-ils convergents ou divergents dans leurs portées ? Faut-il les fédérer, s'ils sont divergents ou les conserver tels quels s'ils sont convergents ?

Par exemple, au regard de la structuration de l'école, les fédérer oriente à ce que nous conjecturons une innovation des pratiques enseignantes qui s'appuie sur la didactique des langues-cultures professée par Forestal (2008). En effet, cette didactique des langues-cultures

serait l'aboutissement d'une démarche comparée des deux systèmes de pratiques transmissives qui se déroule en famille et à l'école. Ainsi, nous présumons que la didactique des langues-cultures est une démarche associative des pratiques transmissives opérées en famille incluses dans celle mise en œuvre à l'école. Bien évidemment, nous réitérons que cette démarche associative part d'une analyse comparative de ce qui se fait et qui se dit en famille et à l'école dans le cadre uniquement de la transmission des savoirs. Nous retenons fédérer les deux systèmes à l'école en suivant Mercier, Schubauer et Sensevy (2002, p.9) pour qui « l'intérêt de la démarche comparatiste [est], en effet, d'affirmer une double insuffisance, dès lors qu'on veut rendre compte de processus d'acculturation au sein des institutions : une insuffisance descriptive et une insuffisance générique ». Aussi, Mercier, Schubauer et Sensevy (*op.cit.*) déterminent que « [...] l'insuffisance de la seule description spécifique relève d'une absence de la valorisation du contexte et l'insuffisance de la seule description générique transpose directement les modèles extérieurs au contexte ». Ces deux insuffisances prouvent ce qui est négligé dans l'étude du processus de socialisation dite acculturation (Mercier, Schubauer et Sensevy (1999). Bien que, pour ces auteurs le processus d'acculturation intègre la dimension anthropologique du processus et la spécificité des objets qui sont les enjeux de la relation, néanmoins, il est subsidiaire au processus d'appropriation acquisitionnelle de la langue par enculturation.

À tout le moins, les deux systèmes de transmission interconnectés dans le processus de socialisation conduisent, inévitablement, l'enfant-apprenant à concevoir des moyens pour affirmer sa présence comme un être culturel dans la communauté à laquelle il s'assimile. Et ils instaurent un rapport de force qui dégage *a fortiori* un bilinguisme à cause de la formation du concept dans l'appropriation acquisitionnelle de la langue. Un peu plus loin, au troisième chapitre de notre thèse, nous déployons le bilinguisme et la notion de concept pour conjecturer le rapport aux savoirs (Charlot, 1997). En effet, le rapport au savoir se pose pour Cappiello et Venturini (s.d, p. 2), « lorsqu'on constate que certains individus, [enfants], jeunes ou adultes, ont envie d'apprendre alors que d'autres ne manifestent pas cette envie ». Néanmoins, comme nous le rappelle Charlot (1997, p. 76), « tout être humain apprend : s'il n'apprenait pas, il ne deviendrait pas humain ». Alors, le rapport aux savoirs dans notre recherche précise certains concepts-outils de la compréhension de l'impact social, culturel et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Ces conjonctures sont significatives au sein de trois modes de rapport. Il s'agit, en suivant certains auteurs consultés (Bautier et Rochex, 1998 ; Cappiello et Venturini, -s.d.- ; Charlot, 1997), à travers leurs écrits du rapport épistémique, du rapport identitaire et du rapport social.

Le rapport épistémique au savoir en lien avec les deux systèmes, aborde en suivant Charlot (1997, p. 80), comme indice le fait de « [...] s'approprier un objet virtuel (le "savoir"), incarné dans des objets empiriques (livres par exemple), abrité dans un lieu (l'école...), possédé par des personnes qui ont déjà parcouru ce chemin (les enseignants...) ». Pour Bautier et Rochex (1998, p. 34), le rapport identitaire relève les concepts-outils qui « [...] correspondent à la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire ». Enfin, pour Cappiello et Venturini (s.d., p. 3) « [...] le sujet, dont on étudie les aspects du rapport au savoir, existe dans une société qui donne une forme particulière aux dimensions épistémiques et identitaires : c'est l'aspect social du rapport au savoir » qui fournit des conjonctures. Et Charlot (1997, p. 91) précise que ces concepts-outils indiquent que « le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres. Analyser le rapport au savoir, c'est analyser un rapport symbolique, actif et temporel ».

En effet, les deux systèmes et leur attachement au rapport au savoir nous aident davantage à comprendre la façon dont l'enfant mobilise ses ressources affectives, cognitives et métacognitives pour s'affirmer comme un être culturel. Ainsi donc, leur mise en œuvre tient-elle compte du relativisme culturel dans la mobilisation des ressources cognitives ? Comment ces ressources que nous nommons « connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles » (Tardif, 1997)³⁶ participent-elles à rendre effective cette mise en œuvre ? Le relativisme culturel est l'une des faces que nous traitons dans l'axe de l'anthropologie cognitive. Autrement dit, cela sous-tend que la mise en œuvre des deux systèmes renvoie à la dialectique entre relativisme et l'universalité.

2.2.3.3. L'axe de l'anthropologie cognitive.

L'axe de l'anthropologie cognitive est un point de vue qui consolide les facteurs explicatifs de la conjecture stipulant que la langue-culture permet à l'enfant-apprenant de penser, d'agir et d'interagir. Les arguments que développe l'axe de l'anthropologie cognitive révèlent en suivant Troadec (1999, p. 12) le problème de choix entre « [...] le relativisme de Levi-Strauss (1952) et l'universalité de Caillois (1958) ». En effet, pour Troadec (*op.cit*) « [...] le relativisme de Levi-Strauss (1952) et l'universalité de Caillois (1958) posent un double point

³⁶Pour Tardif (1997) les connaissances déclaratives correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, à une certaine période, furent reconnues comme des savoirs. Il s'agit, selon Gagné (1985), de la connaissance des faits, des règles, de loi, de principes... Les connaissances procédurales correspondent au moment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Fréquemment, dans les écrits pédagogiques, ces connaissances sont décrites comme des savoir-faire... Les connaissances conditionnelles sont les connaissances responsables du transfert des apprentissages. Elles sont également les connaissances qui créent l'expertise chez l'apprenant comme chez le professionnel. Les connaissances conditionnelles sont également un support à la flexibilité (Tardif, 1997, p. 48-53).

de vue culturel. Les hommes sont-ils fondamentalement tous différents (relativisme culturel) ou fondamentalement tous semblables (universalité) ? ».

En effet, l'axe de l'anthropologie cognitive est davantage porté sur les aspects de la culture qui gouvernent les processus d'acculturation et d'enculturation. Les aspects de la culture qu'il sous-tend s'inscrivent, pour nous, dans la mouvance de la compétence penser-agir-interagir. Aussi, la référence directe à la compétence penser-agir-interagir contient une spécificité, à savoir : celle de l'autodétermination par l'enfant-apprenant dans son apprentissage. Dans ce sens, Brown (1999) accentue le positionnement du champ d'études de l'anthropologie cognitive que nous corroborons. Ainsi, elle détermine que l'anthropologie cognitive est issue « d'une approche spécifique [...] assortie d'objectifs et de méthodes clairement définis qui s'attachaient à explorer par comparaison des systèmes conceptuels au moyen de leurs étiquettes culturelles » (Brown, 1999, p.91).

Ainsi donc à partir des dispositions fondamentalistes du relativisme culturel et de l'universalité (linguistique) nous réalisons notre argumentaire par analogie entre les deux positions. Nous choisissons de le faire autour de quelques propos de Delbecque (2006). Notre argumentaire sous les auspices de certains propos de Delbecque aborde l'universalité linguistique et non l'universalité culturelle. Nous reviendrons encore sur l'universalité linguistique au troisième chapitre de notre thèse au moment où nous aurons à développer le modèle théorique axé sur l'innéisme de Chomsky.

Toutefois, notre argumentaire s'amorce à partir de ce que dit Delbecque (2006, p. 164) se référant à Wilhelm von Humboldt (1767-1835) à savoir que « [...] chaque culture reflète sa propre vision du monde (ou *Weltansicht*). Et à quel point notre culture influence-t-elle notre façon de penser ? ». Pour certains chercheurs (Boroditsky, 2011 ; Delbecque, 2006) les idées de Humboldt sont à la base du déterminisme culturel. En effet, ces idées, plus tard, dans la première moitié du vingtième siècle, à la suite des travaux des anthropologues américains E. Sapir et B. L. Whorf, ont connu leur apogée (Boroditsky, 2011 ; Delbecque, 2006). Du moins, pour ces chercheurs (Boroditsky, 2011 ; Delbecque, 2006), il existe une version plus modérée du déterminisme culturel, à savoir le relativisme culturel que nous développons succinctement par comparaison à l'universalité linguistique. Notre développement succinct ici et maintenant est ponctué du fait que nous abordons de façon plus pointue le relativisme culturel dans le troisième chapitre de notre thèse pour rendre plausibles des conjonctures qu'il révèle.

Alors, nous considérons, *hic et nunc*, quelques tenants et aboutissants de l'universalité linguistique, en nous penchant sur la signification selon les perceptions platonienne et kantienne.

La signifiante selon les perceptions platonienne et kantienne est constituée d'un type d'actions qui se trouvent dans la conversation (Boroditsky, 2011 ; Delbecque, 2006 ; Mucchielli, 2000). Dans le cadre de la conversation, la signification serait le résultat d'une interaction linguistique. Ainsi, nous nous intéressons à la signification qui est selon Delbecque (2006, p.163) « [...] la variation de la conceptualisation linguistique, c'est-à-dire des forts changements induits du fait de parler une langue-culture à des moments et une autre langue-culture à d'autres moments ». La variation de la conceptualisation linguistique rejoint les persistances et les substitutions linguistiques de Sabourin et Lachapelle (2011) que nous avons considérées auparavant. Les conceptualisations linguistiques au plus près de ce qu'il y a de socioculturel dans les interactions sociales réaffirment, en suivant Delbecque (*op.cit.*), le cœur du raisonnement de notre thèse, à savoir : « [...] les catégories conceptuelles propres à la communauté linguistique où l'on vit influencent notre façon de voir et de penser. Ainsi, le rapport que l'on entretient avec le monde serait modulé par la langue et la culture ». L'universalité linguistique, néanmoins, revisite le cœur de notre thèse en ce qu'elle se trouve aux antipodes de la conception du relativisme culturel. Delbecque (*op.cit.*), affirme, à ce sujet que l'universalité linguistique « [...] postule que l'esprit humain étant inné, la pensée humaine l'est foncièrement elle-même, et ce, quelles que soient la langue et la culture ». Dans cette optique, Delbecque (*op.cit.*) réaffirme que « les langues et cultures du monde puisent dans le fonds commun de l'unité "psychique" de l'humanité ». Malgré ces positions diamétralement opposées, certains chercheurs (Boroditsky, 2011, Delbecque, 2006, Humboldt, 2000) unissent la relativité et l'universalité linguistique. Ils disent que ces deux théories font également constater que la langue et la culture sont indissociables, du moment où la langue apporte des indications sur une culture qui s'enracine. Toutefois, les deux approches se dissocient au niveau du rapport à la pensée linguistique (Boroditsky, 2011, Delbecque, 2006, Humboldt, 2000).

Les protagonistes (Franz Boas, 1858-1942 ; Edward Sapir, 1884-1939 ; Benjamin Lee Whorf, 1897-1941 ; Lev Semionovitch Vygotski, 1896-1934) du relativisme « *cultura-grammatica* », mettent en exergue l'interactionnisme social et culturel. Ils disent que toute langue-culture donnée affecte et reflète les actions et les pensées de ses locuteurs. Toutefois, dans une version minimaliste qui ne tient pas compte des critiques (antagonistes), le relativisme *cultura-grammatica* indique que les différences entre les langues-cultures illustrent des différences dans la pensée linguistique des locuteurs. Cette version minimaliste ne pose pas la pensée comme totalement et exclusivement déterminée par la langue (Delbecque, 2006). En effet pour Delbecque (2006, p.184) « [...] c'est la version faible de l'hypothèse Sapir-Whorf ». Et cette version faible aborde « la pensée linguistique pour laquelle Whorf insistait sur le fait que les structures de la langue maternelle imposent inévitablement au locuteur des structures

de pensées habituelles » (*op.cit.*).

Par contre les critiques (Delbecque, 2006 ; Chomsky, 2012) du relativisme *cultural-grammatica* partagent la démarche innéiste (Chomsky, 2012) dans le processus d'appropriation de la langue-culture qui donne accès aux savoirs. Nous examinons la démarche innéiste dans le troisième chapitre de notre thèse en ce sens qu'elle favorise l'apparition des concepts-outils sur la signifiante. Selon Delbecque (2006, p.185), l'universalité linguistique « considère que la pensée est universelle et qu'en tant que reflet de cette pensée universelle, les structures [cognitives] linguistiques le sont également ». Autrement dit, l'universalité linguistique considère que chaque langue est basée en profondeur sur la même structure universelle sous-jacente malgré des variétés en leur structure de la surface. Pour Delbecque (2006, p.186) « dans un sens plus technique et plus limité [...] nous pouvons constater que le point de vue universaliste implique qu'un certain nombre de concepts universels ou primitifs sémantiques se retrouvent dans toutes les langues ». Ce qui au sens des adeptes de l'universalité linguistique indique que la standardisation de concepts primitifs repose sur le fait d'une grammaire innée (grammaire générative de Chomsky). À propos, des concepts universaux ou primitifs sémantiques nous pouvons dire en suivant Delbecque (2006, p.169) « qu'il s'agit d'un petit nombre de concepts que l'on trouve dans toutes langues du monde ». À cet effet, nous proposons dans les lignes qui suivent, un continuum de concepts primitifs sémantiques universels tirés de l'ouvrage de Delbecque (2006) : « *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage* ». Aussi, Delbecque (2006, p.169) divulgue qu'« à l'heure actuelle, on admet communément l'existence d'une soixantaine de primitifs qui sont comme des "atomes sémantiques de base permettant de construire des centaines de milliers de sens complexes (Wietzbicka,1996) ». Les primitifs sémantiques universels (appellation que nous empruntons à Debecque, 2006) sont, en suivant certains chercheurs (Delbecque, 2006 ; Chomsky, 2012), ceux qui, au travers leur valeur significative dans toute langue, permettent d'établir le rapport à soi, aux autres, au monde (à l'existence, à la production, à l'évaluation, au spatio-temporel, etc.).

Subséquemment, Delbecque propose un ensemble de primitifs que nous nommons « *phonologico-sémantiques* » universels qu'elle croise dans un tableau à deux colonnes. Une première colonne, dans laquelle, Delbecque (2006, p.170) range « les primitifs sémantiques universels dans les rapports aux entités, déterminants, expériences, actions et processus, à l'existence et possession, à la vie et la mort, aux concepts temporels, spatiaux et logiques, aux concepts logiques, évaluatifs et descriptifs, relationnels ». Dans la deuxième colonne, elle énumère plusieurs mots (phonèmes) qui se rapportent aux primitifs sémantiques universels,

mais ayant leur valeur significative dans chaque langue (Delbecque, 2006). Elle (Delbecque, *op.cit.*) indique ce qui suit, à savoir :

- pour les primitifs sémantiques universels qui établissent les rapports aux entités, voici, par exemple, les termes dans lesquels on les exprime : moi, toi, quelqu'un, les gens, le monde, quelque chose, personne, corps, mot... ;
- pour les primitifs sémantiques universels établissant un rapport aux déterminants, les termes qui les expriment dans chaque langue sont par exemple : ceci, le même, autre, un, deux, quelques, beaucoup, tous ;
- pour ceux des primitifs universels en rapport aux expériences, les termes sont par exemple : savoir, penser, vouloir, sentir, ressentir, voir, entendre ;
- pour les primitifs universels en rapport aux actions et processus, les expressions sont par exemple : dire, faire, arrivée à, bouger ;
- pour les primitifs relatifs à l'existence et la possession, les mots retenus sont par exemple : il y a, avoir ;
- pour ceux des primitifs touchant la mort et la vie, les expressions sont par exemple : vivre, mourir ;
- pour ceux des primitifs relatifs aux concepts spatiaux, voici par exemple les mots qui les expriment : où, ici, au-dessus, en-dessous, dans, dedans, à l'intérieur, à côté près, loin ;
- pour les primitifs ayant un rapport aux concepts temporels, les mots sont par exemple : quand, maintenant, avant, après, longtemps, peu de temps, quelque temps ;
- pour les primitifs relatifs aux concepts logiques, voici par exemple les termes qui les expriment : si, à cause de, ne... pas, peut-être, pouvoir ;
- pour ceux des primitifs touchant aux concepts évaluatifs et descriptifs, les expressions sont par exemple : bon, mauvais, grand, petit ;
- et enfin, pour les primitifs se rapportant aux concepts relationnels, voici par exemple les mots qui les expriment : espèce/type de, partie de, très, plus, comme.

En effet, pour Delbecque (2006, p.171) « le recours à des primitifs sémantiques permet non seulement d'éviter les écueils [...] sémantiques, à savoir : l'obscurité, la circularité dans l'explication d'un mot, mais également l'ethnocentrisme ». Aussi, toute description sémantique nécessite un ensemble d'éléments primitifs affirme Wierzbicka. Pour lui « la sémantique n'aura de valeur explicative que si elle parvient à définir (ou à expliquer) des sens complexes et obscurs en faisant appel à des sens simples susceptibles de se passer de l'explication » (Wierzbicka, 1993, p.10). Du moins, en suivant Delbecque (2006, pp. 170-171), nous disons que « [...] l'obscurité est le piège de l'explication du dictionnaire qui efface la paraphrase. Cela va souvent de pair avec la circularité des explications d'un mot A par un mot B. Par conséquent, la variation sémantique ouvre la porte à l'ethnocentrisme ». Pour Wierzbicka (*op.cit.*), cela veut dire que tout homme « [...] n'est capable de comprendre un énoncé quelconque (que ce soit le sien propre ou celui de quelqu'un autre) dans la mesure où cet énoncé contient pour ainsi dire, des éléments simples qui se laissent comprendre de façon indépendante ».

Il est possible que l'opposition qui se décline entre l'universalité linguistique et le relativisme *cultura-grammatica* soit significative dans l'interaction sociale qui se produit entre l'adulte et l'enfant-apprenant. Cette opposition fait pour nous que les deux acteurs soient

constamment confrontés au problème de la langue en tant qu'expression d'une culture où, d'une part, les hommes sont fondamentalement différents et, d'autre part, fondamentalement identiques. Cette confrontation reformule certaines de nos préoccupations déjà énoncées. Comment cette confrontation est-elle vécue en situation de diglossie par l'enfant-apprenant ? Est-ce que la situation de diglossie ne conduit pas l'adulte à une alternative de choix entre s'exprimer en langue-culture ethnique ou en français langue-culture de scolarisation au moment où il s'adresse à l'enfant en famille comme à l'école ? L'identification des contingences dans les modèles théoriques interactionnistes (constructiviste et socioconstructiviste) et celui de l'innéité apporte des propositions de réponses à ces deux questions. Ces modèles théoriques que nous traitons dans le troisième chapitre de notre thèse déclinent des formes réalistes d'explications causales qui rendent plausibles divers concepts-outils au service de notre expérimentation ethnographique.

Chapitre 3 : L'interaction ou une imputation causale.

Nous disons en suivant que l'interaction ou l'imputation causale se fonde sur l'idée d'une relation dans laquelle la transmission est la cause et l'acquisition l'effet conjectural dans notre thèse en suivant trois dimensions empirico-déductives. Pour certains chercheurs (Clanet, 1996 ; Nérestant, 1997 ; Pakarek Doelher, 2000) l'interaction est de nature sociale, culturelle et cognitive basée sur des processus socioconstructivistes et constructivistes des savoir-faire et des savoir-être. L'interaction, à tout le moins, est à considérer comme un simple cadre qui étudie les relations entre les acteurs sociaux (adulte et enfant-apprenant). Comme simple cadre, elle fournit des conjonctures qui se rapportent à :

- la transmission (ou interaction transmissive) des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie ;
- l'appropriation (ou interaction) acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie.

3.1. L'interaction transmissive.

La transmission comme cause de l'imputation dans l'interaction est au centre de notre thèse. Elle est perçue comme l'une des missions essentielles de l'adulte vers l'enfant. Dans cette transmission nous traitons de deux aspects essentiels. Il s'agit :

- des caractères généraux de la transmission ;
- des caractères spécifiques de la transmission.

3.1.1. Les caractères généraux de la transmission.

Nous nous intéressons dans les caractères généraux de l'interaction transmissive uniquement à la reproduction aux comportements comme l'une des modalités, entre les générations, de la circulation des savoirs dont les langues-cultures sont porteuses (Anaut, 2007 ; Tisseron, 2007). Pour Tisseron (2007, p.13) « [...] lorsque les savoirs ont été correctement symbolisés par une génération, ils sont correctement transmis aux générations suivantes. La transmission passe alors par les mots ». Cela veut dire que la transmission par l'usage de la langue-culture (des mots) se sert des récits, des images partagées ou privilégiées, et des formes sensori-motrices de symbolisation comme des rites, des fêtes, des mœurs, des us, des coutumes, des valeurs, etc. (Tisseron, 2007). Néanmoins, « il y a [...] des savoirs qu'on transmet en le sachant, d'autres qu'on transmet sans le savoir et même certains savoirs qu'on croit transmettre et qu'on ne transmet pas » (Tisseron, *op.cit.*).

L'interaction transmissive selon Anaut (2007, p.28) met en effet « [...] en évidence l'émergence des mécanismes qui renvoient aux transmissions dites intergénérationnelles et transgénérationnelles. Ces deux mécanismes de transmission participent et explicitent les interactions en famille et à l'école ». La transmission intergénérationnelle, selon Andrade et Fontaine (2007, p.70) « a suscité beaucoup d'intérêt au cours des dernières années ». Elle s'exerce entre deux générations consécutives. « Et l'on peut percevoir qu'elle sera d'autant plus intense que le temps de cohabitation entre [adultes] et enfants sera plus long » (*op.cit.*). Egalement, elle facilite chez l'enfant-apprenant la validation ou la mise en cause au quotidien des attitudes à partir de l'observation des habitudes et des pratiques de l'adulte (Andrade et Fontaine, 2007). Pour Anaut (*op.cit.*) « la transmission transgénérationnelle peut impliquer des générations à distance tout en les traversant (Golse, 1995). Cette transmission établit des relations descendantes venant de l'histoire des générations passées vers les générations présentes ». Elle est, ainsi, un passage discontinu qui comprend ce qui est dit de l'histoire d'une génération éloignée, mais également les non-dits de cette histoire (Houssaye, 2011 ; Anaut, 2007). Au sein des lieux d'apprentissage que sont l'école et la famille, l'effectivité des deux mécanismes suscite des interrogations permettant de rendre compte de leurs effets chez l'enfant-apprenant. Est-ce que dans ces deux lieux d'apprentissage ces mécanismes de transmission sont mutuellement exclusifs ? Est-ce qu'il y a un mécanisme approprié pour un lieu d'apprentissage et inapproprié à l'autre lieu ? Est-ce que ces mécanismes cohabitent dans les deux lieux d'apprentissage pour être mis en œuvre conjointement ? Est-ce que ces mécanismes se croisent infiniment en offrant une possibilité d'alternance de leur apparition dans les deux lieux ?

En famille ou à l'école, les savoirs à transmettre dépendent non seulement de ceux qui les transmettent, mais aussi et surtout de ceux qui en sont les destinataires (Dupont, 2006 ; Houssaye, 2007). À l'école selon Houssaye (2007, p.44) « [...] la transmission comprend un message d'émancipation pour l'enfant-apprenant, à savoir : soit différent de nous ; sois mieux que nous ». Par contre, en famille, selon Houssaye (*op.cit.*) la transmission des savoirs « inculque à l'enfant un modèle à reproduire, à savoir : respecte nos valeurs comme nous et fait mieux que nous ». La transmission en famille ou à l'école, à cet effet, peut être pensée comme une passerelle du moment où le préfixe « trans » indique le passage discontinu d'un objet à transmettre à un individu qui a lui-même reçu de quelqu'un d'autre et qui deviendra lui-même passeur (Dupont, 2006 ; Houssaye, 2007).

La transmission comme passerelle, pour Dupont (2006, p.16) « [...] est composée de parcours, de valeurs, de relations humaines, de désirs, de choix et de représentations ». Pour

Houssaye (2007, p.15) la transmission comme passerelle « implique le déplacement de ce qui était avant, qui se transforme et devient autre chose. Mais si le passage est si incertain, si c'est une errance, la tentation n'est-elle pas de rechercher des objets à transmettre relativement stables ? ». Au sujet de l'errance, Dupont (2006, p.17) dit qu'« apprendre lance l'errance. Il n'y a pas d'apprentissage sans exposition souvent dangereuse, à l'autre ». Ainsi par la transmission, l'apprentissage doit permettre à l'enfant de transgresser ses limites intellectuelles (capacités d'attention, de compréhension et d'assimilation), à expérimenter de manière ludique des stratégies d'acquisition et vaincre ses appréhensions. Dirions-nous comme Houssaye (2007, p.95) « transgresser pour transmettre ? [...] Est-ce que c'est ce que font les générations matures pour transmettre les savoirs aux générations qui ne sont pas encore matures ? ». Plus précisément « [...] est-ce que les générations matures transgressent les enseignements qui les agencent et appareillent à des places domestiques dans la configuration des choses ? » (Houssaye, *op.cit.*). Alors, la transmission comme transgression permet-elle aux générations matures à ne pas se rendre complices de l'écrasement de la machine éducative dans son œuvre de domestication (Houssaye, 2007) ? Néanmoins, toute transmission du savoir comme passerelle ou comme transgression se sert aussi de la parole de l'adulte. Bien que pour Houssaye (2007, p.90) « [...] la parole de l'adulte est foncièrement archaïque. Car dans sa réalité sociale, elle est extrinsèquement un rapport au pouvoir de l'autorité. Ce pouvoir de l'autorité est une survivance de la société ». Cette survivance fait sombrer la transmission comme une distance absolue entre l'adulte et l'enfant.

La transmission laisse-t-elle transparaître une problématique qui revendique une passerelle, une transgression et une distance absolue ? Ce qui revient à dire que nous devons savoir ce que nous mettons sous le terme transmission qui est de la responsabilité de l'adulte d'interpeller celle de l'enfant. Par la transmission l'adulte établit un rapport avec son propre savoir, son intimité, sa propre parole. La transmission engage, alors, l'adulte comme transmetteur à un travail qui doit interroger et réinterroger sans cesse le regard de l'enfant comme autrui de son *alter égo*. Transmettre revient à « introduire de l'extérieur et de la hauteur de [...] l'adulte dans l'esprit de l'enfant ce qui n'est pas lui. Seule l'altérité de l'adulte enseigne et non sa distance car son *alter ego* est absolument l'autre (l'enfant) » (Houssaye, *op.cit.*). L'altérité de l'adulte seule favorise la transmission et la distance engendre la résistance de l'enfant-apprenant (Dupont, 2006 ; Houssaye, 2007). Et si les savoirs à transmettre constituent un héritage social et culturel, la transmission serait un acte éminemment social et culturel. En effet, pour Houssaye (2007, p.95) « la transmission [...] en famille et à l'école n'est pas seulement reliée à une action sur la personnalité de l'enfant, elle concerne aussi l'établissement des liens aux fonctions sociales et culturelles des savoirs à transmettre ». La transmission

comme un acte éminemment social et culturel établit-elle un rapport unifié ou un rapport distinct entre la culture et le social ? Faut-il parler de transmission sociale et de transmission culturelle ? En effet, comme Rabain-Jamin (1986, p.100), nous disons que si nous réfutons « la conception holiste de la culture, [...] nous pouvons, alors, examiner ce que nous attendons par la transmission culturelle et par transmission sociale ».

En revenant sur notre conception de la culture comme notion polysémique, nous corroborons l'idée que la transmission culturelle « sert à dire qu'il y a non seulement des facteurs de milieu en l'occurrence du social, de l'environnement qui introduisent des différences de contexte » (Rabain-Jamin, *op.cit.*). Cela veut dire que la transmission culturelle est un ensemble constitué d'un cadre de référence, des présupposés, des systèmes de valeurs dans l'esprit des individus selon qu'ils appartiennent à telle ou telle société (Rabain-Jamin, 1986). Cet ensemble constitué doit être transmis à l'enfant par la médiation de l'adulte. À ce sujet Richerson et Boyd (2005, p.44) affirment que « la plupart des techniques [...] que diffusent les savoirs socioculturels et qui sont indispensables à la survie dans les sociétés humaines sont à peu près impossibles à inventer seul, sans aide extérieure ».

Par contre la transmission sociale au sens de Mbuyi Mizeka (2015, p.110) « met en place un ensemble de mesures dont le but est de faire prendre par l'enfant une conscience de la nécessité de précipiter son intégration au sein de la société adulte en quittant son état enfant ». Autrement dit, en suivant Nérestant (1997, p.146), la transmission sociale « est la manière dont [...] un adulte membre d'une collectivité transmet les modèles de sa communauté pour que l'enfant les assimile et en fasse ses règles de vie ». Cette transmission, par exemple, à l'école est synonyme au sens de Nérestant (*op.cit.*) « [...] d'acculturation à la culture que diffuse la langue de scolarisation, notamment dans le cas où l'enfant issu d'une culture-source bien définie entre en contact par cette langue avec une culture-cible différente de la culture source ».

Ces explications sur ce que nous entendons par transmission sociale et culturelle semblent porter une confusion entre les fonctions culturelles et les fonctions sociales. Pour plus de clarté sur la transmission sociale et la transmission culturelle, nous proposons, une entrée par le collectif au sens de Durkheim. Le collectif implique une interaction sociale et une entrée par la culture qui dispose de l'enculturation comme processus. Nous pouvons dire que l'enculturation et le collectif qui sous-tendent l'interaction sont souvent employés comme des termes synonymes (Rabain-Jamin, 1986). Mais pour nous, la transmission sociale aborde l'intégration de l'individu par l'ensemble des structures symboliques que sont la famille, le clan, la tribu en l'occurrence le groupe ethnolinguistique et bien évidemment l'école. Pour être plus précis, nous redisons en suivant Clanet (1986, p.79) que le contexte social « [...] inscrit

l'enfant dans ces structures ». Par contre la transmission culturelle conduit l'individu à l'assimilation des éléments relationnels qui le lient aux structures et qui relient les structures entre elles. Autrement dit, en suivant Clanet (*op.cit.*), nous disons que, par la transmission culturelle, c'est « l'individu d'une certaine manière qui se construit par l'appropriation qu'il réalise du code culturel [...] que diffusent les structures symboliques ». Ces deux relations expriment une même réalité somme toute banale mais essentielle dans la compréhension de l'impact culturel de la langue dans le processus de socialisation de l'enfant-apprenant en situation de diglossie. En effet, chez Dasen, les deux relations mettent en exergue différents aspects contextuels et les processus susceptibles d'avoir une influence sur le développement individuel de l'enfant. Ces différents aspects et les processus sont examinés dans les lignes qui suivent, notamment au sein de modèles théoriques conjecturales. Nous réitérons que ces modèles théoriques sont des hypothèses axées, d'une part sur l'interactionniste socioconstructiviste et constructiviste. Et d'autre part, sur l'innéisme qui se rapporte à l'universalité de l'acquisition de la langue-culture porteuse de savoirs (scolaires ou socioculturels).

3.1.2. Les caractères spécifiques de la transmission.

La transmission nous intéresse davantage dans le modèle théorique interactionniste car elle permet de se rendre compte des possibles dont dispose l'enfant-apprenant pour résoudre des situations problèmes. Le transfert d'informations d'un adulte vers un enfant détermine les manières de faire (la pensée microsociale, culturelle et linguistique) de ce-dernier. Les manières de faire sont des comportements dont la transmission des savoirs favorise le développement. Pour Morin (2011, p.39) « il est plus juste de dire que [...] les comportements sont plus ou moins transmis et plus ou moins inventés. Ou, qu'ils sont reconstruits plus ou moins spontanément, à l'aide des contingences plus ou moins précis, plus ou moins directs ».

En effet, la transmission tient un rôle important dans le modèle théorique interactionniste dans ce qu'elle est selon Morin (2011, p.72) une « communication volontaire et ouverte, dite aussi *ostensive*. Et communiquer ouvertement avec quelqu'un, c'est changer sa vie mentale (lui faire apprendre de nouvelles choses, susciter des émotions, orienter son intention) en lui manifestant une intention communicative³⁷ ». Toutefois, nous disons que cela ne veut pas seulement dire, en suivant Morin (*op.cit.*) « que les humains, quand ils communiquent, transmettent des informations délibérément et sans se cacher ; cela veut dire qu'ils utilisent le caractère public et volontaire de la communication pour se comprendre et se

³⁷ « Une intention communicative (on parle aussi d'*intention gricéenne*) est une intention qui est satisfaite dès qu'elle est reconnue. [Exemple], si Alice désire communiquer avec Bruno, son intention est satisfaite dès que Bruno comprend qu'Alice désire communiquer avec lui (Morin, 2011, p.72).

faire comprendre ». Dirions-nous, alors, que la transmission retenue comme une communication *ostensive* est synonyme de l'enseignement (Morin, 2011) ? Nous proposons, à juste titre, une réponse qui se rapproche des points de vue des psychologues et des anthropologues afin de demeurer dans notre ligne directrice que gouverne le relativisme culturel. Ainsi, nous disons que cette communication volontaire et ouverte est synonyme de l'enseignement du moment où elle a pour fonction apparente d'aider un individu à apprendre un comportement et développer des compétences (Morin, 2011). Aussi, cette transmission qui est synonyme de l'enseignement est pour nous comme pour Morin (2011, p.73) « relativement indépendante de la maîtrise d'une langue, qu'elle précède dans le développement des enfants » et elle établit la relation verticale ou de tutelle entre l'adulte et l'enfant.

Dans cette relation verticale, du moins, Piaget (2002, p.60) reconnaît que « l'adulte est à la fois très supérieur à l'enfant et très proche de lui ». À ce titre, Piaget (*op.cit.*) arrive à nuancer « là où la supériorité de l'adulte empêche la discussion et la coopération, le camarade donne l'occasion à des conduites sociales, lesquelles déterminent la vraie socialisation de l'intelligence ». Et « inversement là où l'égalité empêche la question ou l'interrogation, l'adulte est à la disposition pour répondre » (*op.cit.*). En situation de diglossie que se passe-t-il dans les schèmes cognitifs et métacognitifs chez l'enfant au moment de ses échanges avec l'adulte ou avec un autre enfant ? Pour communiquer, il est indéniable que l'enfant mobilise « [...] l'ensemble des ressources (sociales, linguistiques et culturelles) disponibles en fonction des situations qu'il vit avec son interlocuteur (adulte ou un autre enfant) » (Ottavi, 2011, p.113). Selon son statut respectif et du degré de proximité ou de distance qu'il entretient avec son interlocuteur, la mobilisation de l'ensemble des ressources est rendue possible grâce à l'usage de la langue-culture. Et les représentations qui impliquent l'enfant dans ses interactions cognitives le guident dans cette mobilisation des ressources.

Par ailleurs, que se passe-t-il dans cette conversation d'intercompréhension ? Lorsque deux adultes parlent, pour Piaget (2002, p.63) « [...] leur conversation présente deux caractères corrélatifs. En premier lieu, chacun cherche à agir sur son interlocuteur. En second lieu, par cela même, chacun (des adultes) distingue intellectuellement son propre point de vue de celui de son partenaire (interlocuteur) ». Autrement dit, la conversation de deux adultes vise à modifier la conduite ou la pensée d'autrui. Ainsi, pour Piaget (*op.cit.*) « nous parlons en fonction de ce que l'interlocuteur ignore ou sait déjà, nous nous mettons ainsi à sa place et même si nous ne parlons que de nous-mêmes en ayant l'air de parler des autres ou de principes généraux ». Contrairement à l'adulte, Piaget (*op.cit.*) nous apprend que l'enfant « parle sans chercher à agir sur l'interlocuteur. Par exemple, lorsqu'il joue ou travaille en présence d'adultes ou même de

camarades, il arrive qu'il parle d'affilée et sans que l'on puisse décider s'il s'adresse à quelqu'un ou s'il parle pour lui ». L'enfant exprime-t-il des fonctions différentes selon qu'il s'adresse à un pair ou à un adulte ? Pour Piaget (2002, p.135), la pensée verbale de l'enfant est syncrétique, c'est-à-dire elle « va du tout à la partie » et ne diffère guère même si l'interlocuteur est un adulte ou un enfant. À ce titre, Piaget (2002, pp.136-137) propose « [...] la notion de syncrétisme de la pensée qui englobe la compréhension (syncrétisme de compréhension) et le raisonnement (syncrétisme du raisonnement) ».

Au travers de cette pensée qui va de l'ensemble au détail, que se passe-t-il chez l'enfant en situation de diglossie ? Et suite aux explications de Dasen sur la démarche de l'enfant pour la socialisation, quelle vision du monde pour un enfant en situation de diglossie ? Il se trouve, notamment en paraphrasant Dasen, que l'enfant construit son intelligence en agissant et en donnant sens à son environnement social, linguistique et culturel. Cela veut dire, nous le rappelons qu'il met l'accent sur une démarche expérimentale pour résoudre des situations-problèmes (Dasen, 2002b ; 1988, 1986 ; Mbyi Mizeka, 2015). Ainsi, l'enfant peut acquérir au travers de son apprentissage des outils cognitifs qui lui permettent de construire dans son environnement social, linguistique et culturel, et résoudre des problèmes inhérents, notamment dans le jeu (Dasen, 1986 ; 1988). Comment cela se déroule pour les enfant-apprenants au Gabon ? Cette question touche notre propre vécu, elle est si personnelle, alors nous refusons d'y proposer des réponses en lien avec notre expérience personnelle afin d'éviter l'influence des prénotions. Pour y répondre nous nous appuyerons sur les faits à partir de ce que disent et font les acteurs sociaux (enfants, parents, enseignants) à ce sujet sur le terrain. Toutefois, nous faisons connaître quelques caractères de ce qui se passe dans la construction par l'enfant-apprenant de son environnement social, culturel et linguistique dans l'interaction acquisitionnelle que nous développons dans les lignes suivantes.

3.2. L'interaction acquisitionnelle.

L'interaction acquisitionnelle (l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures) assimilée aux effets de l'imputation causale favorise un raisonnement déductif. Nous abordons ce raisonnement déductif comme étant le prolongement des déterminismes que nous avons développés plus haut. Le but recherché dans ce qui va constituer un parallélisme, est de faire reposer l'interaction acquisitionnelle comme un modèle théorique axé sur la lignée des travaux de : Dasen (2002 ; 1988 ; 1986) ; Mbuyi Mizeka (2015) ; Piaget (2014 ; 2002) ; Vygotski (2002) ; Chomsky (2012). En tant que notre modèle théorique, elle s'appuie sur des éléments qui touchent le développement psychosocial (le développement de la pensée microsociale, culturelle et linguistique) et le développement psychomoteur (le

développement de l'intelligence et des aspects physiques) de l'enfant-apprenant. L'élaboration de ce modèle que nous développons dans les lignes qui suivent s'effectue autour de trois raisonnements empirico-déductifs. Ces trois raisonnements sont des hypothèses formulées sous les auspices de :

- « l'interactionniste socioconstructiviste » (hypothèse 1) de la lignée des travaux de Mbuyi Mizeka (2015) et de Vygotski (2002) ;
- « l'interactionniste constructiviste » (hypothèse 2) de la mouvance des travaux de Dasen (2002 ; 1988 ; 1986), de Mbuyi Mizeka (2015), de Piaget (2014, 2002) ;
- « l'innéisme/nativisme » (hypothèse 3) de la lignée des travaux de Chomsky (2012).

En effet, ce que nous recherchons au travers des travaux de ces chercheurs est :

- de mieux appréhender les conjonctures (concepts-outils) pour la collecte des données. Ces concepts-outils permettent de modéliser l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (l'interaction acquisitionnelle) que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie en vue de déterminer la pensée microsociale de l'enfant-apprenant. Les mêmes contingences nous sont divulguées grâce aux interactions par le moyen de l'examen de la transmission et de l'acquisition des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie ;
- d'analyser la causalité du rapport langue et pensée associées à la culture. Cette analyse est une démarche compréhensive bâtie autour du relativisme culturel axé sur les éléments qui touchent le développement cognitif et moteur de l'enfant, à savoir : les stades sensori-moteurs (qui englobent le stade préopératoire) et les stades des opérations concrètes ;
- de conduire une autre analyse causale qui examine les dimensions de l'universalité des dispositions cognitives sur l'acquisition de toute langue-culture porteuse de savoirs socioculturels et scolaires.

3.2.1. Hypothèse 1 : le raisonnement interactionniste socioconstructiviste de la lignée des travaux de Mbuyi Mizeka et de Vygotski.

Le modèle théorique hypothético-déductif interactionniste socioconstructiviste nous éclaire sur diverses interrogations très significatives de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures. En suivant Jonnaert (2015, p. 75) ces interrogations se rapportent « [...] aux interactions transmissives et cognitives qui provoquent un processus socioconstructiviste déduisant l'appropriation acquisitionnelle des savoirs dans un environnement fortement déterminé socialement et culturellement ». Par ailleurs, les interactions intègrent aussi selon Jonnaert (2015, p.70) « la dimension constructiviste [(la

dimension psychomotrice que nous abordons un peu plus loin)] du processus d'appropriation et de construction des connaissances par le sujet ».

Les interactions transmissives et cognitives du raisonnement socioconstructiviste dont parle Joannert mettent au clair des concepts-outils pour examiner sur le terrain l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Le raisonnement socioconstructiviste développe l'hypothèse reformulée ainsi qui suit : l'acquisition des langues-cultures en famille ou l'école, en milieu rural ou en milieu urbain, donne accès aux valeurs, aux normes, aux statuts, aux rôles, etc. qui sont des éléments enchâssés dans les savoirs (socioculturels et scolaires). Ainsi, les langues-cultures permettent à l'enfant-apprenant de penser, d'agir et d'interagir. Cette hypothèse reformulée dans notre thèse émane des travaux de Mbuyi Mizeka (2015) de Vygotski (2002) sur lesquels nous prenons appui pour la développer en vue de rendre plausible certains concepts-outils.

3.2.1.1. Les concepts-outils que favorisent les travaux de Mbuyi Mizeka (2015).

Les travaux de Mbuyi Mizeka (2015, p. 60) nous apportent les conjonctures sur « le développement des enfants dans un environnement bilingue ». En effet, il est souvent souligné dans les environnements bilingues, notamment francophones, en situation de diglossie « l'impact du français, [...] c'est-à-dire langue des apprentissages scolaires adoptée dès l'entrée en première année primaire comme langue d'enseignement obligatoire » (Mbuyi Mizeka, 2015, p.62). Aussi, en suivant Mbuyi Mizeka (*op.cit.*), nous disons qu'« il s'agit là d'une situation particulièrement paradoxale ». La situation est paradoxale parce que nous savons que « [...] la presque totalité de nos enfants qui se présentent à la porte de l'école est issue de milieux ethnolinguistiques différents. Et ces enfants construisent leurs premiers apprentissages socioculturels avec des langues qui reflètent ces milieux ethnolinguistiques » (*op.cit.*). Alors, les concepts-outils qui ont la faveur des travaux de Mbuyi Mizeka touchent la plasticité qui caractérise la nature de l'enfant. Dans le processus d'assimilation des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie, la plasticité de la nature de l'enfant se rapporte au bilinguisme. Et ce bilinguisme peut s'avérer un atout ou un obstacle. C'est pourquoi, nous développons ces contingences dans les lignes qui suivent en tant qu'une sous-hypothèse affirmant le bilinguisme comme un atout ou comme un obstacle. Le développement de cette sous-hypothèse formule que le bilinguisme est un atout pour l'enfant-apprenant en situation de diglossie et ne s'avère un obstacle dans le processus d'acquisition des savoirs que lorsque ce dernier est mal orienté.

3.2.1.1.1. Le bilinguisme est un atout ou un obstacle en situation de diglossie.

Le bilinguisme atout ou obstacle, nous disons en suivant Kohl et al. (2008, p.580), qu'il « [...] repose sur des mécanismes d'apprentissage complexes ». Et nous ne pouvons pas élucider dans cette étude tous ces mécanismes. Elucider tous ces mécanismes, ici, constituerait pour nous une nouvelle problématique à construire et à réaliser, néanmoins, nous considérons cela comme une des pistes de nos recherches futures.

Est-ce que le bilinguisme est un atout ou un obstacle en situation de diglossie pour la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique chez l'enfant-apprenant ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous nous intéressons aux propos de Mbuyi Mizka (2015) sur le rôle du langage et de l'impact de l'apprentissage de deux langues en situation de diglossie. En effet, pour Mbuyi Mizka (2015, p. 61) « le rôle du langage dans l'acquisition de la pensée a retenu l'attention [...] de plusieurs chercheurs, mais il n'en est pas de même de l'impact de l'apprentissage de deux langues sur le développement de la pensée de l'enfant ». Néanmoins selon, Mbuyi Mizka (*op.cit.*) les recherches « [...] qui partent sur l'idée de la plasticité qui caractérise la nature de l'enfant supposent que celui-ci peut acquérir simultanément plus d'une langue ». Certes, ces recherches ont une conclusion dichotomique. En effet, certaines recherches « [...] concluent que le bilinguisme ne peut en aucune façon constituer un handicap pour le développement normal de la pensée de l'enfant. Pour d'autres, par contre, le bilinguisme serait nuisible à l'expression de la pensée de l'enfant » (Mbuyi Mizka, *op.cit.*). Les affirmations de Mbuyi Mizka suscitent une préoccupation à deux volets dichotomiques. Le bilinguisme est-il donc un atout ou un obstacle dans le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie ? À cet effet, nous proposons d'examiner théoriquement les deux volets dichotomiques en portant notre attention sur l'acquisition de la langue à l'école. L'intérêt de l'acquisition de la langue à l'école émane de la sous conjecture qui affirme que dans ce lieu d'apprentissage l'enfant-apprenant complète les premiers acquis sociaux entamés en famille. Alors, pour élucider l'acquisition de la langue à l'école qui donne accès aux savoirs (socioculturels et scolaires) nous développons deux questions qui se rapportent aux effets du bilinguisme en situation de diglossie.

3.2.1.1.1.1. Qu'en est-il donc du bilinguisme comme atout ?

Le bilinguisme au sens de Kohl et al. (2008, pp.577-579) est « un atout incontestable [...] de promotion de la capacité d'un individu à s'exprimer avec aisance dans au moins deux langues dans la vie de tous les jours ». Plus précisément selon Kohl et al., (2008, p.579) « la maîtrise de plusieurs langues constitue un atout » dans une approche plurilingue à visée

interculturelle. À ce sujet, Narvez (2011, p.1) affirme qu'« aujourd'hui, plus de 50% des habitants de la planète sont bilingues, et ce pourcentage devrait encore augmenter du fait d'une plus grande mobilité planétaire ». Certes, ce bilinguisme porte davantage sur les langues bien constituées ayant un fort taux de locuteurs à comparer aux langues-cultures ethniques du Gabon. Toutefois, la nécessité de préserver les cultures dont elles sont porteuses justifie l'intérêt de considérer ce bilinguisme sur le territoire du Gabon. Narvez (2011, p.2) soutient notre démarche en reconnaissant que « plus personne ne contesterait, aujourd'hui que la langue n'est pas un simple vecteur arbitraire de la pensée, mais qu'elle se rapporte automatiquement à la culture ». Elle (Narvez, *op.cit.*) va plus loin, en notant que « la langue est marquée par la civilisation, d'une part, parce qu'elle est un produit socio-historique et d'autre part, parce qu'elle est toujours une pratique sociale : aucune civilisation n'existe indépendamment de la langue ». À notre entendement, les propos de Narvez établissent un lien entre l'individu bilingue et l'individu biculturel. En suivant Narvez (*id.*), nous réitérons qu'une personne « [...] qui parle plusieurs langues est capable de passer d'une culture à une autre. En effet, de telles personnes sont capables d'une grande ouverture à l'autre, au monde, voir même à soi ».

Au regard de l'intérêt du bilinguisme chez l'enfant-apprenant en situation de diglossie que faut-il pour construire auprès de ce dernier une pensée biculturelle ? Il faut, en situation de diglossie, valoriser la simultanéité de l'assimilation de la langue-culture ethnique et l'assimilation de la langue-culture de scolarisation, le français. La valorisation de cette simultanéité est susceptible d'influencer positivement le développement langagier de l'enfant qui à son tour inspirerait ainsi sa pensée. À cet effet en suivant Pietro (2010, p.3), nous avons comme contingence « la mise en relief de la langue [...] ethnique à l'école ». En effet, « [...] cette mise en relief contribue non seulement à relever les concepts-outils sur le développement des compétences dans la langue ethnique, mais aussi dans la langue de l'école » (*op.cit.*). Autrement dit ces contingences participent à la valorisation des savoirs que diffuse la langue ethnique par la langue de scolarisation. Cette valorisation offre deux groupes de conjonctures favorables aux observations sur le terrain.

Le premier groupe s'inscrit dans la valorisation par l'école de la langue ethnique des premiers apprentissages sociaux de l'enfant-apprenant. Au cas où cette valorisation n'est pas effective, c'est-à-dire que l'école n'accorde pas d'intérêt aux savoirs que diffusent les langues ethniques. Est-ce que cela voudrait dire que l'école rejette la langue des premiers apprentissages sociaux de l'enfant-apprenant ? Parce que pour Pietro (2010, pp. 4-5) « [...] quand l'école rejette la langue des premiers apprentissages sociaux de l'enfant, elle rejette l'enfant ». Par conséquent, Pétro (*op.cit.*) dit qu'« utiliser du temps à enseigner une langue minoritaire à l'école

ne gêne pas l'apprentissage des matières enseignées par l'école dans la langue de la majorité ». Dans les deux conditions en situation de diglossie, à tout le moins, le bilinguisme est toujours un avantage pour l'enfant. Sauf que les simulations intellectuelles que subit l'enfant en situation de diglossie depuis sa maison ne sont pas une préparation préalable à la culture de l'école pour qu'à son entrée aucune rupture ne s'opère (Mbuyi Mizeka, 2015). De même, pour Mbuyi Mizeka (2015, p.62) « les jeux auxquels, [l'enfant] se livre, les adages et proverbes qui lui sont contés, rien ou presque ne sera pris en considération par l'école ». Mais si l'école s'intéresse au développement des compétences pluriculturelles, ce serait, en effet, à certaines conditions, une action à favoriser tous les apprentissages scolaires et socioculturels. Et la langue de scolarisation jouerait son rôle d'enculturation et non d'acculturation. Ainsi, la recherche par l'école du développement des compétences biculturelles, renforcera le bilinguisme comme un atout. Et alors, comme concepts-outils, nous observerons à l'école une opposition à ce titre aux approches didactiques classiques dans lesquelles un seul objet linguistique d'attention est pris en compte.

Vu sous l'angle de l'atout, le bilinguisme pose des questions sur le choix la démarche didactique adoptée actuellement dans les écoles au Gabon. Quelle est la didactique en usage à l'école primaire au Gabon en ce qui concerne l'enseignement des langues ou de la langue ? Est-ce une didactique classique ou une didactique des langues-cultures ? Le choix de la didactique est souvent corolaire à l'usage des langues à l'école comme outil de transmission. Est-ce que le français langue de scolarisation est la seule langue qui véhicule les savoirs à l'école ? Est-ce que les langues ethniques participent à l'école à la transmission des savoirs ? Les propositions de réponses à ces interrogations ne peuvent pas être d'ordre théorique mais d'ordre empirique et factuel. Et pour obtenir des éléments de réponses d'ordre empirique et factuel, il nous faut observer sur le terrain ce que font et disent les acteurs en relation avec les interrogations que nous venons de formuler. Mais lorsque l'école est imbriquée dans un contexte culturel ambivalent que doit-elle faire ? Nous avons explicité plus haut le caractère³⁸ ambivalent du contexte culturel du Gabon. Du moment où bilinguisme est un atout pour le développement de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant, il est impérieux que l'école adopte une didactique des langues-cultures.

L'usage d'une didactique des langues-cultures constitue le deuxième groupe de conjonctures. Pourquoi l'usage d'une didactique des langues-cultures est-il le deuxième groupe de concepts-outils favorables aux observations sur le terrain ? Il nous faut identifier, sur le

³⁸ Le caractère ambivalent du contexte culturel du Gabon part du fait que ce pays a été colonisé par un pays occidental, la France avant 1960 (Mbuyi Mizeka, *id.*)

terrain, les savoirs socioculturels dont la construction a de la signification sociale et culturelle pour l'enfant-apprenant. Ainsi, les savoirs socioculturels sont des contingences probables du potentiel que pourraient apporter les langues ethniques aux activités de l'enseignement classique scolaire. Ces concepts-outils probables du potentiel des langues ethniques sont possibles, à condition que les tâches de l'enseignement de la langue visent, entre autres, à aider l'enfant-apprenant à vivre la différence et à établir des liens comparables avec la réalité culturelle. Et La réalité culturelle renvoie toujours au connu de la culture non pas à l'inconnu. En effet, pour Véronique (2007, p.123) « [...] une entrée dans la culture par la réalité culturelle que diffusent les savoirs socioculturels permet de rendre compte de la diversité des pratiques linguistiques et langagières transmises dans l'enseignement de la langue ». Alors en suivant cette réalité culturelle, nous disons que « la notion de langue-culture en didactique pose d'emblée qu'il convient de ne pas dissocier une didactique de la culture à celle de la langue » (Véronique, 2007, p.124). La didactique des langues-cultures met, donc, en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Selon Véronique (2007, p.123) « le terme de langue-culture fait son apparition [en Occident et] en didactique/didactologie des langues dans les années quatre-vingts, sans doute en opposition à celui de langue, usité chez les linguistiques ». Nous réitérons, à cet effet, que la démarche de la didactique des langues cultures impulse un éveil aux langues en contexte (*Cf.* le point sur le déterminisme socioculturel). Elle favorise les concepts-outils sur l'inter-échange entre les langues-cultures en situation de diglossie. Aussi, elle détermine une approche interculturelle qui donne lieu à une traduction intégrée entre les langues-cultures. Il s'agit, tout-à-fait, au sens de Forestal (*id.*) « [...] d'une didactique qui valorise la multiplicité interculturelle des possibilités de relations, d'échanges, de compréhension entre langues et cultures différentes ».

Au regard des deux groupes de conjonctures favorables aux observations sur le terrain qu'est-ce que le bilinguisme détermine en tant qu'atout dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs ? Le bilinguisme comme atout indique, alors que faire acquérir des savoirs que diffusent les langues-cultures est une aide pour l'enfant-apprenant. Cette aide lui permet d'articuler avec ses expériences linguistiques antérieures ce qu'il apprend à l'école. L'enfant-apprenant tire, ainsi, profit des ressemblances culturelles issues des langues porteuses de savoirs, tout en tenant compte des différences.

Par ailleurs, il faut noter, qu'en fonction de l'âge d'acquisition Kohl et al., et Narvez distinguent différentes sortes de bilinguisme : le bilinguisme scolaire, le bilinguisme précoce (simultané dominant et consécutif équilibré), le bilinguisme de juxtaposition, etc. Le

bilinguisme scolaire ne signifie donc pas le fait d'apprendre plusieurs langues à l'école, mais désigne que l'apprentissage d'une deuxième langue se fait dans le pays d'origine et cet apprentissage permet d'étudier différentes disciplines dans deux langues (Kohl et al., 2008 ; Narvez, 2011). Pour Narvez (2011, p.4) « [...] le bilinguisme scolaire recouvre des réalités très différentes selon le contexte ». Le bilinguisme précoce simultané dominant correspond à la situation où l'on peut constater un avantage d'une langue sur l'autre, lorsque les enfants au moment où ils apprennent à parler, sont au contact de deux langues (Kohl et al., 2008 ; Narvez, 2011). Le bilinguisme précoce consécutif équilibré désigne le cas des enfants qui, au moment où ils apprennent à parler, sont en contact avec chacune des deux langues et l'on constate qu'ils ont le même niveau de connaissances des deux langues (Kohl et al., 2008 ; Narvez, 2011). Le bilinguisme de juxtaposition correspond à la situation où un enfant apprend à parler une seule langue dans sa famille ou à l'école, mais plusieurs autres dialectes qui sont parlés autour de lui alors on constate qu'il parle certains de ces dialectes ; etc (Kohl et al., 2008 ; Narvez, 2011). Le bilinguisme précoce dominant et celui de juxtaposition sont proches de la situation de diglossie exprimée par Calvet (1993) que nous avons explicitée plus haut (*Cf.* la dimension tendancielle linguistique du Gabon).

3.2.1.1.1.2. Qu'en est-il du bilinguisme comme obstacle ?

Pour examiner le bilinguisme comme obstacle, nous nous intéressons aux propos de Kohl et al (*op.cit.*) qui disent qu'« il existe un âge limite au-delà duquel l'apprentissage d'une deuxième langue devient difficile. Ce seuil se situerait autour de la deuxième décennie (Hagège, 1996) et concernerait essentiellement l'aspect phonétique de la langue. [...] Et qu'en est-il de l'aspect lexical ? ». Bien que la deuxième décennie soit supérieure aux âges de la scolarité obligatoire à l'école primaire, c'est la controverse sur deux systèmes lexicaux qui interagiraient chez un sujet bilingue qui se pose et qui nous intéresse. Autrement dit, en suivant Kohl et al (*op.cit.*) le débat porte essentiellement sur le fait de savoir « [...] si les bilingues auraient à leur disposition deux systèmes lexicaux, chacun étant spécifique d'une langue ou plutôt un seul et grand système lexical commun aux deux langues ». Dans ce cas, le bilinguisme pourrait-il, dans certaines conditions, être considéré comme un facteur nuisible au développement de la pensée de l'enfant en situation de diglossie ? Cette question réitère le bilinguisme comme obstacle dans l'apprentissage de la langue porteuse de savoirs que nous examinons dans les lignes qui suivent.

Le bilinguisme peut être un obstacle, lorsque l'enfant-apprenant est en difficulté d'acquisition d'une langue (Pietro, 2010). Pour Pietro. (2006, p.6), le bilinguisme « est une difficulté supplémentaire [...] quand l'enfant assimile mal la langue première. Il faut faire que l'assimilation de la langue première se fasse sans heurt pour inculquer à l'enfant une deuxième

langue ». Pour Mbuyi Mizeka (2015, p.68) « ce qui est déjà un problème au niveau de l'acquisition d'une langue le devient davantage quand il s'agit de l'apprentissage simultané de deux langues ».

À ce titre comme obstacle, le bilinguisme pour Pietro (2010, pp.4-11) « [...] est un gaspillage cognitif de la didactique des langues-cultures, notamment, si à l'école, les enseignements et les apprentissages ne sont pas coordonnés, mis en synergie : ils sont considérés de manière isolée ». Ainsi, le bilinguisme comme frein au développement de la pensée chez l'enfant ne doit plus être recherché pour lui-même, c'est-à-dire, être organisé pour avoir lieu comme une fin en soi. Dans ce cas, le bilinguisme doit être observé comme une situation à confronter aux difficultés liées par exemple au développement de la capacité de mémorisation, à l'absence de conscience phonologique et lexicale. Autrement dit, comme obstacle à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie, le bilinguisme empêche la maîtrise des savoirs et des savoir-faire linguistiques.

Comment le bilinguisme empêche-t-il la maîtrise des savoirs et des savoir-faire linguistiques ? Au moment où l'enfant-apprenant fait uniquement l'acquisition d'une langue dans sa petite enfance, il se construit dans ce processus, un système plus ou moins complet. Mais lorsqu'intervient l'acquisition d'une seconde langue, il se construit un autre système. Et à cause des difficultés énumérées ci-dessus, l'enfant n'active pas un système unique et les interférences linguistiques déséquilibrent son système de référence. En ce sens, pour Klein (1989, p.11) le bilinguisme, dans cette approche classique, « [...] est considéré comme l'acquisition de deux langues de façon identique, mais lorsqu'il est un obstacle, cette symétrie est rarement parfaite ». Alors, chacune des langues, dans ce processus qui doit conduire au bilinguisme comme atout, est liée de façon préférentielle à des activités données uniquement dans une langue, faisant du bilinguisme un obstacle. Pour être plus précis, nous disons qu'au cours du développement de l'enfant, l'absence de symétrie dans l'acquisition des deux langues fait en sorte qu'une langue domine sur l'autre. Pour Klein (1989, p.10) « [...] si l'une des langues est dominante, toute une partie du traitement linguistique s'effectuera toujours dans une des langues et la seconde sera activée seulement aux niveaux superficiels de la production ou de la compréhension ». Et selon Klein (*op.cit.*) « dans les cas extrêmes, la seconde langue n'intervient que dans les agencements préalables de son et de sens. [...] Cela peut faire penser à l'enseignement classique à l'école de listes de vocabulaires à mémoriser ». Un principe pédagogique nous rappelle que les compétences linguistiques chez un enfant sont volatiles lorsqu'elles ne sont pas entretenues.

Ainsi, sans se réclamer d'être un mécanisme pour apporter une explication à la difficulté d'apprentissage d'une langue, le bilinguisme néfaste, est une voie qui privilégie l'unité et minimise la diversité en la réduisant temporairement. Selon un schéma évolutionniste, le bilinguisme comme mécanisme réfractaire au biculturel donne, certes, son importance à la diversité tout en sachant montrer que cette voie du monolinguisme n'est pas contradictoire avec le fait d'apprendre une langue dans un contexte plurilingue. Toutefois, lorsqu'on ne parle qu'une seule langue, pour Narvez (2011, p.2) « on ne réfléchit pas au processus d'apprentissage de cette langue. En revanche, la personne qui utilise deux langues depuis l'enfance réfléchit de manière instinctive à l'apprentissage des mécanismes de la langue, ce qui lui permet d'apprendre plus facilement d'autres langues ». Il est certain que le bilinguisme comme obstacle au développement de la pensée de l'enfant en situation de diglossie gagnerait à être considéré comme un facteur à l'identification des difficultés à l'apprentissage de deux langues. La réflexion dans deux langues en situation de diglossie constitue un fait que nous devrions observer comme un troisième groupe de contingences indiquant une attitude d'ambivalence linguistique chez un enfant-apprenant. Par ailleurs, il faut voir notre analyse sur le bilinguisme, comme une démarche analogique pour faire émerger l'utilisation du concept par l'enfant-apprenant dans un environnement déterminé socialement et culturellement.

3.2.1.2. Les concepts-outils que favorisent les travaux de Vygotski (2002).

Les travaux de Vygotski (2002) nous aident à relever les conjonctures qui apparaissent entre les passages d'une langue à une autre, chez l'enfant-apprenant en situation de diglossie. Ces passages révèlent les persistances et les substitutions linguistiques que nous avons évoquées plus haut (Sabourin et Lachapelle, 2011)³⁹.

Aussi, ces passages sont pour Vygotski (2002, p.294) « deux processus [...] qui appartiennent au fond à une même classe unique du processus de développement verbal, auquel se rattache le processus extrêmement original de développement du langage écrit ». Toutefois, le processus du langage écrit « représente une nouvelle variante au sein du [...] processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie » (*op.cit.*). Ce qui fait que pour l'enfant-apprenant, en situation de diglossie, les passages d'une langue à une autre langue se trouvent inclus dans trois processus, à savoir : le processus d'assimilation de la langue ethnique, le processus d'assimilation de la langue de scolarisation (le français) et le processus de l'écriture comme nouvelle langue. Et pour Vygotski

³⁹ La persistance linguistique est le fait qu'un enfant « [...] parle le plus souvent à la maison la langue ethnique de ses parents. Par contre, la substitution linguistique dénote que la langue parlée souvent à la maison par un enfant est différente de la langue ethnique de ses parents » (*id.*).

(2002, p.295) « ces trois processus exercent les uns sur les autres une action complexe qui témoigne incontestablement de leur appartenance à une seule et même classe de processus génétiques et de leur unité interne ». Ainsi, les concepts-outils que divulguent les trois processus sont à identifier à partir de ce que dit Vygotski (*op.cit.*) : « [...] la maîtrise de la langue de scolarisation élève aussi la langue ethnique à un niveau supérieur en ce sens que l'enfant prend conscience des formes linguistiques qu'il généralise ». En suivant ce que dit Vygotski nous nous efforçons, d'examiner, pour relever les conjonctures, la relation dialectique entre les concepts dits quotidiens (socioculturels) et ceux dits scientifiques (scolaires).

3.2.1.2.1. La notion de concept chez Vygotski.

La notion de concept est centrale dans l'examen de notre approche interactionniste socioconstructiviste. Aussi, Vygotski, nous offre une clarification de cette notion susceptible de susciter de nouvelles analyses relatives au processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Qu'en est-il exactement de la clarification de la notion du concept, chez Vygotski (2002, p. 276) ?

Le concept est non pas un simple ensemble de liaisons associatives assimilé à l'aide de la mémoire, non pas une habileté mentale automatique mais un véritable et complexe acte de la pensée, qu'on ne peut acquérir simplement, en apprenant et qui ne peut apparaître dans la conscience qu'à la condition absolue que la pensée de l'enfant ait elle-même atteint dans son développement interne un degré supérieur.

En effet, cette clarification sous-tend le raisonnement sous la forme d'une sous-hypothèse qui stipule que : l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures réalisée dans un environnement socialement et culturellement déterminé permet à l'enfant-apprenant d'utiliser les concepts (savoirs) en phase avec la réalité sociale, culturelle et linguistique dans laquelle il se construit. Nous nous proposons de développer ce raisonnement par une analyse en deux phases. Une phase qui considère que l'acceptation du mot concept s'articule grâce au processus socioconstructiviste. Une autre phase qui expose la manière que l'enfant-apprenant transforme le savoir (imbriqué dans un environnement fortement déterminé socialement et culturellement) en concept. Les deux phases forment deux sous-hypothèses. La première sous-hypothèse indique que le développement du concept qui touche à la vie sociale, culturelle et linguistique s'effectue dans les conditions d'un processus éducatif qui représente une forme de collaboration symétrique entre l'adulte et l'enfant-apprenant. La deuxième sous-hypothèse exprime que les fonctions psychiques supérieures de l'enfant-apprenant murissent avec l'aide et la participation de l'adulte.

3.2.1.2.2. L'acceptation de la notion du concept qui déduit le processus socioconstructiviste.

En ce qui concerne la notion de concept, que retenons-nous en analysant l'acceptation de Vygotski ? Le concept comme la langue-culture est d'abord une ressource extérieure avant d'être une ressource intérieure de l'enfant-apprenant. Et comme ressource extérieure, il est socialement et culturellement déterminé. Toutefois, nous aborderons le concept comme ressource extérieure à l'enfant-apprenant lorsque nous aurons à développer les concepts quotidiens et les concepts scientifiques. Mais, comme ressource intérieure, nous disons que le concept est une connaissance abstraite et générale c'est-à-dire le contenu de la pensée. Cette connaissance permet à tout individu d'exprimer ses sentiments, ses représentations, ses désirs selon certaines normes sociales et culturelles. Aussi, en suivant Vygotski (2002, p.177), nous disons que le concept induit aux interactions sociales et culturelles « [...] grâce aux mots qui sont en partage entre l'adulte et l'enfant, entre enfant et enfant. Et l'enfant acquiert les mots par la mémoire plus que par la pensée » (nous reviendrons un peu plus loin sur le mot en tant que concept-outil). Mbuyi Mizeka parle plus, des effets du concept au moment de l'entrée de l'enfant à l'école. En effet, pour Mbuyi Mizeka (2015, pp.62-63) « l'entrée en première année [...] à l'école primaire constitue la rupture d'avec un monde et l'entrée dans un autre ». Tout comme « l'adaptation de l'enfant à l'école est un problème que nous considérons comme un des plus importants dans les effets du concept » (*op.cit.*). Ainsi, dans cette rupture, les effets du concept aboutissent à une adaptation et supposent un jeu de processus interpsychiques qui entraîne l'enfant à intérioriser ce qui a été appréhendé par l'adulte comme nécessaire pour lui. En suivant certains chercheurs (Ivic, 2000 ; Jonnaert, 2015) nous réaffirmons, en d'autres termes, que l'approche basée sur « l'interactionniste socioconstructiviste » aborde les effets du concept sous l'angle de l'action structurante au travers de nombreuses interactions (sociale, culturelle et cognitive) que l'enfant vit dans son environnement socioculturel. Cela implique, en clair, que l'enfant en construisant avec la médiation de l'adulte (parent et enseignant) des outils de pensée, peut s'approprier pour son propre compte les savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. En ce sens, nous pouvons constater que la posture de médiateur de l'adulte joue, alors, un rôle important du moment où l'adulte s'intercale entre l'enfant et les effets du concept chez ce dernier. L'adulte s'intercale entre l'enfant-apprenant et les effets des concepts par une posture évaluative sur les productions de l'enfant-apprenant. Nous avons indiqué, plus haut, que ces postures évaluatives de l'adulte déterminent, à l'école le jugement de réussite scolaire, et, en famille le constat d'imprégnation socioculturelle. Ainsi, le concept devient un élément important dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en famille grâce aux langues-cultures ethniques et à l'école grâce à la langue-culture de

scolarisation. À cet effet, les langues-cultures ethniques et la langue-culture de scolarisation deviennent des occurrences qui nous conduisent à développer succinctement dans les lignes qui suivent deux types de concepts :

- le concept quotidien qui est, à notre entendement, plus proche du savoir socioculturel que diffusent les langues ethniques (même si les premiers apprentissages sociaux se déroulent aussi en français dans certaines familles) ;
- le concept scientifique qui équivaut aux savoirs scolaires que dispense le français langue de scolarisation.

Les deux types de concepts sont des facteurs extérieurs à l'enfant-apprenant. Nous les développons dans une dimension qui les lie à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que propagent les langues-cultures. Et pour les expliciter nous parlerons de leurs modes de formation et de leurs trajectoires. Nous adoptons cette démarche en partant de l'analyse de Vygotski à laquelle corrobore Brossard (2008). Pour Brossard (2008, p. 73) « les concepts quotidiens et les concepts scientifiques se différencient par leurs lieux de naissance, leurs modes de formation, leurs trajectoires et leurs destinées ».

Pour ce qui concerne le mode de formation des concepts quotidiens, en tant que ressource extérieure à l'enfant-apprenant, nous disons en suivant Brossard (2008, p.74) que : « [...] les concepts quotidiens se construisent bien évidemment au cours des expériences quotidiennes que l'enfant peut faire sur le monde physique et social auquel il est confronté ». Ce qui veut dire pour que l'enfant puisse « [...] agir sur le monde extérieur, notamment au sein de son univers familial (: donner les raisons de ses actions, communiquer à autrui ses manières de sentir et de penser) cela implique nécessairement qu'il construise spontanément des expériences quotidiennes » (*op.cit.*). Pour être précis, en paraphrasant Brossard, avant d'être une ressource intérieure à l'enfant, les concepts quotidiens naissent et se manipulent au sein des différents univers d'éducation informelle et non formelle. En d'autres termes, « [...] ces concepts se caractérisent par le fait que l'enfant effectue au sein des univers d'éducation informelle et non formelle des expériences pratiques de façon non consciente grâce à certaines opérations de la pensée » (*op.cit.*).

En ce qui concerne le mode de formation des concepts scientifiques, en tant que ressource extérieure à l'enfant-apprenant, nous disons en suivant Brossard (2008, p.76) que : « [...] les concepts scientifiques naissent au cours d'un travail effectué en collaboration par l'élève et le maître ». En un mot, avant d'être une ressource intérieure pour l'enfant-apprenant, « les situations scolaires sont le lieu [...] de provenance des concepts scientifiques, mais aussi

d'un travail original qui n'a rien de commun avec ce qui se passe dans les situations quotidiennes tout-venant » (*op.cit.*). En effet, pour Vygotski (2002, p.274), « les concepts scientifiques se développent selon une voie un peu particulière par rapport à celle des concepts quotidiens ». D'autant plus que « la tendance des concepts quotidiens est de se développer en dehors d'un système déterminé et de s'élever, d'aller vers les opérations [mentales]» (*op.cit.*). Cette tendance va permettre, à l'enfant-apprenant de formuler des idées générales en intégrant sous le même concept les caractères communs à plusieurs objets singuliers. Et l'enseignement permet de développer cette tendance et faire acquérir ce qui va profondément transformer et amplifier les concepts scientifiques dans la pensée de l'élève. Toutefois, à l'inverse de l'activité extrascolaire que caractérise les concepts quotidiens, l'activité intra-scolaire permet ce que Vygotski (2002, p. 275) appelle le « développement artificiel de l'individu ». L'activité extrascolaire est, par exemple, l'apprentissage de langue des premiers apprentissages sociaux (langue apprise à la maison). Cet apprentissage se réalise « spontanément et pratiquement » avec l'entourage proche de l'enfant.

Subséquentement, pour Vygotski (2002, p.290), tout comme pour nous, « le développement des concepts scientifiques ne devient possible que lorsque les concepts [...] quotidiens ont atteint chez l'enfant-apprenant un niveau déterminé, caractéristique du début de l'âge scolaire ». Cette observation de Vygotski justifie-t-elle le début de la scolarité primaire à l'âge de six ans ? Cela vaudrait-il dire que la didactique des langues-cultures, par exemple, doit en tenir compte dans le processus de l'appropriation acquisitionnelle de la langue de scolarisation ? Des propositions de réponses à ces deux questions seront énoncées un peu plus loin, notamment dans le modèle théorique de questionnement interactionniste constructiviste.

En ce qui concerne la trajectoire des concepts quotidiens et des concepts scientifiques, nous l'inscrivons dans la relation enseignement-apprentissage qui conduit à l'appropriation acquisitionnelle des langues-cultures porteuses de savoirs. À cet effet, dans cette trajectoire, il se trouve que les concepts comme ressources intérieures ont des faiblesses et des forces dans cette relation enseignement-apprentissage. Ainsi, pour Brossard (2008, p.76) qui paraphrase Vygotski (2002, p.275) « les concepts quotidiens sont forts en ce qu'ils sont saturés d'expériences concrètes (ils sont gorgés d'expériences concrètes), mais ils ont un faible degré de généralité (là est leur faiblesse) ». Inversement, « [...] les concepts scientifiques ont un haut degré de généralité et sont mis en œuvre consciemment et volontairement (là est leur force). Mais, ils ne permettent pas encore de conceptualiser les expériences concrètes (là réside leur faiblesse) » (*op.cit.*).

Par ailleurs, dans cette trajectoire, en suivant Vygotski (2002, p.281), nous disons que

« la délimitation entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, que nous adoptons [...] et développons est, entre autres, aussi cruciale dans toute notre problématique ». Cette position réaffirme que nous aurons comme occurrence : l'utilisation des concepts qui passe par une internalisation au plan intrapsychique par le sujet, d'un discours partagé par d'autres personnes, se situant au plan intrapsychique. Néanmoins, nous réitérons qu'une connaissance (acte cognitif au sens de Coster (1894)) avant d'être internalisée par un individu est externe et partagée par plusieurs personnes. Et cette connaissance émane d'un savoir socialement et culturellement déterminé dans un environnement. Pour que cette internalisation ait lieu, l'individu doit être aidé. En d'autres termes nous disons, selon la vigoureuse formule de Bruner (2011, p. 32) « [...] il n'y a aucune façon, aucune, pour qu'un être humain puisse maîtriser ce monde (savoir socioculturel, savoir scolaire) sans l'aide et l'assistance des autres, parce qu'en effet ce monde c'est les autres, l'environnement et lui ». Pour nous, l'internalisation d'une nouvelle connaissance passe forcément par la langue à penser et, plus généralement, par une prégnance de celle-ci dans les interactions transmissives (sociales et culturelles) et acquisitionnelles.

Ainsi donc, notre intérêt relatif au raisonnement interactionniste socioconstructiviste tient évidemment du fait que l'individu construit ses connaissances scientifiques à partir de ses connaissances quotidiennes. Et, les connaissances quotidiennes sont l'émanation des concepts quotidiens dont les activités extra scolaires facilitent l'appropriation acquisitionnelle grâce à la langue parlée à la maison (langue-culture ethnique ou le français). Par contre, les connaissances scientifiques ont pour source les savoirs scolaires que les activités intra-scolaires professent à travers l'usage à l'école du français langue-culture de scolarisation. Cependant, il est à constater que nous n'avons pas développé l'idée, selon laquelle « les connaissances scientifiques ne se développent pas du tout comme les concepts quotidiens » (Vygotski 1998, p.276). Egalement, nous n'avons pas procédé à la comparaison pour une éventuelle hiérarchisation entre les deux types de concepts. Nous avons choisi le sillage de l'indifférence fondamentale en ce qui concerne toute forme de comparaison ou de hiérarchisation en abordant leur formation et leur trajectoire. Mais, nous cherchons plutôt la compréhension d'une complémentarité entre ces concepts. Nous voudrions que cette complémentarité participe, comme indice, à « [...] la modélisation microsociale, linguistique et culturelle de la pensée de l'enfant » (Vygotski, 2002, p.302). Même si en paraphrasant Vygotski, nous saisissons que la caractéristique essentielle des concepts scientifiques est liée au fait qu'ils sont organisés par une classification (systématique et hiérarchisée) taxonomique pour leur acquisition.

Le but d'évoquer les deux types de concepts (quotidiens et scientifiques) et les emboîter aux deux types de savoirs (savoirs socioculturels et savoirs scolaires) est, à tout le

moins, de relever des contingences sur leur signification sociale et culturelle. Cette signification sociale et culturelle, chez l'enfant-apprenant est justifiée par ses possibilités à mobiliser des ressources cognitives et métacognitives afin de résoudre des situations-problèmes. Pour cela il est impérieux d'observer l'enfant-apprenant en situation de diglossie en classe et à la maison pour saisir comment il raisonne avec les autres. Et aussi déterminer comment, il pense pour lui-même et par lui-même. Ainsi à partir des deux concepts, nous avons en sus comme conjoncture, tiré de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie, ce qui suit :

- pour Vygotski (2002, p. 294), à l'école, l'enfant « [...] assimile une langue seconde (L2) tout autrement qu'il n'assimile la langue première (L1). Et, il serait miraculeux que l'assimilation d'une langue seconde dans le processus de l'apprentissage scolaire soit la réplique, la reproduction de celle de la langue première » ;
- pour Mbuyi Mizeka (2015, p.61), l'acquisition de la langue (L1 et L2) en situation de diglossie « peut être considérée comme un cas particulier d'appropriation du langage et de ses relations avec la pensée » En d'autres termes et au sens de Mbuyi Mizeka (pp. 61-62) « [...] c'est une forme particulière et aussi un instrument indispensable d'expression de la pensée depuis que le socioconstructivisme en fait une forme particulière de l'appropriation acquisitionnelle de la langue ».

Les deux propos (celui de Vygotski et de Mbuyi Mizeka) ensemble nous permettent d'examiner, entre autres, deux aspects de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Le premier aspect se réfère au bilinguisme que nous avons développé plus haut. Le second aspect évoque de façon implicite la transformation du savoir en concept en indiquant la manière que l'enfant-apprenant utilise ce concept. Ainsi, c'est ce second aspect que nous abordons dans les lignes qui suivent.

3.2.1.2.3. L'utilisation du concept par l'enfant-apprenant dans un environnement fortement déterminé socialement et culturellement.

La dynamique interactionnelle que nous considérons sous les auspices du socioconstructivisme montre que nous avons, en dépit de l'acceptation du concept à examiner aussi la question de son utilisation par l'enfant-apprenant. En effet, comment s'effectue l'utilisation du concept par l'enfant-apprenant à la suite de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs ? Pour proposer des éléments de réponse à cette question, nous aurons à isoler un ensemble de concepts-outils qui relèvent de la production de la connaissance que l'enfant-apprenant matérialise lors de la résolution des situations-problèmes. La production de connaissance fait suite à la transformation du savoir en concept chez l'enfant-apprenant.

De ce fait, en suivant Vygotski (2002, p. 190) « nous avons dans la définition [...] du concept non seulement affaire à la pensée intérieure de l'enfant mais aussi à la production de la connaissance ». Ce qui pose la compréhension de la relation langue et pensée en rapport avec la culture dans un environnement que nous voulons fortement déterminé socialement et culturellement. À ce sujet, nous nous bornerons à évoquer quelques particularités de l'utilisation du concept qui isolent un ensemble d'éléments à considérer comme des occurrences.

Ainsi, pour l'étude de l'utilisation du concept Vygotski (2002, p.192) « met l'enfant et l'adulte au même niveau. [...] Cela veut dire que la méthode qui permet d'étudier le processus de l'utilisation des concepts est applicable à tous les âges ». Aussi, dans ce processus de l'utilisation des concepts Vygotski (2002, p.191) inclut « deux [concepts-outils] : le matériel sur la base duquel s'élabore le concept et le mot qui permet son apparition ».

Au niveau des occurrences sur l'utilisation du concept que constituent le matériel et le mot, pour Vygotski (2002, p.194) « [...] le processus de l'utilisation des concepts a toujours un caractère productif et non pas reproductif. En sachant que le concept émerge et prend forme au cours d'une opération complexe visant à résoudre des problèmes ». À cet effet, pour explorer l'utilisation du concept, nous réitérons qu'il nous faut aborder succinctement la manière dont l'enfant le fait pour résoudre des situations problèmes. Pour être plus précis, comment l'enfant use du concept dans le processus qui vise à résoudre des situations-problèmes, à l'école et en famille ? Au sens de Vygotski (2002, p.196) « l'enfant [d'âge scolaire] aborde les problèmes exactement de la même manière que l'adulte lorsqu'il opère avec un concept, à la seule différence qu'il les résout tout autrement ». Alors, tout comme l'adulte « [...] l'enfant utilise le mot et le matériel comme moyen, par conséquent, les deux sont liés, à la fonction de communication, d'attribution de sens et de compréhension » (*op.cit.*).

« Naturellement le mot [comme concept-outil] est le moyen de la compréhension réciproque entre les hommes » (*op.cit.*). Alors, nous disons que le mot comme contingence, dans nos travaux, joue un rôle décisif dans l'élaboration des concepts par la mémoire (Vygotski, 2002). Bien que nous partageons le propos de Vygotski (2002, p. 493), à savoir « [...] la pensée ne s'exprime pas que dans le mot, mais elle s'y réalise ». Toutefois, au niveau des possibilités d'exprimer sa pensée grâce à la langue en rapport à la culture, nous disons que le mot est une unité de base. Et pour Vygotski (*op.cit.*) et comme pour nous, « la signification sert de médiation entre la pensée et [...] le mot (l'expression verbale), c'est-à-dire que la voie qui va de la pensée à la parole est indirecte, intérieurement médiatisée ». Le mot reste le moyen expressif sur lequel la langue orale et la langue écrite prennent appui pour être des outils d'intercompréhension

entre les individus.

Par contre, comme conjoncture, « le matériel est ce qui est perçu par les sens. Autrement dit, un ensemble d'objets, d'outils nécessaires à l'accomplissement d'une activité, par exemple, linguistique »⁴⁰. À cet effet, le matériel est une pièce maîtresse dans le dispositif interactionniste socioconstructiviste en ce sens qu'il sert à l'adulte et à l'enfant-apprenant. Il sert à l'adulte d'abord comme consignes, orientations et ensuite comme résultats attendus (attentes), notamment à l'école et en famille. Nous rappelons que le résultat attendu à l'école s'exprime en termes de réussite scolaire et en famille en termes d'imprégnation socioculturelle réussie. Il sert à l'enfant-apprenant en tant que réponse aux attentes de l'adulte soit pour reproduire (imiter, s'adapter) ou produire (s'imprégner). Alors, le matériel est comme « les matériaux au niveau de la multiplicité des sources désignant un ensemble d'informations qui fournissent la matière de base aux échanges communicationnels entre l'adulte et l'enfant-apprenant »⁴¹. Chez l'adulte et chez l'enfant-apprenant, le matériel est un ensemble d'éléments exprimés lors d'une interaction sociale et culturelle. Toutefois, dans une interaction socioconstructiviste, le matériel est aussi un des éléments de l'environnement utilisés pour l'accomplissement des activités linguistiques.

Le mot et le matériel que nous proposons de suivre comme contingences se présentent sous la forme dynamique d'une passerelle entre deux pôles. Certains chercheurs, notamment Piaget (2002) et Zaltzman (2006) déterminent que l'action et l'interaction sont les deux pôles dont le mot est la passerelle. Pour Piaget (2002, p.14) « [...] l'action est d'abord intentionnelle et elle est ensuite liée au mot et au matériel qui sont des éléments grâce auxquels des opérations mentales permettent de déclencher une interaction ». Comment saisir l'action déclenchée par le mot et le matériel ? Comment cela s'opérationnalise en situation d'apprentissage et d'acquisition de la langue ? Chez Zaltzman (2006, p. 85) « la langue et ses mots sont ce qui est donné par l'espèce humaine à chaque individu [...] pour transmettre le capital culturel ». Même si ce capital culturel « fût-il oublié, les traces matérielles et ce que dispose chaque moi le perpétuent par la transmission inter et transgénérationnelle » (Zaltzman, *op.cit.*). Grâce à quoi, le mot et le matériel ne sont pas exclusivement réduits aux limites d'une constitution congénitale, ni à leur histoire exclusivement personnelle (Zaltzman, 2006). Que veut dire une telle affirmation ? Pour déterminer exactement leur sens, nous aurons à considérer les entrées langue-culture, langue-cognition, langue-société, que nous avons abordées plus haut dans les déterminismes linguistique, culturel et social. Ces entrées constituent « la voie d'action,

⁴⁰ Récupéré le 26 août 2017 du site office québécois de la langue français http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3861

⁴¹ *op.cit.*

aliénante ou émancipatrice, par laquelle [...] le mécanisme de transmission agit sur les moi individuels » (Zaltzman, *op.cit.*). Ce qui détermine, pour nous, l'exceptionnel en situation est le fait que le mot indique l'action qu'il engendre, la transforme, mais la détruit également. Le matériel soutient l'action dans la manipulation qui rend l'action productrice de sens. Alors, comment dans leurs attributs le mot et le matériel aident-ils l'enfant-apprenant à passer de la langue-culture ethnique au bénéfice de celle de la scolarisation *visé versa* ? Cette question est essentielle pour une compréhension inestimable du mot et du matériel qui engendrent l'action à travers les travaux de Piaget. Bien que les travaux de Piaget aient fait l'objet de critiques nous reconnaissons que les recherches piagétienne sur les très jeunes enfants doivent être considérées comme constituant une percée importante (Mbuyi Mizeka, 2015). En effet, Mbuyi Mizeka (2015, p.156) « [...] admet que l'approche de Piaget est infiniment plus élaborée, plus puissante et pragmatiquement plus utile que les études antérieures, fragmentaires et sommaires ». Néanmoins, pour Mbuyi Mizeka (2015, p.156) « il n'en demeure pas moins que le problème du développement cognitif ne peut être envisagé d'après ce seul type de recherche (Melher, 1974) ». C'est dans cette lignée que nous nous intéressons en suivant Piaget au mot et au matériel qui font à l'origine partie de l'action. Pour Piaget (2002, p. 14) comme pour nous, « il suffit [...] d'en évoquer toute l'émotion et tout le contenu concret pour voir apparaître une réalité redoutable qui participe de la chose nommée ». L'une des idées principales, pour nous, que Piaget développe ici est que le mot et le matériel sont une conduite de transition entre les schèmes sensori-moteurs et les concepts. Ce qui est, évidemment, à l'opposé de la réflexion de Vygotski où chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement : la première fois au niveau social, la seconde fois au niveau individuel comme le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique. Par contre, chez Piaget, avec les schèmes sensori-moteurs, nous partageons l'aspect de la généralisation comme un début de détachement de l'action dans les opérations intuitives pour aller vers la période opératoire concrète. Nous reviendrons un peu plus loin sur le développement sensori-moteur et les opérations concrètes en abordant le modèle interactionniste constructiviste. Néanmoins, même si les structures qui caractérisent les mécanismes sensori-moteurs plongent la pensée linguistique (Delbecque, 2006) dans l'action, il manque un caractère stable à la fonction de représentativité (Massimo, 1979 ; Piaget, 2014 ; 2002). Qu'est-ce qui est alors l'exclusivité de la fonction de représentativité ? Il semble, pour nous, que Piaget s'intéresse plus dans cette fonction de représentativité au travers du mot et du matériel qui suscitent l'action, à l'aspect référentiel de la compétence penser-agir-interagir au détriment de la fonction de communication qu'il aborde. À tout le moins, dans l'interaction qui sous-tend le mécanisme de transmission sociale et l'usage de la langue à penser comme un support matériel.

Subséquentement, les concepts-outils que favorisent les travaux de Mbuyi Mizeka (2015) et de Vygotski (2002) édifient notre recherche, notamment au niveau de l'intervention de l'adulte et sur le développement intérieur de l'enfant où un processus socioconstructiviste peut alors s'opérer. Cette opération au sens de Mbuyi Mizeka (2015, p.190) se situe « entre les capacités de l'enfant à structurer le réel lorsqu'il est seul et ces mêmes capacités sous assistance parentale : sans parent pour piloter son développement l'enfant ne progresserait guère ». C'est ce que Vygotski appelle la zone proximale de développement (ZPD). Autrement dit, pour Roegiers (2004, p.38) la ZPD (zone proximale de développement) « peut être définie comme la différence entre le niveau de traitement d'une situation sous la direction et avec l'aide de l'adulte et le niveau de traitement atteint seul par l'individu ». À notre entendement, c'est précisément l'un des points essentiels des contributions de Mbuyi Mizeka et de Vygotski. Ces contributions fournissent des conjonctures sur des interactions sociales. Et nous réitérons que la plateforme de ces interactions est la transmission sociale et culturelle que nous avons développée plus haut. La transmission sociale et culturelle stimule l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie.

Les travaux de Mbuyi Mizeka et de Vygotski que nous suivons privilégient des concepts-outils à partir d'une approche historico-culturelle de l'apprentissage. Dans cette approche historico-culturelle, ce qui nous intéresse comme occurrence est le fait que l'être humain se caractérise par une sociabilité primaire. Pour Vygotski (2002, p.234), comme indice, « l'analyse historique devient ici la clef de la compréhension logique des concepts ». Pour Mbuyi Mizeka (2015, p.188), comme concepts-outils, « [...] l'analyse historique retient qu'une des marques caractéristiques de la culture et de l'éducation africaines est l'enculturation, cela ne peut être ni nié ni contesté ». Et à notre entendement comme conjoncture, la culture dans l'assimilation de la langue chez l'enfant est le point de départ des interactions sociales et culturelles avec son entourage.

L'approche historico-culturelle soulève donc, par les interactions, un ensemble de concepts-outils aujourd'hui bien connus. Nous évoquons brièvement quelques particularités en paraphrasant la conception de Vygotski. Subséquentement, par origine et par nature, l'enfant ne peut ni exister ni connaître le développement propre s'il est isolé. Pour être plus précis, il a nécessairement besoin dans ses prolongements de l'autrui. Ainsi, pris en soi, il n'est pas un être complet. À cet effet, nous savons l'importance que Vygotski accorde à la zone proximale de développement (ZPD), mais pour se développer l'enfant, en particulier dans sa prime enfance, a besoin des interactions symétriques et asymétriques. Ce sont des facteurs importants qui contribuent à son développement. Par ailleurs, Mbuyi Mizeka (*op.cit.*) nuance la ZPD décrite

plus haut, en disant que, c'est un « phénomène difficilement concevable et explicable en Afrique. [...] Parce que, l'abandon vient saper les bases de la manière-d'être-au-monde de l'Africain face à l'éducation de l'enfant ». En effet, Mbuyi Mizeka (*op.cit.*), affirme qu'en milieu socioculturel classique, l'enfant n'est « jamais abandonné à lui-même, que les parents vivent ou non, il est très tôt confié au groupe d'âge qui se substitue parfaitement à ces derniers et joue pleinement le rôle de relais ». Néanmoins, les interactions asymétriques, c'est-à-dire avec l'adulte sont porteuses de la culture au travers de la langue qui sous-tend tous les messages. Dans ce type d'interaction, le rôle essentiel revient à la langue de réflexion (langue à penser) qui, au sein de notre recherche, a d'abord une fonction de communication, puis une fonction fondamentaliste de socialisation et d'assimilation (au sens d'appartenance à un groupe humain bien défini). En effet, elle répond à ces autres attributs, si elle commence à être utilisée comme un indice d'organisation et de contrôle du comportement individuel.

En définitive qu'est-ce qui est essentiel dans le modèle théorique de raisonnement interactionniste socioconstructiviste que nous avons développé à travers la mise en exergue de plusieurs conjonctures ? Comme éléments essentiels, nous partons en premier lieu de la langue en rapport avec la pensée et leur relation à la culture. En second lieu, nous énumérons les interactions sociales et culturelles où la présence de la langue-culture est une nécessité, à l'école et en famille. Et cette présence, à l'école établit un bilinguisme comme atout au développement de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. En troisième lieu, nous identifions la maîtrise des concepts quotidiens et scientifiques avec leur rapport aux savoirs socioculturels et aux savoirs scolaires. Cette maîtrise conduit à la mobilisation des ressources environnementales (sociétale et écologique), cognitives et métacognitives par l'enfant-apprenant pour résoudre des situations-problèmes. Et en dernier lieu, nous avons aussi comme éléments essentiels, la signification des mots et le matériel qui rendent possible l'effectuation des actions « dans le processus de résolution d'un problème qui se pose à la pensée [de l'enfant] » (Vygotski, 2002, p.268).

Tous ces éléments déclinent, pour nous, le principe qui veut que la construction de la compétence penser-agir-interagir s'élabore à partir du contexte social vers l'univers de l'enfant-apprenant. Ce principe nous introduit pour élaborer notre méthode de récolte des informations sur le terrain à corroborer avec l'ethnothéorie parentale. Nous reviendrons sur cette théorie au moment où nous aborderons le point sur la triangulation méthodologique. En suivant cette méthode de l'ethnothéorie parentale, nous privilégions l'observation de ce que font les adultes (parents et enseignants) pour faire acquérir les savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte. Cette observation vise à répondre à la question suivante : comment les adultes, en

situation de diglossie, s’y prennent pour réduire tout handicap culturel chez les enfants-apprenants ? Par ailleurs, afin de mieux cerner tous les contours qui permettent de comprendre cette volonté à faire acquérir un ensemble de savoirs à travers les langues-cultures et celle de réduire tout handicap culturel, il nous faut également explorer la dimension psychocognitive du développement de l’enfant. Nous proposons de réaliser notre exploration à travers le modèle théorique de raisonnement interactionniste constructiviste.

3.2.2. Hypothèse 2 : le raisonnement interactionniste constructiviste axé sur les travaux de Dasen, Mbuyi Mizeka et Piaget.

En reposant notre modèle théorique interactionniste constructiviste sur les travaux de Dasen (2002a ; 2002b ; 1988 ; 1986), de Mbuyi Mizeka (2015), de Piaget (2014 ; 2002) cela ne signifie pas que nous faisons l’historicité de leurs recherches. Les travaux de Dasen, notamment les études émiques effectuées en 1986 et 1988 auprès des enfants des pays africains tels que la Côte d’Ivoire, le Kenya révèlent des occurrences sur le développement psychomoteur et des facteurs favorisant l’intelligence de l’enfant africain. Les travaux de Mbuyi Mizeka (2015) réalisés auprès des enfants « *fang* et *punu* du Gabon » favorisent la diffusion des conjonctures sur les facteurs favorisant l’intelligence de l’enfant gabonais. Les travaux de Piaget (2014 ; 2002) nous édifient sur les concepts-outils issus de la controverse de la psychologie développementale occidentale transférables dans d’autres contextes socioculturels.

Le modèle théorique interactionniste constructiviste que nous proposons de suivre, à travers les travaux de ces chercheurs développe l’hypothèse reformulée qui stipule que : l’impact social, culturel et linguistique de l’appropriation acquisitionnelle des savoirs (que diffusent les langues-cultures) est tributaire du statut de la réalité (matérialité) à connaître qui pour être connue par l’enfant-apprenant doit d’abord être cognitivement construite par lui. Ce raisonnement aborde des concepts-outils dans lesquels les interactions cognitives jouent un rôle majeur dans l’émission des contingences. Les interactions cognitives procèdent de la construction de soi et elles jouent un rôle majeur en ce sens qu’elles partent de l’enfant-apprenant vers les activités sociales. Par la construction de soi, nous explorons, en effet, la socialisation cognitive et motrice de l’enfant-apprenant afin de favoriser la diffusion des contingences en deux étapes. Ces deux étapes constituent l’ossature du modèle théorique interactionniste constructiviste que nous nous proposons de développer dans les lignes qui suivent.

Toutefois, la première étape recentre la pertinence de notre objet d’étude⁴² sur le

⁴² Nous rappelons que notre objet d’étude porte sur l’appropriation acquisitionnelle des savoirs que professent les langues-cultures en situation de diglossie.

relativisme culturel en lien avec le développement psychomoteur de l'enfant-apprenant. Cette première étape formule la sous-hypothèse suivante : le développement psychomoteur de l'enfant-apprenant exploré sous l'angle du relativisme culturel respecte mieux sa construction des connaissances en relation avec la réalité (sociale, culturelle et linguistique) dans laquelle il se construit. Tandis que, la seconde étape s'intéresse au rôle décisif des interactions comportementales dans le développement de l'intelligence de l'enfant-apprenant. Cette seconde étape formule une autre sous-hypothèse qui affirme que : l'enfant-apprenant au stade préopératoire ou à celui des opérations concrètes est prolifique dans la construction de ses connaissances. Cette deuxième sous-hypothèse exprime deux sous-hypothèses. La première sous-hypothèse formule qu'en famille un enfant-apprenant dont la langue-culture ethnique est celle des premiers apprentissages a une probabilité beaucoup plus élevée de s'approprier rapidement les savoirs socioculturels que celui que la langue-culture première est le français. La deuxième sous-hypothèse expose qu'à l'école un enfant-apprenant dont la langue-culture des premiers apprentissages est le français a une probabilité beaucoup plus élevée à assimiler les savoirs scolaires qu'un autre qui a la langue-culture ethnique comme celle des premiers apprentissages.

3.2.2.1. Le modèle théorique interactionniste constructiviste : le développement psychomoteur vu sous l'angle du relativisme culturel.

Le relativisme culturel inspiré de Boas (1858-1942) se caractérise par une épistémologie qui selon Dasen (2002b, pp.107-108) « permet de prendre du recul, de voir le développement humain et les apprentissages dans un contexte plus large ». Autrement dit, le relativisme culturel conçoit que le développement de l'enfant n'est pas une simple accumulation continue et linéaire des connaissances. Le relativisme culturel est plutôt une construction de structures complexes croissantes qui mettent en évidence les aspects moteurs, cognitifs et culturels selon les contextes.

Vu sous l'angle du relativisme culturel, le modèle théorique interactionniste constructiviste que nous suivons développe deux aspects favorisant l'émission d'occurrences sur l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Ces deux aspects transigent avec le développement psychomoteur de l'enfant-apprenant. Il s'agit :

- de l'intérêt du relativisme dans la controverse du transfert de la psychologie développementale occidentale dans d'autres contextes socioculturels ;
- des stades croissants du développement psychomoteur de l'enfant-apprenant.

3.2.2.1.1. L'enjeu du relativisme culturel dans le transfert de la psychologie développementale vers d'autres contextes socioculturels.

Les dimensions interactives et les dimensions constructivistes élaborées sous les auspices du relativisme culturel relancent la controverse du transfert de la psychologie développementale occidentale dans d'autres contextes socioculturels. Comment le relativisme participe-t-il à la controverse du transfert de la psychologie développementale occidentale dans d'autres contextes socioculturels ? Selon Jonnaert (2015, p.70) « [...] la dimension constructiviste se rapporte aux connections cognitives avec l'objet à apprendre ». Et « la dimension interactive évoque les situations auxquelles le sujet est confronté et à l'intérieur desquelles ses connaissances se heurtent à de nouveaux objets⁴³ » (Jonnaert, 2015, p.72).

Les deux dimensions (constructive et interactive) sont réunies en une seule, à savoir la dimension interactive constructiviste. Cette seule dimension « [...] suppose une boucle réflexive sur les connaissances et les opérations du sujet. Et aussi, une dialectique entre les connaissances préalables du sujet et les connaissances à construire » (Jonnaert, *op.cit.*). Et pour Jonnaert (2015, p.71) « [...] les activités réflexives et dialectiques ne sont cependant possibles que si les connaissances du sujet sont mises en interactions avec l'environnement ». Ce qui fait que les connaissances à construire sont inscrites dans une dimension sociale qui intéresse les apprentissages en contexte (Jonnaert, 2015). Dans une perspective ontologique, à cet effet, en suivant Jonnaert (2015, p.57) nous disons que « la réalité est extérieure au sujet. Il ne peut donc la construire car elle préexiste [...] et elle est détentrice des savoirs. Alors les savoirs sont eux transmis » d'où notre modèle théorique sur l'interaction socioconstructiviste que nous avons développé plus haut. Cela « implique donc un sujet connaissant et la connaissance qu'un sujet connaissant peut construire du réel est nécessairement celle de sa propre expérience. La connaissance n'est donc pas indépendante du sujet. [Elle] est construite » (Jonnaert, 2015, p. 66).

L'interaction constructiviste en relation avec la psychologie développementale et l'analyse des faits culturels sous la forme émique, à cet effet, font émerger diverses questions qui favorisent la diffusion des concepts-outils. Dans quelle mesure des occurrences proviendraient de l'articulation entre l'interaction constructiviste et la psychologie développementale occidentale ? Faut-il remettre ces conjonctures en cause ? Ou qu'est ce qui est susceptible d'être remis en cause au sein des contingences ? Est-il possible de transposer ces concepts-outils dans d'autres contextes socioculturels ? Ce questionnement, nous l'amorçons autrement à travers les deux interrogations suivantes : quelles contingences

⁴³ Les objets peuvent être, entre autres, les savoirs scolaires et/ou les savoirs socioculturels (Jonnaert, 2015).

favorables à l'issue de l'arbitrage du relativisme culturel sur la controverse de la psychologie développementale occidentale ? Comment transférer ces concepts-outils vers d'autres contextes socioculturels ? Des propositions de réponses aux deux interrogations sont développées dans les lignes qui suivent en nous basant sur le modèle théorique de la psychologie développementale occidentale.

3.2.2.1.2. Quelques concepts-outils favorables issus du modèle théorique de la psychologie développementale occidentale.

En ce qui concerne la psychologie développementale occidentale, pour énoncer des occurrences nous réitérons que les travaux de Piaget (2014 ; 2002) nous aident, en tenant compte du principe qui dit que : « tout chose étant égale par ailleurs ». En effet, les recherches effectuées par Piaget (2014 ; 2002) sont susceptibles de nous édifier sur d'autres contextes socioculturels. Aussi, Mbuyi Mizeka (2015, p.152) nous explique que « [...] la démarche de Piaget se caractérise par une étude de l'intelligence selon une approche génétique qui permet de chercher l'origine de l'intelligence dans les premières ébauches de l'activité de l'enfant ». L'explication de Mbuyi Mizeka, nous permet de dire que sous l'angle du développement psychomoteur, les travaux de Piaget peuvent nous fournir des conjonctures.

La perspective piagétienne n'est-elle pas constructiviste dans la logique des relations à l'intérieur de la pensée humaine ? Elle l'est en ce sens qu'elle cherche à explorer les fonctions cognitives dans la logique de l'intelligence universelle qui nous intéresse un peu plus loin. La démarche de Piaget, au sens de Bronckart (2003, p.2) « [...] réalisée en psychologie génétique est classique en ce qu'elle vise à mettre en évidence les processus d'autonomisation progressive de la pensée de l'enfant ». Pour Bronckart (*op.cit.*) « [...] Piaget aborde la théorie des stades de développement qui sont une sorte de formalisation des structures logiques successives qui soutiennent le fonctionnement psychologique ». Quels stades de développement de Piaget voudrions-nous contextualiser dans notre analyse émique de la réalité socioculturelle de l'enfant-apprenant en situation de diglossie au Gabon ? Les stades de développement que nous proposons de contextualiser se rapportent principalement aux niveaux préopérateurs et aux opérations concrètes. Pourquoi avons-nous retenu uniquement ces deux stades croissants du développement psychomoteur de l'enfant-apprenant ? Les deux stades abordent la pensée intuitive et celle des opérations formelles. Ainsi, ils nous aident à s'intéresser un peu plus loin à la socialisation cognitive et motrice de l'enfant. Et nous abordons cette socialisation cognitive et motrice en suivant le propos de Mead (1978, p.99) qui reconnaît que « les potentialités humaines sont universelles. Et [...] celles qui sont exprimées et la forme qu'elles prendront dépendent de la culture ». Pour être plus précis, nous réitérons en suivant Kluckhohn et Muray

(1961, p.53) que « tout individu est par certains aspects semblable à tous les autres individus, semblable à quelques autres individus, semblable à aucun autre individu ».

Le point de vue théorique qui se dégage des affirmations de Mead (1978) et Kluckhohn et Muray (1961) donne sens, à notre entendement, à un dialogue interdisciplinaire indispensable entre deux disciplines des sciences cognitives. Il s'agit de l'anthropologie cognitive et de la psychologie du développement cognitif. En suivant Dasen (1988, p.4), nous disons que « [...] ce dialogue n'est pas nouveau en soi, il n'a pas seulement été exploré, parce que les spécialistes des deux disciplines ont souvent évolué en vase clos ». En effet, « [...] le psychologue s'intéresse davantage au développement psychomoteur, à l'intelligence sensori-motrice, au stade préopératoire, au stade des opérations concrètes, etc. » (Dasen, *op.cit.*). Par contre pour Dasen (*op.cit.*), « [...] l'anthropologue se centre davantage sur l'homme sous le rapport de sa nature individuelle ou de son existence collective ou sur les effets de sa relation physique, spirituelle, culturelle avec le monde, etc. ». Ce dialogue est indispensable, en suivant le propos de Restchizki (2011), en ce qui concerne la transposition de la psychologie développementale du modèle de Piaget sur d'autres réalités culturelles. Que dit Restchizki, par exemple, sur le lien entre la réalité culturelle et le milieu dans lequel évolue tout individu ? Pour Restchizki (2011, p.82) « tout être humain commence sa vie en relation étroite avec son milieu social dont il est totalement dépendant ; son développement tant affectif que social ou cognitif est évidemment influencé par ce lien initial très fort ». Ce propos nous amène à questionner les stades de développement psychomoteur de l'enfant-apprenant à partir de la logique de Piaget nuancée par les travaux de Dasen et de Mbuyi Mizeka.

3.2.2.2. Deux stades de développement psychomoteur considérés.

Les stades de croissance psychomotrice que nous développons dans les lignes qui suivent participent à la compréhension des structures logiques élémentaires de la pensée de l'enfant avant son entrée à l'école primaire et pendant sa scolarité primaire. Nous rappelons que deux stades de croissance psychomotrice nous intéressent. Il s'agit du :

- stade des opérations préopératoires ;
- stade des opérations concrètes.

L'exploration des deux stades de croissance psychomotrice comme vivier d'occurrences, nous le réitérons, fait qu'en sus des travaux de Piaget, nous nous appuyons sur ceux de Dasen (1988 ; 1986) et ceux de Mbuyi Mizeka (2015). Cette exploration, en effet, s'appuie sur le relativisme culturel. Et elle détermine des contingences susceptibles de favoriser la compréhension de l'impact culturel, social et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle

des savoirs que diffusent les langues-cultures.

Pour Dasen (1988, p.4), en effet, l'étude de « [...] l'impact de l'appropriation des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie prend toute sa signification lorsque son examen porte en même temps sur la psychologie développementale et sur le milieu dans lequel l'enfant se développe ». Aussi, les travaux de Mbuyi Mizeka, nous intéressent parce qu'ils relativisent le développement psychomoteur. Pour Mbuyi Mizeka (2015, p.113) et comme pour nous, l'étude du développement psychomoteur est « l'exemple-type d'illégitimité de transfert sans plus à d'autres cultures ». Alors, l'affirmation selon laquelle le développement psychomoteur est le miroir de la société est à relativiser (Dasen, 1988 ; Mbuyi Mizeka, 2015). Les points de vue de Dasen et de Mbuyi Mizeka apportent un éclairage permettant le transfert de la perspective de la psychologie développementale occidentale tirée de l'approche piagétienne vers d'autres contextes socioculturels. Le transfert est favorable, parce que Dasen et Mbuyi Mizeka se servent des influences que la famille et la communauté exercent sur l'enfant en partant des critères pragmatiques d'autonomie réelle dans la vie de tous les jours.

Toutefois, le relativisme culturel qui nous intéresse réfute en suivant Massé (2008, p.105) tous « biais essentialistes qui font de la culture (et des valeurs morales) des entités stables, empiriquement observables et délimitables, disponibles pour des interprétations consensuelles ». Il s'agit, par contre d'un relativisme qui considère la culture comme « un processus de création de sens, toujours en évolution, un produit fragmenté issu de la négociation et de rapports de forces entre une pluralité de savoirs et de logiques véhiculées par des groupes d'intérêts divers » (*op.cit.*).

3.2.2.2.1. Quelques concepts-outils du stade préopératoire.

Au niveau de la psychologie développementale occidentale tirée des travaux de Piaget, le stade préopératoire oscille entre 2 et 7 ans et indique la période où la socialisation se met en place. La controverse du transfert des résultats de la psychologie développementale occidentale vers d'autres contextes socioculturels nous permet d'amorcer, la recherche des contingences au stade préopératoire en suivant davantage les travaux de Dasen (1988 ; 1986).

Chez Dasen (1986, p.95) ce stade préopératoire « [...] est probablement fortement universel. Toutefois, l'ordre des stades est partout le même et tous les enfants atteignent le dernier stade ». Du moins, Dasen (*op.cit.*) nuance, pour lui « des différences apparaissent déjà dans les rythmes de développement sous l'influence du milieu. [...] À cet effet, par exemple, la culture valorise (permet d'exercer) certains schèmes plus que d'autres ». En effet, Dasen explicite les différences sur les conclusions des recherches comparatives réalisées en Afrique,

en Europe et en Amérique sur le développement psychomoteur. Pour ces recherches le développement psychomoteur de l'enfant africain dans la petite enfance est décrit comme précoce, mais suit d'un déclin (Dasen, 1986 ; Mbuyi Mizeka, 2015). Nous reviendrons un peu plus loin sur le déclin.

Concernant le jugement sur la précocité, Dasen (1988, p.7) précise et parle chez l'enfant africain de « développement rapide des actes moteurs qui sont valorisés dans la société [...] dans laquelle ce dernier a souvent l'occasion de s'entraîner, de jouer ». Est-ce que cela signifie que les actes moteurs sont moins présents dans les normes européennes et américaines sur le développement du petit enfant ? Cette distinction montre, au sens de Dasen (*op.cit.*), « qu'il n'y a pas de précocité motrice générale mais une détermination fine des apprentissages moteurs par des facteurs culturels ». Néanmoins, Dasen établit une analogie entre le développement de la motricité et l'intelligence chez l'enfant africain à partir des différentes échelles du développement de l'intelligence selon Piaget (Dasen, 1988). Pour lui (Dasen, *op.cit.*) « c'est bien par des schèmes moteurs que le petit enfant explore son monde et en établit sa première connaissance, c'est en agissant sur [les objets] qu'il en construit les propriétés ». En établissant une relation entre les activités motrices et les objets, Dasen distingue deux fonctions symboliques au niveau du stade préopératoire qui sont la motricité distale et la motricité axiale. Dasen (1988, pp. 7-9) « [...] constate que la motricité distale, celle de la coordination manipulative fine liée à la saisie de l'objet s'affirme plutôt que la motricité axiale, celle liée au relationnel, notamment à l'expression, à la communication ».

Au niveau de la motricité distale pour Dasen (*op.cit.*) « [...] l'objet n'est pas utilisé comme intermédiaire dans les échanges avec l'adulte, mais l'objet sert de prolongement de la main ». Ce qui permet à Dasen (1988, p.8) de signifier qu'en Afrique « l'adulte ne donne que rarement un objet pour occuper ou calmer un enfant, mais interagit par le contact corporel (pour la mère en particulier en donnant, [par exemple], le sein) ». Alors, Dasen (*op.cit.*) déduit qu'une telle « orientation culturelle constitue un certain handicap pour le développement de [la motricité axiale] chez l'enfant africain » (nous reviendrons un peu plus loin sur cette motricité axiale). Toutefois, l'abondance d'objets, bien que sans fonction prédéterminée, dans l'univers de l'enfant africain est plus propice au développement de la motricité distale (Dasen, 1988). Car pour Dasen (1988, p.8) « la notion de pauvreté du milieu matériel est donc nettement à revoir, et la richesse des interactions sociales qui passent souvent par le contact corporel, fait aucun doute (Rabain, 1978) ». L'enfant africain avant son entrée à l'école, notamment, en milieu rural classique, construit les facteurs liés au stade préopératoire (la fonction symbiotique, l'apparition du dessin, le jeu symbolique, l'image mentale, etc.) à partir de son environnement

culturel. Les facteurs liés au stade préopératoire nous fournissent des occurrences ci-dessous pour explorer l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Il s'agit comme concepts-outils, en suivant Dasen (1988, p.7-9) des facteurs qui « [...] se développent selon les variations culturelles et les possibilités d'exercice entendu ici des jeux. Par exemple, l'enfant en milieu rural a pour jouet ce qu'il peut ramasser autour de lui, même parfois les objets dangereux ». En effet, en suivant Mbuyi Mizeka (2015, p.106) nous disons qu'en Afrique « il est reconnu que le rôle de l'activité ludique est de préparer l'enfant à devenir adulte ». Alors, la plupart des objets tirés du milieu naturel n'ont pas de fonction unique : « ils peuvent être utilisés et combinés de multiples manières. Ce fait constitue un avantage énorme pour le développement du jeune enfant, car il facilite le jeu symbolique, très important au moment de l'apprentissage de la langue » (Dasen, *op.cit.*). Bien que l'entourage humain suscite peu certains facteurs lors du stade préopératoire, comme nous le verrons dans la motricité axiale. Néanmoins, il se trouve que l'enfant « n'arrive pas intellectuellement démuni à l'école » (Lê Thành Khôi, 1992, p.214). L'erreur de l'école, en ce sens, serait « d'ignorer ce capital endogène et de se croire en face d'un esprit vierge sur lequel elle pourrait plaquer n'importe quel enseignement » (*op.cit.*).

Au niveau de la motricité axiale, certains chercheurs (Clanet, 1986 ; Dasen, 1988 ; 1986 ; Mbuyi Mizeka 2015) reconnaissent que le stade préopératoire touche aussi l'intelligence sensori-motrice entre la naissance et l'âge de sept ans. Et le développement de cette motricité axiale sous les auspices de l'intelligence sensori-motrice ne suit pas souvent une progression linéaire. L'absence de linéarité entre la naissance et l'âge de sept ans chez les enfants africains se justifie par le fait du sevrage qui souvent introduit une brusque rupture entre la mère et l'enfant. Le sevrage est à certains moments un frein à la motricité axiale et à d'autres moments un soutien. Il faut noter que le sevrage intervient dans la plupart des situations entre le 13^{ème} et 24^{ème} mois après la naissance (Clanet, 1986 ; Mbuyi Mizeka, 2015).

À quel moment le sevrage est-il un frein à la motricité axiale ? Au moment où la rupture entre la mère et l'enfant est décidée et opérationnalisée quelques jours après la naissance. Parce que pour Clanet (1986, p.81) à la naissance, il « [...] s'instaure une fusion identification corporelle à la mère renvoyant à un vécu et à un symbolisme privés ». Par conséquent pour ces chercheurs (Clanet, 1986 ; Dasen, 1988 ; 1986 ; Mbuyi Mizeka 2015) lorsque cette rupture est brutale, elle constitue ce qu'ils appellent le « traumatisme du sevrage ». Ce traumatisme du sevrage pour ces chercheurs rend l'enfant vulnérable aux maladies infantiles. Il favorise, également, un ralentissement du développement psychomoteur chez le petit enfant. En effet, Mbuyi Mizeka (2015, p.108) affirme que « le caractère brutal qui met fin

à l'existence des relations symbiotiques entretenues jusque-là par l'enfant avec la mère peut effectivement entraîner des conséquences de natures diverses sur le développement de l'enfant ».

À quel moment le sevrage soutient-il la motricité axiale ? Malgré le déséquilibre qu'il apporte dans ce développement sensori-moteur, le sevrage constitue, néanmoins, l'une des premières étapes de la vie sur la voie de l'enculturation. Pour Clanet (*op.cit.*), c'est « au moment de la rupture de la dyade mère-enfant [...] que s'inaugure pour l'enfant, l'accès de celui-ci aux normes et valeurs de la communauté ». En tenant compte des comportements sociaux des mères, cette rupture diffère d'une mère instruite à une mère moins instruite, d'une mère ayant un emploi à une mère sans emploi (Mbuyi Mizeka, 2015). La mère moins instruite et la mère sans emploi auront tendance à instaurer la fusion corporelle dont parle Clanet, par contre, la mère instruite et la mère ayant un emploi auront plus tendance à instaurer dès la naissance une séparation précoce (Clanet, 1986). Au sens de Clanet (1986, p.81) cette séparation précoce est propre en milieu occidental et elle « permet ou provoque une fusion de l'ordre d'une identification primaire aux symboles collectifs qui enveloppent l'enfant ». Ainsi, donc au sens de Mbuyi Mizeka (2015, p.109) « l'opportunité de sevrer un enfant [...] est liée à la capacité de ce dernier à exécuter des commissions, ce qui permettait aux parents de juger de ses aptitudes à se débrouiller seul ». Pour Mbuyi Mizeka (*op.cit.*) « en exécutant les commissions, l'enfant montre son émancipation et prouve qu'il n'est plus physiquement attaché à sa mère ». Alors, par exemple, en milieu rural, l'enfant a accès progressivement aux univers claniques et tribaux où il retrouvera sécurité et confiance aux prix des frustrations et obligations parfois sévères (Clanet, 1986). Le sevrage répond également à d'autres besoins d'ordre physiologiques chez la mère et le père. Il se trouve que pendant l'allaitement maternel, chez certains groupes ethnolinguistiques, la mère ne doit pas satisfaire sa libido de peur que le liquide séminal du père ne puisse rendre le nourrisson malade (Ezembe, 2009 ; Mbuyi Mizeka, 2015). Que se passe-t-il au niveau du développement des opérations concrètes de Piaget, mais selon le modèle du relativisme culturel, prôné par Dasen ?

3.2.2.2.2. Quelques concepts-outils du stade des opérations concrètes.

Le stade des opérations concrètes issues de la psychologie développementale occidentale tirée des travaux de Piaget oscille entre 7 et 14 ans. Ce stade correspond au moment où se mettent en place les possibilités de sériations et classifications chez l'enfant durant son développement psychomoteur. Ces possibilités permettent à l'enfant d'acquérir des notions de causalité, de comprendre les invariants du réel, etc.

Pour Dasen (1986, p.94) « le développement des opérations concrètes est faiblement

universel : l'ordre des stades est constant, mais les différences de rythmes peuvent être tellement importantes que le stade final n'est pas toujours atteint par tous pour certaines notions ». Et « les divers domaines notionnels sont valorisés différemment selon les besoins éco-culturels » (*op.cit.*). Ce dernier propos de Dasen révèle, à notre entendement, des conjonctures sur le rapport de causalité entre les besoins vitaux primaires et la culture. Ce rapport est influencé par le modèle d'économie pour la survie qui est développé dans un contexte à double agglomération (milieu rural et milieu urbain). Comment se rendre compte des concepts-outils issus des deux milieux (rural et urbain) au niveau du stade des opérations concrètes sous la mouvance du relativisme culturel ? Néanmoins, il est parfois difficile de se rendre compte de l'insertion culturelle du comportement de l'enfant dans un contexte à double agglomération. Alors comme occurrences, il est nécessaire de passer par le miroir de l'altérité et de la richesse de la diversité des cultures qu'offrent les deux milieux pour cerner également les deux stades de développement qui nous intéressent.

Par ailleurs, le développement de l'enfant-apprenant, aux deux stades que nous avons retenus, est attendu comme le passage perpétuel d'un état inférieur vers un état supérieur. Ces deux stades correspondent à l'entrée de l'enfant à l'école primaire au Gabon qui se subdivise en école pré-primaire et école primaire. Conformément à la loi n° 21/2011 (2012, p. 6) « [...] l'école pré-primaire est un établissement qui scolarise les enfants dès l'âge de trois ans jusqu'à l'âge de cinq ans. Et l'école primaire est un établissement qui scolarise les enfants de six ans à seize ans ». Cette loi stipule en son article 2 que « L'éducation et la formation au Gabon sont obligatoires. L'accès à l'éducation et à la formation est assuré à tout jeune, gabonais ou étranger résidant au Gabon, âgé de 3 à 16 ans ». Pour être précis, la scolarité obligatoire au Gabon part de 3 ans jusqu'à 16 ans. Par ailleurs, le découpage, de l'école primaire selon l'arrêté n°001810/MEN du 10 août 2005 repartit, en ses articles 7, 8, 9, 10, 11 et 11 « l'enseignement primaire [...] en cinq années et chaque année correspond à un niveau qui équivaut à un âge : le niveau première année correspond, par exemple, à l'âge de 6 ans, ainsi de suite. ». Malgré cette division la scolarité obligatoire à l'école (enseignement) primaire est toujours comprise entre 6 ans et 16 ans. Néanmoins sachant l'arrêté précité repartit l'école primaire en trois cycles, à savoir :

- le cycle préparatoire appelé classe de première année recevant les enfants âgés de 6 ans et plus ;
- le cycle élémentaire organisé en deux années : la deuxième année pour les enfants de 7 ans et plus, et la troisième année pour ceux de 8 ans et plus ;

- le cycle moyen organisé aussi en deux années : la quatrième année recevant les enfants de 9 ans et plus, et la cinquième est le dernier niveau de l'école primaire et reçoit les enfants de 10 ans et plus.

Nous n'avons pas d'explications justifiant ce découpage et n'avons pas également connaissance des recherches faites sur un sujet ayant trait au découpage de l'enseignement (école) primaire au Gabon. Toutefois, le caractère obligatoire annote trois choses. En premier lieu pour les enfants dont la langue des premiers apprentissages socioculturels est l'une des langues ethniques du Gabon, c'est la première rencontre avec le français langue de scolarisation. En d'autres termes, c'est la rencontre avec une nouvelle langue-culture, celle dont l'école use, à savoir le français. En second lieu, pour les enfants dont le français est la langue des premiers apprentissages socioculturels c'est la continuité. En troisième lieu, l'accès à l'écriture par l'enfant-apprenant qui est en quelque sorte une troisième langue. Alors, les stades de développement offrent-ils les possibilités d'expliquer le fait de stimuler l'enfant à apprendre, à acquérir et s'approprier deux langues qui diffusent des savoirs ? Quels concepts-outils pourrions-nous relever en vue de la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant dans cette double situation d'appropriation des savoirs grâce aux diverses langues-cultures qui les diffusent ? Est-ce qu'une seule langue serait significative d'une pensée unique microsociale, linguistique et culturelle ? Est-ce que la situation de diglossie favorise une double pensée microsociale, linguistique et culturelle ?

Le questionnement qui précède, nous conduit à réitérer que la modélisation de la pensée microsociale linguistique et culturelle de l'enfant-apprenant en situation de diglossie est indiquée au sens de l'hypothèse Sapir-Whorf (HSW). Et elle suppose, néanmoins, la liberté des jeux des fonctions cognitives et métacognitives pour une expression verbale (Delbecq, 2006). Nous reconnaissons que l'étude des fonctions cognitives constitue, entre autres, un vaste domaine interdisciplinaire de recherches aussi richement diversifiées qu'intensément explorées. Nous réaffirmons, à ce titre, que nous ne cherchons pas à valider ces fonctions, mais elles représentent un point de départ pour mieux explorer la notion de l'intelligence. Autrement dit, le développement des stades de croissance permet que nous nous intéressions à l'intelligence de l'enfant africain. En effet, l'exploration de la notion d'intelligence nous aide à cerner davantage d'occurrences sur les deux stades qui nous intéressent (stades préopératoire et opérations concrètes). Il nous faut, à cet effet, partir des théories universelles et évaluatives de l'intelligence pour y arriver.

3.2.2.3. Les théories universelles et évaluatives qualifiant un enfant-apprenant intelligent.

Il est fort évident que plusieurs théories universelles et évaluatives permettent de qualifier un enfant-apprenant intelligent. En effet, l'intelligence, en tant que représentation de ce que nous pouvons faire des fonctions supérieures de la vie intérieure de tout individu, fait l'objet de nombreuses recherches. Pour la plupart de ces recherches deux types de méthodes se dégagent pour la compréhension de l'analyse des fonctions supérieures de l'activité mentale que représente la notion de l'intelligence.

Pour Bouya (1985, p.95) « [...] une méthode offre les possibilités de vérifier les théories selon lesquelles l'intelligence serait une réalité objective qui échapperait aux valeurs, au milieu et au temps. Bref un genre de vérité transhistorique et métaculturelle ». Cette méthode fait référence aux théories universelles sur l'intelligence en faisant abstraction des réalités historico-sociales et culturelles. Selon le même auteur (Bouya, 1985, *op.cit.*) « [...] une autre méthode souligne plutôt les liaisons ainsi que les lestage des faits de réalité observés, définis comme faits ou marques d'intelligence ». Autrement, cette autre méthode tient compte « [...] des éléments sociaux, historiques et culturels valorisés dans (et pour) un espace-temps humain donné, par (et dans) un univers humain déterminé » (*op.cit.*). Cette autre méthode pour Bouya (1985, p.96) se rapporte « aux réalités socioculturelles dont elle ne contourne pas les aspérités ».

Alors, au sein du modèle théorique interactionniste constructiviste que nous suivons et selon les deux méthodes proposées par Bouya (1985) deux moyens évaluatifs de l'intelligence nous intéressent. Il s'agit :

- du modèle de l'intelligence universelle induisant l'intelligence de l'enfant africain et de l'enfant gabonais ;
- des facteurs qui favorisent l'intelligence de l'enfant africain et de l'enfant gabonais.

3.2.2.3.1. L'intelligence universelle : des concepts-outils pour explorer l'intelligence de l'enfant africain.

Nous explorons, à cet effet, les explications de Bouya (1985), d'Howard et al. (2014), de Morin (2011) et de Piaget (2014). Ces auteurs conçoivent l'intelligence universelle dans une triple typologie, à savoir : une propriété en partage à tous les êtres humains ; une différence individuelle caractérisant chaque être humain ; une faculté cognitive favorisant la résolution des situations-problèmes.

Qu'en est-il de l'intelligence comme une propriété en partage à tous les êtres humains ? Selon Morin (2011, p.66), l'intelligence est la « faculté d'apprentissage qui distingue l'humain

des autres espèces animales, parce qu'elle [lui] permet de reproduire assez exactement les comportements d'un modèle, tels que ce modèle les a voulus. C'est pourquoi cela est souvent appelée imitation vraie ». Cette acception favorise l'apparition des contingences pour caractériser l'intelligence. Ainsi, elle retient l'intelligence comme un facteur assimilé à la pensée théorique c'est-à-dire à la capacité de raisonnement par inférence chez individu. Cette capacité fait référence à la faculté d'apprentissage que dispose chaque individu comme un potentiel dynamique.

Qu'en est-il de l'intelligence en tant que différence individuelle ? Pour Piaget (2014, p.46) « [...] l'intelligence est une assimilation de données à partir des structures d'actions élémentaires vers les structures opératoires supérieures ». Ce modèle de structuration consiste « à organiser le réel, en acte ou en pensée et non pas à le copier simplement » (*op.cit*). Les explications de Piaget conçoivent l'intelligence comme un processus évolutif chez l'enfant-apprenant. Et ce processus se réalise par des mécanismes graduels d'assimilation et d'accommodation. Avec Piaget, nous distinguons plusieurs étapes (structures d'actions élémentaires et structures opératoires supérieures) dans l'évolution psychomotrice de l'enfant-apprenant. Nous venons d'évoquer plus haut deux de ces étapes nuancées par les travaux d'autres chercheurs sous les auspices du relativisme culturel. Toutefois, la perspective piagétienne fait que l'intelligence chez l'enfant-apprenant soit à appréhender comme une fonction fonctionnaliste congénitale de type biologique (être essentiel). Cette perspective piagétienne est certes un indicateur dans l'analyse de l'intelligence mais elle a fait abstraction au fait que l'enfant-apprenant est également un être social (essentialiste). Et le fait que l'enfant-apprenant soit un être social est ne réfute non plus qu'il naît avec un potentiel humain, mais ce sont les institutions sociales telles que la famille, l'école qui le prennent en charge. Par exemple, elles le nourrissent, l'encadrent, l'aident dans le développement de son intelligence. Ces institutions sociales créent des milieux de vie où l'enfant-apprenant apprend à trouver sa place (il se socialise).

Qu'en est-il de l'intelligence comme une faculté cognitive favorisant la résolution des situations-problèmes ? Pour Bouya (1985, p.98) « l'intelligence est souvent entendue dans les ouvrages classiques de psychologie comme la capacité d'adaptation, l'aptitude à résoudre un problème ou le fait de savoir réagir, de manière opportune, devant une situation donnée ». Egalement, pour Howard et al. (2014, p.18-22) « [...] bien que l'intelligence soit la manière dont une personne aborde les problèmes ou les projets, mais certains travaux ont montré que les êtres humains disposent de formes d'intelligences multiples ». Il s'agit, par exemple, « de l'intelligence musicale, de l'intelligence du corps, de l'intelligence interpersonnelle, de

l'intelligence intra-personnelle, de l'intelligence spatiale, de l'intelligence émotionnelle, de l'intelligence pratique et créative, [de l'intelligence artificielle], etc. » (Howard et al, 2014, p.18). Aussi, Ces travaux refusent de contenir l'intelligence dans « [...] deux formes essentielles tel que Jean Piaget (1896-1980) et Alfred Binet (1857-1911) le pensaient il y a plus d'un siècle, à savoir l'intelligence langagière et l'intelligence logico-mathématiques » (*op.cit.*). C'est pourquoi, Howard et al. (2014, p.23) parlent « [...] des intelligences humaines multiples en tant que capacité, par exemple, à résoudre des problèmes complexes ou à envisager l'avenir, ou à analyser des modèles, ou bien à effectuer la synthèse d'éléments d'informations disparates ».

Que retenons-nous des différentes définitions énoncées plus haut sur l'intelligence que pose l'universalité des modèles explicatifs proposés ? Nous disons que, ces théories conçoivent l'intelligence comme processus offrant à tout individu une capacité de production et reproduction dont la maturation cautionne. À cet effet, les théories universelles et évaluatives qui permettent de qualifier un enfant-apprenant d'intelligent posent le problème de la mise en action d'un ensemble d'enjeux que nous considérons comme des survivances. En effet, ces survivances fournissent une copie fonctionnelle aux séquences régulières de la réalité. Alors, comme survivances, il s'agit : des réponses répétées de l'organisme à des stimuli extérieurs (béhaviorisme) ; de la consolidation de ces répétitions par des renforcements externes (socioconstructivisme) ; de la constitution cognitive des chaînes hiérarchiques d'habitudes (constructivisme).

Toutefois, Piaget (*op.cit*) précise que « le fait essentiel qui contredit ces survivances [...] est que les connaissances dérivent de l'action et non pas dans le sens de simples réponses associatives (associationnisme). Le fait que l'intelligence dérive de l'action conduit à la maturation ». Bien que Mbuyi Mizeka trouve que chez l'enfant africain, il y a un dysfonctionnement entre la maturation neurophysiologique et les fonctions psychologiques. En effet, pour Mbuyi Mizeka (2015, p.67) « la maturation neurophysiologique progresse régulièrement, les fonctions psychologiques, qui devraient être accélérées par cette maturation, se trouvent en quelque sorte bloquées ». Néanmoins, Mbuyi Mizeka (2015) le justifie par les faiblesses relevées au niveau de la motricité axiale (Dasen, 1988) où l'action de l'entourage humain de l'enfant stimule peu certaines fonctions psychologiques. En effet, pour lui « c'est l'influence [...] de cette motricité axiale qui fait cruellement défaut dans ce résultat » (Mbuyi Mizeka, *op.cit*). Il reconnaît, du moins que très vite ce dysfonctionnement s'équilibre, mais avec une distinction entre le jeune garçon et la jeune fille, confirmant, ainsi, la séparation très affirmée entre les sexes en milieu rural classique. Aussi, pour Mbuyi Mizeka (2015, p.66) « un

clivage s'opérerait donc au détriment des groupes socioculturels avancés, dont les modèles de comportements tendent à se rapprocher [des] normes occidentales ». Pour lui, la comparaison avec les normes occidentales est caractérisée par le fait que la plupart des pays d'Afrique subsaharienne « sont liés par une caractéristique commune : celle d'avoir été colonisés par les pays occidentaux et donc d'avoir à vivre une réalité culturelle ambivalente » (Mbuyi Mizeka, 2015, p.70). Par ailleurs, dans cette séparation différentielle affirmée entre les sexes, il est dit par exemple que la progression plus rapide du jeune garçon, en milieu rural, est liée à l'attention bienveillante que lui accordent les membres de la famille, du clan, de la tribu voir du groupe ethnolinguistique (Dasen, 1988 ; Mbuyi Mizeka, 2015). Mais en milieu urbain, ces disparités ont tendance à s'annihiler à cause des comportements que la ville suscite et qui sont différents de ceux du village. Les comportements des parents en milieu urbain sont sous la contrainte du mode de vie urbain que nous avons développé plus haut. Ce mode de vie urbain, en famille fait que l'enfant soit privilégié sans tenir compte de la séparation différentielle affirmée entre les sexes, surtout si le père et la mère ont un emploi. Est-ce qu'il y a une différence dans le développement de l'intelligence selon que l'enfant-apprenant vit dans le milieu rural ou dans le milieu urbain ? Cette question relance l'exploration des conjonctures issues des deux stades de développement psychomoteur. Ces conjonctures sont corolaires de l'intelligence de l'enfant africain et gabonais et des facteurs favorisant leurs intelligences.

3.2.2.3.2. L'intelligence de l'enfant africain : des concepts-outils pour explorer l'intelligence de l'enfant gabonais.

La nature de l'intelligence de l'enfant africain, que nous proposons de cerner tient lieu de l'expression de la coordination physiologique et psychologique sous la mouvance des stimulations de l'entourage humain (Dasen, 1986 ; Mbuyi Mizeka, 2015). L'intelligence étant, pour nous, un acte cognitif intime, sa nature n'est perceptible que sur la base des facteurs qui permettent son expression. Et nous abordons ces facteurs comme favorisant l'intelligence un peu plus loin. Du moins, à notre entendement, pour aborder la nature de l'intelligence chez l'enfant africain, nous retenons la notion de maturation, non pas en tant qu'accumulation, mais comme une preuve du rôle de l'expérience dans la formation des notions (concepts, mots, savoirs).

La maturation comme preuve du rôle de l'expérience est, à cet effet, une maturation motrice et une maturation psychologique. Et l'expérience comme preuve de la nature de l'intelligence renvoie, d'une part, aux stimulations de l'entourage humain de l'enfant et, d'autre part, à l'action de l'environnement physique sur ce-dernier. Par ailleurs, les stimulations tiennent compte du développement physique de l'enfant qui est lui un acte de témoignage de sa

maturation motrice. Piaget et Mbuyi Mizeka lisent l'impact du rôle de l'expérience comme le témoignage de la maturation psychologique à travers la formation de l'esprit expérimental. Par contre, Dasen s'intéresse lui à l'intelligence sociale et technologique comme preuve du rôle de l'expérience en tant que maturation psychologique. Aussi, Mbuyi Mizeka (2015, p.61) pose le problème de la maturation psychologique dans un contexte particulier qui est « l'acquisition de la langue et de ses relations avec la pensée ». Subséquemment, l'acquisition de la langue et ses relations avec la pensée font partie de nos concepts-outils fondamentaux. Autrement et en paraphrasant Mbuyi Mizeka (2015), l'acquisition de la langue en corrélation avec le développement cognitif de l'enfant est l'une des contingences de base que nous avons retenue sous le terme langue et pensée associée à la culture. Nous réitérons que cette occurrence déduit la compréhension de l'impact de l'apprentissage de deux langues vécues par l'enfant dans deux structures sociales et culturelles différentes que sont l'école et la famille (Mbuyi Mizeka, 2015). Piaget (2014, p.57) privilégie lui « [...] l'expérience ou la maturation acquise comme étant nécessaire au développement de l'intelligence ». Toutefois, il reconnaît que cela n'est pas suffisant, notamment quand cette expérience est vécue par l'enfant comme étant à la fois physique et logico-mathématique (Piaget, 2014)⁴⁴. Chez Dasen la maturation comme preuve de nature de l'intelligence de l'enfant africain est relative aux populations étudiées. Nous réitérons, alors que Dasen (1986, p.95) s'intéresse à la maturation à travers ses travaux émiqes chez des peuples d'Afrique comme preuve d'une intelligence « [...] à la fois sociale et technologique. Dans cette double intelligence les aspects plus cognitifs n'en font partie que s'ils sont mis au service du groupe social ». Ainsi, pour Mbuyi Mizeka (2015, p.114) « l'intelligence sociale serait celle de l'être plutôt que de l'avoir, des relations interpersonnelles plutôt que des relations avec des objets, une intelligence qu'un art de l'âme ». L'intelligence sociale est celle qui prend en compte, par exemple, l'aptitude à maintenir la paix et l'harmonie, l'utilisation de la langue et des mouvements du contrôle du corps. Elle est en général l'aptitude aux conditions sociales (Dasen, 1988 ; Mbuyi Mizeka, 2015). Ainsi donc, Mbuyi Mizeka (2015, pp. 114-115) attribue « [...] l'origine de l'intelligence sociale au fait que les mères interagissent avec leur bébé de façon sociale et non par l'intermédiaire d'objets ». Ce qui nous rappelle la relation fusionnelle dont parle Clanet (1986), à savoir que les mères selon certaines conditions sociales l'instaurent dès la naissance. L'intelligence technologique, pour Mbuyi Mizeka (2015, p.114) « est celle de la manipulation des objets, du contrôle du milieu physique. [...] Et elle a permis, par exemple,

⁴⁴ L'expérience physique consiste à agir sur les objets et à découvrir les propriétés par abstraction à partir des objets. L'expérience logico-mathématique (indispensable aux niveaux où la déduction opératoire n'est pas encore possible) consiste également à agir sur les objets mais à découvrir des propriétés par abstraction à partir, non pas des objets comme tels, mais des actions elles-mêmes qui s'exercent sur ces objets (*op.cit.*).

le développement technologique avec le confort et les maux qui lui sont liés ». En suivant, l'explication de Mbuyi Mizeka, nous disons que cette intelligence reflète le milieu urbain et elle s'est plus développée en Europe et en Amérique à cause, notamment de l'écriture. En effet, l'écriture permet son objectivité plus impersonnelle et une pensée analytique⁴⁵. L'intelligence technologique, chez l'enfant africain se développe par la fabrication des jouets sous la formation d'imitation des modèles réels miniaturisés en objets de jeu (Dasen, 1998). Nous reviendrons sur la fabrication des jouets un peu plus loin.

Il se trouve, au regard de tout ce qui précède que plusieurs concepts-outils indiquent la valorisation de l'intelligence chez l'enfant africain. Mais, comment les concepts-outils qui participent à la valorisation de l'intelligence chez l'enfant africain nous permettent d'indiquer l'intelligence de l'enfant gabonais ? Les propositions à cette question sont inscrites dans les facteurs favorisant l'intelligence de l'enfant africain corolaire à l'intelligence de l'enfant gabonais.

3.2.2.3.3. Les facteurs favorisant le développement de l'intelligence de l'enfant africain corolaire de l'intelligence de l'enfant gabonais.

Nous avons retenu plus haut que les facteurs favorisant le développement de l'intelligence de l'enfant africain sont impulsés par les interactions que ce dernier entretient avec l'entourage humain et l'environnement physique qui l'entoure. Ces conjonctures sont, par exemple : l'obéissance de l'enfant à tout âge à la réalisation des activités de subsistance ; l'instance à vouloir faire comme l'adulte ; les activités ludiques comme l'action de l'appropriation de ce que fait l'adulte.

L'identification des facteurs favorisant l'intelligence se trouve, alors, dans la capacité à imiter, à refaire le modèle après l'avoir observé et à créer. En effet, pour Mbuyi Mizeka (2015, p.116) de telles attitudes de la part des enfants-apprenants sont « [...] encouragées et attirent davantage l'attention des adultes ». Pour Morin (2011, p. 73), par exemple, « l'imitation engendre la culture [...] car l'individu subit une suggestion inconsciente et involontaire de la part de ses semblables, notamment s'ils sont nombreux ou prestigieux. L'exemple d'autrui nous hypnotise et nous force à le copier ». Malheureusement, l'imitation (de ce que fait l'adulte) s'illustre plus à l'identification selon le sexe qui est celui de l'enfant. Nous reviendrons un peu plus loin sur la distinction entre les sexes en abordant le jeu comme indice. Les enfants imitent les actes des adultes qu'ils feront sous peu quand ils seront eux aussi adultes (Dasen, 1988 ;

⁴⁵ La pensée analytique est caractérisée par une focalisation sur les objets et leurs attributs. Les objets sont perçus indépendamment de leurs contextes. On s'intéresse aux éléments composant l'objet plutôt qu'aux relations entre cet objet et son environnement. Et l'on se réfère à un ensemble de règles abstraites afin de prédire ou d'expliquer les comportements de ces objets (Licita et Heine, 2012, p.156).

Mbuyi Mizeka, 2015). Toutefois, le petit garçon par l'identification aux activités de l'adulte masculin va, par exemple, imiter « [...] la fabrication des voitures, des pièges pour la chasse, les jeux de rôles de chef de famille, etc. » (Mbuyi Mizeka, *op.cit.*). Par contre, l'imitation est remarquée « chez la jeune fille, par exemple, par l'acquisition des recettes de cuisine, des méthodes de pêche, des jeux de rôle de mère d'une famille, etc. » (Mbuyi Mizeka, *op.cit.*). L'identification en général met en exergue d'autres occurrences permettant d'indiquer les facteurs qui favorisent le développement de l'intelligence de l'enfant africain. Nous pouvons noter comme concepts-outils que révèle l'identification, par exemple, un enfant qui prend des initiatives. Quel type d'initiatives peut prendre un enfant et juger comme facteurs favorisant le développement de son intelligence ? En suivant Mbuyi Mizeka (2015, p.125), un enfant qui, par exemple, peut « [...] se cacher lui-même lorsqu'un danger survient là où il se trouve sera encouragé dans cette pratique. Ou un enfant qui amène une personne en aparté lorsqu'il veut lui transmettre un message qui ne concerne que cette personne ».

Par ailleurs, des critères non les moindres servent d'occurrences pour l'évaluation de l'intelligence que stimulent les facteurs qui la favorisent. Ces critères sont : « [...] la mémoire, l'éveil, la vigilance, l'habileté, etc. » (Mbuyi Mizeka, 2015, p.126). La mémoire est d'autant plus importante, parce que l'enfant africain doit pouvoir conter, sans trop de carences, une histoire que lui aurait contée quelqu'un (Mbuyi Mizeka, 2015). Entre autres, les facteurs qui stimulent cette mémoire peuvent être le fait que l'enfant ait assisté à un événement (mariage, naissance, décès, etc.) il doit être capable de le relater avec exactitude (par exemple citer les proverbes énoncés lors des échanges). Tout comme, il doit dire l'arbre généalogique de son lignage sans se tromper. Alors pour évaluer la mémoire Mbuyi Mizeka (2015, p.117) souligne, par exemple, « qu'un parent peut [...] inviter deux de ses fils à une réunion. Et, c'est après la réunion, en guise de test de comparaison de l'intelligence, il demande à chaque enfant, le contenu de ce qui s'est dit ». Pour Mbuyi Mizeka (*op.cit.*) le père peut alors déduire que tel ou tel fils est intelligent ou sera plus intelligent que l'autre « si par exemple [...] un des enfants retrace non seulement les grandes lignes du débat, mais en plus dit 2 ou 3 proverbes qu'il a retenus, alors que l'autre enfant montre une tendance à oublier ». De même, pour tester l'éveil ou la vigilance d'un enfant Mbuyi Mizeka (2015, p. 126) relate, par exemple, « [...] qu'un adulte dit à un enfant qui vient d'avaler une graine de mandarine qu'un mandarinier va pousser dans son ventre. La réaction d'un enfant intelligent est de sourire ». Ainsi est jugé éveillé et vigilant, selon Mbuyi Mizeka (*op.cit.*) un enfant qui « ne se laisse pas tromper facilement [ou qui] est moins naïf ». L'éveil, la vigilance, l'habileté s'évaluent, aussi, grâce à ce que l'enfant réalise, par exemple, dans ses activités ludiques.

Le rôle du jeu comme facteur favorisant l'intelligence démontre les capacités d'imitation et de créativité qui en découlent. La créativité par le jeu est dite créativité sociale ou intelligence sociale. Pour Lê Thành Khôi (1992, p.216) la créativité sociale « ne consiste pas [...] à réinventer des connaissances qui sont le trésor commun. Elle consiste à produire soit des connaissances nouvelles, soit des solutions nouvelles aux situations problèmes à résoudre ». La créativité sociale touche le développement préopératoire et celui des opérations concrètes. En effet, la créativité sociale participe au développement psychomoteur de l'enfant par le fait qu'à travers la construction d'un modèle après l'avoir observé l'enfant affine par l'imitation les méthodes des pratiques d'activités. Ainsi donc, dans le jeu l'enfant manifeste des dispositions d'élaboration des connaissances procédurales par observation, imitation et reproduction du modèle. Ainsi, selon Mbuyi Mizeka (2015, p.116) « tel ou tel enfant est jugé intelligent par les adultes lorsqu'il accorde beaucoup d'attention et une certaine exactitude dans la fabrication d'objets [...] et la mise en pratique des procédures ou méthodes ». Le jeu fait que, pour Mbuyi Mizeka (*op.cit.*), par exemple, « [...] une petite fille s'exercerait dans la mise en œuvre des procédures des activités de pêche à la nasse ou au barrage en imitant ce qu'elle a vu sa mère faire, lors d'une partie de pêche ». Tandis que « le petit garçon [...] s'attellerait, par exemple, à la fabrication d'un mortier, d'un pilon ou d'une pagaie en suivant exactement le modèle réalisé par son père » (Mbuyi Mizeka, *op.cit.*).

Le jeu serait-il le levier fondamentaliste de la distinction marquée entre le petit garçon et la petite fille ? Pour proposer des éléments de réponses à cette interrogation, nous nous intéressons à la réalité qui se rapporte au contexte du Gabon. Alors, nous réitérons que dans l'ensemble, les peuples du Gabon qu'ils vivent en milieu rural comme en milieu urbain ou qu'ils soient matrilineaires ou patrilineaires semblent faire une forte distinction entre les sexes. Et la même différence se retrouve donc dans les jeux que les enfants exécutent et abordent pour développer leur intelligence (Dasen, 1988 ; Mbuyi Mizeka, 2015). Pour un enfant d'âge scolaire, notamment au Gabon, l'importance du jeu comme situation d'apprentissage et de socialisation (enculturation et acculturation) grâce aux jouets est fonction des milieux rural et urbain. En suivant Mbuyi Mizeka (*idem.*), nous rappelons que « toute activité ludique est de préparer l'enfant à devenir adulte ».

En milieu urbain l'apprentissage et la socialisation par le jeu est avéré. En effet, les parents, lors de la célébration de la fête de Noël, par exemple, offrent à leurs enfants des jouets de fabrication industrielle. Nous ne savons pas si c'est par mimétisme de ce qui se fait à l'Occident ou si c'est dû à l'euphorie de fêter avec leurs enfants l'évènement du Noël ou si c'est à but éducatif. Mais dans les faits, en ville, les enfants reçoivent des jouets pour jouer et ces

jouets sont de diverses sortes et également ont diverses fonctions. Il y a des jouets pour des jeux collectifs, par exemple, sur des armes de guerre, sur des mots croisés à créer et constituer ensemble, et d'autres pour des jeux individuels, à l'exemple, des poupées et des voitures. Toutefois, dans la répartition des jouets les filles reçoivent le plus souvent les poupées et tout autre jouet qui se rapporte aux tâches ménagères et rappellent la féminité dans l'approche du genre. Les garçons reçoivent les jouets en fusils, des voitures et tout autre jouet qui se rapporte dans l'approche au genre de la virilité masculine. Par contre, en milieu rural classique, les adultes donnent rarement ou presque pas de jouets de fabrication industrielle aux enfants (Dasen, 1988). C'est pourquoi les enfants les fabriquent eux-mêmes (Dasen, 1988).

Tant soit peu, nous nous intéressons à la fabrication de jouets en milieu rural parce que nous percevons à travers cette activité, l'intelligence sociale et technologique par imitation des modèles macros. Néanmoins cette « intelligence [...] qui est à la fois technologique et sociale, avec une prépondérance sociale se construit par l'acquisition des connaissances qui servent pour le bien du groupe plutôt qu'au profit personnel » (Mbuyi Mizeka, 2015, p.115). Ainsi, les modèles de jouets sont les imitations de divers objets de vie courante (voitures, chars, fusils, etc.). Les matériaux qui servent à la fabrication sont recueillis dans la nature (cœur de bambou, boîte, carton, etc.). Et ce sont surtout les garçons âgés de sept (7) ans et plus, mais assistés de leurs jeunes frères (moins âgés) qui en fabriquent (Dasen, 1988). Vu que, la différence entre les sexes est déjà nette, il s'agit d'une activité réservée aux garçons. Et cette différence est également traduite dans les demandes des parents. Par exemple, les parents demandent aux garçons plutôt qu'aux filles de faire des travaux d'adresse, comme d'aider à réparer un toit ou une chaise (Dasen, 1998 ; Mbuyi Mizeka, 2015). Chez les filles la fabrication des jouets est par exemple l'imitation des modèles en jouet de poupée réalisés avec les bottes d'herbes ou de morceaux de pagne. Ces jouets fabriqués par la petite fille sont des objets pour imiter les activités réalisées par la mère adulte lors des maternités (Dasen, 1988 ; Mbuyi Mizeka, 2015).

Par ailleurs, le but ultime poursuivi jour et nuit par les parents est non seulement de tester l'intelligence de leurs progénitures mais également de leur transmettre les valeurs morales en faisant d'eux des êtres équilibrés en harmonie avec les exigences sociétales (Mbuyi Mizeka, 2015). Alors chez Mbuyi Mizeka (2015, p.113) « l'acquisition des valeurs morales commence d'abord par l'obéissance à autrui, puis par l'interdiction faite à l'enfant de regarder son interlocuteur dans les yeux ». En effet, selon Mbuyi Mizeka (*op.cit.*) il est plutôt demandé, à ce sujet, à l'enfant « de baisser les yeux et d'écouter sans rétorquer ». Dans cette perspective la curiosité est jugée comme un défaut à annihiler, car un enfant curieux est caractérisé d'impoli (Mbuyi Mizeka, 2015).

Entre autres, les contingences que diffusent les facteurs favorisant l'intelligence de l'enfant africain corolaire de l'enfant gabonais témoignent également d'un fait. Dans les premiers âges de sa vie, tout enfant est exposé au problème de construire par lui-même et pour lui l'apprentissage, l'acquisition et l'appropriation des savoirs. Nous réitérons que ce fait conçoit, en effet, l'apprentissage dans un mouvement conduisant la pensée de l'enfant vers le social (l'approche interactionniste constructiviste). Cela est à l'inverse du point de vue où l'enfant reconstruit le monde en se l'appropriant, conduisant ainsi la pensée du social vers l'enfant (l'approche interactionniste socioconstructiviste). Du moins, dans ce dialogue intersubjectif, l'enfant est bien l'architecte de son propre savoir. Mais selon chaque point de vue les instruments dont il dispose dans son entreprise de construction sont fondamentalement différents. Ainsi, nous disons que l'enfant dispose comme instruments, des schèmes que ses structures mentales ont pourvus, et le degré de développement lui permet d'agir à des niveaux différents d'opérationnalité et d'efficacité sur le monde. C'est donc équipé d'un outillage mental qui se transforme avec l'âge, que notre enfant-apprenant est en mesure de construire ses connaissances et de développer ses différentes capacités. Toutefois, l'enfant construit ses connaissances grâce à la transmission qui est un outil que l'adulte utilise comme une passerelle donnant accès aux savoirs.

Au terme de notre examen du modèle théorique constructiviste, nous avons bien voulu mettre en évidence des concepts-outils que révèle la manière dont l'enfant-apprenant résout des situations-problèmes. Ces occurrences sont issues du relativisme culturel ; du développement de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire primaire ; de la transmission qui impacte ce que fait l'enfant. Ces diverses contingences exigent une méthode de récolte de données qui offre une variété de possibilités favorisant un dialogue avec les corrélats psychologiques des enquêtés. Cette méthode que nous proposons explorer pour rendre plausibles ces occurrences se rapporte à l'individualisme méthodologique (IM). Pour Boudon et Fillieule (2012, p.41) « l'individualisme est une méthode qui vise à expliquer les phénomènes sociaux en deux étapes : une étape d'explication et une étape de compréhension ». Et « compte tenu du rôle primordial que joue l'action dans cette méthode » (*op.cit.*) la triangulation méthodologique que nous exposons dans la troisième partie de notre thèse conduit à l'examen des faits du premier entourage humain sur l'enfant-apprenants. Ces faits sont examinés en tenant compte du contexte culturel gabonais (la famille, le clan, la tribu, le groupe ethnolinguistique) où les stratégies de transmission des savoirs sont mises en œuvre. Par conséquent, les savoirs transmis sont spécifiques aux situations où se manifeste une attribution causale de l'intelligence de l'enfant. En partant du fait que le savoir qui est en partage entre l'adulte et l'enfant est situationnel et relationnel (savoir socioculturel) basé plus sur l'expérience pratique que sur les

règles abstraites, vu que le rôle de l'expérience est primordial dans la formation du concept.

Pour Dasen (2002b, p.108), ce qui systématiserait le mieux notre cadre d'analyse axée sur l'individualisme méthodologique à construire serait une approche qui « présente l'individu en développement comme faisant partie d'un système où interagissent trois composantes ». Toutefois, Dasen (*op.cit.*) inscrit ces trois composantes dans ce qu'il nomme « la niche développementale »⁴⁶. Et ces trois composantes selon Dasen (*op.cit.*) sont : « [...] les contextes physiques et sociaux (dans lesquels se déroule le développement) ; les pratiques éducatives ; les représentations sociales des adultes (appelées ethnothéorie parentale où la dimension cognitive est subordonnée à la dimension sociale) ». Et pour nous, ces trois entités sont présentes dans l'examen du modèle théorique interactionniste constructiviste. Il s'agit, en effet, du contexte physique et social qui renvoie à la famille et à l'école ; des pratiques éducatives qui touchent la transmission des savoirs par la médiation de l'adulte entre le savoir et l'enfant-apprenant ; et les représentations sociales des adultes qui sont le reflet des cultures source et cible que les langues en contexte portent.

Ainsi, étudier de façon simultanée les trois entités revient à se poser deux questions. Comment l'enfant apprend-il à s'inscrire dans les structures sociales ? Comment la culture du groupe ethnolinguistique auquel l'enfant s'assimile l'imprègne ? Nous reformulons les deux questions et les regroupons en une seule interrogation au regard des multiples concepts-outils issus du modèle théorique de questionnement interactionniste constructiviste. Comment l'enfant se socialise-t-il en assimilant la culture source de son groupe ethnolinguistique et la culture cible que diffuse le français langue de scolarisation, et notamment par rapport à l'intervention de l'adulte ? Il se trouve que l'assimilation de la culture renvoie à son acquisition. Alors de même que la culture est acquise, pour Dasen et Mbuyi Mizeka, de même que la langue, chez l'enfant est acquise et non innée. L'acquisition de la langue repose sur une capacité logique chez l'enfant-apprenant à former des phrases qui favorisent l'intercompréhension lors des interactions. Cette conception de l'acquisition est différente de celle de Chomsky qui détermine qu'il existe chez l'enfant des compétences mentales innées qui expliquent notamment ses capacités linguistiques universelles. À ce titre, Chomsky parle de grammaire générative et transformationnelle. Quel est le fondement des règles qui régissent cette grammaire générative et transformationnelle ? Quels arguments Chomsky donne-t-il pour justifier la caractéristique innée et spécifiquement de la faculté langagière ? Les propositions de réponses à ce questionnement vont constituer la trame du modèle « chomskyen » de l'appropriation

⁴⁶ « [...] La niche développementale est un système ouvert, entouré de sphères macrosociales et son avantage est d'attirer l'attention sur la collaboration nécessaire entre la psychologie [développementale culturelle] et l'anthropologie culturelle » (Dasen, 1986, p.108)

acquisitionnelle de la langue.

3.2.3. Hypothèse 3 : le modèle théorique innéiste « chomskyen ».

Le raisonnement sur l'innéité du modèle de Chomsky est donc en partie une réaction de ce que l'enfant-apprenant tire de son propre fond des énoncés donnant accès à la structure son-sens. Ce raisonnement ne s'en tient pas à la répétition des comportements renforcés. Il développe donc à l'hypothèse reformulée qui stipule que : l'enfant-apprenant en tant qu'être essentialiste dispose d'un noyau fixe inné lui permettant d'avoir accès à la compréhension des formes phonologiques et sémantiques de toute langue-culture diffusant des savoirs. Cette hypothèse se précise en deux sous-hypothèses. La première sous-hypothèse exprime que : le système linguistique c'est-à-dire la grammaire de chaque langue n'est pas seulement un instrument de reproduction pour exprimer la pensée, elle est lui-même le formateur d'idées, le guide de l'activité mentale de l'individu. La deuxième sous-hypothèse affirme que : la formulation des idées n'est pas un processus indépendant de la dyade son-sens, elle est strictement rationnelle au sens faible de l'hypothèse de Sapir-Whorf. Aussi, nous développons notre hypothèse reformulée et ses deux sous-hypothèses à partir de :

- quelques caractéristiques générales de l'innéité de Chomsky, à savoir la grammaire générative ;
- quelques concepts-outils de référence sur deux formes structurantes de la grammaire générative (l'innéité de Chomsky) ;
- la convergence interaction sociale et l'appariement son-sens.

3.2.3.1. La grammaire générative : quelques caractéristiques générales.

Nous réaffirmons que Chomsky est à l'opposé de la perception du relativisme *cultura-grammatica* perçu dans les approches interactionnistes socioconstructivistes et constructivistes de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. En d'autres termes, l'hypothèse de Chomsky exprime, que nous possédons, au sens de Victorri (2000, p.2) un organe du langage inné « [...] constitué d'un noyau computationnel et d'un lexique. Et notre compétence linguistique découle de la capacité de ce noyau [...] à effectuer des manipulations sur les unités lexicales qui aboutissent à la création des structures syntaxiques propres aux langues humaines ».

Pour Chomsky (2012, p.194) cette structuration « [...] est générative des règles qui expriment la relation structure superficielle et structure profonde. D'où le terme « grammaire générative et transformationnelle ». Comment définir cette grammaire générative et transformationnelle ? Chomsky (2012, pp. 191-192) indique :

qu'on peut appeler [...] grammaire générative de toute langue, le système de règles qui spécifie la relation

son-sens dans une langue donnée. Dire qu'une langue « génère » un certain ensemble de structures équivaut simplement à dire qu'elle spécifie cet ensemble de structures avec précision. Dans un sens, nous pourrions dire que la grammaire d'une langue génère un ensemble infini de « descriptions structurelles », chacune d'entre elles étant à prendre comme un objet abstrait quelconque déterminant un son particulier, un sens particulier, et ce quelles que soient les propriétés et les configurations formelles qui entrent en jeu dans la relation entre le son et le sens.

Cette clarification ouvre la discussion sur la dyade son-sens pour davantage dévoiler des règles profondes du noyau fixe qui gouvernent la langue. Ces règles profondes sont fondées sur des propriétés logiques, que l'enfant-apprenant doit maîtriser pour pouvoir comprendre et produire des phrases (Baylon et Fabre, 2007; Chomsky, 2012; Chavaussus-au-Louis, 2010; Humboldt, 2000; Javeau, 2001). Par exemple, la rapidité avec laquelle l'enfant-apprenant découvre ses propriétés et l'universalité de cette découverte suggèrent que tous les enfants sont susceptibles d'acquérir une langue. Chevassus-au-Louis (2010, p. 93) réitère, à cet effet que c'est « une capacité innée, [...] auquel l'humain est prédisposé ». Cette rapidité est-elle un fait social qui se réduit seulement à la générativité ? Toutefois, elle paraît être additionnelle aux ordres biologique, symbolique et structurel (Chomsky, 2012 ; Chevassus-au-Louis, 2010 ; Javeau, 2001). Au sens de Javeau (2001, p. 82) « [...] l'ordre biologique représente les aspects cognitifs et métacognitifs chez l'homme, l'ordre symbolique retient l'homme en tant que producteur phonologique et sémantique et l'ordre structurel détermine l'homme en tant qu'agent d'un système de domination ». Mais en tant qu'usage créatif du pouvoir génératif ces ordres envisagent étendre le composant inné à une grammaire des significations (Chomsky 2000 ; Chevassus-au Louis, 2010).

Par ailleurs, la langue-culture est au centre de ces différents ordres. Et cette langue-culture qu'utilisent de préférence les interlocuteurs n'a pas certes été inventée par eux qu'il s'agisse de la langue-culture ethnique ou de la langue-culture de scolarisation. Alors, la langue s'impose aux interlocuteurs, pour certains dès la naissance, pour d'autres dans le cours de leur existence. Nous réitérons qu'elle leur sert de vecteur majeur à leur socialisation. Elle leur est transmise, non seulement en tant qu'instrument de communication, mais aussi en tant qu'outil de structuration du monde, dans sa contribution à la construction de la réalité sociale et culturelle. Pour Chomsky (2012, p.209) « avoir la maîtrise [d'une langue], c'est être en principe capable de comprendre ce qui est dit, et de produire un signal avec une interprétation sémantique voulue ». Javeau (2001, p.80) rappelle à cet effet que « [...] la langue ne va pas sans la pensée, *vice versa*, car on ne peut réfléchir sans passer par la langue ». Plus précisément, pour Javeau (*op.cit*) « [...] si toute parole n'est pas nécessairement le produit d'une réflexion, elle se greffe, sauf exceptions dûment circonscrites (délire, rêve parlé, etc.) sur un état de

conscience qui contient en lui-même la faculté continuelle de réfléchir ».

Ainsi diverses formes structurant cette relation que nous avons qualifiée d'équipotente pour produire et analyser des énoncés phrastiques dont la signifiante est le domaine déterminant la performance « savoir-utiliser » (nous reviendrons sur la performance un plus loin). Néanmoins, la performance est influencée par les formes phonologiques et logico-sémantiques qui dépendent de l'état émotionnel (stress, ennui, etc.) et physiologique (fatigue, ébriété, etc.) d'un apprenant malléable (Javeau, 2001). Et pour Muchielli, (2000, p.16) « le champ psychologique d'un sujet humain est l'organisation et la configuration des significations que les choses, les êtres, les situations ont pour lui ». Une telle affirmation, à notre entendement, voudrait que nous gardions, en suivant Chomsky cité par Chevassus-au-Louis (2010, p.92) que « [...] la langue a comme fonction première de représenter la pensée, et la communication (en dehors du soliloque) telle qu'une fin secondaire ».

3.2.3.2. Deux formes structurantes de la grammaire générative (l'innéité de Chomsky).

Notre hypothèse sur l'innéité ou le nativisme linguistique contemporain concentre les objections qu'il oppose aux conceptions interactionnistes de l'assimilation du langage humain, c'est-à-dire aux « langues dites naturelles qui en sont la manifestation » (Yaguello, 1988, p.11). Et les facteurs explicatifs que détermine cette hypothèse se concentrent dans notre thèse autour de deux formes :

- une forme phonologique ;
- une forme sémantique logique.

3.2.3.2.1. La forme phonologique.

La forme phonologique est pour nous une suite de phonèmes et de marques intonatives qui sert au système que nous nommons « phonético-articulatoire ». Ce système, pour nous, est responsable chez l'enfant de l'émission et de la perception des énoncés. En partant de la forme phonologique, une langue-culture, quelle qu'elle soit, peut-elle répondre à tous les besoins de la résolution des situations-problèmes dans un monde qui évolue vite sans recourir au sens ?

Pourrions-nous dire que la phonologie et la sémantique (nous la traitons un peu plus loin) coulent de source ? En suivant Baylon et Fabre (2007, pp. 83-127) nous disons que « [...] la phonologie est du domaine de la langue et elle fait le lien entre le signifiant en relation avec le signifié. Et la sémantique aborde la signification du signifiant et son signifié ». Alors, la grammaire générative établit une phonologie d'un alphabet universel. Cette phonologie

universelle « définit l'ensemble de signaux possibles à partir desquels on établit les signaux d'une langue particulière » (Chomsky, 2002, p.218). Aussi, pour Chomsky (*op.cit.*) « si la théorie est correcte, tout signal d'une langue peut être représenté comme une séquence de symboles de l'alphabet phonétique. Par contre « si la phonétique universelle est un sujet assez bien développé, on ne peut pas dire qu'il en soit ainsi de la sémantique universelle » (Chomsky, 2012, p.221). En effet, pour certains chercheurs (Chomsky, 2012 ; Massimo, 1979 ; Victorri, 2000) ce sont ces structures syntaxiques qui expliquent la puissance d'expression de nos langues. Et elles ne peuvent donc être acquises inductivement car pour Chomsky l'activité de langage n'est pas contrôlée par le stimulus, elle est libre. Aussi, en suivant Massimo (1979, pp. 94-105) « Chomsky décrit l'acquisition du langage en termes de maturation (croissance). [...] Autrement dit, il existe des compétences mentales innées inscrites dans le cerveau de l'homme. C'est pourquoi, Chomsky retient la notion de grammaire générative (grammaire universelle) ou transformationnelle ». Ainsi, l'innéité de Chomsky (2012, p. 217) « traite des mécanismes utilisés dans les langues naturelles pour déterminer la forme [phonologique] d'une phrase et son contenu sémantique ». Pour être plus précis, nous réitérons que l'hypothèse d'innéité est de dévoiler les règles profondes qui gouvernent la langue (le noyau fixe). Pour Chomsky (2012, p.224) ces règles déterminent un « certain appariement son-sens. [...] Et elles sont fondées sur des propriétés syntaxiques, sémantiques et phonologiques que l'enfant doit maîtriser pour pouvoir comprendre et produire des phrases. La rapidité à laquelle, l'enfant découvre ces propriétés suggère qu'il s'agit d'une capacité innée ».

Ce qui précède prend en charge les conditions d'énonciation de la dyade son-sens au sein de trois indicateurs fondamentaux : la résolution des situations problèmes, la langue et la pensée associées à la culture et l'appropriation acquisitionnelle de la langue. Alors, en suivant Chomsky (2012, p.190), nous nous interrogeons sur « la nature de la connaissance qu'a un être humain de sa langue [...] qui le rend capable d'utiliser cette langue d'une manière créative normale ». Cette interrogation, à notre entendement, rappelle que la langue est une représentation de la pensée qui elle s'exprime dans le discours unissant un locuteur/langue et un allocutaire/langue. La triade locuteur-langue-allocutaire est constituée d'une variante générique le savoir dire (savoir utiliser) qui demande ici à ce que le son et le sens n'échappent en aucun cas aux deux co-énonciateurs, le locuteur et l'interlocuteur. Il convient d'indiquer, néanmoins, que sans « le dire » du savoir dire, le locuteur ne peut situer son allocutaire. Il faut inclure dans le « dire du savoir dire » tous les signes indexicaux, iconiques et symboliques qui donnent forme au langage comme langue (Delbecque, 2006). La pièce maîtresse du savoir dire est le fonctionnement de l'instrument son-sens qui se veut en quelque sorte neutre entre le locuteur et son allocutaire. Cet instrument est inhérent au système d'une sémantique logique.

3.2.3.2.2. La forme logico-sémantique.

La forme sémantique logique du contenu de l'énoncé est au service de l'appariement son-sens. Nous nommons, ce système « logico-sémantique », c'est-à-dire qu'il est chargé, chez l'enfant de traiter du sens de ces énoncés. La forme logico-sémantique, du moins, reprend l'enfant en situation de diglossie où il est face à une situation problème, quoi de plus naturel pour lui de faire usage du mot, notamment lorsqu'entrent en jeu les savoirs faire et les savoirs dire. Une fois de plus, le mot comme indice relève plus exactement du rapport entre un signifiant et son signifié. Mais que cela n'apparaisse pas comme une solution d'une grande simplicité. Néanmoins, le lien son et sens représente une nécessité et un fait qu'il faut prendre en compte dans notre cadre d'analyse pour rendre effective sur le terrain l'hypothèse innéiste. Nous développons ce cadre d'analyse dans la troisième partie de notre thèse.

Aussi à travers la forme logico-sémantique, la grammaire générative définit, également, une sémantique universelle. Pour Chomsky (*op.cit.*) la sémantique universelle n'est possible que par « une analyse de concept, selon des traits tels que l'aspect animé, l'action [...] que l'on peut établir des relations sémantiques universelles entre les traits abstraits de la signification ». L'approche innéiste affirme, par conséquent, que tout humain peut s'approprier une langue donc la signification repose sur une grammaire universelle en lien avec les primitifs « *phonologico-sémantiques* » universels (Delbecq, 2006). En effet, à notre entendement, la dyade son-sens ou le « sémantico-[phonologique] social du discours » comme l'appellent Baylon et Fabre (2007, p.75), ne peut manquer de faire appel au lien langue et vision du monde. Pour certains chercheurs (Baylon et Fabre, 2007 ; Chomsky, 2012, Chevassus-au-Louis, 2010), en raison du principe d'impenétrabilité entre une langue et la vision du monde (compétences sociales au sens de Morlaix, 2010a) de ceux qui en font usage, cette dyade ne peut être acquise. À tout le moins, l'impenétrabilité entre une langue et la vision du monde, nous confronte à l'interculturalité et à la transculturalité. Existe-t-il au sein des éléments en faveur de l'interculturalité et de la transculturalité des faits sociaux qui n'impliquent pas l'ordre biologique, symbolique et structurel ? Nous rappelons que « [...] l'ordre biologique représente les aspects cognitifs et métacognitifs chez l'homme. L'ordre symbolique retient l'homme en tant que producteur phonologique et sémantique. L'ordre structurel détermine l'homme en tant qu'agent d'un système de domination » (Javeau, 2001, *id.*). Dans la pratique quotidienne d'une langue les individus sont censés résoudre des problèmes sociaux, économiques, politiques, culturels, linguistiques, etc. Ces problèmes ont des relations, par exemple, à l'interculturalité ou à la transculturalité. Nous avons développé plus haut que la culture donne à tout individu la capacité de penser, d'agir et d'interagir. Ainsi, la culture fait que tout individu vivant dans une société soit un être interculturel du fait des interactions sociales et culturelles, en ce sens qu'il

est porteur d'une culture et elle interagit par lui à celle de l'autre. Les interactions sociales et culturelles sont des éléments qui font que l'individu accepte de se rapprocher (d'échanger) de l'autre. Se rapprocher « implique une avancée de soi vers l'autre, de l'autre vers soi, un changement dans ses représentations, une transformation qui opère dans un processus commun de confrontation à la réalité à d'autres réalités » (Meunier, 2014, *id.*). Et les éléments de la transculturalité sont bien « [...] plus qu'une acceptation de se rapprocher de l'autre, ils sont des objets pour transformer les représentations et les modes de penser, les relations entre les humains en s'appuyant sur des valeurs humanistes » (Forestal, 2008, *id.*). Ces éléments sont inscrits dans « [...] le principe d'expansion d'un espace de rencontres plurielles de partage qui est inévitablement aussi un domaine de conflit des valeurs que celles-ci soient locales, communautaires ou nationales » (Forestal, 2008, *id.*). Alors les éléments de la transculturalité transcendent toutes formes de barrière que le nativisme qui découle des ordres biologique, symbolique et structurel impose à l'individu. Alors, pour Chomsky (2012, p.191) « une personne qui connaît une langue a acquis la maîtrise d'un système de règles qui assigne [...] une transcendance des ordres biologique, symbolique et structurel ». Ainsi donc, « une personne qui connaît la langue n'a [...] parfois pas conscience d'en maîtriser tout le système des règles, ni d'en actionner leur utilisation » Chomsky, *op.cit.*). Toutefois « [...] il n'y a aucune raison non plus de supposer que l'on puisse maîtriser tout le système des règles d'une langue-culture » (*op.cit.*). Est-ce que les éléments en faveur de l'interculturalité et de transculturalité militent en faveur d'une convergence entre l'interaction sociale et culturelle et l'appariement son-sens ?

3.2.3.3. La convergence interaction sociale et culturelle et l'appariement son-sens.

De nombreux sociologues contemporains (Bourdieu, 1982 ; Humboldt, 2000 ; Weber dans Maxence van Meter, 1996) se sont intéressés à réconcilier l'interaction et l'innéité. Il s'agit, en effet du rapprochement « [...] entre l'organisation de la construction sociale de la réalité que détermine l'analyse du rapport son-sens et la destination de l'implication sociale sur la jonction habitus-définition de la situation ou encore de la structuration » (Baylon et Fabre, 2007, p. 74). Leurs études sur l'analyse des champs phonologiques et sémantiques posent comme nous l'avons déjà dit que la langue est la cause des structures sociologiques, notamment des interactions (Bourdieu, 1982 ; Humboldt, 2000 ; Weber dans Maxence van Meter, 1996). Est-ce qu'un tel lien est simple ? L'hypothèse de l'innéité s'exprime à partir de ce qui se passe chez un enfant lorsqu'il est dans une interaction cognitive (l'enfant-apprenant agit avec ses schèmes cognitifs). Cette hypothèse explore, à cet effet, la manière dont procède un enfant-apprenant en situation de monolingue interagit avec les savoirs ? Qu'en est-il lorsqu'un enfant-

apprenant en situation de diglossie interagit avec les savoirs ?

Nous examinons alors les interactions cognitives comme le lien entre les approches interactionnistes socioconstructivistes et constructivistes et le raisonnement de l'innéité. L'université linguistique des structures cognitives superficielles et profondes est le point de rencontre de ce lien. Les structures cognitives superficielles et profondes amorcent la langue et la pensée dans une comparaison de Saussure cité par Joly (1981). En effet pour Saussure cité par Joly (1981, p.104) « [...] la langue est comparable à une feuille de papier : la pensée est le recto et le son le verso ». Alors, pour Chomsky (2012, p.56) « [...] le locuteur d'une langue fait un usage infini de moyens finis de règles qui engendre une infinité de structures profondes et superficielles liées de façon appropriée ». En paraphrasant cette assertion de Chomsky, nous disons que les descriptions structurelles incluent une représentation phonétique des phrases et une spécification de leur sens dans les structures cognitives superficielles et profondes. En effet, pour Chomsky (2012, p.196), au niveau de la pensée innéiste « la structure superficielle détermine la forme phonétique et les relations grammaticales représentées en structures profondes sont celles qui déterminent le sens ». Toutefois, « la structure superficielle joue également un rôle dans la détermination de l'interprétation sémantique. [...] Elle contribue effectivement au sens de la phrase, du fait qu'elle est pertinente dans la détermination des présupposés dans l'utilisation d'une phrase » (Chomsky, 2012, p.197). Par contre, « la structure profonde fournit les relations grammaticales : prédication, modification, etc., qui entrent en jeu dans la détermination du sens. » (Chomsky, 2002, p. 202). Néanmoins, il va sans dire que « la structure superficielle est très proche de la structure profonde, mais ne correspond pas à des phrases dont les structures superficielles, par exemple, sont éloignées des structures profondes » (Chomsky, 2002, p.195). Aussi, les structures superficielle et profonde sont-elles imbriquées dans la transformation grammaticale ? Nous déterminons, à cet effet, en suivant Chomsky ce que nous appelons la transformation grammaticale.

La transformation grammaticale fait recourt à la performance. Pour Chomsky (2012, p. 210), « [...] la performance réelle ne reflète pas simplement les connexions sons-sens intrinsèques établies par le système de règles linguistiques ». Aussi, « la performance met également en jeu d'autres facteurs, [...] notamment la compétence linguistique intrinsèque qui fait référence à la capacité de maîtrise d'une langue par un locuteur-auditeur idéal » (Chomsky, *op.cit.*). Nous notons, néanmoins, qu'un locuteur-auditeur idéal est celui qui a « internalisé le système de règles qui détermine à la fois la forme phonologique de la langue et son contenu sémantique » (*op.cit.*). Pour Jonnaert (2015, p.10) « la compétence linguistique est un savoir implicite composé d'un ensemble de règles qui offrent à un individu la possibilité de générer

pratiquement une infinité de productions langagières. Il s'agit essentiellement d'un potentiel individuel non encore activé ». Néanmoins, Jonnaert (*op.cit.*) précise que « la performance [linguistique] est l'utilisation effective de la langue dans des situations concrètes. La performance est alors, l'actualisation de la compétence ». Du moins, pour Jonnaert (2015, p.11) « la compétence (comme la parole) est de l'ordre du virtuel et du domaine de l'individu. Par contre, la performance (comme la langue) est de l'ordre de l'effectif et du domaine social ». Ainsi donc, Chomsky (*op.cit.*) affirme toujours que « la grammaire d'une langue, comme modèle de compétence idéale, établit une certaine relation entre le son et le sens, entre les représentations phonologiques et sémantiques ».

Alors, notre hypothèse de l'innéité de Chomsky, nous ramène à l'usage de l'information qui va au-delà de l'association intrinsèque son-sens déterminée par la grammaire générative. Elle est une réponse évidente, parce que pour Chomsky cité par Javeau (2001, p.93), « [...] nous pouvons apprendre une langue dans toute sa richesse, parce qu'un tel savoir est implanté. Egalement, nous sommes, aussi, construits pour apprendre toute langue reposant sur un ensemble de principes que nous pouvons appeler grammaire universelle ». En conséquence, toutes ces informations sur l'hypothèse de l'innéiste axée sur les fonctions de la grammaire générative sont assignées aux exigences majeures du développement d'une théorie sociale que sont la vérification et le contrôle des hypothèses (Merton, 1997). En suivant Merton (1997, p.42) pour remplir ces deux exigences « la marche à suivre [...] est aussi simple que banale et elle consiste à suivre une méthode qui offre les possibilités de vérifier les hypothèses émises ». À ce titre, nous suivrons une méthode basée sur la théorie vérificationniste de la signification (Montminy, 1998). Nous disons en suivant Montminy (1998, p.56) que la théorie vérificationniste de la signification « vise explicitement à donner un sens empirique au concept d'analyticité, en se fondant sur l'examen de la manière dont les énoncés de notre langue [...] sont liées à l'expérience ». Et « un énoncé analytique est une simple affirmation qui serait confirmé quoi qu'il advienne » (*op.cit.*). Nous donnons plus d'informations sur la théorie vérificationniste qui conduit aux choix d'une méthode de récolte de données pour vérifier notre hypothèse innéiste dans la troisième partie de notre thèse. Nous disons que cette méthode de récolte de données corrobore en suivant Montminy (1998, p.58) à la manière que « [...] l'expérience affecte d'une part directement les savoirs acquis depuis la maison. D'autre part comme les savoirs acquis à l'école structurent l'expérience et l'extériorisent à travers langue écrite ». Cela veut dire que notre méthode de récolte de données veut en suivant Bruner (2000, p.101) que « [...] l'information observationnelle soit traitée dans le cadre des unités proposées par la grammaire entendue une langue-culture ».

Les deux chapitres (chapitre 2 et chapitre 3) qui forment cette deuxième partie tissent une relation de dépendance entre divers paramètres fondamentaux qui partent également de la première partie (lire schéma 1 ci-dessous). Ces paramètres sont des facteurs explicatifs que sous-tend un enchaînement qui part de notre question de départ et qui donne lieu à formulation de nos hypothèses. L'implication de notre question de départ et de nos hypothèses est développée dans le schéma 1 ci-après qui rend plausible des liens entre des éléments (facteurs) mutuellement exclusifs et complémentaires entre eux. Ainsi, le schéma 1 (ci-dessous) résume les différents liens entre les facteurs en partant de notre question de départ.

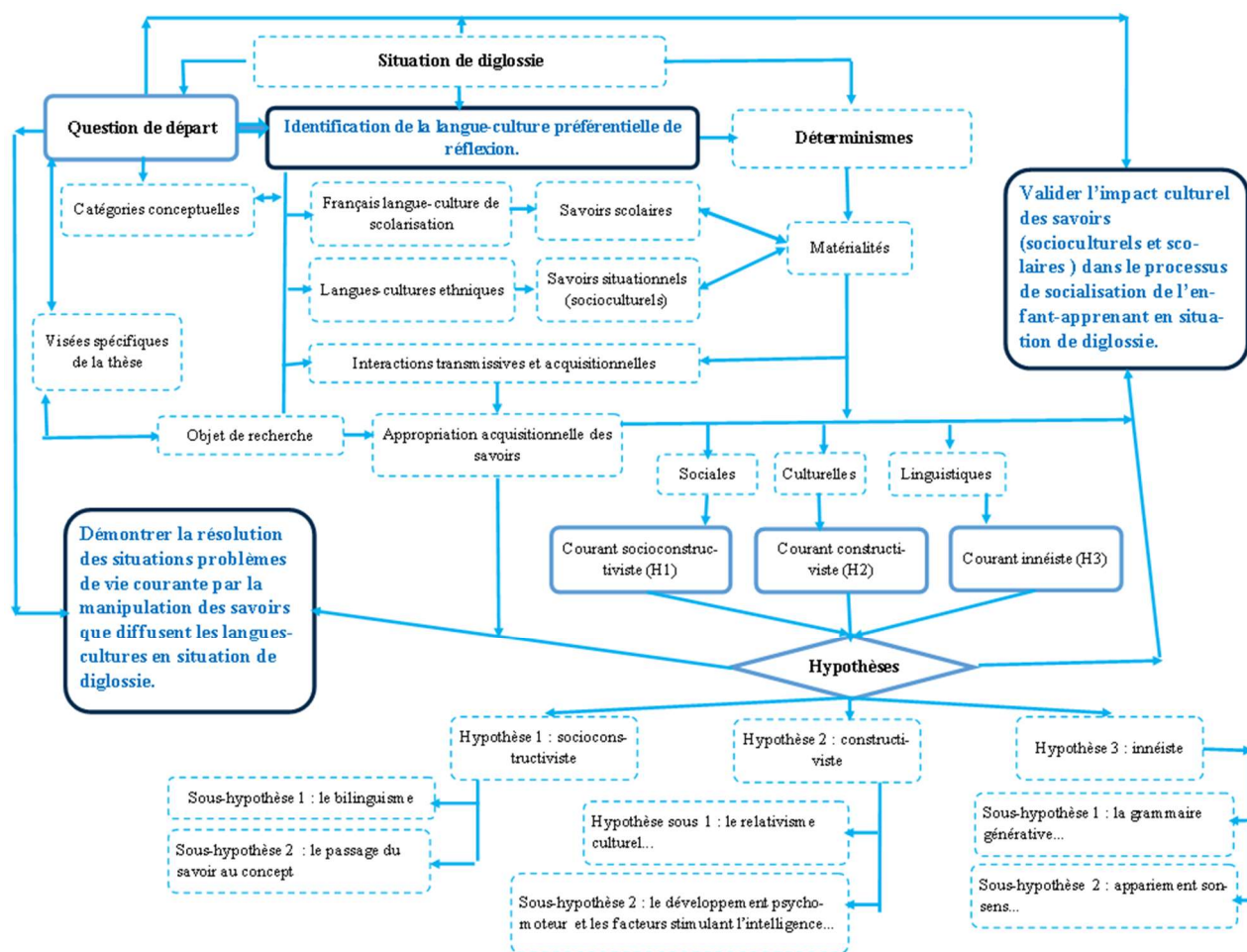


Schéma 1 : le résumé de la mutualisation des facteurs en partant de la question de départ jusqu'aux approches (courants) théoriques donnant lieu aux hypothèses.

La structure de notre schéma 1 ci-dessus s'amorce réciproquement entre les effets de la question de départ et ceux des visées spécifiques de notre thèse (réitérées en *infra*). Les effets de la question de départ déclenchent les catégories conceptuelles qui sont au cœur de notre thèse. Les catégories conceptuelles forgent deux éléments. Le premier élément est le lien entre les savoirs socioculturels et les savoirs scolaires que diffusent les langues-cultures en situation

de diglossie. Le deuxième élément porte sur la résolution des situations problèmes de vie courante en tant que performance de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (que diffusent les langues-cultures). Cette performance s'exprime par la manipulation des savoirs qui se traduit au plan sociologique en termes d'imprégnation socioculturelle en famille et de réussite ou d'échec à l'école. Pour expliciter les deux éléments, notre question de départ considère l'enfant-apprenant comme la conjonction entre les deux types de savoirs (situationnels et scolaires). Néanmoins, elle reconnaît que plus l'enfant-apprenant est appauvri au niveau des savoirs socioculturels que dispensent les langues-cultures ethniques plus le changement vers la langue-culture de scolarisation entraîne une dislocation qui creuse le fossé culturel. L'enjeu du savoir socioculturel est le fait qu'il fait valoir les catégories conceptuelles propres à toute communauté d'individus vivant en société. Mais en situation de diglossie au Gabon les savoirs socioculturels co-construisent les catégories conceptuelles avec les savoirs scolaires. Tout ce qui précède fait que notre question de départ s'intéresse, d'une part, à la manière que l'enfant-apprenant organise dans ses schèmes cognitifs et métacognitifs les connaissances. Et d'autre part, elle voudrait savoir jusqu'à quel point la consubstantialité langue-culture opère-t-elle un effet sur cette organisation des connaissances par l'enfant-apprenant ? Ainsi, nous rappelons qu'elle est formulée comme suit : en situation de diglossie comment identifier la langue-culture dans laquelle l'enfant-apprenant réfléchit pour résoudre des situations problèmes de vie courante auxquelles il est exposé en famille ou à l'école ?

Notre question de départ pose le problème de l'identification de la langue à penser associée à la culture au moment de la résolution des situations problèmes par l'enfant-apprenant. L'identification de la langue préférentielle de réflexion corrobore aux deux visées spécifiques de notre thèse. Nous rappelons que la première visée (lorsque nous la résumons) projette faire évoluer positivement les représentations sur les langues-cultures ethniques qui périssent dans le contexte sociologique du Gabon. La deuxième visée (lorsque nous la résumons aussi) envisage faire le lien entre les pratiques de transmission des savoirs réalisées en famille et celles effectuées à l'école. La mise œuvre des deux visées spécifiques (qui correspond à la perspective de la réalisation de notre thèse) est faite en examinant les interactions transmissives et acquisitionnelles. Les interactions ont pour effet l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie (notre objet d'étude). Ce qui fait qu'identifier la langue-culture préférentielle de réflexion requiert déterminer l'impact culturel des savoirs dans le processus de socialisation de l'enfant-apprenant en situation de diglossie. Cette identification est à faire sans prééminence entre les savoirs situationnels (socioculturels) et ceux dits scolaires. Néanmoins, la validité de l'impact culturel des savoirs suggère consolider la manipulation (transmission et l'acquisition) des savoirs,

notamment au sein du processus d'éducation formelle qui se déroule à l'école. Alors, la manipulation est tributaire de l'appropriation acquisitionnelle des savoir qui se structure au sein de trois courants théoriques à travers une perspective sociologique compréhensive et interactionniste.

La perspective d'une sociologie compréhensive facilite la compréhension des plusieurs liens entre divers indicateurs issus d'une conception globaliste des déterminismes. Néanmoins, la perspective d'une sociologie compréhensive est un foisonnement des facteurs que disposent la culture, la culture comme compétence penser-agir-interagir, la langue comme voie de la causalité bijective à la pensée. La conception globaliste des déterminismes donne lieu à trois déterminismes se rapportant aux référents suivants : culturel, social et linguistique. Ces trois déterminismes révèlent plusieurs occurrences issues des matérialités sociales, culturelles et linguistiques. Les matérialités ont été énoncées implicitement comme étant la somme des actions construites par des acteurs dans les interactions. Combinées entre elles, les matérialités semblent une solution efficace qui nous sert d'ailleurs dans les réorientations qu'apporterait leur mise à exécution au moment de la récolte des données sur le terrain. À partir des matérialités, la perspective d'une sociologie compréhensive et la conception globaliste des déterminismes font suite à l'interaction comme une imputation causale en ce sens qu'elle situe la transmission en tant que cause et l'acquisition comme l'effet. Cette corrélation s'exprime d'une manière organisée dans trois courants théoriques (socioconstructiviste, constructiviste et innéiste) dans lesquelles vont se jouer les interrogations générales en termes de conjectures.

En effet, le courant socioconstructiviste met l'accent, d'une part, sur la dimension sociale de l'appropriation acquisitionnelle (apprentissage) des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. D'autre part, elle révèle que les matérialités sont des sources de savoirs extérieurs à un sujet apprenant malléables qui doit les acquérir afin de les approprier. Enfin ce courant socioconstructiviste retient en suivant Jonnaert (2015, p.66) que « [...] la langue-culture préférentielle de réflexion est alors vérifiable dans une réalité localisée à l'extérieur du sujet connaissant du fait qu'elle lui est communicable et enseignable ».

Le courant constructiviste est celui du primat absolu du sujet connaissant, entre autres, celui qui construit ses propres connaissances à partir d'une réalité intérieure socialement déterminée (Mbuyi Mizeka, 2014 ; Jonnaert, 2015 ; Piaget, 2002). Alors, le courant constructiviste retient en suivant Jonnaert (2015, p.66) que les matérialités sont « [...] des connaissances construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit avec son environnement, au départ de ce qu'il a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres ». Dans ce courant constructiviste, l'appropriation acquisitionnelle est un processus actif et

personnel qui part du sujet apprenant (de l'intérieur) vers l'extérieur en se basant sur les propres expériences antérieures de ce-derniers.

Le courant innéiste centre sa démarche sur les fonctions biologico-linguistiques de l'enfant-apprenant. Pour le courant innéiste les fonctions biologico-linguistiques sont une caractéristique de l'espèce humaine que l'enfant-apprenant apporte avec lui en venant au monde (Delbeque, 2006 ; Chomsky, 2012). Néanmoins, le courant innéiste nuance que cette particularité nécessite que les plus âgés (adultes, aînés) à l'enfant-apprenant l'aident pour en faire une potentialité dans la possibilité de transformer sa pensée à une suite phonique (son) ayant une signification (sens). L'appariement son-sens est vu par le courant innéiste comme une activité première du langage. Cette activité première de langage offre, à cet effet, à l'enfant-apprenant des éléments qu'il va utiliser pour s'acquérir et s'approprier des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie.

En suivant Dumez (2011, p.51) nous disons que le développement des trois courants théoriques est une démarche « *process-tracing* [...] terme très employé par des chercheurs en sciences politiques (George et Bennet, 2005 ; Hall, 2006 ; Dumez, 2016) ». Cette démarche *process-tracing* que nous qualifions de multiférentielle permet de « [...] discuter de plusieurs cadres théoriques rivaux pour bâtir un idéal type ». En d'autres termes les cadres théoriques qu'elle déploie, selon Dumez (*op.cit*) « [...] sont eux-mêmes conçus comme des histoires ou des dynamiques avec des enchainements empiriques qui facilitent la formulation des hypothèses rivales plausibles ». La notion d'hypothèse rivale plausible nous l'empruntons tout à fait à Dumez. Cette notion peut être définie comme ce travail de spécification que nous avons construit au travers des chapitres 2 et 3. Nous avons spécifié, dans les deux chapitres (2 et 3), les théories en lien avec l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en tant que des cas empiriques d'évènements contrefactuels (Dumez, 2011 ; Paugman, 2008). Pour Dumez (2011, p.51), les évènements contrefactuels sont des « énoncés qui expriment [...] ce qui arrive en cas d'élimination ou de modification de certaines conditions, autrement dit ce qui procède du rapport en plusieurs phénomènes qu'il faut constater dans la réalité (Weber, 1975) ». En suivant Paugman (2008, p.51), nous disons que les évènements contre factuels sont « [...] l'usage de types idéaux qui sont pour Max Weber une démarche sociologique fondamentale. L'idéal type se propose de former un jugement d'imputation : il n'est pas lui-même une hypothèse, mais il guide l'élaboration ». Ainsi, en considérant les évènements contre factuels au sens de Paugman (2008) nous avons formulé trois hypothèses de travail. Toutefois, nos hypothèses de travail découlent tel que schématisé (*Cf.* schéma 1 ci-dessus) des trois courants théoriques. Autrement dit, dans ce schéma 1 (ci-avant), nous avons trois hypothèses exclusives et mutuellement

complémentaires. Il y a une hypothèse axée sur le socioconstructiviste, une autre hypothèse inscrite dans le constructiviste et une autre basée sur l'innéiste.

L'hypothèse socioconstructiviste qui découle du courant au même référent (socioconstructiviste) est fondée sur les matérialités sociales qu'impliquent les déterminismes basés sur la même terminologie (sociale). Elle est notée hypothèse 1 et nous réitérons que sa formulation est la suivante : l'acquisition des langues-cultures en milieu rural et en milieu urbain, en famille et à l'école donne accès aux valeurs, aux normes, aux statuts, aux rôles, etc. qui sont des éléments sociaux enchâssés dans les savoirs (situationnels et scolaires). La présomption que développe notre hypothèse 1 démontre des motifs (concepts-outils) qualitativement hétérogènes qui exploitent des attentes sociales comme étant les conditionnalités pour parvenir à la compréhension du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Ainsi, notre hypothèse 1 se subdivise en deux sous-hypothèses où l'une fait référence au bilinguisme comme un atout ou un obstacle à l'appropriation acquisitionnelle successive des savoirs ambivalents (situationnels et scolaires). L'autre sous-hypothèse de l'hypothèse 1 affirme la transforme du savoir comme ressources extérieurs à l'enfant-apprenant en concept qui va être manipulé dans la résolution des situations problèmes de vie courante. L'hypothèse 1, en effet, veut que l'appropriation 'acquisitionnelle des savoirs soit examinée tel qu'un modèle de significations (matérialités) sociales définies par les acteurs sociaux à travers une démarche qui considère leur intersubjectivité.

L'hypothèse constructiviste développée par le courant qu'elle emprunte la dénomination (constructiviste) est fondée sur les matérialités culturelles que définissent les déterminismes du même référent (culturel). Notée hypothèse 2, nous rappelons qu'elle requiert ce qui suit : l'impact social, culturel et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (que diffusent les langues-cultures) est tributaire du statut de la réalité à connaître qui pour être connue par l'enfant-apprenant doit d'abord être cognitivement construite en lui. Cette affirmation de l'hypothèse 2 donne sens à l'exigence de réciprocité dans une sorte de rapport entre l'organisation fonctionnel des connaissances et ce qui relève du contexte culturel dans lequel l'enfant-apprenant se construit. Ainsi, notre hypothèse 2 grâce au développement du courant constructiviste fait découvrir l'émergence de deux sous-conjectures. La première sous-conjecture traite du relativisme culturel en mettant l'accent sur le développement psychomoteur de l'enfant-apprenant. La deuxième sous-conjecture admet provisoirement que les stades de développement dits préopératoires et opérations concrètes sont des périodes de vie où l'enfant-apprenant est très prolifique. Cette deuxième sous-hypothèse présume que certains facteurs sociaux, culturels et linguistiques stimulent l'intelligence au cours de ces stades de

développement de l'enfant-apprenant. L'hypothèse 2 cherche donc à faire appréhender l'appropriation acquisitionnelle des savoirs comme une construction intérieure des matérialités culturelles chez l'enfant-apprenant.

L'hypothèse innéiste est construite sous la mouvance du courant auquel elle emprunte la dénomination (innéiste) qui découle des déterminismes linguistiques. Elle est désignée sous le terme hypothèse 3 et à cause de son imbrication dans le courant innéiste, nous rappelons qu'elle affirme ce qui suit : l'enfant-apprenant en tant qu'être essentialiste dispose d'un noyau fixe inné lui permettant d'avoir accès à la compréhension des formes phonologiques et sémantiques de toute langue-culture diffusant des savoirs. Ce raisonnement innéiste veut que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs soit traitée comme une réaction de ce que l'enfant-apprenant tire de son propre fond des énoncés sociaux, culturels et linguistiques donnant accès à la structure son-sens. Ce qui fait que notre hypothèse 3 se subdivise en deux sous-raisonnements déductifs. Le premier sous-raisonnement fait de la grammaire de chaque langue un système linguistique qui n'est pas seulement un instrument de reproduction pour exprimer sa pensée mais le guide de l'activité mentale de l'individu. Le deuxième sous-raisonnement fait de la dyade son-sens un processus indépendant de la formulation des idées en ce sens qu'elle est strictement rationnelle au sens faible de l'hypothèse Sapir-Whorf qui fait reposer la formulation des idées à la structure son-sens.

En somme la structuration du schéma 1 ci-dessus qui résulte de notre problématique multiréférentielle envisage à ce que soit appréhendé sur la base de notre question de départ des interrogations générales qui aboutissent à la formulation des hypothèses. Cette structuration du schéma-1 ci-avant établit des relations équipotentes entre divers facteurs afin d'examiner sur le terrain l'impact social, culturel et linguistique des savoirs dans le processus de socialisation de l'enfant-apprenant en situation de diglossie. Les différentes relations équipotentes font valoir trois raisonnements déductifs à partir de la question de l'identification de la langue-culture préférentielle de réflexion (en situation de diglossie) chez l'enfant-apprenant. Cette identification de la langue-culture préférentielle de réflexion est évidente au moment de la résolution des situations problèmes par l'enfant-apprenant. Nous avons retenu, à cet effet, uniquement la résolution des situations problèmes dont l'enfant-apprenant effectue lorsqu'il est à la maison ou à l'école. Ainsi, le fait d'identifier la langue-culture préférentielle de réflexion vise à consolider la transmission et l'acquisition des savoirs qui s'effectuent au moment de l'éducation, notamment formelle (à l'école).

Alors, au regard de tout ce qui précède quelle méthode d'expérimentation retenir pour mettre à l'épreuve des faits nos trois raisonnements (hypothèses) déductifs ? Nous proposons

l'ethnographie comme démarche d'assemblage des observables. Cette démarche sera développée dans notre méthodologie de recherche.

PARTIE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

« C'est par le discours que les hommes s'associent, et c'est par l'appréhension du commun qu'ils instituent les mots. C'est pourquoi choisir mal ou de façon inadéquate les mots fait extraordinairement obstruction à l'entendement »

Francis Bacon (1620)

Nous disons comme Paillé (2010, p.9), une méthodologie « [...] nous impose d'avoir un modèle d'expérimentation qui fait le lien entre nos hypothèses et la réalité du terrain. Ce lien nous permet de nous maintenir debout du fait que notre monde bouge constamment sous nos pieds ». En suivant cette métaphore de Paillé, nous abordons, ici, différents aspects concernant la nature et la structure du choix de nos méthodes pour vérifier nos hypothèses et de leurs sous-hypothèses. La détermination de la nature et de la structure du choix de nos méthodes corrobore à la dimension *aprioriste* (Pourtois, Desmet, et Lahaye, 2011) de notre méthodologie. Ce qui suppose faire un choix sur la façon de faire requise pour démontrer la véracité des faits qui éprouvent nos trois hypothèses et leurs sous-hypothèses. Notre méthodologie aprioriste fait le choix d'une architecture qualitative issue d'une démarche ethnographique quasi-expérimentale.

Nous déployons, à cet effet, toutes les possibilités pouvant rendre effective notre méthodologie de recherche en exposant toute sa structure dans deux chapitres qui sont consécutifs à ceux de la problématique. Il s'agit du :

- chapitre qui décrit le choix de notre modèle ethnographique quasi-expérimental (le quatrième chapitre de notre thèse) ;
- chapitre qui expose notre triangulation méthodologique structurée par trois méthodes pour la récolte de données (le cinquième chapitre).

Chapitre 4 : Le choix de notre modèle ethnographique.

Nous avons fait le choix d'une démarche ethnographique quasi-expérimentale pour récolter des données dans deux lieux d'apprentissage (école et famille) et dans deux milieux contigus (milieu rural et milieu urbain). Notre démarche est ethnographique parce qu'elle rend compte à la fois des procédures possibles de la collecte des données et aussi de la réalité sociale, culturelle et linguistique. Et elle est quasi-expérimentale parce qu'elle ne permet pas la manipulation des caractéristiques qualificatives de cause, mais admet juste de les mesurer en soumettant de manière aléatoire les acteurs aux différentes modalités des variables. Notre démarche ethnographique quasi-expérimentale, nous autorise de faire le lien entre la réalité sociale, culturelle et linguistique observée et celle que nous produisons. Ainsi, nous développons notre modèle ethnographique quasi-expérimental en l'organisant autour des contenus suivants :

- les paramètres en jeu dans notre démarche ethnographique quasi-expérimentale ;
- le choix de notre terrain d'expérimentation ;
- la formation de notre échantillon ;
- le compte rendu succinct de notre enquête exploratoire.

4.1. Les paramètres en jeu dans notre démarche ethnographique.

L'omniprésence des paramètres aux caractères qualificatifs nominaux, des paramètres sur la posture du chercheur et de celle des enquêtés, et de ceux de la réalité sociale, culturelle et linguistique se référant à la situation de diglossie nous rappelle l'intérêt de notre démarche ethnographique. Ces paramètres sont des enjeux qui évoquent le cheminement qui édifie la compréhension de tout engagement nécessaire mettant en lumière divers aspects mesurables des interactions transmissives et acquisitionnelles. Nous rappelons que les interactions transmissives et acquisitionnelles sont nichées dans les lieux d'apprentissage et les agglomérations où résident les enquêtés. Et nous verrons à la fin de notre exposé sur les paramètres en jeu dans notre démarche ethnographique que les interactions sont bipolaires asymétriques et symétriques.

La démarche ethnographique quasi-expérimentale nous permet d'accéder à la compréhension des logiques de situations par la détermination de l'importance des paramètres aux caractères qualitatifs nominaux. Le processus de socialisation (enculturation et acculturation), l'appropriation acquisitionnelle des savoirs, la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant en situation de diglossie sont, entre autres, des paramètres aux caractères qualificatifs nominaux. Ils illustrent les relations établies

par l'élucidation de notre problématique que nous qualifions de multiréférentielle dont la finalité est l'imputation causale que nous exprimons à travers nos hypothèses. Nous réaffirmons que notre problématique multiréférentielle établit que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie est un phénomène impliquant une socialisation ambivalente à travers l'enculturation et l'acculturation. En effet, notre problématique multiréférentielle reconnaît que ces deux processus (enculturation et acculturation) mis en œuvre séparément divisent les attentes de la socialisation de l'enfant-apprenant en situation de diglossie. L'enculturation est l'effet que produit l'appropriation acquisitionnelle des savoirs socioculturels en famille. Par contre, l'acculturation est le résultat de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs scolaires à l'école. Néanmoins, les deux processus tels que nous les avons élucidés dans notre problématique, notamment au sein de trois déterminismes (culturel, linguistique social) considèrent une mise en œuvre concomitante qui participe à la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant en tant qu'être essentiel et existentiel. Ce qui fait que l'imputabilité causale retenue comme une finalité des trois déterminismes est aussi traduite par trois raisonnements hypothético-déductifs qui identifient l'appropriation acquisitionnelle des savoirs comme un objet en partage au sein des interactions transmissives et des interactions acquisitionnelles. Ainsi, nous réitérons parmi les trois raisonnements qu'un d'eux rend indivise les deux processus de socialisation en faisant que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs soit le fait qui part du social vers l'enfant-apprenant : c'est l'hypothèse interactionniste socioconstructiviste. Un autre raisonnement s'emboîte dans les deux processus de socialisation en induisant que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs soit un fait intériorisé qui part de l'enfant vers le social en suivant une construction en rapport avec le contexte culturel : c'est l'hypothèse interactionniste constructiviste. Un dernier raisonnement (en occurrence le troisième) opérationnalise l'appropriation acquisitionnelle de la langue-culture porteuse de savoirs comme un processus universel où la dyade son-sens occupe une place importante dans le discours : c'est l'hypothèse innéiste. Les trois hypothèses explicitent un ensemble de concepts-outils rendant vraisemblable la réflexion préférentielle dans une langue-culture. Ce qui nous permet d'éprouver la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant en situation de diglossie. Ainsi, les paramètres qualitatifs nominaux sont indispensables aux conditions d'enchaînement des possibilités significatives de la mise en œuvre de notre démarche ethnographique quasi-expérimentale. Toutefois, notre modèle ethnographique est typique des paramètres qualificatifs nominaux, notamment à cause notre positionnement de chercheur sur le terrain. Ce qui implique les paramètres de la posture du chercheur au moment de la récolte des données.

À cet effet, la réflexion que nous allons conduire sur les paramètres de la posture du chercheur sur le terrain, nous l'appréhendons à partir des travaux de Meunier (2015) décrivant une démarche ethnographique. Sur le terrain quelle posture adoptée pour recueillir les informations ? Notre démarche ethnographique en paraphrasant Meunier exige de nous une position d'observateur et d'expérimentateur, avec un statut de membre extérieur aux entités sociales ciblées (l'école et la famille), mais en immersion, donc avec une certaine forme d'appartenance. Nous percevons bien toute l'ambiguïté de cette position, entre « intériorité » et « extériorité », et ses conséquences en termes d'analyse du phénomène étudié. Cette situation renforce le fait d'entamer une réflexion sur notre posture de chercheur à maintenir lors de la récolte des données. Alors, selon Meunier (2015, p.16) la posture du chercheur en ethnographie « ne relève pas de l'immédiateté ou de l'intuition, mais de la vision médiatisée, distanciée, différée, réévaluée, instrumentée et retravaillée par l'écriture ». Pour être plus précis, les paramètres sur la posture du chercheur questionnent la signification des variations et supposent un apprentissage. Nous disons, à cet effet, que « [...] la posture du chercheur en ethnographie ne relève pas de l'enquête au sens juridico-policière. Elle s'inscrit dans une attitude de dérive provisoire de disponibilité et d'attention flottante permettant d'approcher l'inattendu et l'imprévu » (Meunier, 2015, p.15). Ainsi, pour nous, cette posture se réalise au sein de l'observation directe et par des interviews. Cela veut dire que nous nous situons globalement dans une observation visuelle d'un objet perceptible qui se détermine par « le regard [qui] est une visibilité optique, olfactive, auditive, gustative, tactile, qui nous permet de saisir ce qui se trouve devant nous, ce qui est visible, avec ce qui est derrière ou dedans » (Meunier, *op.cit.*). Ce qui induit que « nous construisons ce que nous regardons à mesure que ce que nous regardons se constitue, nous affecte et finit par nous transformer » (*op.cit.*). De ce fait la place de l'observateur et de l'enquêteur est importante dans notre démarche ethnographique parce qu'elle constitue une expérience de l'altérité. En effet, pour Meunier (*op.cit.*) « cette expérience de l'altérité doit [nous] permettre de saisir les relations sociales, les cosmogonies, les représentations de soi, les rapports aux normes, les déviations, etc. comme s'ils ne nous étaient pas familiers ».

Les paramètres de la posture du chercheur nous amènent, alors, à considérer certains comportements qui peuvent caractériser le niveau d'organisation de la société ou d'encrage d'un individu dans son environnement (sociétal et écologique). Au niveau de l'organisation de la société, le comportement est empreint des aspects de la culture auxquels nous faisons référence au niveau du déterminisme culturel. À ce niveau, le problème qui se pose à nous en tant qu'observateur et expérimentateur est de tenir compte, comme nous le rappelle Meunier (*op.cit.*) que « notre culture au regard des autres est de reconnaître que nous ne sommes [...]

qu'un élément d'une société ou d'une culture parmi de nombreuses autres ». Au plan individuel, le comportement se caractérise soit par des composantes motrices (gestes, mouvements, etc.), soit par des actes cognitifs (attitudes, aptitudes, connaissance). Ainsi, nous aurons à considérer le comportement soit comme un état (préoccupation dans la durée de l'observation) de l'individu, soit comme un évènement (préoccupation sur l'apparition du comportement) dans les interactions transmissives et acquisitionnelles. Le dispositif de notre observation ethnographique fait correspondre les activités perceptives à tout ce que l'on peut rencontrer, y compris ce qui peut apparaître anodin (Meunier, 2015). En effet, les objets et les sujets de notre dispositif méthodologique apparaissent comme une vue de l'esprit pour contenir et domestiquer les paramètres sur la réalité sociale, culturelle et linguistique.

Les paramètres sur la réalité sociale, culturelle et linguistique nous les avons traités dans le premier chapitre de notre thèse. Nous nous occupons ici de leur utilité dans notre dispositif ethnographique quasi-expérimental. Nous disons, à cet effet, qu'ils organisent notre terrain de recherche. À ce titre, ils préconisent les observations des interactions et des interviews avec des adultes-parents-enseignants et aussi avec des enfants-apprenants. Les interviews avec les enfants-apprenants sont réalisées sous la forme d'un questionnement. Ainsi, les observations et les interviews comme paramètres induisent le recueil des informations qualitatives. Ils partent de ce que font et disent les acteurs sociaux (parents, enseignants et enfants-apprenants) pour en faire des données. Et ces données sont en rapport avec l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte. Postulées dans ce sens, ils exigent la coordination des activités (observations et interviews) en lien avec notre préoccupation centrale (notre problème de recherche). La coordination des activités se déploie, à cet effet, par l'examen d'une part des mécanismes transmissifs et, d'autre part des conditions d'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures parlées. L'examen des mécanismes transmissifs passe par l'observation de ce que font les adultes dans les lieux d'apprentissage. Il passe aussi par des interviews à réaliser avec les adultes sur deux axes. Le premier axe retient les conditions de réalisation des interactions transmissives qui favorisent l'appropriation acquisitionnelle des savoirs à travers les langues-cultures qui sont parlées par les acteurs sociaux. Le second axe est déterminé par le premier et il porte sur les schémas communicatifs qui sont susceptibles de servir de support au processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs en famille et à l'école. Les conditions d'apprentissage renvoient à ce que nous nous intéressons distinctement sur ce qui se fait aux deux lieux d'apprentissage. Nous examinons en famille la transmission sociale et culturelle des savoirs socioculturels que diffusent les langues ethniques. À l'école, nous scrutons la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques qui tiennent compte des référents indéniables des interactions que sont l'enseignant et l'apprenant.

Les enjeux qui se dégagent des paramètres énoncés ci-dessus font que nous ne réalisons pas les observations, les interviews et le questionnement comme une étude de la communication interpersonnelle. À cet effet, ces paramètres repèrent les interactions comme moyens de transmission et d'acquisition déduisant d'une part une relation symétrique et asymétrique entre l'adulte et l'enfant, d'autre part une relation intra-individuelle entre enfant et ses connaissances préalables. Les relations asymétriques et symétriques participent à la compréhension premièrement de l'organisation du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Deuxièmement, elles nous guident dans l'identification des principaux mécanismes de production et de reproduction qui aboutissent à la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. L'édification des relations asymétriques et symétriques appréhende les actions sociales réciproques et des relations sociales sous-jacentes. Nous avons vu avec Colliot-Thélène (2008, pp. 50-51) que « [...] l'action est dite "sociale" quand le comportement d'un acteur social se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente le déroulement de l'action ». Il s'agit, à cet effet, des ajustements réciproques qu'effectuent les acteurs sociaux au moment des interactions. Ensemble, ces acteurs sociaux organisent la régulation du cours de l'action sociale par une production d'intelligibilité et d'assignabilité des opérations de compréhension, d'interprétation soutenue par une communication, le plus souvent verbale en famille avec un ajout de l'écriture à l'école. La relation sociale, quant à elle rend mutuellement intelligible, accessible, sensible voire observable toute une série d'actes sur quoi les acteurs sociaux se règlent pour déterminer leurs contributions respectives. Toutefois, les relations sociales sont des interactions fonctionnelles (asystématiques, symétriques, intra-individuelles) dans chaque lieu d'apprentissage ou entité sociale ciblée. Elles permettent, en effet, d'observer l'engagement dans le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs tant à l'école, en famille en milieu rural comme en milieu urbain.

Toutefois, qu'entendons-nous par les relations asymétriques et symétriques ? Les relations asymétriques et symétriques dans notre modèle ethnographique quasi-expérimental engendrent des interactions dites bipolaires entre l'adulte-enseignant-parent et l'enfant-apprenant, aussi entre enfant et enfant (interaction entre pairs). Quelle est la spécificité de l'interaction bipolaire ? Nous allons nous consacrer à l'examen des facteurs qui traversent les interactions bipolaires. Il s'agit notamment de spécifier des contingences traitées lors des interactions entre un adulte et un (ou des) enfant (s) et des interactions dites "entre pairs" (entre enfant et enfant). Il convient de dire d'emblée que dans les interactions bipolaires, ce qui nous guide est le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs qui va déterminer pour nous l'interaction soit de tutelle, soit de coopération. Lors de la récolte des données, l'interaction

bipolaire de tutelle est le fait que la transmission soit une tutelle de l'adulte qui soutient l'enfant-apprenant dans ses réalisations. Ainsi, sur le terrain il est évident que nous voyons l'adulte occuper la position de l'expérimentateur c'est-à-dire qu'il a pour rôle de donner des consignes à l'enfant lui permettant d'exécuter la tâche. Lorsque l'adulte occupe la position de l'expérimentation l'interaction transmissive est favorisée par une position asymétrique ou de tutelle. Par contre dans une interaction bipolaire de coopération, les positions de l'enfant et de l'adulte sont symétriques, bien que l'enfant à cause de son statut social soit inférieur à l'adulte, il joue le rôle du sujet ou de l'élève (Cf. le schéma-2). Cette interaction de coopération s'opère également entre enfant et enfant.

Dans le schéma 2 (ci-dessous) nous voyons l'adulte en tant qu'expérimentateur (parent ou enseignant) en position asymétrique (interaction de tutelle) s'adresser à l'enfant-apprenant dont il attend une réaction (immédiate ou ultérieure). En tant qu'adulte (parent ou enseignant) expérimentateur, il occupe une position supérieure qui le place en haut et cette position légitime, son droit de questionner et de donner des consignes. Quant à l'enfant son rôle et son statut dans une telle interaction dite de tutelle l'obligent toujours à répondre. Par conséquent, l'interaction sociale de tutelle guide l'observation de la résolution de situations problèmes. Ce qui déduit la constatation de la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant à travers la détermination de la réflexion préférentielle dans une langue-culture. La réponse de l'enfant est par la suite interprétée par l'adulte, le plus souvent, cette interprétation est binaire, elle indique soit la réussite, soit l'échec, dans l'entité sociale ciblée telle que l'école. En famille, elle peut se déterminer en termes d'imprégnation sociale réussie ou d'imprégnation socioculturelle à consolider. Au niveau des positions symétriques ou d'interactions de coopérations, les questions affectives favorisent cette relation, l'adulte malgré son statut social, permet à l'enfant de lui poser des questions, à ce moment son rôle d'expérimentateur n'est plus légitimé, puisque l'enfant accepte de prendre son rôle de façon implicite. Mais « là où la supériorité de l'adulte empêche la discussion et la coopération, le camarade donne l'occasion à ces conduites sociales, lesquelles déterminent la vraie socialisation de l'intelligence » (Piaget, *id.*). Ce propos de Piaget (2002) justifie l'intérêt des interactions symétriques entre les paires (enfant-apprenant et enfant-apprenant).

Nous reconnaissons que les paramètres en jeu dans notre démarche ethnographique quasi-expérimentale permettent sur le terrain la récolte des données. Mais, ils ne sous-tendent pas une collecte de données apprêtées par les informateurs que nous devons seulement assembler (Laplantine, 2010). Il s'agit des données de la vie sociale des informateurs qu'il faut rassembler en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent en contexte.

Ainsi, au regard des enjeux qu'évoquent les paramètres considérés dans notre démarche ethnographique quasi-expérimentale, il est indéniable qu'il nous faut un terrain pour leur mise en œuvre qui donne accès à la récolte des données.

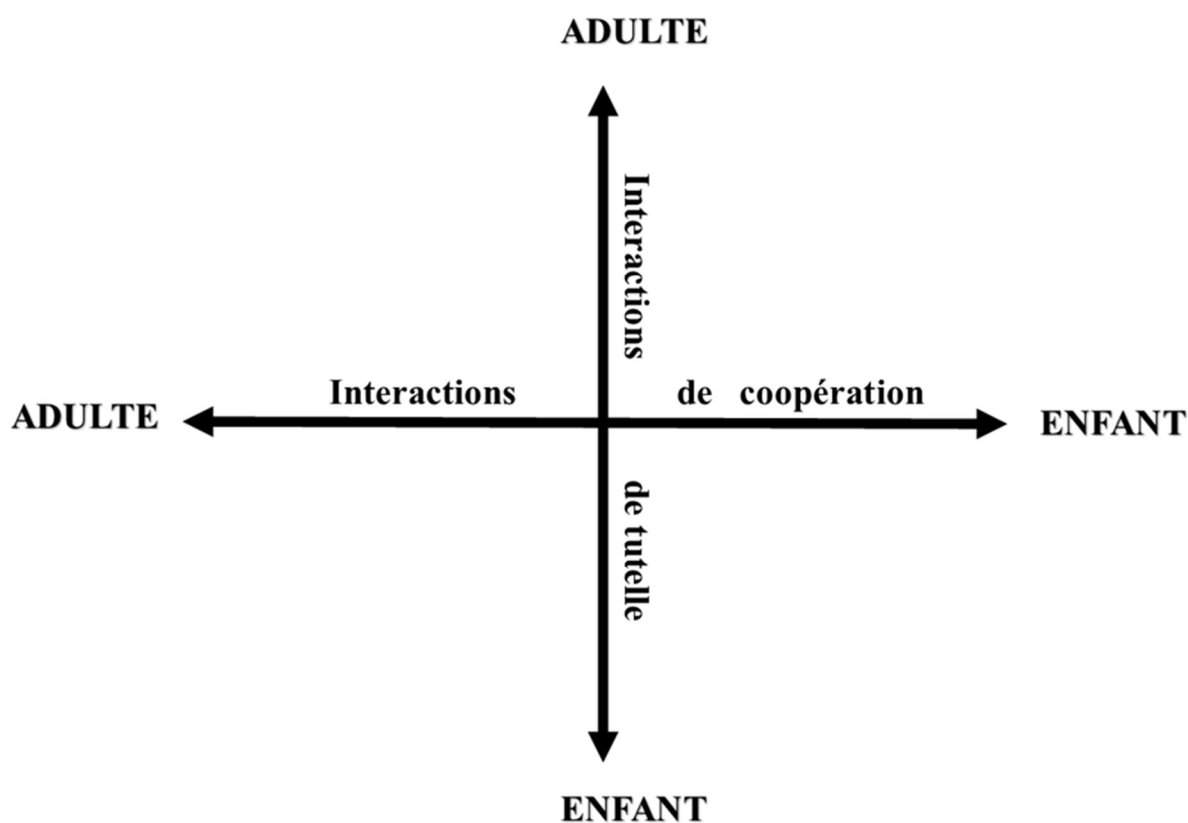


Schéma 2 : Illustration des interactions transmissives et acquisitionnelles bipolaires de tutelle et de coopération.

4.2. Nos lieux d'expérimentation sur le territoire du Gabon.

Nous avons choisi comme terrain d'expérimentation le territoire du Gabon. Sur ce territoire notre activité de récolte des données a été disséminée dans des provinces. Les provinces ont été identifiées sur la base de deux critères. Un critère est axé sur le taux à cheval portant la norme nationale relatif au fait qu'un individu résidant dans une province quelconque membre d'une communauté ethnolinguistique parle au moins une langue-culture ethnique. L'autre critère retient la représentativité de diverses communautés ethnolinguistiques dans une province.

Le taux à cheval indiquant à la norme nationale sur le fait de parler au moins une langue-culture ethnique en tant qu'individu membre d'une communauté ethnolinguistique et

résidant dans une province quelconque est égal 63,7% (DGSG⁴⁷, 2015). Ce critère a permis que nous considérions la norme nationale comme la borne centrale séparant les taux en trois portions. La première portion prend en compte les taux qui sont strictement supérieurs au taux de la norme nationale, nous la nommons la tranche supérieure. La deuxième portion regroupe les taux qui sont approximatifs mais légèrement supérieurs aux taux de la normale nationale. Et nous l'appelons la tranche médiane. La troisième portion fait référence aux taux qui sont nettement inférieurs à celui de la norme nationale et nous la nommons tranche inférieure. Ainsi, pour les taux strictement supérieurs nous avons retenu la ou les provinces dont les pourcentages se situent entre 71% et 90% (tranche supérieure). Pour les taux approximatifs mais légèrement supérieurs, nous avons considéré, à cet effet, la ou les provinces dont les taux sont entre 70% et 61% (tranche médiane). Pour les taux nettement inférieurs, nous avons comme pourcentages de référence ceux situés entre 60% et 50% (tranche inférieure). Nous nous sommes, alors, référés aux données statistiques de la DGSG (2015, p.19) qui repartissent les taux par province comme suit : « [...] province de l'Estuaire 55, 2%, du Haut-Ogooué 69, 6%, du Moyen-Ogooué 67,1%, de la Ngounié 80,6%, de la Nyanga (83,2%), de l'Ogooué-Ivindo 87,1%, de l'Ogooué-Lolo 76,8%, de l'Ogooué-Maritime 53,9% et du Woleu-N'tem 83% ». À partir des données statistiques de la DGSG indiquées ci-dessus, nous avons obtenu les pourcentages par province qui montrent le taux des individus membres des communautés ethnolinguistiques qui parlent au moins une langue-culture ethnique. Ces indications nous ont permis d'avoir ce qui suit :

- pour la tranche supérieure cinq provinces, à savoir celles de l'Ogooué-Ivindo (87,1), de la Nyanga (83,2%), du Woleu-N'tem (83%), la Ngounié (80, 6%) et de l'Ogooué-Lolo (76,8%) ;
- pour la tranche médiane, deux provinces également, celles du Haut-Ogooué (69,6%) et du Moyen-Ogooué (67,1%) ;
- pour la tranche inférieure, deux provinces celles de l'Estuaire (55, 2%) et de l'Ogooué-Maritime (53,9%).

La représentativité des communautés ethnolinguistiques tient lieu également des taux énoncés dans une étude⁴⁸ réalisée par l'Université de Laval en 2005. Cette étude indique sur le plan numérique les pourcentages de représentativité sur le territoire national des communautés et leurs provinces de résidence. Ainsi, il apparait ce qui suit :

⁴⁷ Direction générale de la statistique (au Gabon).

⁴⁸ <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/gabon.htm> consulté le 25 mai 2017

- 32% de représentativité pour la communauté ethnolinguiste *Fang* qui réside plus dans les provinces du Woleu-N'tem, du Moyen-Ogooué, de l'Estuaire et de l'Ogooué Ivindo ;
- 15% pour les Mpngwè qu'on retrouve davantage dans les provinces de l'Ogooué-Maritime, de l'Estuaire et du Moyen-Ogooué ;
- 14% pour les *Mbédé-Téké*, les provinces du Haut-Ogooué et de l'Estuaire constituent davantage leurs lieux de résidence ;
- 12% pour les Punu-Shira et Nzebi-Duma qui résident plus dans les provinces de la Ngounié, de la Nyanga, du Moyen-Ogooué, de l'Estuaire, du Haut-Ogooué et de l'Ogooué-Lolo ;
- 5% pour les Tsogo-Apindji et les Kota-Kélé qu'on retrouve davantage dans les provinces de la Ngounié, du Moyen-Ogooué, de l'Estuaire et du Haut-Ogooué.

Les deux critères nous ont orienté à considérer cinq provinces pour la récolte de données. Ces cinq provinces sont : Woleu-N'tem, Moyen-Ogooué, Estuaire, Haut-Ogooué et Ngounié. Nous avons retenu la province du Woleu-N'tem non à cause de la présence de diverses communautés ethnolinguistiques, mais au vu de sa situation sociolinguistique monolingue. Sur le plan ethnolinguistique, au Woleu-N'tem, la langue ethnique est uniquement le *Fang* dans les familles (Idiata, 2007). Nous avons considéré les provinces de la Ngounié et du Haut-Ogooué à cause de leur apparition répétée dans les deux critères surtout dans la diversité des groupes ethnolinguistiques (le deuxième critère) qui se côtoient au quotidien. Cette situation met en exergue les facteurs d'exogamie et d'exolingisme au niveau de la composition des familles par rapports aux groupes ethnolinguistiques. Les provinces du Moyen-Ogooué et de l'Estuaire ont été retenues à cause de leur apparition dans les deux critères, mais surtout parce qu'elles sont plus citées dans le deuxième critère. Par ailleurs ces deux provinces sont plus cosmopolites que les autres au niveau de la présence des groupes ethnolinguistiques. En effet, la province de l'Estuaire abrite la capitale du Gabon, Libreville où le français s'impose dans la majorité des cas comme la langue des familles, pour ne pas dire comme langue maternelle, c'est-à-dire la langue première des enfants dans les familles (Gamille, 2013 ; Italia, 2011). Et la province du Moyen-Ogooué dont le chef-lieu est Lambarené⁴⁹ qui est souvent appelée le Gabon en miniature à cause du fait qu'on n'y trouve presque toutes communautés ethnolinguistiques représentées dans cette ville.

Les cinq provinces contenues à l'intérieur de la ligne verte sur la carte du Gabon ci-jointe (Cf. carte du Gabon ci-dessous) vont constituer nos lieux d'expérimentation. Nous

⁴⁹ La ville du Docteur Albert Schweitzer (1875-1965, médecin, pasteur, philosophe, musicien alsacien).

rappelons que dans ces provinces c'est la présence des acteurs sociaux dans les agglomérations rurale et urbaine, à l'école et en famille qui nous intéresse. Cette présence en effet guide la récolte des données. Aussi, cette présence des acteurs sociaux dans les agglomérations ne tient pas compte des conditions sociales mais de la satisfaction des contraintes et des besoins vitaux primaires. La satisfaction des contraintes et celle des besoins vitaux primaires diligentent la résolution des situations problèmes de vie courante pour lesquelles l'appropriation acquisitionnelle des savoirs permet de faire face. Néanmoins, dans certaines provinces cette présence prend en compte des disparités entre les familles dites monolingues ou plurilingues. Du moins, cette distinction (famille monolingue et famille plurilingue) est décisive pour la récolte des données en famille. Ainsi, nous entendons par famille monolingue, le lieu d'apprentissage où l'usage d'une seule langue-culture ethnique est privilégié. Et par famille plurilingue, le lieu d'apprentissage où les usages du français et des langues-cultures ethniques sont mis en œuvre. À l'école, c'est la présence des enseignants et des enfants-apprenants qui oriente la récolte des données en milieu rural et en milieu urbain. Nous réitérons que les données sont de nature qualitative issues des représentations des parents, des enseignants et des enfants-apprenants. En fonction de la méthode de récolte de ces représentations nous obtenons des types de données précises qui touchent divers aspects de la vie sociale, culturelle et linguistique des acteurs sociaux. Néanmoins, la récolte des représentations se fait sur la base d'un échantillon dont nous explicitons la constitution dans les lignes qui suivent.

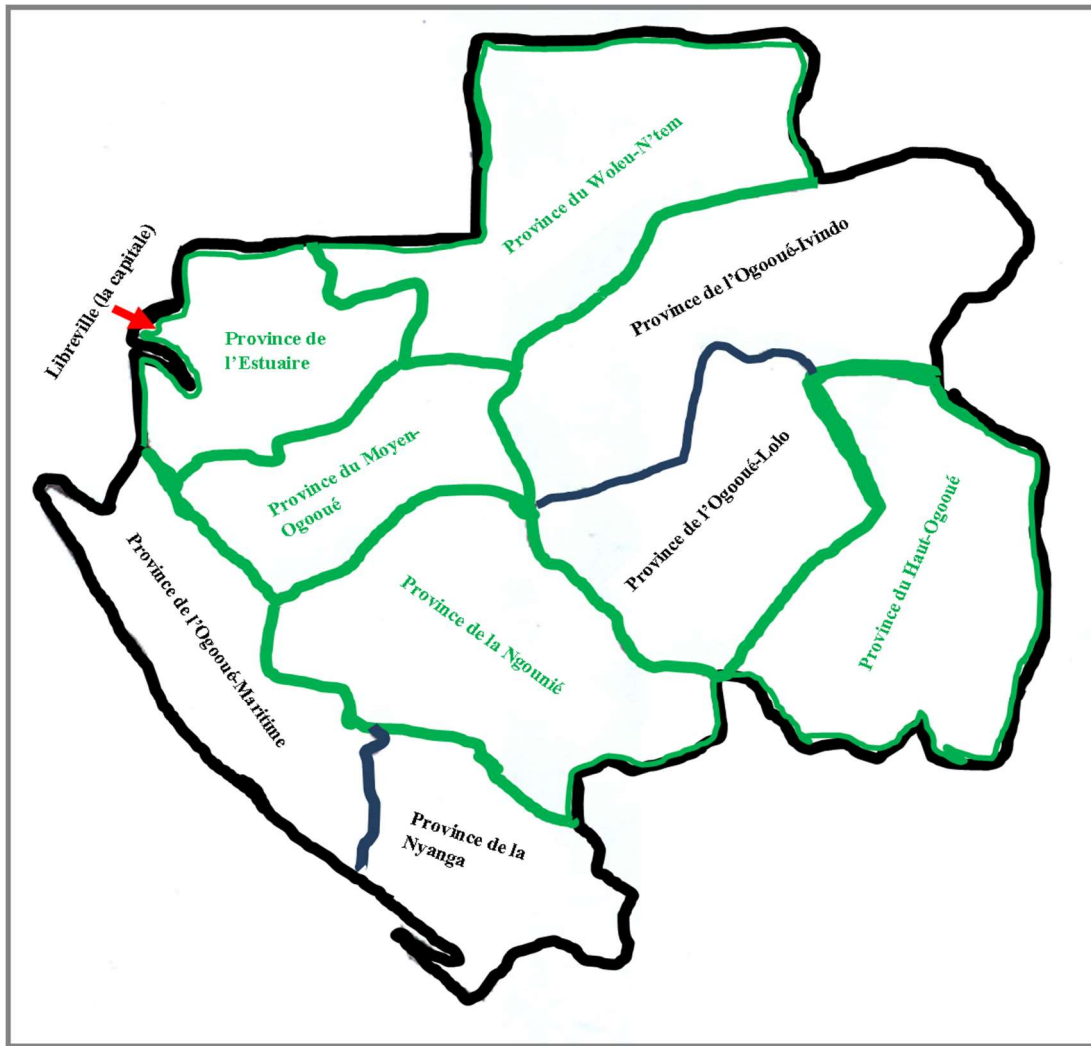


Figure 3 : Illustration des lieux d'expérimentation (provinces) sur le territoire du Gabon représenté par cette carte conçue par nous-mêmes.

4.3. L'échantillon.

Comment s'est formé notre échantillon ? Pour constituer notre échantillon, trois indications nous ont servis de références, à savoir :

- la répartition critériée⁵⁰ des enfants-apprenants ;
- la méthode choisie pour la récolte des données ;
- les caractères généraux et spécifiques sur le fait de parler au moins une langue-culture ethnique.

Avant d'obtenir notre échantillon, nous exposons succinctement la composition de notre population parente qui a été identifiée en fonction des diverses rencontres que nous avons eues avec les populations dans les lieux d'expérimentation. Autrement dit, lorsque chaque

⁵⁰ Nous entendons par répartition critériée une activité pour atteindre un but celui de constituer notre échantillon.

enquête, nous disait, la langue-culture ethnique qu'il parle, notre population parente se constituait. Nous avons choisi cette démarche à cause de deux difficultés. La première difficulté est le fait que nous n'avons pas la possibilité d'obtenir quantitativement les individus membres des communautés ethnolinguistiques et aussi nous n'avons pas rencontré des documents qui les quantifient également. La deuxième difficulté est liée au fait que les membres des communautés ethnolinguistiques sont dispersés sur le territoire du Gabon ce qui a empêché de les compter. Alors, nous ne pouvons déterminer dès le départ une population mère fixe. Néanmoins, notre démarche nous a permis d'identifier 7 communautés ethnolinguistiques (Cf. tableau 3 ci-dessus) sur les dix annotées dans le premier chapitre de notre thèse. En termes de chiffres nous avons gardé les effectifs indiqués par la DGS⁵¹ (2015 ; 2010). Nous développons dans le sixième chapitre de notre thèse ces effectifs se rapportant à la présentation de nos données par rapport à la méthode qui a servi à leur récolte.

De la répartition critériée, nous indiquons qu'elle nous a amenés pour constituer notre échantillon, à prendre appui sur l'école primaire à la suite de notre enquête exploratoire que nous abordons un peu plus bas. Notre attention dans ce lieu d'apprentissage a été portée sur la classification en trois catégories des enfants-apprenants. Cette catégorisation est certes le point de départ pour bâtir notre échantillon mais elle n'en constitue pas l'indicateur final parce que nous l'avons rejeté. Néanmoins, nous nous sommes intéressés à cette classification pour indiquer notre désapprobation en ce qui concerne une telle catégorisation des élèves. Selon les explications des enseignants rencontrés lors de notre enquête exploratoire les enfants-apprenants sont catégorisés en fonction de leur rendement scolaire comme suit. enfants-apprenants « en difficulté d'apprentissage » ; enfants-apprenants « moyens » et enfants-apprenants « bons ». Cette catégorisation a suscité la préoccupation suivante : quelle signification donne les enseignants pour justifier cette stratification ?

Nous indiquons ci-après et de manière globale les justifications des enseignants selon chaque strate. Pour les enseignants, l'enfant-apprenant « en difficulté d'apprentissage » est celui dont le résultat de sa participation aux activités scolaires ne répondait pas aux attentes du curriculum (programme) que l'école déroule à travers les enseignements dispensés par l'enseignant. L'enfant-apprenant « moyen » désigne celui dont le résultat de sa participation aux activités scolaires était plus ou moins satisfaisant par rapport au même curriculum. Et l'enfant-apprenant « bon » se rapporte à celui dont le résultat de sa participation aux activités scolaires était jugé satisfaisant par rapport au curriculum également.

⁵¹ Direction générale de la statistique (au Gabon).

Bien que cette répartition critériée nous ait été le point de départ et non le point final pour constituer notre échantillon, nous la trouvons péjorative par rapport aux attentes des enseignants vis-à-vis de leurs élèves. En effet, une telle stratification des élèves a des effets néfastes sur leur formation en ce sens que les enseignants qui en font usage sont souvent influencés par des biais de l'évaluation qui sont le plus souvent axés sur le statut social et économique de l'élève. Par exemple, le biais tel que l'effet de halo qui est le fait que l'enseignant accentue son jugement sur l'importance de l'aspect physique de l'élève et rapporte cela sur la présentation (soin, écriture, propreté, etc.) des travaux de ce dernier. D'autres biais à l'exemple aussi de l'effet stéréotypé font que l'enseignant maintient un jugement immuable sur les performances de l'enfant-apprenant même si ce dernier obtient de meilleurs résultats. Les enseignants qui ont des attentes faibles pour leurs élèves ne réalisent pas qu'ils sont sous l'influence de ces biais. Autrement dit, la répartition critériée, à l'exemple, de celle que nous déplorons entraîne les enseignants vers des stéréotypes préjudiciables à l'élève qui se perpétuent. Ainsi, à partir de la répartition critériée que nous désapprouvons une panoplie de faibles attentes s'installe pour les enfants-apprenants. Il a été constaté par exemple que l'enseignant qui a de faibles attentes donne moins d'opportunités d'apprendre de nouveaux contenus d'apprentissage aux élèves qui s'y rapportent à comparer à ceux qu'il a des attentes élevées.

Toutefois pour annihiler l'influence de cette répartition critériée dans la récolte et le traitement de nos données, nous avons orienté la constitution de notre échantillon en suivant par école les trois niveaux institutionnels d'apprentissages. Il s'agit du cycle préparatoire (premier niveau), du cycle élémentaire (deuxième niveau) et du cycle moyen (troisième niveau). Selon les informations du discours institutionnel, nous réitérons qu'au cycle préparatoire les enfants-apprenants de six ans et plus reçoivent les apprentissages fondamentaux. Au cycle élémentaire ce sont les apprentissages intermédiaires qui sont inculqués aux enfants-apprenants âgés de huit ans et plus. Le cycle moyen permet de transmettre des apprentissages approfondis et reçoit les enfants-apprenants âgés de dix ans et plus. Cette répartition n'est pas forcément la réalité vécue par les enfants-apprenants du fait que le redoublement est effectif dans le système éducatif gabonais avec un taux avoisinant les 30% (DGS, 2010).

En tenant compte des niveaux d'apprentissage nous avons aisément sollicité depuis l'école notre présence dans les familles à partir de trois enfants-apprenants par niveau sans tenir compte de leur rendement scolaire. Néanmoins, cela ne suppose pas qu'au niveau de chaque lieu d'expérimentation autant d'enfants-apprenants retenus, autant de familles. Le choix des trois enfants-apprenants au hasard nous a aidés uniquement à aller dans les familles. Pour mieux

quantifier notre échantillon, nous avons adopté la province (entité administrative) comme unité de départ pour dénombrer les écoles en partant des agglomérations (rurale et urbaine). À cet effet, nous avons choisi par province deux écoles. Ce qui nous a fait un total de dix écoles pour les cinq provinces. Bien que nous nous intéressions aux enfants de six ans et plus, nous avons travaillé avec des enfants de neuf ans et plus au niveau du remplissage du questionnaire (nous abordons le questionnaire dans le quatrième chapitre de notre thèse). Pour l'observation nous avons gardé l'âge de six ans et plus (nous développons l'observation comme une méthode dans le quatrième chapitre de notre thèse). Et nous avons observé dans vingt-quatre familles (douze familles en milieu rural et douze familles en milieu urbain). Pour l'intercompréhension dans les familles, notamment en milieu rural, nous avons sollicité les services de ceux que nous nommons des facilitateurs d'accès à la compréhension des dialectes. Ces facilitateurs nous ont aidé à la transcription des observations en nous apportant des précisions sur à quoi nous n'avions pas accès parce nous n'étions pas locuteurs des dialectes que parlaient les membres de ces familles (plus loin nous apportons des précisions sur les dialectes concernés).

De la méthode choisie pour la récolte des données, elle nous a permis de spécifier notre échantillon. La spécification a constitué le fait d'avoir un type d'échantillon pour chaque méthode. Nous considérons que la spécification stratifie notre échantillon. Ainsi, pour réaliser les entretiens en famille nous avons un échantillon de soixante-dix parents (nous abordons les entretiens, notamment semi-directifs comme méthode dans le quatrième chapitre de notre thèse). Par contre pour dérouler les entretiens à l'école, nous avons un échantillon de trente enseignants. Aussi pour effectuer des entretiens auprès des enfants-apprenants sous la forme d'un questionnement distribué sur papier nous avons un échantillon de trois cents enfants-apprenants pour le remplissage du questionnaire. Vu que notre échantillon est devenu stratifié, alors, à l'intérieur de la population gabonaise, nous avons considéré la catégorie socio-professionnelle de l'enseignant à l'école primaire et l'enfant-apprenant. Ainsi, en suivant les statistiques de la DGS (2015 ; 2010) sur la population globale des enseignants et celle des enfants-apprenants, nous avons obtenu deux sous-populations-mères cumulées issues des cinq provinces qui font office de lieux d'expérimentation. Ce qui fait que l'effectif de l'échantillon des enfants-apprenants est titré d'une sous-population mère égale à « 153779 sur les 194748 élèves » (DGS, 2015, p.50). Et l'effectif issu de la sous-population des enseignants est égal à « 2288 sur les 4135 enseignants » (DGS, 2010, p.103).

Des caractères généraux et spécifiques sur le fait de parler au moins une langue-culture ethnique, nous disons qu'ils nous aident à mieux déterminer notre échantillon. Pour mieux déterminer notre échantillon nous avons considéré comme caractères généraux les résultats

globaux du recensement général de la population gabonaise réalisé en 2013. Et nous avons retenu comme caractères spécifiques les pourcentages de l'influence nationale numérique de la pratique des langues-cultures par les membres de sept communautés ethnolinguistiques. D'après les résultats globaux du recensement général de la population gabonaise réalisé en 2013, il est indiqué diverses caractéristiques générales. Nous nous sommes intéressés à celles qui portent sur le nombre d'habitants parlant au moins une langue ethnique. Nous réitérons qu'il ressort de ces résultats globaux que sur « [...] 1 811 079 (effectif *N*) habitants que compte le Gabon 964 579 gabonais parlent au moins une langue ethnique. Cet effectif représente 64% soit moins de deux tiers. Ce qui sous-entend que 26% ne parlent pas une langue ethnique » (DGS, 2015, p.17). Dans cet effectif les caractères généraux sur la pratique de la langue font une distinction entre les hommes et les femmes. Ainsi, les résultats globaux (*op.cit.*) déterminent que « 68% de femmes parlent plus en langue ethnique que les hommes qui sont à 60%. Cet avantage est conservé aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain ». Au niveau de la compréhension les caractéristiques générales font également la différence entre le milieu rural et le milieu urbain. Les résultats globaux parlent d'une compréhension à « 86% en milieu rural contre 60, 5% en milieu urbain » (*op.cit.*).

Concernant les caractères spécifiques l'influence nationale numérique de la pratique des langues-cultures ethniques par les membres des sept groupes ethnolinguistiques a aussi aidé à mieux préciser notre échantillon. Dans cette démarche axée sur l'influence nationale numérique de la pratique des langues-cultures ethniques nous sommes basés sur les dialectes énoncés par les enquêtés que nous avons rencontrés. En effet, l'influence nationale numérique au niveau de la pratique des langues-cultures ethniques a porté sur la représentativité de chaque communauté sur le territoire. Et cette représentativité est exprimée en termes de fréquences relatives sans prééminence entre les communautés ethnolinguistique. Autrement dit, aucune des communautés ethnolinguistiques gabonaises n'est majoritaire selon l'étude⁵² réalisée par l'Université de Laval en 2005 à laquelle nous faisons référence plus haut. D'après cette étude, en termes de pourcentage de représentativité nous réitérons que « [...] les plus importantes communautés ethnolinguistiques au point de vue numérique sont les *Fang* (32 %), les *Mpongwè* (15 %), les *Mbédé* (14 %), les *Punu* (12 %), *Ndzébi-Duma* (12%) et le reste 15% ». Et selon Meyo Bibang (1997, p.25) les plus minoritaires sont « [...] les *Kota-Kélé* (5%), *Tsogo-Apindji* (5%) ». Les sept communautés ethnolinguistiques (*Cf.* tableau 3, ci-dessous) que nous venons d'énumérer leurs pourcentages de représentativité forment par association une fréquence relative égale à 95%. Dans cette association de représentativité des communautés

⁵² <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/gabon.htm> consulté le 25 mai 2017

ethnolinguistiques au plan national, nous disons que les membres de ces communautés ethnolinguistiques parlent au moins une langue ethnique. Alors, nous pouvons distinguer, dans le tableau 3 ci-dessous, vingt-et-un items de dialectes en lien avec les communautés ethnolinguistiques. Ces vingt-et-un items représentent près des deux tiers de ceux énoncés par Idiata (2007). Un item supplémentaire s'ajoute et nous le nommons « ne parlent aucune langue ethnique ». Cet item suggère qu'il y a des individus membres des groupes ethnolinguistiques qui ne parlent pas une seule des langues ethniques et ils représentent 5% au plan national. Lorsque nous ajoutons ce pourcentage de représentativité de 5% à celui de 95% nous obtenons une valeur relative égale à 100%.

Groupes ethnolinguistiques	Pourcentage de représentativité nationale	Dialectes	Provinces de localisation comme terrain d'expérimentation
<i>Fang (Panhouin) [A70]</i>	32%	<i>Mekè</i>	Estuaire, Moyen-Ogooué, Woleu- N'tem
		<i>N'tumu</i>	
		<i>Nzaman</i>	
		<i>Okak</i>	
<i>Nzébi-Duma (Métyè) [B10]</i>	12%	<i>Adouma</i>	Estuaire, Haut-Ogooué, Moyen-Ogooué, Ngounié
		<i>Bakanigui</i>	
		<i>Ndumu</i>	
		<i>Nzébi</i>	
<i>Mbédé-Téké (Mbédé) [B60/B70]</i>	14%	<i>Téké</i>	Estuaire et Haut-Ogooué
		<i>Obamba</i>	
<i>Punu-Shira (Méryè) [B40]</i>	12%	<i>Guisir</i>	Estuaire, Moyen-Ogooué et Ngounié
		<i>Ipuu</i>	
		<i>Vili</i>	
		<i>Shaké</i>	
<i>Omyénè (Mpongwè) [B10]</i>	15%	<i>Benga</i>	Estuaire et Moyen-Ogooué
		<i>Galwa</i>	
		<i>Nkomi</i>	
		<i>Orungu</i>	
<i>Kota-Kélé (M'bougome) [B20]</i>	5%	<i>Bahoumbou</i>	Estuaire, Haut-Ogooué et Moyen-Ogooué
		<i>Kota</i>	
		<i>Mbahouin</i>	
<i>Tsogo-Apindji [B40]</i>	5%	<i>Tsogo</i>	Estuaire, Moyen-Ogooué et Ngounié
Ne parlent aucune langue	5%		Toutes les provinces

Tableau 3 : Echantillon représentant les groupes ethnolinguistiques et leurs dialectes en suivant le terrain d'expérimentation.

Pour mieux spécifier notre échantillon, nous disons que les dialectes constituent un des éléments de base pour quantifier le nombre d'individus ayant participé aux entretiens et répondu au questionnaire. Ainsi, nous établissons que les effectifs des enquêtés ayant participé aux entretiens et rempli le questionnaire ont été déterminés à partir de l'orientation des enfants-apprenants depuis l'école succédant par les dialectes traduisant la pratique des langues ethniques dans les communautés ethnolinguistiques par des individus membres. Ce qui fait que, nous avons dans le graphique 1 ci-dessous (issu du document 4 annexé) la répartition par fréquence relative établissant la représentativité de chaque communauté ethnolinguistique dans notre échantillon. Cette représentativité concerne d'une part les adultes (parents) et d'autre part les enfants-apprenants. Dans ce graphique 1 (ci-après), la représentativité n'est pas un facteur de comparaison entre les fréquences relatives aux communautés ethnolinguistiques des parents et celles des enfants-apprenants. La représentativité précise uniquement la part intégrée des parents et celle des enfants-apprenants dans la formation de l'échantillon. Autrement dit, le graphique 1 (ci-dessous) montre, en effet, une représentativité qui établit le niveau de présence des membres des groupes ethnolinguistiques dans la composition de l'échantillon.

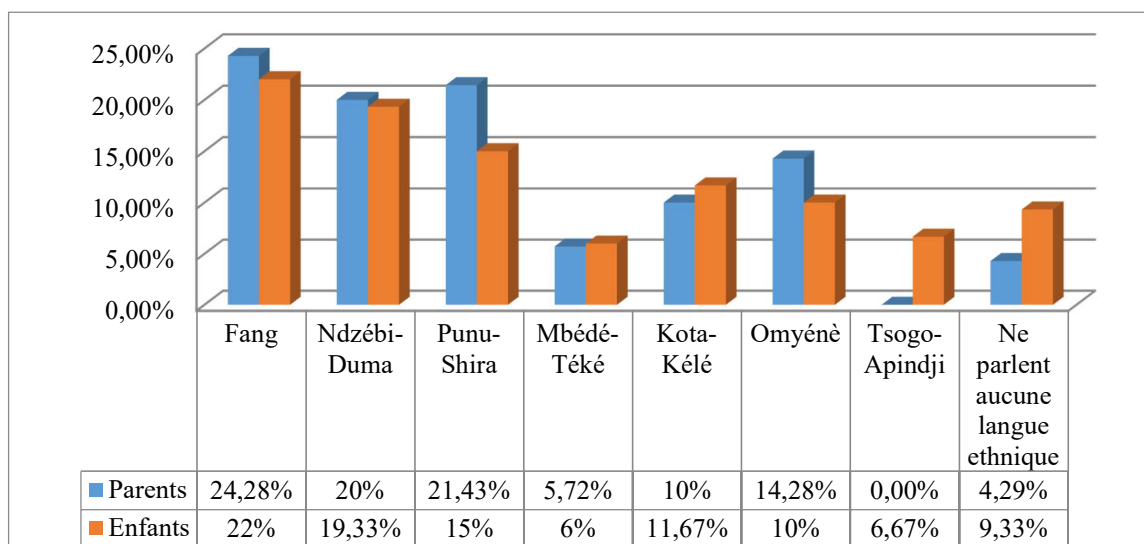
Chez les adultes, la représentativité de l'échantillon peut être comparée à celle dite nationale. Nous pouvons ainsi remarquer par exemple chez les parents que 4,29% ne parlent aucune langue-culture ethnique contre les 5% au plan national. De même nous avons une présence des parents membres des communautés *Fang (Panhouin)* à 24,28% dans l'échantillon (bien qu'ils soient en tête) contre les 32% au plan national. Cette présence en baisse est à lire aussi chez les *Omyéné (Mpongwè)* qui au plan national sont représentatifs à 15% mais dans l'échantillon, ils représentent 14,28% en occupant la quatrième place. La représentativité des *Mbédé-Téké (Mbédé)* est aussi faible dans l'échantillon (5,72%) qu'elle l'est au plan national (14%). Celle des *Tsogo-Apindji (M'bougome)* est totalement inexistante dans l'échantillon où elle est égale à 0% contre 5% au plan national. Par contre les *Punu-Shira (Méryè)* et *Ndzébi-Duma (Métyè)* ont une plus forte présence dans l'échantillon que celle indiquée au plan national.

Nous avons, par ailleurs découvert à partir de l'enquête exploratoire (développée en *infra*) jusqu'à la récolte des données d'autres appellations des communautés ethnolinguistiques représentées dans notre échantillon. En effet, nous avons par exemple pour la communauté ethnolinguistique *Fang* l'appellation de *Panhouin*, pour les *Ndzébi-Duma* celle de *Métyè*, pour les *Mbédé-Téké* celle de *Mbédé* uniquement, pour les *Punu-Shira* celle de *Méryè*, pour les *Omyéné* celle de *Mpongwè*, pour les *Kota-Kélé* celle de *M'bougome*.

Est-ce que délibérément nous avons bien voulu obtenir cette représentativité des communautés ethnolinguistiques dans notre échantillon ? La forte présence dans notre

échantillon, par exemple, de la communauté *Fang* peut se justifier par le fait que le dialecte *n'tumu* de cette communauté soit parlé dans toute la zone nord (province du Woleu-N'tem). Les autres dialectes (*mekè, nzaman, okak*) sont parlés dans la zone du centre-ouest (les provinces de l'Estuaire et du Moyen-Ogooué). Et pour les communautés *Punu-Shira* et *Ndzébi-Duma*, leur forte présence peut se justifier par le fait de la mobilité des membres de ces communautés sur le territoire. Les communautés restantes sont néanmoins représentées faiblement par exemple les *Mbédé-Téké* et les *Kota-Kélé*, nous justifions cela par le fait que nous les avons rencontrées uniquement en ville et nous ne sommes pas allés dans leurs villages. Et pour les *Omyéné* leur forte présence est due au fait qu'ils résident dans les grandes villes telles que Libreville et Lambarené et au nord de la province de l'Estuaire où nous les avons plus rencontrés.

Chez les enfants-apprenants, nous n'avons pas rencontré de document indiquant leur représentativité au plan national. Néanmoins dans le graphique 1 les fréquences relatives déterminent la présence des enfants-apprenants issus des communautés ethnolinguistiques que nous assimilons à celles des parents. Nous avons, par exemple, les enfants-apprenants qui ne parlent aucune langue ethnique dont la fréquence relative est égale à 9,33% ce qui est supérieur à celles des enfants-apprenants issus des communautés ethnolinguistiques *Tsogo-Apindji* (6,67%) et *Mbédé-Téké* (6%). Néanmoins, la communauté *Tsogo-Apindji* est représentée dans l'échantillon des enfants-apprenants. Le fait d'avoir des enfants-apprenants issus de cette communauté (*Tsogo-Apindji*) et de ne pas l'avoir chez les parents peut être justifié en ce sens que nous les avons rencontrés à l'école et non dans leur famille. Nous constatons aussi une forte présence des enfants-apprenants issus de la communauté ethnolinguistique *Fang* dont les fréquences relatives sont égales à 22%. De même nous voyons que les enfants-apprenants issus des communautés ethnolinguistiques *Ndzébi-Duma* (19,33%) et *Punu-Shira* (15%) sont aussi fortement représentés dans notre échantillon. Les *Kota-Kélé* (11,67%) et *Omyéné* (10%) n'ont pas disparu, ces communautés ethnolinguistiques sont aussi présentes dans l'échantillon des enfants-apprenants. Nous constatons, en dehors des *Tsogo-Apindji* que le reste des communautés ethnolinguistiques ont des membres autant chez les enfants-apprenants que chez les parents (adultes).



Graphique 1 : Répartition de l'effectif des dialectes dans l'échantillon chez les parents et les enfants-apprenants en fonction des fréquences relatives.

Par ailleurs, il se trouve que pendant neuf mois, de décembre 2015 à août 2016, nous avons observé et échangé avec les enquêtés vivant pour certains en milieu rural et pour d'autres en milieu urbain. Ainsi, nous pouvons citer les noms des villages dont les populations de villages ont accepté de travailler avec nous Il s'agit des villages suivants : « *Four-Place* » et « *Meyang* » dans la province de l'Estuaire, « *Massango I* » et « *Omoï* » dans la province du Haut-Ogooué, « *Paris-Bifoun* » et « *Ekorédo* » dans la province du Moyen-Ogooué, « *Oyémano* » et « *Yombi* » dans la province de la Ngounié, « *Mbom'a* » et « *Ewong* » dans la province du Woleu-N'tem. Nous avons travaillé dans les villes suivantes : Libreville et N'toum dans la province de l'Estuaire, Franceville et Mounana dans la province du Haut-Ogooué, Lambarené et Ndjolé dans la province du Moyen-Ogooué, Fougamou et Mouila dans la province de la Ngounié, Oyem et Bitam dans la province du Woleu-N'tem. Dans chaque province nous passons en moyenne six semaines et nous avons séjourné durant dans dix-sept familles sur les vingt-quatre pour les observations. Les sept autres familles restantes sur les vingt-quatre pour les observations, nous les fréquentions uniquement durant au moins trois jours (mercredi, samedi, dimanche). Ces trois jours correspondent, pendant la période scolaire, aux jours de repos pour les enfants-apprenants. Le reste des jours nous le passons dans les écoles pour observer et nous entretenir avec les enseignants. Par ailleurs, l'effectif cumulé des parents formant la population mère est estimé à « 895787 individus » (DGS, 2015). Cet effectif correspond au nombre d'habitants cumulés issus des villes et villages où nous avons récolté les données.

Le déroulement des élections présidentielles au Gabon, nous permet de signaler que nos observations et entretiens ont été réalisés durant une période sensible. Cela veut dire que le Gabon au moment où nous effectuions nos travaux de terrain organisait l'élection du Président de la République. Autrement dit, nous réalisons notre travail de terrain pendant le déroulement de la pré-campagne et de la campagne électorale, ce qui a influencé certains enquêtés pour qu'ils n'acceptent pas d'être enregistrés. Notre présence dans certains villages portait à confusion, car certains croyaient que nous menions campagne. Ainsi donc nous avons obtenu sur les soixante-dix entretiens semi-directifs vingt enregistrements audio et pour le reste nous prenions des notes sur ce que disaient les enquêtés.

En travaillant avec les sept communautés ethnolinguistiques indiquées dans le tableau 3 (ci-dessus) au détriment des dix représentées dans le tableau 2 (plus au-dessus), nous disons que les contributions de leurs membres ont été très prolifiques, notamment à cause de certaines caractéristiques générales et spécifiques en lien avec la pratique des langues-cultures ethniques. Nous pouvons encore réitérer notre gratitude envers ces communautés parce qu'elles ont manifesté des caractéristiques (bon accueil, disponibilité, courtoisie, hospitalité, indulgence, patience, gentillesse, etc.) du vivre ensemble. Aussi, l'enquête exploratoire que nous explicitons ci-dessous va davantage spécifier quelques repères sur les réalités sociétales se rapportant aux communautés ethnolinguistiques qui ont permis de constituer notre échantillon tant chez les parents que chez les enfants-apprenants. Dans cette enquête exploratoire, le mode consultatif a été adopté pour laisser plus de place à l'observation centrée davantage sur les contraintes sociales qui cadrent avec la culture du milieu qui va nous servir de terrain de recherche.

4.4. L'enquête exploratoire.

L'enquête exploratoire, nous l'avons réalisée dans trois villes et trois villages. Les villes concernées ont été Libreville, Franceville et Oyem. Les villages concernés furent *M'boma'a* (dans la province du Woleu-N'tem), *Four-Place* (dans la province de l'Estuaire) et *Massango I* (dans la province du Haut-Ogooué). Ces villes ont été retenues à cause du fait cosmopolite et les villages à cause du fait autochtone, bien que Four-place soit un village où résident diverses communautés ethnolinguistiques. Egalement ce choix est aussi tributaire des trois lieux d'expérimentation que nous avons décrits plus haut. Le but de l'enquête était d'identifier des repères sur les aspects socio-anthropologiques se rapportant au mode de vie des enquêtés. Nous avons, à cet effet, ciblé trois aspects, il s'agit :

- du lignage ;
- de l'organisation des activités de survie ;

- du mode de transmission des savoirs et leur acquisition en famille, à l'école, en milieu rural et urbain.

Nous exposons dans les lignes suivantes les éléments que notre enquête exploratoire nous a permis d'identifier en rapport avec les aspects que nous venons d'énumérer ci-dessus. Ainsi donc, nous disons que :

- le lignage suit comme nous l'avons développé plus haut la ligne agnatique et la ligne utérine. Ainsi, nous retrouvons à partir des dialectes les groupes qui s'inscrivent dans le patrilinéaire (ligne agnatique) et d'autres dans le matrilinéaire (ligne utérine). Ce qui fait que notre enquête exploratoire a révélé ce qui suit : nous retenons des vingt-et-un items dialectaux comptabilisés dans le tableau 3 ci-dessus que les membres des communautés ethnolinguistiques s'inscrivent certains dans le patrilignage et d'autres dans le matrilignage. Ainsi, nous retrouvons dix dialectes (*bakanigui, bahoumbou, mbahouin, mékè, ndumu, n'tumu, nzaman, obamba, okak et téké*) donc le lignage cède aux règles du patrilinéaire et onze dialectes (*adouma, bengalwa, guisir, ipunu, ndzébi, nkomi, obamba, orungu, téké, tsoغو et vili*) qui respectent les règles du matrilinéaire. Ceux qui ne parlent aucune langue optent leur lignage en fonction de l'identité linguistique à laquelle ils s'assimilent ;

- les activités de survie sont réalisées en fonction du milieu où l'on vit soit au village soit en ville. Au village comme nous l'avons développé plus haut, les activités de survie et de satisfaction des besoins et des contraintes portent plus sur les pratiques agricoles, de pêche, de chasse et l'usage de la monnaie fiduciaire y est également présent. En ville la survie et la satisfaction des besoins et des contraintes sont à l'identique de ce que nous avons dit plus haut, elles sont réalisées à partir des activités socio-professionnelles qui donnent accès à l'argent pour effectuer des règlements de facteurs. L'enquête exploratoire nous a permis en dehors des activités socio-professionnelles de déterminer que les pratiques agricoles, de chasse, de pêche et l'usage de la monnaie fiduciaire spécifient les sept communautés ethnolinguistiques en fonction de trois espaces géographiques représentant les lieux d'expérimentation explicités plus haut. Un espace que nous appelons « zone du nord » englobe la province du woleu-N'tem et dans cette zone le mode de survie est davantage sous l'influence des pratiques agricoles et d'élevage domestique de certains animaux tels que le porc, le cabri, le mouton, la poule, le coq, le canard, etc. Au niveau de la zone du nord les autres pratiques sont secondaires à la pratique agricole. Un autre espace que nous nommons « zone du centre-ouest » réunit les provinces du Moyen-Ogooué et de l'Estuaire. Dans cette zone la survie des populations de notre échantillon est plus influencée par des pratiques de la pêche et légèrement par celles de la chasse. Les autres pratiques y sont secondaires à la pratique de la pêche. Un autre espace que nous désignons

« zone du sud-est » regroupe les provinces de la Ngounie et du Haut-Ogooué. Dans cette zone ce sont les pratiques de la chasse qui prédominent suivies des pratiques agricoles et celles de la pêche pour la survie des populations de notre échantillon qui y résident. Toutefois, le mode de vie est aussi influencé par la circulation de la monnaie fiduciaire dans toutes ces zones. Nous réitérons que la circulation de la monnaie fiduciaire est sous-tendue par le fait d’avoir un emploi rémunéré et/ou de vendre des produits tirés de la pêche, de la chasse, de l’agriculture de subsistance et de la cueillette ;

- le monde de transmission touche ce qui se fait à la maison (en famille) et à l’école. À la maison (en famille), notre enquête exploratoire confirme que la transmission est plus portée sur un enseignement des valeurs philosophiques initiatiques et les valeurs sociétales (respect des rôles et des statuts, obéissance aux règles ethnolinguistiques, etc.). Cette transmission en famille touche les deux dimensions que nous avons évoquées dans le premier chapitre de notre thèse qui sont la transmission sociale et celle dite culturelle. Ainsi, par exemple la communauté ethnolinguistique est considérée comme un savoir culturel à transmettre. La pratique des activités de survie est considérée, par exemple, comme un savoir social à transmettre. Ainsi, les valeurs philosophiques (croyances, rites, mœurs, coutumes) et des valeurs sociétales (la naissance, le mariage, la survie, le décès) sont à considérer lors de la récolte des données. Par exemple, notre enquête exploratoire indique que pour certains membres de ces communautés un accent particulier est mis sur les valeurs philosophiques qui se traduisent par la pratique des cultes initiatiques. La majorité des membres des cultes initiatiques parlent des dialectes qui se situent dans les zones du centre-ouest et du sud-est. Ces cultes initiatiques aux diverses appellations conduisent à vénérer divers dieux et ont pour but d’influencer les valeurs sociétales des membres de ces groupes. Ainsi par exemple la communauté *Omyènè* est très ancrée dans les rites dont les appellations sont « *ologho, mbouba’yano, abadji, agombè, etc.* » et les femmes en sont des adeptes. Chez les *Kota-Kélé* ce sont les rites aux appellations de « *bwètè, lissimbou, magnala, mounkala, etc.* » qui influencent les membres de ce groupe. Chez les *Punu-Shira* ce sont les rites aux appellations de « *ilombo, mboumba, moulongho, etc.* » qui participent à la vie sociétale des membres de ce groupe. Pour les *Ndzébi-Duma* et les *Tsogo* les rites aux appellations telles que « *bwtsi, missoko, niembè, mabandzi, mougoulou, muiéri, boundou, etc.* » gouvernent la vie sociétale des membres de ces groupes. Chez les *Mbédé-Téké* le rite le plus prisé dont les hommes sont plus les adeptes s’appelle « *ndjobi* ». Ce rite occupe une place prépondérante dans l’organisation de la vie sociétale des membres de cette communauté. Chez le groupe *fang* disons que dans cette communauté les membres qui parlent plus le dialecte *n’tumu* sont plus influencés par les valeurs sociétales que par les valeurs philosophiques initiatiques. Autrement dit, les membres qui parlent le dialecte *n’tumu* accordent plus

d'importance à l'organisation par exemple du mariage coutumier, au déroulement des obsèques d'un membre de la famille restreinte ou élargie. Pour les membres de la communauté *Fang* qui sont locuteurs *n'tumu* les rites philosophiques initiatiques viennent après les valeurs sociétales ce qui n'est pas le cas pour les *nzaman*, les *Okak* et les *Mékè* qui pratiquent le rite initiatique appelé « *melane* ».

À l'école la transmission est sous l'influence des pratiques pédagogiques axées sur l'approche par les compétences de bases (APC) instituée par un arrêté ministériel en 2005⁵³. Selon certains documents que nous avons consultés, notamment le guide d'intégration (2009, p.5) « l'approche par les compétences est différente de l'approche par les contenus ». Ce qui signifie que l'APC a été instituée pour annihiler l'approche par les contenus en ce sens qu'elle (APC) « vise chez l'élève non pas une somme de connaissances juxtaposées, mais un comportement de résolution de problèmes en situation » (*op.cit.*). Le guide d'intégration contient le discours institutionnel qui exige que les pratiques pédagogiques soient identiques sur l'ensemble du territoire. Les méthodes pédagogiques à déployer pour enseigner doivent être les mêmes. Cette perspective de la standardisation de la professionnalité du métier d'enseignant, selon le guide d'intégration (*op.cit.*), répond à un triple défi :

- Contribuer à professionnaliser le métier d'enseignant [...] en lui donnant une valeur proportionnelle à l'importance des tâches pédagogiques à accomplir, grâce notamment aux indicateurs sur la manière de construire les protocoles d'enseignement⁵⁴ et de les dérouler sous les auspices de l'APC, également en permettant à chaque enseignant de développer sa créativité et son autonomie ;
- [...] Faire en sorte que les apprentissages aient du sens partout où ils sont subis en permettant aux-enfants-apprenants d'utiliser les connaissances acquises dans leur vie quotidienne car trop d'élèves n'utilisent pas ce qu'ils ont appris à l'école parce qu'ils n'ont pas appris à le faire ;
- Accroître l'efficacité du système éducatif en vue de réduire l'échec scolaire en garantissant une meilleure fixation des acquis en mettant l'accent sur l'essentiel et en établissant des liens entre les différents savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Pour rendre effectif ce triple défi, la standardisation des pratiques pédagogiques prend appui sur un ensemble de guides permanents⁵⁵ qui sont des documents auxquels l'enseignant

⁵³ Arrêté n°001809 portant institution de l'Approche Par les Compétences de Base et des Nouveaux processus d'évaluation des acquis scolaires dans les programmes d'enseignement du premier degré.

⁵⁴ Le protocole d'enseignement est un outil pédagogique dans lequel l'enseignant prédéfinit les activités à réaliser lors d'un cours. Il contient les prédéfinitions des activités d'enseignement et celles de l'apprentissage en lien avec un savoir scolaire à acquérir. Ce protocole obéit à une méthode pédagogique en relation avec la matière ou la discipline à laquelle se réfère le savoir scolaire.

⁵⁵ Les guides permanents sont des documents que l'institution qui est en charge de l'éducation formelle met à la disposition de chaque enseignant. Ce sont : le curriculum (le programme officiel qui contient tous les savoirs scolaires à faire acquérir dans un niveau du cursus scolaire qui va de la première en cinquième année) ; le guide d'intégration ; le guide pédagogique (qui donne des orientations sur la manière de conduire l'enseignement-apprentissage d'un savoir et il fait partie de la collection « super » qui est un manuel) ; le bulletin d'évaluation (qui permet de condenser les résultats du travail scolaire de chaque enfant-apprenant) ; le cahier de situations cibles (contient des activités d'apprentissage qui servent à l'évaluation des acquis des enfants-apprenants. Il y a trois types de cahier de situations cibles : un pour le français, un autre pour les mathématiques et un autre pour l'éveil).

doit se référer pour construire son protocole d'enseignement. La mise en œuvre du protocole se fait uniquement en français langue-culture de scolarisation. Notre enquête exploratoire, à cet effet, révèle que l'enseignant et les enfants-apprenants doivent s'exprimer seulement en français lorsqu'ils sont à l'école. Alors, l'usage des langues-cultures ethniques n'est pas autorisé à l'école. Il est, néanmoins légiféré le fait de « [...] la valorisation des langues locales, la culture et la civilisation bantou »⁵⁶. Il s'avère que, le discours institutionnel reconnaît, à tout le moins, que « l'approche par les compétences n'est pas en soi une démarche méthodologique d'apprentissage. Il s'agit avant tout d'une approche qui se soucie du devenir des apprentissages, de l'aboutissement des acquis, voire de leur réinvestissement pratique » (MEN, 2009, p.5). Toutefois, notre enquête exploratoire a révélé que les enseignants sont réfractaires à la présence impromptue des chefs hiérarchiques dans leurs classes notamment lorsqu'ils sont en activité avec leurs élèves. Pour les enseignants cette présence a souvent comme conséquence la confrontation entre les pratiques pédagogiques dites institutionnelles (les pratiques prescrites) et leurs pratiques pédagogiques réalisées. Néanmoins, ils sont favorables aux visites de classes ayant des objectifs d'accompagnement ou d'aide aux pratiques pédagogiques réalisées.

Ainsi, notre enquête exploratoire a été diligentée pour répondre à la question : comment se comportent les acteurs sociaux dans les environnements urbain et rural, dans les lieux d'apprentissage que sont l'école et la famille (à la maison) ? Notre réponse descriptive et explicative ci-dessous n'a pas la prétention d'épuiser notre objet de recherche, elle oriente sur les formes d'énoncés que nous devons proposer aux enquêtés lors de la récolte des données. Elle nous a néanmoins permis de mettre en œuvre une triangulation méthodologique.

⁵⁶Article 132 de la loi n° 21/2011 du 11 février 2012 portant orientation générale de l'éducation et de la formation et de la recherche en république gabonaise.

Chapitre 5 : La triangulation méthodologique.

Dans le but d'améliorer la richesse de notre analyse, l'enquête exploratoire a abouti à la triangulation des méthodes de recueil de données. Il s'agit de la preuve par les faits d'une véracité des différences significatives à travers les techniques de collectes appliquées pendant le séjour sur le terrain. À cet effet, pour Guilbert et Lancry (2007, p.324) « Leplat (2002) souligne l'intérêt d'utiliser conjointement plusieurs méthodes afin de recouper et d'enrichir les informations apportées par chacune d'elles ». Ainsi, notre triangulation méthodologique est déployée, en dehors de l'enquête exploratoire à cause de plusieurs éléments, savoir la complexité de notre objet de recherche et la multiréférentialité de notre problématique.

Notre objet de recherche est complexe parce qu'il touche la mise en œuvre de plusieurs démarches en vue de collecter des données touchant aux comportements des humains. Et notre problématique multiréférentielle dépasse le cadre d'une sociologie classique en ce sens que nous l'avons inscrite dans une double approche qui fait appel à l'interdisciplinarité qui aboutit à l'interaction (imputabilité causale). En raison des dimensions de notre objet de recherche et celles de notre problématique, l'entreprise de la triangulation méthodologique apparaît ici comme une hétérogénéité de propos qui est basée sur la variation dont le but est d'augmenter la validité et la qualité des résultats. Le dispositif de la triangulation méthodologique se déploie, alors, en combinant :

- la transformation des concepts-outils (contingences, conjonctures, occurrences) révélés dans la problématique en indicateurs transformés par la suite en variables qualitatives ordinales ou nominales ;
- la mobilisation de trois types de méthodes de collecte de données, à savoir : la méthode par observation, la méthode par des entretiens semi-directifs et la méthode par questionnaire.

5.1. La spécification des concepts-outils en indicateurs.

Le dispositif ethnographique selon plusieurs chercheurs (Laplantine, 2010 ; Meunier, 2015 ; Paillé, 2010) met en exergue une observation descriptive et analytique des réalités sociologiques de populations déterminées. C'est pourquoi, notre dispositif ethnographique requiert la combinaison des indicateurs sur le terrain sur ce que font et ce que disent les acteurs sociaux (parents, enfants-apprenants et enseignants). Cette combinaison impose le préalable de disposer des indicateurs. Pour obtenir ces indicateurs, nous nous servons de la spécification d'un ensemble complexe de caractères qualitatifs (concepts-outils) émanant de nos trois raisonnements empirico-déductifs développés dans le chapitre 3 de notre thèse.

La spécification des concepts-outils est le fait, nous disons en suivant Paillé et Mucchielli (2016, p.323), que « [...] nous attribuons certaines propriétés aux mots de tous les jours pour désigner les indicateurs. Nous le faisons sous la forme d'une théorisation ou d'un modèle plus ou moins implicite englobant les données que nous mettrions en relation ». La spécification des concepts-outils rend, alors, plausible des indicateurs directement manipulables dans la mise en œuvre de nos méthodes de récolte de données. Elle désigne un champ de réalité qui est extrait d'un ensemble plus vaste composé d'indices issus du monde réel pour former ce que nous nommons les matérialités (sociales, culturelles et linguistiques) maîtrisables dans notre thèse. Ainsi, elle contribue à la vitalité de notre dispositif ethnographique quasi-expérimental en ce sens qu'elle part d'un système conceptuel tiré de nos trois hypothèses. Le système conceptuel assemble, à tout le moins, des lignes directrices favorisant l'identification des indicateurs pour instrumenter nos méthodes de récolte de données. Autrement dit, la spécification nous offre des possibilités d'établissement de liens entre les indicateurs et les outils de collecte de données. En suivant donc Meunier (2015, *op.cit.*), nous disons que l'identification des indicateurs favorise « [...] dans le cadre d'une démarche ethnographique, à questionner les évidences, le sens commun, les valeurs, les pratiques et les représentations qui peuvent nous apparaître *a priori* familières ». À cet effet, notre spécification des concepts-outils en indicateurs s'agence comme suit :

- la spécification des concepts-outils de l'hypothèse 1 ;
- la spécification des concepts-outils de l'hypothèse 2 ;
- la spécification des concepts-outils de l'hypothèse 3.

5.1.1. La spécification des concepts-outils de l'hypothèse 1.

La spécification des concepts-outils en indicateur qui se déploie à partir de notre hypothèse 1 est d'articuler les contingences cette fois en observables mesurables. Ce qui revient à morceler en grappes d'indicateurs les concepts-outils crédibles de notre hypothèse 1. Le morcellement suit différentes lignes directrices pour justifier la production des grappes d'indicateurs en vue d'élaborer nos méthodes de récoltes des données. Nous pouvons combiner en nombre pratiquement illimité des lignes directrices engendrant des grappes d'indicateurs. Néanmoins, les diverses possibilités de combinaison en vue d'obtenir des grappes d'indicateurs engendrent la mise en évidence de quatre lignes directrices.

Une première ligne directrice est d'identifier à partir des concepts-outils sur la plasticité de l'enfant-apprenant des éléments qui facilitent la simultanéité d'acquisition des savoirs que diffusent les langues-cultures parlées en famille et à l'école. Cette ligne directrice

souligne que nous devons relever par nos méthodes de collecte d'informations le développement des compétences dont les savoirs socioculturels et des savoirs scolaires participent à la construction. Les situations suffisamment ambitieuses que cette ligne directrice encourage à identifier partent des expériences quotidiennes favorisant la reproduction de connaissances inhérentes aux interactions transmissives et acquisitionnelles. Cette ligne directrice, nous fait constater que la réflexion préférentielle dans une langue-culture peut également être récoltée par des méthodes appropriées à travers les représentations des enquêtés. Nous pouvons d'ores et déjà percevoir au regard de l'emboîtement des divers concepts-outils la complexité d'indiquer avec précision les indicateurs. Toutefois, nous retenons comme concepts-outils dans cette ligne directrice : la plasticité de l'enfant-apprenant ; la simultanéité d'acquisition des savoirs ; le développement des compétences ; les expériences quotidiennes ; la reproduction ou la production de connaissances et la réflexion préférentielle dans une langue-culture. Tous ces concepts-outils spécifient la grappe d'indicateurs sur la réceptivité que nous développons dans nos méthodes de récolte d'informations. La réceptivité au cours de l'interaction adulte et enfant-apprenant est au cœur de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Elle suppose chez l'enfant-apprenant une expérience acquise à travers les éducations formelle et informelle. Ainsi au sein du dialogue qui s'instaure entre l'adulte et l'enfant-apprenant, la réceptivité éprouve les possibilités de mise en relation bijective de divers indicateurs (que nous allons déterminer dans nos trois méthodes) dans l'enchaînement d'une interaction.

Une deuxième ligne directrice répertorie les concepts-outils qui se rapportent aux variétés linguistiques et culturelles impliquant un bilinguisme et une approche interculturelle dans le passage d'une langue-culture à une autre. Dans cette ligne directrice le sens indiqué est aussi de récolter des données sur les conditions d'aide apportées aux enfants-apprenants notamment pour articuler ces expériences linguistiques avec ce qu'ils apprennent dans l'immédiat. Les persistances et les substitutions linguistiques sont des concepts-outils que cette ligne directrice suggère d'identifier à travers trois processus d'acquisition des savoirs. Deux processus que l'assimilation des savoirs par l'oral réunit se distinguent à cause de leur source que sont les langues-cultures ethniques et le français langue-culture de scolarisation. Le troisième processus est l'assimilation par l'écrit des savoirs notamment scolaires. Il se trouve que l'assimilation scripturale est une variante qui constitue une nouvelle langue subordonnée à l'exercice par l'enfant-apprenant de certains autres facteurs de son intelligence (par exemple : ses perceptions, son attention, sa mémoire, son raisonnement, sa réflexion, son esprit critique, son imagination). Néanmoins les trois processus comme concepts-outils permettent de reconnaître les pressions sociales extérieures à l'enfant-apprenant qui font que la maîtrise du

français la langue-culture de scolarisation élève celle des langues-cultures ethniques en offrant un alphabet graphophonétique aux langues-cultures ethniques (*cf.* le tableau 1 ci-dessus). Les pressions sociales à discerner jouent le rôle de ressources (savoirs) externes qui doivent constituer celles dites internes chez l'enfant-apprenant. Cette ligne directrice considère aussi le repérage de l'acquisition des langues-cultures (conditions d'aide) qui donnent accès aux savoirs dans les lieux d'apprentissage. Nous évoquons encore ici les tentatives difficiles et complexes pour retenir les concepts-outils que cette deuxième ligne directrice encourage à faire usage lors de l'élaboration de nos méthodes. Toutefois, dans cette ligne directrice nous retenons les concepts-outils suivants : le bilinguisme (variétés linguistiques et approche interculturelle) ; les conditions d'aide (acquisition des langues donnant accès aux savoirs dans les lieux d'apprentissage) ; les persistances et les substitutions linguistiques (expériences linguistiques) ; les trois processus d'assimilation des savoirs (deux processus oraux et un processus scriptural) ; les pressions sociales extérieures (savoirs). Tous ces concepts-outils se réalisent dans la grappe d'indicateurs désignant l'impact culturel linguistique où les envies et les besoins réels intérieurs de l'enfant-apprenant issus d'imprégnation sociale, culturelle et linguistique sont observables et mesurables. L'impact culturel linguistique que nous développons dans nos méthodes énonce des indicateurs relatifs aux relations adultes-enfants caractérisées au quotidien dans la mise en œuvre des interactions transmissives et acquisitionnelles.

Une troisième ligne directrice amorce des concepts-outils se référant au mot et au matériel. Utiliser le mot et le matériel dans la récolte des données revient à s'intéresser aux jeux d'intercompréhension en situation où diverses activités surgissent. Ces activités instaurent des échanges intergénérationnels dans la confrontation des problèmes concrets à résoudre. La récolte des données à travers le mot et le matériel est de voir la pensée qui s'exprime par des réponses qui ne sont pas des solutions préfabriquées aux problèmes concrets à résoudre. Dans cette ligne directrice, la consigne (la tâche) comme concept-outil aidant à la caractérisation des méthodes qui s'intéressent à la résolution des situations problèmes faisant en sorte que l'enfant-apprenant arrive à travers elle à élaborer son propre travail de construction mentale. À cet effet, le matériel est nécessaire (comme nous l'avons vu dans le développement de l'hypothèse 1) à l'accomplissement de la tâche (la consigne). Toutefois, la consigne constitue pour l'adulte une orientation pour statuer sur le résultat de la production ou de la reproduction réalisée par l'enfant-apprenant pour qui la tâche est l'élément d'une dynamique de progrès dans l'acquisition. C'est l'occasion de découvrir la manière d'agir et d'interagir dans les lieux d'apprentissage, c'est-à-dire la façon que l'enfant-apprenant observe, expérimente, analyse, commente seul, avec ses pairs ou avec l'adulte ses connaissances à partir de l'activité et des problèmes qu'elle lui pose. Les ressemblances linguistiques et culturelles qui émanent des

activités qui sont proposées à l'enfant-apprenant dans les lieux d'apprentissage sont, dans cette ligne directrice, des concepts-outils où l'expérience quotidienne est significative. L'expérience quotidienne est toute autre si les éléments de l'environnement (sociétal et écologique) ne participent pas à l'accomplissement des activités. Les concepts-outils répertoriés dans cette ligne directrice s'emploient au développement de la grappe d'indicateurs sur l'activité. Ces concepts-outils qui rendent plausible l'activité comme grappes d'indicateurs sont : le mot ; le matériel ; la consigne (la tâche) ; la manière d'agir et d'interagir ; les ressemblances linguistiques et culturelles et les éléments de l'environnement sociétal et écologique. Tous ces concepts-outils font que l'activité caractérise la manipulation des indicateurs favorisant la récolte des données lors de l'expérimentation notamment au moment où l'enfant-apprenant s'approprie les savoirs en liaison et non en rupture avec son propre milieu de vie.

La quatrième ligne directrice considère les concepts-outils qui préparent l'enfant-apprenant à être apte à franchir les obstacles (les situations problèmes) que lui impose sa socialisation. L'action et l'interaction s'énoncent en premier comme des concepts-outils qui participent au sein de cette ligne directrice à la récolte des variétés abondantes des situations réelles qu'elles mentionnent. L'action et l'interaction proposent un autre concept-outil, la structuration du réel par l'enfant-apprenant qui est englobée dans la ZPD de Vygotski (2002). Ce qui fait que dans cette quatrième ligne directrice la sociabilité primaire (enculturation) et celle dite secondaire (acculturation) apparaissent également comme des concepts-outils. La grande souplesse dans la variation des savoirs qu'offre la situation de diglossie en fait un concept-outil que cette ligne directrice retient comme ce qui expose nos méthodes à l'identification des enseignements et apprentissages à la maison et à l'école. Il est nécessaire que les interactions transmissives asymétriques et symétriques soient à la disposition de nos méthodes que cette quatrième ligne directrice considère comme des concepts-outils. Nous notons que les conditions d'apparition des concepts-outils dans cette ligne directrice peuvent créer des confusions avec ceux retenus auparavant, mais la triangulation méthodologique crée parfois des redondances favorables à l'authentification du terrain d'expérimentation. Ainsi, tous les concepts-outils retenus dans cette ligne directrice donnent accès à la grappe d'indicateurs sur l'évaluation considérée comme un outil d'aide à la décision et non un jugement de valeurs. L'évaluation offre des observables aux comportements non stéréotypés mais qui conditionnent la construction de la personnalité de l'enfant-apprenant.

L'ensemble des concepts-outils déterminant les grappes d'indicateurs sur la réceptivité, l'impact culturel linguistique, l'activité et l'évaluation sont au profit des méthodes qui exposent que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs est un fait qui part du social vers

l'enfant-apprenant. Aussi, il nous faut également des indicateurs pour les méthodes qui s'intéressent aux faits qui partent de l'enfant-apprenant vers le social. À cet effet, notre hypothèse 2 sur l'interaction constructiviste dispose des concepts-outils opérant dans la production des indicateurs qui partent des activités psychomotrices observables que réalise l'enfant-apprenant. Ces activités psychomotrices observables ont la particularité d'être dirigées vers l'environnement (sociétal et écologique) qui entoure l'enfant-apprenant. Ainsi donc, les concepts-outils tirés de l'hypothèse 2 proposent des grappes d'indicateurs que nous utilisons dans nos méthodes d'expérimentation.

5.1.2. La spécification des concepts-outils de l'hypothèse 2.

Les concepts-outils développés dans l'hypothèse 2 conditionnent la manière dont l'enfant-apprenant construit ses connaissances en vue de résoudre des situations problèmes. Ces concepts-outils jouent un rôle important dans la détermination du dialogue intersubjectif instauré dans les schèmes de l'enfant-apprenant. Alors, les concepts-outils disséminés dans notre hypothèse 2 ce sont des énoncés qui se rapportent :

- au relativisme culturel caractérisant la contextualisation du développement psychomoteur de l'enfant-apprenant ;
- à la causalité sur la compréhension des invariants réels comme une influence combinée du premier entourage humain et de l'environnement (sociétal et écologique) relié à la motricité distale et celle dite axiale de l'enfant-apprenant ;
- à l'intelligence en tant que disposition intérieure chez tout individu que favorise l'impact culturel, social et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures à travers les interactions cognitives.

Les contingences vues sous l'angle du relativisme culturel s'occupent de la transposition des conjonctures de la psychologie développementale occidentale dans le contexte où se réalise notre recherche. Alors, le relativisme culturel de la psychologie développementale est établi comme un concept-outil qui organise des connexions cognitives observables dites connaissances préalables et à construire au sein d'interactions acquisitionnelles. Nous réitérons que les connaissances préalables résultent des pressions de la réalité extérieure à l'enfant-apprenant. Tandis que les connaissances à construire par l'enfant-apprenant lui-même s'amorcent par les interactions cognitives (acquisitionnelles) afin qu'il agisse et interagisse avec le milieu immédiat qui l'entoure. Ce qui fait que ces connaissances à construire sont inscrites dans un environnement socialement constitué et déterminé où le processus d'autonomisation progressive de la pensée microsociale, culturelle et linguistique fait partie de la vie réelle.

Comme concept-outil le relativisme culturel de la psychologie développementale occidentale fait constater d'entrée de jeu que l'enfant-apprenant débute sa vie en relation étroite avec son milieu social, écologique, culturel et linguistique. Alors, le concept-outil que nous nommons le relativisme culturel de la psychologie développementale occidentale dispose de la culture comme un processus de création de sens (Massé, 2008). En effet, Massé (*op.cit.*) nous rappelle au niveau du relativisme culturel que la culture est « [...] toujours en évolution, un produit fragmenté issu de la négociation et de rapports de forces entre une pluralité de savoirs et de logiques véhiculés par des groupes d'intérêts divers ».

Le concepts-outil dit de la causalité sur la compréhension des invariants réels répertorie la précocité des acteurs moteurs comme facteurs déterminant les apprentissages sur l'exploration du monde par l'enfant-apprenant. Ce concept-outil énumère des activités motrices en lien avec les objets, à savoir : la reproduction de modèle (l'imitation), le jeu, les survivances (accumulation d'expériences dans la formation du concept chez l'enfant-apprenant), l'accès aux univers claniques et tribaux, etc. Aussi, le concept-outil dit de la causalité sur la compréhension des invariants réels renferme l'émancipation ou l'autonomie et la coordination physiologique et psychologique qui apparaissent comme des concepts-outils. L'émancipation ou l'autonomie de l'enfant-apprenant comme concept-outil est la preuve du rôle de l'expérience (la maturation). La coordination physiologique (motricité axiale) et celle dite psychologique (motricité distale) comme concepts-outils décrivent les possibilités d'exercice (de réaliser les jeux) qui préparent à devenir adulte. En effet, ces concepts-outils s'affinent dans notre hypothèse 2 sous l'influence des différents stades de développement psychomoteur qui ponctuent le référencement à l'intelligence.

L'intelligence est fortement identifiée comme le concept-outil qui se rapporte à l'impact culturel, social et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures à travers les interactions cognitives. Ainsi, l'intelligence observable comme contingence indique divers facteurs qui permettent son expression. Il s'agit de la capacité de production et de reproduction que la maturation cautionne. Autrement, des potentialités dynamiques fonctionnalistes de type congénitales qui sont les aptitudes à résoudre des situations problèmes renvoyant aux savoirs-réagir (interagir), aux capacités à envisager l'avenir, etc. Les observables de l'intelligence notamment sociale et technologique reviennent également comme des concepts-outils de la connaissance qui déterminent l'action déduisant un esprit expérimental chez l'enfant-apprenant.

La spécification des concepts-outils de notre hypothèse 2 qui sous-tend l'adoption des méthodes pertinentes et fiables montre toute la délicatesse d'un travail de repérage des

représentations des enquêtés. Les principes structurant ce travail fournissent cette fois des items (non plus des grappes d'indicateurs) pour caractériser nos méthodes. Ces items sont le relativisme culturel, la causalité de la compréhension des invariants réels et les facteurs qui permettent l'expression de l'intelligence. Nous reviendrons sur ces items dans la description, notamment des méthodes qui s'intéressent aux faits qui partent de l'enfant-apprenant vers le social. Toutefois, les items sont des moyens spécifiques pour relever la manière d'être et d'agir des enquêtés faisant apparaître la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Ce qui implique partir des représentations individuelles pour expliquer les actions collectives qui se reposent sur des mécanismes socioconstructivistes, constructivistes et innéistes. Les deux premiers mécanismes, la plupart de temps, énoncent avec cohérence la dialectique de la socialisation comme un va et vient continu entre l'individu et la société. Ils font de l'individu un être existentialiste comme nous l'avons vu plus haut. Ce qui n'est pas le cas du mécanisme innéiste qui fait de l'individu un être essentialiste pour lequel notre hypothèse 3 suggère des concepts-outils. La pièce maîtresse de notre hypothèse sur le raisonnement innéiste est l'universalité de l'acquisition de la langue qui rend plausible diverses occurrences pour appréhender l'appropriation acquisitionnelle des savoirs.

5.1.3. La spécification des concepts-outils de l'hypothèse 3.

La spécification des concepts-outils de l'hypothèse 3 se combine autour de la dyade son-sens. Cette combinaison génère des concepts-outils qui objectent les acceptions des interactions socioconstructivistes (hypothèse 1) et constructivistes (hypothèse 2) en repérant un ensemble de structures profondes et superficielles comme noyau fixe. Les structures profondes et superficielles participent à l'identification des concepts-outils qui rendent plausible la maîtrise des propriétés son-sens. La dyade son-sens implique vraisemblablement la spécification des concepts-outils dans un enchaînement en cascade dont la reproduction et la production des phrases constituent le point de départ. Nous développons cet enchaînement en cascade des concepts-outils dans les lignes qui suivent.

La production et la reproduction comme point de départ de la spécification des concepts-outils obéissent à une intention, un besoin, un désir, une demande extérieure en suivant trois ordres. Un ordre symbolique qui permet de les repérer dans la récolte des données à travers des énoncés phrastiques en lien avec la signifiante des objets. Un ordre structurel désignant l'enfant-apprenant par ses capacités innées susceptible d'acquérir toute langue-culture étant donné qu'il en a besoin. Même si elle s'impose à lui dès la naissance ou au cours de son existence pour d'autres langues-cultures. Un ordre biologique qui aide à caractériser les aspects cognitifs et métacognitifs lors de la récolte des données grâce à des méthodes

pertinentes, valides et fiables. Au sein de la reproduction et la production ces trois ordres recouvrent dans l'élaboration des méthodes les possibilités d'analyser le déroulement des événements qui conjuguent chez l'enfant-apprenant à sa structuration du monde par la construction de la réalité sociale, culturelle et linguistique.

Les trois ordres évoqués dans la reproduction et la production réaffirment les concepts-outils de l'action et de l'interaction (agir et interagir) par la compréhension de ce qui est dit selon les formes phonologique et sémantique. Alors, l'action et l'interaction énoncent les formes phonologique et sémantique comme des concepts-outils clés dévoilant la maîtrise des règles profondes qui gouvernent la dyade son-sens. La maîtrise de cette dyade est vue comme une disposition innée à cause de la rapidité de la découverte de ses propriétés par l'enfant-apprenant. Les deux formes grâce à la langue écrite donnent accès aux données sur la langue à penser associée à la culture. L'usage de la langue écrite favorise l'emploi des méthodes qui recouvrent la compréhension de ce qui est dit par une transcription scripturale établissant ainsi la nature de la connaissance de l'enfant-apprenant. Et pour discerner la nature de la connaissance que sous-tend l'émission des énoncés scripturaux nous déterminons une relation entre le signifié et le signifiant comme ce paramètre qui unit un locuteur/langue et un allocuteur/langue. Le lien locuteur-allocuteur utilise le concept-outil de la performance désignant la compétence linguistique mise à profit lors de la récolte des données sur l'utilisation et l'actualisation d'un système internalisé de règles qui gouvernent la dyade son-sens. Ce système internalisé réaffirme la richesse implantée à l'être essentiel (l'enfant-apprenant) construit pour apprendre toute langue.

Le rôle respectif des concepts-outils tirés de notre hypothèse 3 qui caractérise le raisonnement de l'innéité dans l'acquisition de langue est bien difficile à préciser. Néanmoins, nous disposons d'une variété de contingences fondées sur la dyade son-sens, à savoir : la reproduction et la production d'énoncés phrastiques et leur rapport aux objets ; la résolution des situations problèmes (langue à penser associée à la culture et l'appropriation acquisitionnelle des savoirs) ; l'entourage humain ; la compréhension (utilisation et réactualisation du système internalisé) et la nature de la connaissance des langues-cultures parlées. Ces concepts-outils se trouvent dans les grappes d'indicateurs et les items énoncés lors de la spécification que nous avons réalisée avec nos hypothèses corroborant aux interactions constructivistes et socioconstructivistes.

Les concepts-outils tirés de nos trois hypothèses utilisent le discours pour avoir accès aux informations émanant de ce que disent et font les enquêtés. Le discours est un indice principal au profit des méthodes pour rendre compte de ce qui se fait dans les lieux

d'apprentissage en ville et au village. Le discours utilise à cet effet trois mécanismes d'identification des éléments pour aboutir à l'énonciation des résultats. Le mécanisme constructiviste est une des trois composantes qui assemble des indices offrant des possibilités d'observer au sein du discours le processus par lequel l'enfant est amené à se construire. C'est-à-dire observer la manière dont l'enfant-apprenant manipule les connaissances qu'il possède déjà sur la langue-outil pour agir et interagir avec l'entourage humain et l'environnement. Le mécanisme socioconstructiviste est aussi l'une des composantes qui donne accès aux indices qui déterminent un apprentissage fortement déterminé socialement. Cela veut dire que les interactions sociales entre l'adulte et l'enfant-apprenant provoquent un conflit sociocognitif inter et intrapsychique. Ce conflit apparaît sous la forme des indicateurs (catégories) que nous développons un peu plus loin dans les critères d'observation. Cette catégorisation est un ensemble d'actions qui conduisent à la construction de la pensée microsociale chez l'enfant-apprenant où la communication et l'environnement sont les fondamentaux. Ces deux mécanismes reposent sur une grande liberté de configuration de la relation langue et pensée associées à la culture. En effet comme mécanismes de configuration les indicateurs constructivistes et socioconstructivistes catégorisent le discours par un ensemble de caractères qualitatifs liés à l'influence de l'activité menée où il y a interaction entre l'adulte et l'enfant-apprenant et interaction entre l'enfant-apprenant et le savoir auquel la langue donne accès. Une troisième composante apparaît et elle est la structuration du sens qui procède du modèle innéiste pour indiquer les opérations telles que la condition du discours ou la conséquence du discours. La condition du discours justifie l'usage de la langue comme parole et le rapport aux signifiants et signifiés pour nommer la réalité physique. Le résultat de cette condition est le fait que l'impact social, culturel et linguistique des significations concrètes (les invariants réels) de la réalité nommée est assimilé à la réalité (physique ou abstraite) qui est nommée. Ce résultat est issu des structures profondes que gouverne toute compréhension. La troisième composante offre des indices de la parole écrite comme une compétence linguistique et l'actualisation de cette compétence en situation de communication comme une performance à s'exprimer dans une des langues en contexte.

Les représentations sociales qui traversent ce que disent et font les acteurs et que nos hypothèses indiquent à travers les concepts-outils énumérés ci-dessous font en sorte que nous recourions à trois méthodes qui se veulent intégratrices. Ces méthodes intégratrices triangulent les données que les concepts-outils partagent. Il s'agit des données sur la compréhension en situation de diglossie de deux langues-cultures (bilinguisme, approche interculturelle, utilisation et actualisation du système de règles). Ainsi, ces méthodes intégratrices font de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en situation de diglossie une pièce à double face.

Une face représente les langues-cultures et une autre désigne la réflexion préférentielle comme expression pour résoudre des situations problèmes. Ces méthodes font, alors, de la construction de la personnalité par l'expérience sociale, culturelle et linguistique une réalité à travers la réalisation des activités en famille et à l'école selon les lieux de résidence (la ville ou le village). Les activités sont des actions déployées dans les interactions transmissives et acquisitionnelles. Elles retiennent la construction de la personnalité au sein de la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique que nous éprouvons par observation de ce qui se fait et par entretiens semi-directifs et questionnement ouvert de ce qui se dit en famille, à l'école, en ville et au village.

Par conséquent, les méthodes intégratrices conditionnent, à cet effet, l'apparition d'une dualité apparemment liée à la momentanéité des interactions (sociales, culturelles, linguistiques, environnementales, etc.) inscrites dans un contexte de construction de savoir-faire et de savoir-être. Ainsi, la momentanéité est liée aux critères qualitatifs nominaux (les concepts-outils) qui constituent des grappes d'indicateurs et des items pour les outils de récoltes des données. Ce qui réactualise nos intentions et l'effet des méthodes lors de l'expérimentation. Alors, il ne nous reste qu'à expliquer nos méthodes : le pragmatisme qui a conduit à leur choix, à l'usage (l'emploi) qu'il faut en faire sur le terrain. Aussi, le système conceptuel⁵⁷ est l'un des pans de la structuration de notre démarche ethnographique quasi-expérimentale. Nous réitérons que ce système conceptuel voudrait que nous regardions, écoutions, constatons dans notre investigation au sein des lieux d'apprentissage situés en milieu rural et en milieu urbain. À cet effet, au départ l'enjeu est que nous procédions d'une part au recueil des informations sans s'adresser aux enquêtés par une observation silencieuse. Ensuite nous passons à cause de notre immersion à une observation provoquée (interview). L'observation provoquée qui suscite le fait de questionner l'enquêté pour enclencher les entretiens semi-directifs est un questionnement ouvert (questionnaire ouvert).

5.2. La mobilisation de trois méthodes de récoltes des données.

La spécification des concepts-outils tirés de nos trois hypothèses décrit la façon dont nous devons élaborer nos méthodes de récoltes des données. En effet, les concepts-outils effectuent un choix qui garantit également la possibilité de représenter un cadre d'analyse à travers chaque méthode élaborée que nous décrivons dans les lignes qui suivent. Dans cette perspective, nous réitérons que la description retient les méthodes suivantes :

⁵⁷ Le système conceptuel en suivant Meunier (2015, p.19) nous disons que « c'est filmer le corps pris dans [...] diverses les interactions (sociales, culturelles, linguistiques, etc.) ».

- une méthode par observation directe ;
- une méthode par entretiens semi-directifs ;
- une méthode par questionnaire

Toutefois, nous disons en suivant Meunier (2015, p.17) que la description affine « [...] la façon dont les informations récoltées sur le terrain seront rapportées pour rendre compte de la totalité de ce que l'on voit. Elle vise l'exhaustivité et la finition, mais surtout la concision et l'épuration des détails ». Par ailleurs, le cadre d'analyse énoncé dans chaque méthode aura à tenir compte du terrain afin qu'il ait un rapport avec les hypothèses traitées qui sont pour nous des caractéristiques utiles à la compréhension de l'analyse des résultats (Meunier, 2015). Ce qui désigne pour chaque méthode un outil spécifique comme support instrumental choisi selon des critères cohérents avec les grappes d'indicateurs et les items. Ainsi, pour chaque méthode nous faisons recourt à un outil que nous allons également décrire et dont nous justifierons le choix. Le choix de nos outils spécifiques est opéré à cause d'une double existence. Une existence qui consiste à normaliser les comportements et une autre qui consiste à créer et propager du savoir. Nous pouvons considérer la description de nos outils comme une aide à la matérialisation de la combinaison de nos activités de terrain et celles des acteurs sociaux. Pour comprendre cette description des outils, il faut partir de la spécification des concepts-outils en indicateurs et items. Dans nos outils les grappes d'indicateurs et les items se représentent en une combinaison d'activités diverses confrontées par ailleurs à un degré d'incertitude dont l'agencement doit conduire au résultat attendu. Ainsi, nous exposons nos méthodes sous deux axes :

- un axe qui justifie pourquoi nous avons retenu cette méthode, comment nous l'avons conçue ;
- un autre axe qui laisse transparaître le cadre d'analyse sous la forme d'un plan (grille) aboutissant par une description à l'outil de récolte de données.

5.2.1. La méthode par observation directe.

Nous avons choisi la méthode par observation directe à cause de ce que révèlent notre enquête exploratoire et le raisonnement empirico-déductif dans son versant sur l'interaction socioconstructiviste. Notre enquête exploratoire a repéré l'organisation des activités de survie comme un système intégrant le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Nous rappelons que le raisonnement empirico-déductif se rapportant à l'interaction socioconstructiviste formule l'hypothèse que l'acquisition des langues-cultures donne accès aux valeurs, aux normes, aux rôles, aux statuts, etc. qui sont des éléments sociaux et culturels

enchâssés dans les savoirs (socioculturels et scolaires). Cette hypothèse précise que l'école et la maison (la famille) ont été retenues comme les lieux d'apprentissage où l'enfant-apprenant acquiert les savoirs. Et les milieux rural et urbain sont un espace géographique de vie où résident les parents, les enseignants et les enfants-apprenants.

Néanmoins, est-ce qu'il suffit d'indiquer les raisons qui ont conduit aux choix de la méthode par entretiens semi-directifs pour continuer à faire comme s'il n'existait pas des significations et des ramifications à considérer dans sa mise en œuvre ? Nous devons considérer le fait que l'enfant-apprenant se socialise dans un environnement cohérent, il est nécessaire que les facteurs socialement et culturellement pertinents se côtoient et participent à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. À ce sujet, notre hypothèse de l'interaction socioconstructiviste exprime des similitudes avec l'ethnothéorie parentale dans le domaine des acquisitions en famille et à l'école. Il convient de revenir brièvement, ici, sur les similitudes établies entre l'ethnothéorie parentale et l'interaction socioconstructiviste. L'enquête sociologique que nous envisageons nous autorise à en faire état maintenant en ce sens que l'ethnothéorie contribue à réaffirmer le positionnement que nous avons choisi : celui de traiter l'appropriation acquisitionnelle des savoirs dans un environnement socialement et culturellement situé. Alors, l'ethnothéorie parentale du modèle de la niche développementale inspirée des travaux de Dasen (2002b) et de Mbuyi Mizeka (2015) assimilée à l'interaction socioconstructiviste est considérée comme une contribution énorme qui nous permet de retenir deux variantes qui sont les individus et le milieu (physique et social). Ces deux variantes nous imposent à observer les enquêtés en suivant trois domaines d'activités. Il s'agit des domaines des activités domestiques-familiales, des activités scolaires et les activités d'autonomie. Ces trois domaines examinent les deux sous-hypothèses tirées de notre raisonnement socioconstructiviste. Nous rappelons qu'une des sous-hypothèses formule que le bilinguisme est un atout pour l'enfant-apprenant en situation de diglossie et ne s'avère un obstacle dans le processus d'acquisition des savoirs que lorsqu'il est mal orienté. De même nous réitérons l'autre sous-hypothèse qui stipule que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures réalisée dans un environnement socialement et culturellement déterminé permet à l'enfant-apprenant d'utiliser les concepts (savoirs) en phase avec la réalité sociale, culturelle et linguistique.

Les deux sous-hypothèses requièrent la mise en discussion des liens existants entre certaines acquisitions familiales et d'autres plus scolaires. Elles éprouvent le fait qui dit que l'enfant maîtrisant les acquisitions socioculturelles intègre aisément les savoirs scolaires. Ils rejoignent la conjecture qui exprime que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures résulte de la combinaison des actions de l'adulte vers l'enfant-

apprenant. Autrement dit, ce sont les pressions sociales (savoirs socioculturels et savoirs scolaires) qui vont vers l'enfant-apprenant en lui donnant la possibilité de se représenter avant de passer à la discussion avec autrui, avec le monde et même avec lui-même. Ce qui nous autorise à dire que les deux théories (le socioconstructiviste et l'ethnothéorie parentale) affirment que l'impact culturel, social et linguistique des savoirs est tributaire des interactions transmissives qui revêtent une double dimension collective et individuelle à cause des différences existentialistes entre les membres d'une même société. Les interactions transmissives sont fonctionnelles des similitudes évoquées par l'ethnothéorie et l'interaction socioconstructiviste parce qu'elles produisent chez l'enfant-apprenant une théorisation qui permet de passer à l'action. Cette théorisation nous rappelle le dialogue que nous avons évoqué entre le développement du concept et la vie sociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Nous rappelons que Vygotski (*id.*) réaffirme, à ce sujet, sous la forme d'une sous-sous-hypothèse que « le développement du concept [...] qui touche à la vie sociale, culturelle et linguistique s'effectue dans les conditions d'un processus éducatif, qui représente une forme spécifique de collaboration systématique entre l'adulte et l'enfant-apprenant ». Aussi, au cours de cette collaboration, nous réitérons une seconde sous-sous-hypothèse de Vygotski (*id.*) que nous avons considérée et qui rappelle que « [...] les fonctions psychiques supérieures de l'enfant mûrissent avec l'aide et la participation de l'adulte ». Les deux sous-sous-hypothèses sont sous-jacentes à la deuxième sous-thèse de notre hypothèse 1 transcrite ci-dessus. Ainsi, les deux sous-hypothèses et les sous-sous-hypothèses composent avec la thèse du socioconstructiviste de Vygotski et de Mbuyi Mizeka en ce sens qu'elles disent qu'outre l'interaction transmissive il y a aussi une interaction avec les produits de la culture. À cet effet, Ivic (2000, p.799) nous rappelle que, « [...] les produits culturels interviennent dans toutes interactions transmissives et acquisitionnelles ».

Aussi, les deux sous-hypothèses et les deux sous-sous-hypothèses participent, à cet effet, à ce que nous faisons recourt à un plan d'observation dont notre guide d'observation conforte le déroulement. Cela revient à dire que notre méthode par observation s'enrichit des grappes d'indicateurs qui se matérialisent en variables bijectives inspirées de l'échelle différentielle d'Osgood (*infra*). L'échelle différentielle d'Osgood selon Bardin (2016, p.44) « [...] oppose les associations sous-jacentes d'un individu à partir de ses énoncés le plus souvent antonymes sur lesquels l'individu doit se positionner ». Nous nous inspirons de cette opposition de l'échelle d'Osgood pour former les associations sous-jacentes qui constituent ce qui se dégage au moment des interactions transmissives et acquisitionnelles en famille, à l'école selon les milieux (urbain et rural) où se déroulent nos observations. Aussi, la fonction bijective intervient pour nous permettre de fixer les actes qui apparaissent à notre vue en observant les

interactions bipolaires.

Par ailleurs, ce qui apparaît à notre vue, à certains moments, peut être influencé par certains biais. Nous avons retenu trois biais : un premier biais d'apparition met en jeu des actions non triviales (banales ou vulgaires). Un deuxième biais recouvre en suivant Boudon (2004, p.295) « [...] aux actions prescriptives échappant aux modèles de caractère conséquentialiste (logique ou fidèle) ». Un troisième biais d'apparition est l'identification lors de l'observation de ce que Boudon (*op.cit.*) dit des « réactions échappant par la force des choses à toute considération de caractère égoïste (personnel ou exclusif) ». Alors, pour contrôler ces biais que nous venons d'énoncer, il est essentiel pour nous de prendre en compte les dimensions transmissives occasionnant le hachurage de ronds séparant ce que nous nommons un peu plus loin des découples bijectifs. Nous réitérons que le hachurage de ronds séparant ces découples bijectifs fixe certains moments de ce que nous aurions vu. Le contenu de cette activité de l'observation directe constitue notre plan (grille) d'observation (*cf.* document 1 annexé). Cette grille d'observation est l'instrument que nous manipulons pour recueillir des informations observées.

Ainsi, notre grille d'observation repose sur la médiation des interactions transmissives à partir des mots exprimant des référents contrastifs de prise de décision. Les référents contrastifs sont les quatre grappes d'indicateurs (activité, impact culturel linguistique, réceptivité et évaluation) que nous avons spécifiées plus haut. Ainsi, nous répétons que notre guide d'observation (*cf.* document 1 annexé) porte diverses associations que nous regroupons en quatre catégories ou dimensions qui contiennent des termes en opposition (découple) de valence. Ce qui fait que le contenu de notre grille d'observation dispose d'un ordre de variation (valence) qui situe un intervalle séparant deux référents en opposition (découple). Autrement dit, les valences sont des termes en opposition séparés par un intervalle de 9 ronds. L'opposition nous offre un cadre d'analyse où les valences s'affirment comme un apport positif ou négatif dans le choix des ronds pour indiquer le résultat de l'interaction transmissive qui favorise l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures parlées en famille et à l'école. Ainsi dans le cadre d'analyse, l'intervalle met à notre profit plusieurs possibilités de marquage (de fixation) de ce qui est observé. Ce marquage suit la séparation des deux référents (valence ou découple) par une marque centrale répartissant au départ les possibilités latérales de fixation équitablement de part et d'autre (4 ronds à gauche et 4 ronds à droite). Le marquage permet, en effet, de fixer en un instant l'existence d'une action fondée sur ce qui apparaît sur la grille d'observation qui porte les quatre catégories ou dimensions. Les catégories ou les dimensions reprennent les noms des quatre grappes d'indicateurs : impact culturel

linguistique, activité, réceptivité et évaluation. Chaque catégorie définit le cadre d'analyse que nous nommons en suivant Paillé et Mucchielli (2016, p.49) « la catégorisation formelle de l'expérience ou la recherche d'analogie ». Autrement dit, nous disons en suivant les deux chercheurs (Paillé et Mucchielli, 2016, p.56) que la recherche d'analogie est « [...] un processus de typification des situations contextualisées. C'est aussi le but que l'on se fixe qui définit les éléments pertinents parmi tous les autres contenus dans une situation dit Schutz ». Aussi, pour Paillé et Mucchielli (2016, p.57) « le système de pertinence détermine à son tour quels éléments doivent constituer le substrat de typification généralisante ». En suivant les deux chercheurs, le système de pertinence nous conduit pour le suivre comme cadre d'analyse à répondre à certaines interrogations, à savoir : « [...] quels traits d'éléments doivent être choisis comme caractéristiques typiques et quels autres comme particuliers et individuels, c'est-à-dire, à quelle distance nous devons-nous enfoncer dans l'horizon ouvert de la typicalité ? » (*op.cit.*). Alors que préconise chaque catégorie pour favoriser notre cadre d'analyse ? En parcourant le document 1 annexé, nous voyons que chaque catégorie dispose de quatre valences ou découples (opposition). Qu'est-ce qui justifie le choix et la formation de ces valences ou découples ? En suivant le modèle de la grille de différenciation d'Osgood, nous avons considéré certains termes comme des valences que nous avons mises en opposition pour obtenir par catégorie ce que nous exposons dans les lignes qui suivent. Ces termes en opposition développés ci-dessous catégorie par catégorie composent notre cadre d'analyse des matériaux (données) issus de la méthode par observation.

La catégorie « Evaluation » objective rend compte de l'importance de tout acte de coopération (interaction) entre l'adulte et l'apprenant en lien avec toute forme d'acquisition en famille et à l'école en suivant les milieux rural et urbain. Dans cette catégorie, les pratiques que canalise l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures en contexte sont identifiées comme des modèles orientés vers la construction des conduites sociales et culturelles. La catégorie « Evaluation » est cette grappe qui permet de montrer et de comptabiliser l'apport des possibilités conatives chez l'enfant-apprenant au sein d'une interaction avec le savoir. À cet effet, nous disposons dans cette catégorie de quatre découples pour déterminer l'encrage de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures en usage en situation de diglossie. Il s'agit des variables (découples) suivantes : enculturation/acculturation ; cognitive/sociale, être/paraître ; volonté/nolonté. Lors des observations ces découples règlent toutes les possibilités qui se rapportent à l'effort que fournissent les deux acteurs lors de l'interaction. Ce qui fait que les contingences que nous avons spécifiées sont représentées par chaque découpe, à savoir l'action et l'interaction par le découple cognition/sociale, la structuration du réel par celui de l'être/paraître, la variation des

savoirs par celui de volonté/nolonté, l'enculturation et l'acculturation réapparaissent dans un découple.

Alors, que recherchons-nous dans les fonctions de chaque valence de la catégorie « Evaluation »? Le découple « acculturation/enculturation » révèle les observations sur les implications pédagogiques du projet de vie de l'enfant-apprenant que l'adulte-parent-enseignant l'assigne à réaliser. Ce découple intègre le fait que l'enfant-apprenant soit apte à franchir des obstacles dans le processus de socialisation. Le découple « cognitive/sociale » entraîne une analyse de l'implication de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce à la langue-culture en usage au moment de l'interaction. Ce découple met à l'épreuve la variation des savoirs qu'offre la situation de diglossie. Est-ce que cette variation implique plus les dimensions cognitives ou plus de dimensions sociales en famille, à l'école? Le découple « être/paraître » amène à situer la formation de la personnalité et la construction des conduites sociales entre les deux pôles pour déterminer l'implicite de la pensée sociale, culturelle et linguistique en devenir. Cette valence vérifie la portée des actions et des interactions. Le découple « volonté/nolonté » est une opposition qui pointe la structuration du réel qui englobe la ZPD⁵⁸. Cette valence met à l'épreuve l'usage de la langue-culture comme moyen nécessaire aux interactions transmissives qui favorisent le développement psychosocial de l'enfant-apprenant. Le développement psychosocial étant pour nous la mise en œuvre des moyens orientés intentionnellement et méthodiquement en fonction d'expériences et des réflexions.

Ensemble les découples de la catégorie évaluation interagissent pour cerner la construction de la personnalité de l'enfant-apprenant c'est-à-dire la modélisation de sa pensée microsociale, culturelle et linguistique. Ces découples offrent à l'observateur les possibilités de fixer selon les lieux d'apprentissage ce qui suit :

- en famille, nous considérons les faits qui touchent : à l'imitation des activités des parents, à la gestion des relations des incompréhensions et des liens familiaux, à la manifestation par l'enfant-apprenant de ses peines (bouderies) et ses joies, à l'expression d'accords ou de désaccords par l'enfant-apprenant.
- à l'école, ce sont les actes qui aident l'enfant-apprenant : à établir des relations avec les acquis en famille, à favoriser qu'il fasse des constructions de connaissance individuellement, à lui proposer des aides multivariées, à s'adapter à ses besoins d'apprentissage.

La catégorie « Impact culturel linguistique » vise à énumérer les activités qui sous-

⁵⁸ Zone proximale de développement (Vygotski, 2002).

tendent les interactions transmissives des savoirs et qui admettent que nul ne s'approprie un savoir sans le manipuler gratuitement grâce aux mots qui composent la langue-culture d'appropriation. En effet, nous disons ensuivant Galisson et Puren (1999, p.96), que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures permet de « fonctionner dans la culture qui va avec cette langue ». Bien évidemment, en suivant Galisson et Puren (*op. cit.*) l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures est « [...] un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre ».

Ainsi, dans cette catégorie nous nous sommes servis de quatre variables en opposition deux à deux aussi. Il s'agit des découples suivants : intensive/extensive, fructueuse/infructueuse, objective/subjective et riche/pauvre. Ces variables fournissent des effets de la langue-culture en usage sur le comportement des acteurs. Un comportement, nous rappelle Weber (2011, p.1) « peut dépendre des constellations des motifs les plus diverses, dont la plus évidente du point de vue de la compréhension n'est pas toujours celle qui se trouvait effectivement en jeu ». Pour Weber (*op.cit.*) « la compréhension d'une relation demande toujours à être contrôlée, autant que possible, par les autres méthodes ordinaires de l'imputation causale avant qu'une interprétation, si évidente soit elle, ne devienne une explication compréhensible ». Ainsi, chaque découple tisse une relation avec les conjonctures désignées dans la spécification des concepts-outils de l'hypothèse 1. Les usages des variables (découple) « intensive/extensive » sont simplement au service des contingences sur le bilinguisme comme une approche interculturelle issue de variétés linguistiques observées. Les variables « fructueuse/infructueuse » déroulent des intentions qui supposent comprendre les persistances et les substitutions linguistiques comme une expérience linguistique permettant le choix de la langue-culture à réfléchir pour résoudre des situations problèmes. La mobilisation des variables « objective/subjective » concerne les conjonctures relatives aux conditions d'aides sur l'acquisition des langues-cultures donnant accès aux savoirs dans les lieux d'apprentissage. L'utilisation des variables « riche/pauvre » s'adapte aux contingences des pressions extérieures qui facilitent les trois processus d'assimilation des savoirs (la double oralité des langues-cultures et l'écrit).

Toutefois, que recherchons-nous dans l'usage des valences de la catégorie « Impact culturel de la langue » ? Le découple « intensive/extensive » formule des indications un tant soit sur ce qui est porté comme un fort rendement de l'expression culturelle dans l'interaction aux fins de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce à la langue-culture parlée. Est-ce que dans l'interaction transmissive des relations abstraites liant les éléments caractéristiques

contextuels concèdent sa place à un impact culturel linguistique ? Le découple « fructueuse/infructueuse » propose des éléments de réponse à cette question. Ce découple porte des résultats qui procurent un intérêt à la rentabilité productive qui pourvoie à l'enfant-apprenant des aptitudes et attitudes. Comment l'interaction transmissive entre l'adulte et l'enfant-apprenant se rapporte-elle à un objet donné ? Pour nous un objet donné existe dans cette interaction en tant que pensée sociale, culturelle et linguistique offrant une réalité à l'enfant-apprenant. À ce titre, le découple « objective/subjective » édifie l'échange de paroles comme une réalité à la fois extérieure et intérieure à l'enfant-apprenant. Ce qui se produit dans cette réalité est une dichotomie théorisation/pratique (déduction/induction) fondée sur l'observance des normes et des valeurs que les langues-cultures véhiculent. Autrement dit, en situation, le problème de l'application se définit comme celui de l'applicabilité d'un consensus pragmatique qui édifie en situation de diglossie les choix de la langue-outil à penser, agir et interagir. Est-ce qu'on retrouve dans les langues cultures en situation de diglossie la similitude des valeurs et des normes culturellement situées ? Bien que la finalité soit d'opérer culturellement grâce à la compréhension productrice de sens à la suite de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs, il n'en demeure pas moins que la question de ce qui n'a guère de valeurs et de normes se pose dans le découple « riche/pauvre ». Ce découple relève le moment où les valeurs et normes fusionnent lorsque l'accord sur la référence est une entente sur le sens commun de ce qui est valeurs et normes.

Lors de l'observation, les valences de la catégorie « Impact culturel linguistique » donnent à l'observateur des possibilités de fixer les effets de la langue-culture. Les possibilités se dégagent au moment de l'interaction transmissive entre l'adulte et l'enfant-apprenant en rapport avec les moyens disponibles dans les lieux d'apprentissages, alors :

- en famille l'observateur va s'intéresser aux opérations qui exposent les consignes pour exécuter des tâches, les recommandations à suivre en présence comme à l'absence des parents, aux interrogations des parents sur ce que l'enfant-apprenant fait ou à fait à l'école, aux conseils portant sur la gestion des imprévus, des incertitudes ;
- à l'école, l'observateur va s'occuper des opérations qui permettent à l'enfant-apprenant de réaliser les tâches pour réussir (où à ne pas réussir), aux activités qui occasionnent les échanges oraux grâce à la langue de l'école, aux tâches qui permettent à l'enfant-apprenant de réactualiser ses connaissances ou de corriger immédiatement ses erreurs.

Pour la catégorie « Activité », il se trouve que le concept « activité » qui lui est

appliqué désigne, dans nos observations en famille et à l'école dans les milieux rural et urbain, une réalité encore plus vivante que les deux précédentes catégories. La catégorie « Activité » est un système dont l'objectif définit l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte comme une formation que les adultes imposent en famille et à l'école.

Dans cette catégorie nous avons décidé d'exploiter aussi quatre variables toujours en opposition deux à deux. Ce sont les découples suivants : réflexive/centrifuge, interculturelle/culturelle, savoir-faire/savoir-être, socialisatrice/asociale. Ces variables offrent, en effet, des possibilités qui permettent de pointer les reliances positives et les apports de la forme de socialisation mise en jeu au moment de l'interaction. Les reliances positives et la forme de socialisation sont aussi évoquées dans la catégorie « Réceptivité » que nous déployons par la suite. Toutefois chaque découple dans la catégorie activité se retrouve impliqué dans une conjoncture qui la rend plausible. Ainsi, les variables réflexive/centrifuge prennent en compte les ressemblances entre les savoirs situationnels et ceux dits scolaires qui donnent sens aux rapports relationnels étroits, sécurisants et gratifiants. Les variables interculturelle/culturelle s'inscrivent dans les échanges intergénérationnels où le relationnel est fondamental dans toute interaction qu'elle soit d'ordre social ou d'ordre culturel. Le relationnel est le fondement du processus interactionnel qu'induit l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en usage en situation de diglossie. Les variables savoir-faire/savoir-être mettent à profit le mot et le matériel qui participent, en effet, à la formation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique. Les variables d'intervalle socialisatrice/asociale tiennent compte des éléments de l'environnement sociétal et écologique en tant que le produit par et dans du relationnel qui est à la base des interactions.

Aussi, que nous apporte réellement l'usage des valences de la catégorie « Activité » ? Le découple « asociale/socialisatrice » traite des récurrences qui relèvent de l'existence de l'enfant-apprenant en tant que membre d'une communauté ethnolinguistique et de son devenir au sein de la société. Cela signifie que nos observations ponctuent des pondérations d'ordre psychosocial, cosmologique, politique, économique, biologique. Ces pondérations envisagent l'enfant-apprenant comme être (un ordre biologique, producteur et reproducteur, une force économique, politique, etc.). Le découple « savoir-faire/savoir-être » intègre la manifestation de la connaissance comme une pratique communiquée qui dévoile les attitudes et les aptitudes. Le découple « culturelle/interculturelle » s'intéresse à la substance qui gouverne l'agir (l'intra individuel) et l'interagir (l'interindividuel) sur le plan de la subsistance en vue de satisfaire les besoins vitaux primaires et les aspirations. Le découple « réflexivité/centrifuge » nous permet

d'une part de distinguer les efforts des acteurs en partant de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. D'autre part, il aide à déterminer si ces efforts forgent la personnalité et participent à la construction des représentations sociales et culturelles (conduites sociales).

Les valences de la catégorie « Activité » offrent à l'observateur des items qui permettent de pointer les reliances positives, les apports socioculturels et éducatifs de l'interaction transmissive dans les lieux d'apprentissage. Ainsi donc nous disons :

- qu'en famille, l'observateur va fixer les quatre actes suivants : l'attitude d'écoute de l'enfant-apprenant lorsque l'adulte lui parle, les initiatives de l'enfant-apprenant, l'exécution des recommandations (qui sont des consignes à exécuter à moyen et long terme) ou des consignes (à exécuter à court terme) et leur actualisation (consignes ou recommandations) ;
- qu'à l'école, il va considérer les opérations de l'enseignant qui font que l'enfant-apprenant relie les consignes, échange avec lui, procède par observation pour acquérir les connaissances, propose sa démarche pour la résolution des situations problèmes scolaires.

La catégorie « Réceptivité » comme les précédentes catégories soutient les apparitions récurrentes de nos observations en famille, à l'école, en milieu rural et en milieu urbain. Elle vise à proférer nos observations comme deux facteurs qui concourent à la finalisation des interactions et qui fournissent des informations issues de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures en contexte. Le premier facteur exprime des dispositions de l'enfant-apprenant à recevoir des représentations sociales et culturelles au moment des interactions. Le second facteur traverse les autres catégories du guide d'observation pour être renseigné sur l'efficacité du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en usage au moment des interactions. Les observations qui sont regroupées dans cette catégorie sont présentées et analysées comme une nécessité en vue de renforcer les aptitudes et attitudes de l'enfant-apprenant à mieux subir les influences.

Dans cette catégorie nous avons retenu les variables suivantes : stable/changeante, plus de langue ethnique/moins de langue ethnique, plus de français/moins de français, aide/n'aide pas à la résolution des situations problèmes. Ces quatre découples sont le support et l'objet même de l'interaction transmissive. Renvoyant à l'activité, ces découples se consacrent au phénomène qui se produit de génération en génération, c'est-à-dire la transmission dans le contexte du Gabon, par un modèle réalisé en ville et au village, à l'école et en famille. Aussi chaque découple se rapporte à des contingences qui ont servi à déterminer cette grappe

d'indicateurs. Le découple « stable/changeante » s'identifie aux contingences sur la plasticité, les expériences quotidiennes et la réflexion préférentielle dans une langue-culture. Il porte, à cet effet, les caractéristiques pour l'énonciation des aspects sociologiques du fonctionnement des interactions acquisitionnelles. Les découples « plus/moins de langue ethnique et plus/moins de français » se servent de la simultanéité des savoirs et de la production des connaissances comme des résultats indispensables de la relation d'intercompréhension émanant de toute situation dialogique adulte-enfant apprenant. Le découple « aide/n'aide pas à la résolution de situation problème » a été élaboré pour rendre effectives les conjonctures sur les compétences sociales, culturelles et linguistiques qui prennent vie dans les interactions acquisitionnelles.

À tout le moins, quels sont les résultats que nous espérons obtenir en faisant usage des valences de la catégorie « Réceptivité » ? Le découple « stable/changeante » revient sur les conduites sociales en situation d'acquisition, cette fois, en les validant comme une démarche qui fait l'objet du développement psychosocial de l'enfant-apprenant. Les valences « plus/moins de langue ethnique » et « plus/moins de français » s'occupent de la nécessité d'explicitier et de cerner les influences des facteurs sociaux, culturels et linguistiques sur les finalités des significations. Le découple « aide/n'aide pas à la résolution des situations problèmes » analyse les actions contextualisées applicables au processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte.

Les valences de la catégorie « Réceptivité » suggèrent, alors, à l'observateur les possibilités de déterminer des potentialités que la langue à penser associée à la culture offre à l'enfant-apprenant pour lui permettre de résoudre des situations problèmes. C'est pourquoi, nous disons :

- qu'en famille l'observateur va fixer les actes qui se rapportent aux réprimandes ou encouragements, aux réponses des enfants-apprenants aux propos de l'adulte, aux interrogations de l'enfant-apprenant, aux résultats des activités décidées par les enfants-apprenants ou dictées, suggérées par les parents ;
- qu'à l'école il va s'intéresser aux actes que restituent les interactions transmissives donnant à l'enfant-apprenant l'occasion de réagir face à une activité, à poser des questions, à appliquer les connaissances intériorisées, à solliciter une aide quand il est en difficultés.

Nous le disons à nouveau que les référents symétriques sont séparés par un intervalle de 9 ronds dont l'ordre de valence se situe entre le rond central noirci (*cf.* document 1 annexé) qui sépare les référents de chaque découple par 4 ronds de part et d'autre. Le fait d'avoir 4 ronds de chaque côté du rond central est anodin. Mais cette séparation fait que l'observateur peut

hachurer simultanément les ronds qui correspondent au référent qui indique, selon lui, l'apport de l'interaction acquisitionnelle qui déclenche le processus de marquage. Nous reviendrons un peu plus loin pour expliquer davantage la manière donc nous avons utilisé ce marquage, notamment dans la présentation de nos données issues de l'observation. Mais quels paramètres en jeu pour opérationnaliser nos observations ? Nous avons considéré un ensemble d'actes exposant le déroulement des interactions transmissives et acquisitionnelles, en famille et à l'école.

Nous reprecisons également que les catégories énoncées à travers les découples éprouvent notre hypothèse 1 et ses deux sous-hypothèses avec les deux sous-sous-hypothèses de la sous-hypothèse 2. Ce qui se répartit comme suit : la catégorie « Activité » explore les mécanismes qui permettent d'affirmer ou d'infirmer notre sous-sous-hypothèse 2 de notre sous-hypothèse 2 de l'hypothèse 1. La catégorie « Impact culturel linguistique » met à l'épreuve la sous-hypothèse 1 de notre hypothèse 1. La catégorie « Réceptivité » vérifie la sous-sous-hypothèse 1 de notre sous-hypothèse 2 de l'hypothèse 1. Tandis que la catégorie « Evaluation » traite des exigences qui aident à valider ou à invalider notre sous-hypothèse 2. Aussi, nous rappelons que la contextualisation de nos observations fait que les familles et les écoles forment l'unité d'observation pour fixer les interactions transmissives. Aussi, la transcription des valences au féminin est liée au substantif du terme catégorie qui les regroupe.

À toute fin utile, nous rappelons que nous avons, à cet effet, observé dans 24 familles que nous nommons particularistes parce qu'elles sont regroupées autour de trois générations en partant de la génération de l'enfant-apprenant comme la première des trois. Les deux autres générations sont celle des parents retenus comme la deuxième et celle des grands-parents comme la troisième génération. Les 24 familles sont situées comme suit : 12 en milieu urbain et 12 en milieu rural. Egalement, nous réitérons que nous avons observé dans 10 écoles de l'enseignement public en suivant la même répartition spatiale que celle des familles (5 écoles en milieu urbain et 5 écoles en milieu rural). En effet, notre technique (le fonctionnement) d'observation a consisté à chercher à repérer en observant discrètement à l'aide d'une grille d'observation ce que font l'adulte et l'enfant-apprenant dans une situation dialogique constructiviste (transmission intergénérationnelle, interaction transmissive et acquisitionnelle). Comment recueillir ce qui se fait dans une situation dialogique constructiviste ? La méthode par entretiens semi-directifs nous semble appropriée pour la récolte des informations dans une situation dialogique constructiviste.

5.2.2. La méthode par entretiens semi-directifs.

Le thème du développement de l'enfant comme un fait socialement et culturellement

situé marque une responsabilité partagée entre deux sphères comme lieux d'apprentissage: la famille et l'école. Ce thème et notre enquête exploratoire ont orienté le choix de notre méthode par entretiens semi-directifs. Il se trouve que le thème sur le développement de l'enfant-apprenant retient deux stades de croissance en les transposant dans le contexte qui intéresse notre thèse sous l'égide du relativisme culturel. Et notre enquête exploratoire caractérise les interactions acquisitionnelles en fonction de ce qui se fait dans les lieux d'apprentissage. Pour caractériser les interactions nous devons recueillir ce que disent les acteurs sociaux concernant l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Ce que disent les acteurs sociaux est nécessaire pour comprendre la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique qui déduit la socialisation de l'enfant-apprenant en milieu rural et en milieu urbain en suivant son développement psychomoteur empreint du relativisme culturel.

Notre enquête sociologique que nous envisageons examine l'entourage humain de l'enfant-apprenant qui donne corps à la réalité sociale, culturelle et linguistique. À cet effet, nous considérons les informations que nous apportent les trois versants de notre raisonnement empirico-déductif. Il s'agit du versant socioconstructiviste (hypothèse 1), constructiviste (hypothèse 2) et innéiste (hypothèse 3). Ces trois versants ont été élaborés pour indiquer de façon particulière les manifestations qui structurent la réalisation de notre démarche quasi-expérimentale. Autrement dit, ce que nous devons recueillir comme informations sur le terrain grâce à l'usage des méthodes valides, pertinentes et fiables. Aussi, peut-on parler de méthodes valides, pertinentes et fiables si l'on ignore leurs conditions d'élaboration, de justification et de ramifications ? Cela revient à dire que notre méthode par entretiens semi-directifs s'élabore en corroborant davantage au versant constructiviste de notre raisonnement hypothético-déductif. Ce versant constructiviste indique par analogie sa ramification à l'individualisme méthodologique (IM). Ainsi, la rationalité instrumentale, les conditions cognitives (activité mentale), sociales, culturelles et linguistiques dans lesquelles se réalise notre méthode par entretiens semi-directifs sont les principes qui justifient l'analogie que nous établissons maintenant entre l'interaction constructiviste et l'individualisme méthodologique (IM). La rationalité instrumentale formule l'hypothèse que l'IM a pour principe l'action qu'elle définit comme un comportement intentionnel (Boudon et Filieule, 2012). L'interaction constructiviste énonce la même l'hypothèse en prenant appui sur ce que Moigne (2012, p.67) dit, savoir que : « [...] le primat absolu d'un sujet connaissant capable d'attacher quelque valeur à la connaissance l'implique et son implication n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui ». Les deux théories se fondent sur le fait que la connaissance est construite sur la base de l'activité mentale d'un sujet considéré comme un organisme actif qui cherche le sens et la signification de ses actions. Pour être plus précis, l'hypothèse constructiviste, renvoie, à notre entendement,

à ce que nous faisons usage de la théorie de l'individualisme méthodologique du modèle de la sociologie compréhensive de Max Weber (Boudon et Fillieule, 2012 ; Boudon, 2004 ; Colliot-Thélène, 2014). Nous réaffirmons, néanmoins que l'interaction acquisitionnelle ou cognitive, s'opère de l'enfant-apprenant vers le milieu social et physique qui l'entoure. Ce qui indique les capacités de l'enfant-apprenant à structurer le réel lorsqu'il est seul hors l'assistance parentale constituant un élément de la zone proximale de développement (Mbuyi Mizeka, 2015 ; Vygotski, 2002).

En filigrane, en suivant notre hypothèse interactionniste constructiviste nous réalisons notre méthode par entretiens semi-directifs sur un modèle divisé entre ce qui se fait à l'école et ce qui se fait à la maison (en famille). Pour être plus précis, nous disons que ce modèle considère séparément l'appropriation acquisitionnelle des savoirs scolaires que diffuse le français la langue-culture de scolarisation et celle des savoirs socioculturels que professent les langues-cultures ethniques. Cette séparation suit le principe énoncé par Mbuyi Mizeka et Vygotski pour qui l'assimilation de la langue-culture de scolarisation est différente de celle de langue-culture ethnique. Dans ces conditions l'assimilation des savoirs est considérée par les deux chercheurs comme un cas particulier d'appropriation des connaissances indispensables à l'expression de la pensée (résolution des situations problèmes). À cet effet, l'analogie évoquée précédemment réaffirme notre perspective d'une sociologie compréhensive, notamment en considérant l'enfant-apprenant isolé et son activité comme étant une unité de base dans l'observation. Ce qui nous pousse à réaliser nos entretiens en deux étapes : une étape de fixation qui consiste à fixer la combinaison des actions individuelles et collectives. Une autre étape d'explication des résultats saisissant le sens des actions que traduisent les questions (nous donnerons plus d'explications sur la formulation des questions un peu plus bas). Toutefois, la manipulation des questions tient compte du fait qu'une action est un comportement intentionnel c'est-à-dire une conduite visant consciemment et délibérément à atteindre une fin (Boudon et Fillieule, 2012). Pour certains chercheurs (Boudon et Fillieule, 2012 ; Colliot-Thélène, 2008), elle obéit implicitement à une rationalité de type utilitaire (instrumentale). Nous canalisons, à cet effet, notre méthode par entretiens semi-directifs sur l'action rationnelle qui fait correspondre notre analogie (constructiviste et IM). Alors, nous pouvons aisément réaffirmer que la rationalité (le raisonnement) d'un sujet connaissant est orientée vers des fins.

L'intérêt du raisonnement d'un sujet connaissant au sein de notre méthode par entretiens semi-directif réaffirme examiner notre conjecture constructiviste, à savoir : l'impact social, culturel et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (que diffusent les langues-cultures) est tributaire du statut de la réalité à connaître et pour qu'elle soit connue par

l'enfant-apprenant, elle doit d'abord être cognitivement construite en lui. Nous rappelons que l'accès à la connaissance est un caractère spécifique de l'interaction constructiviste que nous explorons comme réalité existentialiste par laquelle nous avons accès aux divers concepts-outils que nous avons spécifiés en grappes d'indicateurs. Alors, nous rappelons que notre conjecture constructiviste expose deux sous-hypothèses : une sous-hypothèse qui affirme que le développement psychomoteur de l'enfant-apprenant exploré sous l'angle du relativisme culturel respecte mieux sa construction des connaissances en relation avec la réalité (sociale, culturelle et linguistique) qui soutient l'appropriation acquisitionnelle des savoirs ; une autre sous-hypothèse qui reconnaît que l'enfant-apprenant au stade préopératoire où à celui des opérations concrètes est prolifique dans la construction de ses connaissances. Nous rappelons que cette deuxième sous-hypothèse combine deux autres « sous-sous-hypothèses » : une sous-sous-hypothèse qui expose qu'à l'école, un enfant-apprenant dont la langue-culture des premiers apprentissages est le français a une probabilité beaucoup plus élevée à assimiler les savoirs scolaires pour un enfant-enfant qui a la langue-culture comme celle des premiers apprentissages ; une autre sous-sous-hypothèse qui stipule qu'en famille, un enfant-apprenant dont la langue-culture ethnique est celle des premiers apprentissages a une probabilité beaucoup plus élevée de s'imprégner fortement des savoirs socioculturels que celui dont la langue-culture première est le français.

Alors, les similitudes caractérisées ci-dessus font que nous nous intéressons aux représentations de l'adulte hors de toute situation dialogique avec l'enfant-apprenant parce que les entretiens semi-directifs sont réalisés uniquement avec les parents et les enseignants. Les représentations de l'enfant-apprenant sont recueillies par le questionnaire développé dans la méthode qui favorise son utilisation et nous la développons un peu plus loin. Nous nous servons, alors, de la méthode par entretiens semi-directifs pour que les actions de l'enfant-apprenant soient perçues de façon plus ou moins impersonnelles comme faisant sens. Les actions de l'enfant-apprenant sont perçues de la sorte parce qu'elles sont fondées sur les représentations de l'adulte avant d'être confrontées à celles de l'enfant-apprenant. Aussi, le choix de la méthode par entretiens semi-directifs adressés uniquement à l'adulte est basé sur le besoin de justifier certaines actions de l'adulte vues lors des observations directes. La justification recherchée relativise certaines actions de l'adulte et ambitionne leur compréhension. Comprendre l'action de l'adulte c'est identifier à travers ses représentations le sens que ses actions ont pour lui-même si les présentations sont subjectives. En suivant Boudon et Fillieule (2012, p.57), nous réitérons que « comprendre une action, c'est retrouver les raisons qui ont conduit l'acteur à l'effectuer. [...] C'est alors retrouver la rationalité de l'acteur en recueillant les représentations de ce dernier ». Et selon la perspective de notre enquête

exploratoire, il ressort que le développement de la pensée microsociale, culturel et linguistique chez l'enfant-apprenant se sert des savoirs au quotidien. Ce qui est capital dans l'expression des acteurs en situation naturelle. Cela implique que notre attention portée sur le recueil des représentations de l'adulte comme un fait culturel et historique laisse apparaître les apprentissages incidents qui n'ont pas été vus lors de notre observation.

Pour valoriser, à cet effet, les expériences quotidiennes de la vie de l'enfant-apprenant à partir du point de vue de l'adulte (à la maison et à l'école), nous privilégions un plan d'entretiens semi-directifs qui révèle la différence entre les activités de la vie familiale et de celles qui dépendent de la vie scolaire. Cette différence s'exploite à partir d'un guide d'entretiens semi-directifs (*Cf.* documents 2 et 3 annexés) qui est distinct dans son usage. À cet effet, il nous oriente d'une part à nous rendre auprès des parents (en famille) et d'autre part à aller auprès des enseignants (à l'école). Le guide et le plan d'entretien sont pour nous une seule et même chose. Ainsi, le plan d'entretien est aussi une forme de description ethnographique du cadre d'analyse qui fait que nous traduisons en catégories génériques de description l'essentiel des entretiens. Autrement dit, notre cadre d'analyse requiert ce que Paillé et Mucchielli (2016, p.320) appellent « [...] la catégorie conceptualisante qui peut être définie comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression qui permet de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche ». La description de la catégorie conceptualisante de Paillé et Mucchielli vue sous l'angle de notre plan (guide) d'entretien, nous aide à appréhender la réalité sociale, culturelle et linguistique à partir de ce que disent les enquêtés. Par ailleurs, nous joignons à la catégorie conceptualisante l'analyse thématique au sens de Paillé et de Mucchielli (2016). Pour ces deux chercheurs (Paillé et Mucchielli, 2016, p.236) « l'analyse thématique à deux fonctions principales : une fonction de repérage et une fonction de documentation ». Ces deux fonctions vont compléter notre cadre d'analyse que nous déployons après la présentation des données issues des entretiens semi-directifs. Nous verrons que les deux fonctions sont bien présentes dans notre cadre d'analyse en ce sens que pour Paillé et Mucchielli (*op.cit.*) « la première fonction concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus. La deuxième activité est de relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche à l'intérieur du matériau à l'étude ». Alors, nous disons en suivant Meunier (2015, *op.cit.*) que notre cadre d'analyse « [...] annonce et énonce, énumère, détaille, décompose, mais tout d'abord enregistre, démontre, recense, comptabilise : il s'agit donc de dresser des listes, de faire l'état des lieux, de procéder à des inventaires ». Toutefois le cadre d'analyse orienté vers la catégorie conceptualisante reconnaît en suivant Paillé et Mucchielli (2016, p.326) que « [...] ce travail consiste à mettre en marche l'articulation du sens des représentations, des vécus et des

événements consignés. Car une catégorie tient à tout ensemble d'autres catégories, elle prend son sens par rapport à ces autres catégories ». Néanmoins, nous rappelle Paillé et Mucchielli (2016, pp.327-328) « une catégorie n'est toutefois pas une variable, du moins pas dans le sens métrique habituel. [...] Elle n'est non plus la reproduction d'une théorie ou d'un concept. Mais elle concerne tous les matériaux de l'enquête ».

Alors, pour caractériser les données issues de la méthode par entretiens semi-directifs nous mettrons l'accent sur les items rendus plausibles grâce aux concepts-outils issus de notre hypothèse 2. Les items évoquent des sous-thèmes qui sont censés en quelque sorte contenir un ensemble de formulations interrogatives permettant de recueillir les informations auprès des enquêtés. Les formulations interrogatives sont standard et nous les utilisons pour chaque enquêté selon le lieu d'apprentissage. La standardisation des questions tient lieu à cause de notre enquête exploratoire qui est le leitmotiv de la réalisation de nos entretiens. Cette standardisation des questions n'exclut pas l'apparition des interrogations subsidiaires.

Par ailleurs, notre enquête exploratoire est le leitmotiv de nos entretiens parce que nous cherchons l'identification des catégories conceptuelles des communautés ethno-linguistiques dont nos enquêtés sont membres. Nous rappelons que les catégories conceptuelles qui sont susceptibles d'influencer les façons de voir les choses, de penser, d'agir et d'interagir sont un enjeu de notre thèse. Nous réitérons, à cet effet, que les catégories conceptuelles sont intégrées chez tout individu bien qu'elles soient d'abord extérieures à ce dernier. Vues sous de tels aspects les catégories conceptuelles ne se réduisent pas aux changements à l'intérieur de l'individu, elles se traduisent aussi comme des activités qui peuvent prendre forme dans les modes de transmission sociale et culturelle des savoirs et leur acquisition en famille, à l'école, en milieu rural et urbain. À ce propos, notre méthode par entretiens semi-directifs, fait que nous avons retenu plus nettement les items formant des sous-thèmes pour le guide d'entretiens (destinés aux parents et aux enseignants) et aussi pour le questionnaire (destiné aux enfants-apprenants) que nous caractérisons un peu plus loin. Il s'agit, alors des sous-thèmes suivants :

- la socialisation et l'acquisition des langues-cultures. Ce sous-thème éprouve les facteurs théoriques développés dans les deux premiers chapitres de notre thèse. Il aborde ces facteurs théoriques comme une activité pour prendre forme dans l'usage des artefacts. Ces artefacts sont susceptibles d'être utilisés pour produire des changements intérieurs chez l'enfant-apprenant. Et comme une gamme d'outils, ces artefacts orientés vers l'appropriation acquisitionnelle créent pour être utilisés des capacités intérieures pour les contrôler, les maîtriser et les développer. Les

interrogations abordées dans ce sous-thème cherchent à isoler les paramètres qui donnent accès aux artéfacts;

- le constat d'imprégnation socioculturel et le jugement de réussite scolaire. Ce sous-thème examine la sous-hypothèse 1 de notre hypothèse 2. Autrement dit, les interrogations abordées dans ce sous-thème visent à rendre compte de la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique comme une conscience socio-temporelle. Ainsi, les interrogations formulées au sein de ce sous-thème visent à cerner le principe qui révèle que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs par un sujet apprenant dépend de la réalité sociale, culturelle et linguistique pour être une connaissance intégrée chez l'individu apprenant ;
- Le choix de la langue-outils et de la langue à penser. Ce sous-thème met à profit la vérification de la sous-hypothèse 2 de notre hypothèse 2 en corroborant à la réflexion préférentielle sous-jacente à l'usage d'une langue-culture. Les questions énoncées dans ce sous-thème abordent le bilinguisme pour intégrer la sécurité linguistique circonspecte dans l'usage à la fois des langues-cultures et du français langue-culture de scolarisation.

Ainsi, les sous-thèmes déroulés sous la standardisation des interrogations (*cf.* les documents 2 et 3 annexés) se servent d'un cadre d'analyse textuelle des réponses apportées à chaque question. À cet effet, le cadre d'analyse du guide d'entretien à réaliser avec les parents et les enseignants conserve la standardisation des interrogations par sous-thème. Le cadre d'analyse textuelle ou par contenus se fait en suivant le guide d'entretien à réaliser d'une part avec les parents et d'autre part avec les enseignants.

Nous exposons, à cet effet, les éléments qui justifient la formulation des questions à soumettre aux parents lors des entretiens dits semi-directifs (nous développons un peu plus loin la justification des questions se rapportant aux entretiens avec les enseignants). Ce faisant nous indiquons notre justification en suivant les sous-thèmes. Nous débutons par le sous-thème relatif à la socialisation comme une résultante de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs qui regroupe quatre questions pour considérer les activités qui donnent forme à l'utilisation d'artéfacts non comme une perception, mais comme une construction. Les quatre questions caractérisent les éléments⁵⁹ du processus de socialisation énumérés plus haut. La première

⁵⁹ Le processus de socialisation par sa nature a besoin pour être mis en œuvre de quatre éléments qui sont disséminés de façon disparate dans notre thèse. Il s'agit : du contexte social, culturel et linguistique que nous avons abordé dans le chapitre premier ; d'un sujet apprenant malléable que nous nommons ici et là : enfant-apprenant ; des agents de la socialisation en phase avec l'environnement social, culturel et linguistique. Nous nommons ces agents selon le lieu d'apprentissage, en famille adulte parent, à l'école adulte enseignant ; des savoirs que diffusent

question (quelle est la langue-culture ethnique que vous parlez ?) est formulée afin d'identifier les communautés ethnolinguistiques rencontrées et notre enquête exploratoire est à l'origine de sa formulation. La deuxième question (est-ce que cette langue participe à la socialisation de vos enfants ?) examine le dialogue entre la langue-culture porteuse de savoirs et la socialisation de l'enfant-apprenant intégrée sans équivoque dans l'éveil sur l'utilité des langues-cultures ethniques. La troisième question (dites-nous-en quelques mots sur ce qui est très important qui marque la vie d'individu de la communauté ethnolinguistique à laquelle vous vous identifiez et dont vos enfants doivent s'imprégner ?) est au centre de la détermination des activités quotidiennes en tant que vivier de savoirs socioculturels et artéfacts. Cette troisième question dispose à la fois d'une antériorité et d'une postériorité. L'antériorité est le fait que le parent se doit d'indiquer la communauté ethnolinguistique à laquelle il se reconnaît appartenir. La postériorité est d'expliquer succinctement ce qui est important pour l'individu appartenant à cette communauté dont l'enfant-apprenant doit s'imprégner. La quatrième question (selon vous qui est responsable de la socialisation de votre ou de vos enfants ?) sous-tend que le parent est géniteur ou tuteur. Elle met en exergue la perception de l'impact des vecteurs de socialisation en faisant admettre une hiérarchisation des agents socialisateurs.

Le sous-thème sur le jugement de réussite et le constat d'imprégnation socioculturelle comme nous l'avons déjà dit est à scinder en suivant le type enquêté avec qui l'entretien est réalisé. Si l'entretien est réalisé avec le parent, nous conservons le constat d'imprégnation socioculturelle en tant que sous-thème et s'il est réalisé avec l'enseignant, le jugement de réussite est considéré. En abordant le cadre d'analyse pour les entretiens à réaliser avec les parents ce sous-thème s'emploie à travers 8 interrogations standard (*cf.* document 2 annexé). La première question (êtes-vous satisfaits du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de vos enfants ?) du sous-thème est centrée sur le constat de l'imprégnation socioculturelle qui est l'intégration de l'enfant-apprenant dans son entourage immédiat et qui constitue une priorité. La deuxième question (partagez-vous l'affirmation qui dit qu'un enfant vivant dans une famille fortement dotée culturellement arrive à mieux répondre aux exigences de l'institution scolaire contrairement à celui vivant dans une famille faiblement dotée culturellement ?) recueille les représentations des parents qui suscitent l'évocation de l'étendue de l'impact culturel dans la socialisation de l'enfant-apprenant. Néanmoins, nous avons encouragé la compréhension de cette deuxième question en expliquant les apports culturels à travers des exemples qui illustrent ce que nous entendons par une famille fortement dotée culturellement. Par exemple, nous disons

la ou les langues-cultures que nous avons explicités plus haut en deux types : les savoirs socioculturels et les savoirs scolaires.

qu'une famille dotée culturellement ne fait pas abstraction aux savoirs que diffusent les langues-cultures ethniques ou encore celle qui permet à l'enfant-apprenant de s'imprégner des artefacts en tant que premiers savoirs sociaux. La troisième question (comment procédez-vous pour que vos enfants s'identifient comme membres de votre communauté ethnolinguistique ?) examine de façon périphérique les différentes situations possibles auxquelles le parent fait usage pour transmettre les savoirs socioculturels. La quatrième question (selon vous dans quel domaine vos enfants se servent des savoirs qu'ils acquièrent grâce à la langue-culture ethnique que vous parlez ?) admet l'appropriation acquisitionnelle des savoirs comme un postulat qui attend soit être affirmé, soit être infirmé par les représentations des parents du fait que les domaines d'utilisation des savoirs, notamment socioculturels découlent des activités quotidiennes réalisées en famille. La cinquième question (et les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans quel domaine diriez-vous qu'ils les utilisent ?) est le contraste de la quatrième. Elle compare les domaines d'utilisation des savoirs dans lesquels l'enfant-apprenant se sert des savoirs et affine également sa pensée microsociale, culturelle et linguistique. La sixième question (est-ce que ce que vos enfants apprennent à l'école a un lien avec la culture de votre communauté ethnolinguistique) vérifie le lien imbriqué école et famille en considérant le fait que l'école prend en compte les savoirs socioculturels qui sont les vecteurs fondant l'imaginaire culturel, linguistique et social des peuples du Gabon. La septième question (percevez-vous une influence entre ce qui se fait à l'école et la culture de votre communauté ethnolinguistique ?) n'a aucunement l'ambition d'enfermer l'intercompréhension qui existe entre l'école et la famille. Ce qui serait au contraire au bon sens de la réalité la plus évidente une contradiction de la situation de dialogue attendu entre les deux lieux d'apprentissage. Elle est posée pour repérer les équivoques afin de rendre ce dialogue univoque. La huitième question (pourriez-vous nommer trois savoirs essentiels de la culture de votre communauté ethnolinguistique ?) permet néanmoins de fournir la preuve sur les modalités qui servent au constat d'imprégnation socioculturelle en famille.

Le sous-thème sur le choix de la langue outil et de celle à penser que nous assimilons à la réflexion préférentielle dans une langue-culture regroupe deux questions. L'une des questions (pourriez-vous justifier le choix de la langue ou des langues que parlent vos enfants ?) cherche les explications qui justifient l'utilisation en situation de diglossie en famille d'une langue-culture à variété haute ou basse au détriment de l'autre. Elle veut, à cet effet, vérifier s'il y a un effet balancier de l'adulte-parent qui encourage le passage d'une langue-culture à variété basse ou haute vers une autre ce qui déduit les persistance et substitutions linguistiques chez l'enfant-apprenant. L'autre question (pour résoudre des situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos enfants réfléchissent ?) envisage repérer à partir des représentations

des parents la réflexion préférentielle dans une langue-culture chez l'enfant-apprenant. L'identification par l'adulte-parent de la langue-culture préférentielle de réflexion suggère une question subsidiaire, à savoir : est-ce que le fait de réfléchir dans une langue-culture qui n'est pas par exemple celle de la communauté ethnolinguistique à laquelle vous vous identifiez implique l'identité nationale ou ethnolinguistique ? Cette question subsidiaire confronte toute logique utopique invraisemblable à l'illusion qui fait correspondre le fait de parler une langue-culture porteuse de savoirs à une identité ethnolinguistique ou nationale.

Toutes les questions énoncées ci-dessus, nous le répétons sont destinées aux entretiens semi-directifs avec les parents résidant soit en milieu rural soit en milieu urbain. Nous nous servons également du même guide (plan) d'entretiens pour récolter, cette fois des informations auprès des adultes-enseignants. Les mêmes sous-thèmes sont retenus avec de légères modifications qui déterminent le lieu d'apprentissage. Nous rappelons que ces modifications interviennent au sous-thème sur le jugement de réussite qui renvoie aux décisions que l'enseignant prend pour statuer sur les productions des enfants-apprenants (élèves). Ce qui fait qu'à l'école nous ne nous intéressons pas au constat d'imprégnation socioculturelle dans ce sous-thème mais au jugement de réussite. Aussi dans les lignes suivantes nous exposons la justification de la formulation des questions à soumettre aux enseignants. Nous le faisons également en suivant chaque sous-thème comme dans le plan d'entretiens destiné aux parents.

Pour la justification de la formulation des questions à soumettre aux enseignants, nous débutons par le sous-thème sur la socialisation et l'acquisition des langues-cultures porteuses de savoirs. Ce sous-thème dispose de 12 questions cherchant à vérifier l'enjeu du bilinguisme en situation de diglossie. Les trois premières questions (quelle est la langue-culture ethnique que vous parlez ? Cela fait combien de temps que vous êtes chargé(e) de cours ? Dans quelle langue-culture enseignez-vous ?) de ce sous-thème présagent l'orientation de l'entretien. Elles dissipent les inquiétudes que nous avons relevées lors de notre enquête exploratoire. Les inquiétudes sont souvent suscitées chez les enseignants par les visites de classe des chefs hiérarchiques qui résonnent comme des sanctions auprès des enseignants. C'est pourquoi dans le propos introductif nous avons indiqué l'orientation de notre entretien (cf. document 3 annexé). Nous voulons néanmoins que l'enseignant aperçoive dès nos premières questions que nos entretiens n'ont rien avoir avec les allures des chefs hiérarchiques. Nous souhaitons qu'ils soient à l'aise pour nous répondre. La quatrième et la cinquième question (vu que vous parlez une langue-culture ethnique et que vous enseignez en français dites-nous quelques mots sur la rencontre des langues-cultures dans vos enseignements ? Etes-vous autorisé à enseigner dans une langue-culture ethnique du Gabon ?) amorcent la relation langue-culture ethnique et le

français langue-culture de scolarisation à l'école. La sixième question (êtes-vous satisfaits du niveau de maîtrise du français langue-culture de scolarisation de vos élèves ?) intègre l'acquisition systématique sur la langue de l'école. Cette question vise le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffuse le français langue culture de scolarisation dans ses modalités interactionnistes socioconstructivistes. La description de ces modalités est comprise dans les réponses des enseignants, même elles sont juste des affirmations de type « oui » et des infirmations de type « non ». La septième question (est-ce que leur niveau de maîtrise relatif aux langues-cultures ethniques vous intéresse en tant qu'acquis pour l'appropriation du français ?) vérifie l'implicite de l'implication de la situation de diglossie dans les dimensions qui permettent l'alternance entre les langues-cultures parlées où entendues par l'enfant-apprenant. La huitième question (est-ce que vos élèves ont les possibilités d'apprendre les langues-cultures ethniques ici à l'école ?) voudrait l'exposition de faits sur l'intérêt que porte l'école sur la manière dont l'enfant-apprenant s'approvisionne dans les savoirs porteurs des valeurs et les normes historiques et philosophiques, les rôles et les statuts que diffusent les langues-cultures ethniques. Cette question voudrait appréhender ce que fait l'école pour considérer les premiers apprentissages sociaux de l'enfant-apprenant lorsque c'est la langue-culture ethnique qui l'aide à y avoir accès. La neuvième question (vos élèves peuvent-ils s'exprimer en langues-cultures ethniques ici à l'école ?) suppose que l'école accepte la langue de l'enfant-apprenant qu'elle soit le français ou ethnique du moment où elle ne le renie pas par le fait qu'elle lui accorde de s'exprimer en son sein en langue-culture ethnique. La dixième question (êtes-vous rassuré que les langues-cultures ethniques du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?) exige des représentations qui évaluent l'accès à l'école aux langues-cultures ethniques porteuses de savoirs socioculturels. La onzième question (selon vous qui doit enseigner les langues-cultures ethniques du Gabon aux enfants-apprenants ?) procède à l'examen de ce que chaque adulte membre d'une communauté ethnolinguistique doit faire pour que les enfants-apprenants aient accès aux savoirs socioculturels que diffusent les langues-cultures ethniques. La douzième question (qui est responsable de la socialisation de l'enfant-apprenant ?) réitère autrement les attentes de la question précédente cette fois sur un aspect plus global qui est la responsabilité de l'adulte face à la socialisation comme résultante de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs.

Le sous-thème le jugement de réussite dans le guide d'entretiens semi-directifs à dérouler avec les enseignants comptabilise 9 questions dont nous justifions dans les lignes suivantes les formulations. La première question (êtes-vous satisfait du niveau de réussite actuel de vos élèves ?) valide les pratiques pédagogiques déclarées relatives à l'interaction transmissive. La deuxième question (quels sont les principaux éléments qui influencent selon

vous la décision de jugement de réussite concernant vos élèves ?) recense les indices pertinents qui participent aux décisions formatives et certificatives prises par l'enseignant pour indiquer le résultat du travail accompli par l'enfant-apprenant. La troisième question (selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?) vérifie de quelle manière l'enseignement en français langue-culture de scolarisation amène l'enfant-apprenant à connaître le monde en réfutant à l'enfermer dans un cadre étroit d'une seule culture celle qui est issue des langues ethniques. La quatrième question (selon vous est ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?) tente de comprendre et de dépasser les stéréotypes qui entraveraient tout accès à d'autres cultures diffusées par une autre langue qu'elle soit gabonaise ou française. La cinquième question (selon vous vos élèves ont-ils accès à d'autres savoirs en dehors de ceux qu'ils apprennent à l'école ?) fait constater que l'enfant-apprenant n'est pas seulement confronté aux savoirs scolaires d'autres savoirs lui permettent d'établir des interactions avec la réalité sociale, culturelle et linguistique du milieu où il se construit. La sixième question (est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?) amène à réaliser que les savoirs scolaires sont la réalité (sociale, culturelle et linguistique) actuelle et future. Cette question se rapporte à la contextualisation des savoirs scolaires en vue de la compréhension des relations entre le milieu où l'on vit et celui que l'école présente dans les enseignements subits. La septième question (comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture gabonaise ?) rend possible l'exposition de types d'activités qui constituent des exercices structuraux pour préserver, développer et promouvoir la culture et les langues du pays, au moment où l'influence des valeurs d'autres langues-cultures se mêle à presque tout l'univers social, culturel et linguistique gabonais. La huitième question (selon vous est-ce que les apprentissages à l'école influencent ceux acquis en famille par l'enfant-apprenant ?) examine le fait que l'enfant-apprenant en pleine période d'appropriation acquisitionnelle progressive apprend à penser, à raisonner, alors, il ne faut pas que ce qui est dit en famille diffère systématiquement avec ce qui est dit à l'école. La neuvième question (dans quel domaine de la vie diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs scolaires acquis ?) corrobore à ce que nous a relevé notre enquête exploratoire sur les attentes institutionnelles de l'approche par les compétences de base (APC). Cette question suggère que les attentes de l'APC soient suivies d'effets en ce sens qu'elles sont une réalité dans les représentations des enseignants.

Le troisième sous-thème sur le choix de la langue-outil et celle à penser qui aborde la réflexion préférentielle dans une langue-culture par l'enfant-apprenant en situation de diglossie est soutenu par 5 questions. Quels sont les tenants et les aboutissants de ces questions ? La première question (pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos

élèves réfléchissent ?) est formulée pour recueillir comme chez les parents le point de vue des enseignants indiquant la réflexion préférentielle dans une langue-culture chez l'enfant-apprenant en vue de résoudre les situations problèmes à l'école. La deuxième question (que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues-cultures ethniques du Gabon ?) examine s'il existe chez l'adulte-enseignant le besoin d'enseigner à la fois en langue-culture ethnique du Gabon et en français langue-culture de scolarisation. La troisième et la quatrième question (selon vous est-il possible d'enseigner en langues-cultures ethniques du Gabon ? Accepteriez-vous d'enseigner en langues-cultures ethniques à l'école ?) étudient l'acceptation des enseignants à faire usage des langues-cultures ethniques à l'école. Ces questions certes affirment que l'enseignement se déroule à l'école primaire au Gabon en français mais il nous faut discerner s'il existe des réticences chez les enseignants au sujet de l'usage des langues-cultures ethniques à l'école. La cinquième question (quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour transmettre les savoirs ?) éprouve un constat que nous avons fait lors de notre enquête exploratoire. Nous avons observé que l'enseignant pour transmettre les savoirs scolaires utilisaient plusieurs documents ce qui n'est pas le cas pour la transmission des savoirs socioculturels. Et nous désirons savoir pourquoi utiliser ces documents pour enseigner.

La méthode par entretiens semi-directifs explore, à travers, les diverses questions la manière dont les langues-cultures en situation de diglossie impactent le processus de socialisation de l'enfant-apprenant afin de modéliser sa pensée sociale, culturelle et linguistique. L'ensemble des questions regroupées par sous-thèmes scrutent, pour nous, des assignations sociocognitives des comportements significatifs des interactions transmissives. Ce sont, entre autres, des séquences analogues du déroulement de notre travail de terrain. N'est-ce pas là une forme de causalité externe de la subjectivité des enquêtés ? L'emprise de la sociologie compréhensive sur l'appropriation acquisitionnelle du savoir règle le modelage des questions et le plan d'entretien qui énonce le cadre d'analyse des réponses. Le cadre d'analyse envisage montrer comment l'organisation de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en situation de diglossie peut être analysée comme un système cohérent. En effet, il s'assure que la mise en place d'expériences nouvelles ou de demandes particulières émanant de l'adulte sont possibles.

Par ailleurs, le plan (guide) d'entretien semi-directif est retenu pour enrichir avec une précision évocatrice des éléments identifiés lors de l'observation du fait que les enquêtés dans cette méthode ne peuvent pas s'exprimer. Ainsi, l'entretien quel qu'il soit n'est pas une situation de bavardage, non plus un échange d'arguments pour convaincre ou controverser, entre l'enquêteur et l'enquêté. C'est pourquoi, nous avons, à cet effet, opté pour la standardisation de

questions comme étant une observation provoquée. Il se trouve que notre guide d'entretien semi-directif, nous le réitérons est conçu pour échanger uniquement avec l'adulte-parent-enseignant (Cf. les documents 3 et 4 annexés). Toutefois, il s'avère que nous avons besoin également des représentations des enfants-apprenants. Aussi, nous réitérons que pour recueillir leurs représentations sur l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte, nous avons choisi la méthode par questionnaire.

5.2.3. La méthode par questionnaire.

In fine, notre méthode par questionnaire, suivant Dasen (1988 ; p.21), retient trois actions dans son élaboration : « [...] donner à l'enfant-apprenant l'occasion de dire ce qu'il fait en interaction constante avec le milieu ; donner à l'enfant-apprenant d'exprimer ses collaborations avec l'adulte et avec d'autres enfants ; faire dialoguer les apprentissages socioculturels et les apprentissages scolaires ». En clair, la première action vise le principe de l'interaction constructiviste qui retient que la construction du savoir va de l'enfant vers le milieu social. La seconde action objective le relativisme culturel en mettant au-devant de l'action des représentations culturelles de l'enfant en fonction du milieu où il se construit. La dernière action valorise l'intelligence sociale et technologique selon une approche émique par l'écriture.

Ces trois actions sont justifiées par le fait que l'enfant perçoit ce qu'il fait par lui, de façon plus ou moins consciente, comme faisant sens parce que fondées pour lui sur des raisons fortes (Boudon, 2004). Toutefois, le choix de la méthode par questionnaire éclaire notre triangulation méthodologique en tant que route à suivre sans qu'elle en soit une (Combessie, 2007). Alors, il nous revient simplement à indiquer les aspects essentiels conduisant à l'élaboration de notre méthode par questionnaire. En premier lieu, nous disons que les aspects essentiels conduisant au choix de la méthode par questionnaire se rapportent à la vérification des concepts-outils énoncés par l'hypothèse sur l'innéité. Nous avons vu plus haut que ce positionnement à travers quelques repères épistémologiques et méthodologiques indispensables à la triangulation échappe aux modèles interactionnistes constructivistes et socioconstructivistes. Alors les aspects considérés dans le raisonnement innéiste développé plus haut opérationnalisent également la vérification des concepts-outils énoncés dans notre hypothèse 3. Portée par les évidences sur l'universalité de l'appropriation acquisitionnelle de la langue-culture porteuse de savoirs, notre hypothèse 3 nous aide à choisir la méthode par questionnaire notamment à travers ses ramifications à la théorie vérificationniste de la signification de Montminy (1998). Dans sa version simpliste, selon Montminy (1998, p.56) « l'idée de départ d'une théorie vérificationniste est de lier la signification d'un énoncé à ses conditions de vérifications ». Et nous avons vu que l'hypothèse innéiste formule que l'enfant-

apprenant en tant qu'être essentialiste dispose d'un noyau fixe inné lui permettant d'avoir rapidement accès à la compréhension des formes phonologiques et sémantiques de toute langue-culture diffusant des savoirs. Ce qui le rend capable, à notre avis, de répondre par écrit à des questions posées par écrit.

Pour être plus précis, nous disons que les deux théories (l'innéité et le vérificationniste de la signification) visent explicitement à donner un sens empirique au concept d'analyticité, en se fondant sur l'examen des énoncés de l'enfant-apprenant en fonction de la manière dont ils sont liés à son expérience. Ainsi le concept d'analyticité est simplement un cadre qui structure notre méthode par questionnaire en cherchant la mise en œuvre de l'expérience qui affecte ce que dit l'enfant-apprenant. Cela veut dire que la méthode par questionnaire propose de rendre compte d'un ensemble d'expériences susceptibles d'être confrontés aux concepts-outils énoncés dans l'hypothèse innéiste. Ainsi une vue intégrale de ce qui va constituer notre cadre d'analyse des données issues de la méthode par questionnaire n'est empiriquement signifiant qu'à condition qu'il soit vérifié par une proposition observationnelle logique (Bruner, 2000). Dans ce cas l'information observationnelle par la signifiante prend en compte deux variables qui sont le savoir dire (le discours) par écrit en faisant remarquer que chacune des variables implique un double parcours. Le premier parcours réunit les deux théories (innéiste et vérificationniste de la signifiante) pour s'assurer que l'enfant-apprenant trouve les éléments de la construction de son savoir dire par écrit dans les primitifs universels de Delbecque (2006) que nous avons indiqués précédemment. Le second parcours est l'inverse et fait que pour chaque idiome du savoir-dire par écrit soit construit selon une certaine structure typologique et architecturale induisant la compréhension (la sémantique). Ces deux parcours annoncent que le savoir-dire par écrit est guidé par les intentions communicatives de l'enfant-apprenant, qui répondent elles-mêmes aux exigences transactionnelles de sa culture. La reproduction et la production interviennent tout au long de ce processus de savoir-dire par écrit. Et le rapport aux objets (signifié et signifiant) grâce à la reproduction et production porte en lui toute la concomitance son-sens favorisant la réflexion préférentielle dans une langue-culture en situation de diglossie. L'hypothèse innéiste dispose de deux sous-hypothèses qui expriment deux idées majeures en considérant cette dyade uniquement à la version faible de l'hypothèse Sapir-Whorf. La version minimaliste de l'hypothèse Sapir-Whorf ne pose pas la pensée comme totalement et exclusivement déterminée par la langue bien qu'il soit énoncé par certains chercheurs (Humboldt, 2000 ; Boroditsky, 2011) le fait que « les langues que nous parlons modifient notre façon de percevoir le monde et nos capacités cognitives » (*id.*). Toutefois, Delbecque (*id.*) nous rappelle que « les structures linguistiques de la langue [première] imposent inévitablement au locuteur des structures de pensées habituelles. Ainsi, la première sous-

hypothèse de notre hypothèse 3 affirme que ce système linguistique c'est-à-dire la grammaire de chaque langue n'est pas seulement un instrument de reproduction pour exprimer la pensée, elle est elle-même formatrice d'idées, le guide de l'activité mentale de l'individu. La deuxième sous-hypothèse détermine que la formulation des idées n'est pas un processus indépendant de la dyade son-sens, elle est strictement rationnelle au sens faible de l'hypothèse Sapir-Whorf. Elle (la formulation) diffère fortement entre différentes langues. Les deux sous-hypothèses retrouvent l'aspect producteur que la relation langue et pensée associées à culture favorise. Alors la reproduction et la production nous conduisent à tenir compte du sens de ce que transcrivent les enfants-apprenants selon leur compréhension relative à la question posée.

Sans doute, à cause de notre méthode par questionnaire nous sommes amenés à formuler des questions faisant le lien avec l'acte constitutif de la construction du réel grâce à l'utilisation de langue écrite. L'écriture constitue dans notre méthode par questionnaire en une dimension de l'externalité des concepts intériorisés et incarnés par les mots. Il s'agit de la capacité à créer et à stipuler des réalités en les sous-titrant ou en les nommant selon la manière dont les mots invitent la réalité axée sur la représentation que se fait chaque enfant-apprenant. Le fait de considérer l'écriture dans notre méthode par questionnaire examine la constitutivité de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs qui modélise la pensée microsociale, culturelle et linguistique. Et le plus important est dans cette constitutivité qui traduit le savoir-dire (le discours) de l'enfant-apprenant de construire un dialogue entre les questions posées et la signification qui va constituer le rapport qu'il établit avec les faits des actions des adultes (parent et enseignants). À cet effet comment sont formulées nos questions et qu'elles sont leurs intentions ? Les questions sont regroupées par sous-thèmes indiqués dans le guide d'entretiens semi-directifs et leur intention est la raison de leur formulation qui indique également la manière dont elles ont été conçues. Les trois sous-thèmes (socialisation et acquisition des langues-cultures, le jugement de réussite et l'imprégnation socioculturelle, le choix de la langue-outil et de celle à penser) explorent trois dimensions essentielles. Il s'agit, nous le réitérons :

- de la reproduction et de la production d'énoncés phrastiques et leurs rapports aux objets (signifié et signifiant) ;
- des effets de l'entourage humain qui déduit la compréhension par l'utilisation et la réactualisation du système internalisé définissant la nature de la connaissance des langues-cultures parlées ;
- de la réflexion préférentielle dans une langue-culture en situation de diglossie.

Nous décrivons dans les lignes suivantes les explications sous-thème par sous-thème sur ce qui nous a conduits à formuler les questions. Par là nous apportons la justification sur le

comment de leur formulation. Notre description présente également la structure de notre questionnaire (*Cf.* document 5 annexé). Ce questionnaire contient 11 questions réparties comme nous l'avons déjà dit dans trois sous-thèmes.

Le sous-thème sur la socialisation et l'acquisition des langues-cultures est sous l'égide du relativisme culturel. Il renferme les cinq premières questions dont voici les formulations :

- parles-tu le français (question 1) ;
- où as-tu appris à parler le français (question 2) ?
- quelle langue du Gabon parles-tu (question 3) ?
- dis-nous une ou deux choses que tu as apprises à l'école que tu n'as pas apprises à la maison (question 4) ;
- dis-nous une ou deux choses que tu apprises à la maison que tu n'as pas apprises à l'école (question 5).

Les cinq questions éprouvent les expériences quotidiennes de l'enfant-apprenant en différenciant les acquis qui relèvent de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en famille et de celle qui dépend des apprentissages scolaires. Nous disons, à cet effet, que la première question sert d'introduction et détermine la possibilité de s'exprimer dans la langue d'intercompréhension qui singularise le milieu (rural ou urbain) où est rempli le questionnaire. Cette première question laisse paraître un biais, c'est pourquoi la deuxième question est posée pour le dissiper. Le biais sous-tend que chaque enfant-apprenant scolarisé au Gabon après trois ans est susceptible de dire qu'il parle le français. La troisième question a été formulée pour premièrement participer la distinction des dialectes rencontrés à travers les réponses des enfants-apprenants (*cf.* le document 4 annexé). Les dialectes sont sous-jacents aux communautés ethnolinguistiques. Deuxièmement, elle offre des possibilités de choix d'affirmer « parler une langue-culture ethnique » ou « ne pas parler une langue-culture ethnique ». Les questions 4 et 5, bien que scindées permettent à l'enfant-apprenant d'exprimer, d'une part, ce qu'il a appris à faire à l'école et qu'il n'a pas appris à la maison. D'autre part de dire ce qu'il a appris à faire à la maison et qu'il n'a pas appris à l'école. Elles établiraient que la langue-culture serait le lieu de conservation ou dépôt de l'expérience qui se traduit par l'énonciation des savoirs acquis.

Le sous-thème relatif au jugement de réussite et d'imprégnation socioculturelle contient trois questions consécutives aux cinq premières. Les trois questions explorent la distinction des variations entre le fait d'acquérir des savoirs scolaires dans une langue-culture à l'école qui est : soit différente, soit identique de celle utilisée à la maison. Réussir à établir

cette distinction offre la possibilité à l'enfant-apprenant d'indiquer ses représentations sur ce qui se fait à l'école comparé à ce qui se fait à la maison. Ainsi voici les formulations de ces trois questions :

- dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école (question 6) ?
- dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison (question 7) ?
- selon toi ce qu'on t'enseigne à l'école est-il pareil ce qu'on t'enseigne à la maison (question 8) ?

Pour nous les questions 6 et 7 ont été formulées pour présenter à l'enfant-apprenant une alternative et relativiser le prétexte de l'hégémonie d'une langue-culture sur une autre langue-culture dans un contexte multilingue. En les formulant de la sorte, nous avons suggéré implicitement la prise en compte de la diversité des langues-cultures que l'enfant-apprenant entend pour qu'il arrive à considérer le dialecte qu'il parle à la maison. Ainsi, nous lui proposons sans l'influencer à choisir entre toutes les langues-cultures (le français et les langues-cultures ethniques). Aussi, nous réduisons l'affrontement souvent évoqué, avec la langue-culture ethnique souvent parlée à la maison. Alors, le français langue-culture de scolarisation seule langue utilisée à l'école, est dépassionné par le choix qui sous-tend la formulation des deux questions. En effet, la seule façon de dépassionner l'affrontement est de considérer l'intérêt de l'enfant-apprenant dans la perspective de son avenir culturel, linguistique et social. Ainsi, la question 8 vient renforcer le choix proposé par les deux questions précédentes. Cette question qui n'est pas, pour nous, une fantaisie par la comparaison qu'elle soulève. Sa formulation a un double objectif. Premièrement, elle voudrait que les enfants-apprenants portent un jugement sur les savoirs qu'ils abordent à l'école et à la maison, bien que ce jugement soit une subjectivité. Deuxièmement, elle vise l'examen de l'interrelation école et famille en ce qu'elle veut valider la solidité de ce lien.

Le sous-thème qui aborde le choix de la langue-outil et celle à penser se dévide comme une bobine grâce à trois questions qui clôturent notre questionnaire. Les trois questions considèrent la manière d'échapper à la mauvaise intercompréhension qui peut se dégager des questions contenues dans le sous-thème précédent. C'est pourquoi, les trois questions qui relèvent du dernier sous-thème sont énoncées comme suit :

- entre le français et la langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu (question 9) ?
- dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école (question 10) ?

- dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison (question 11) ?

La formulation de la question 9, nous permet de dire qu'il va de soi que choisir ou préférer une langue-culture est souvent une chimère pour l'enfant-apprenant. Préférer et choisir n'expriment-ils pas un même registre dans une surestimation (hiérarchisation) ou une sous-estimation (subordination) ? Le fait d'avoir formulé une question sur le choix (*Cf.* questions 6 & 7) n'exigeait-il pas une autre formulation pour celle-ci ? La question pouvait, par exemple, demander aux enfants-apprenants d'énumérer les différentes langues-cultures qu'ils entendent parler autour d'eux. À notre entendement, cela aurait été un exercice périlleux parce qu'il sous-entendrait que les enfants-apprenants connaissent les diverses appellations des langues-cultures qu'ils entendent parler autour d'eux. Et cela n'est pas évident. En optant pour le terme « préférer » entre deux langues-cultures, nous voulons amener l'enfant-apprenant à déterminer la langue-culture dans laquelle il s'exprime en continu. Cette question désigne une situation égalitaire qui fait coexister de façon complémentaire deux variétés de langues-cultures qui facilitent l'accès aux savoirs. Est-ce que la préférence se réfère à l'usage de deux langues-cultures par l'enfant-apprenant ? La situation de diglossie est menée, à cet effet, par un problème majeur : le fossé qui condamne l'enfant-apprenant à vivre une dualité langue-culture à variété haute et la langue-culture à variété basse. Ainsi pour comprendre le jeu d'équilibre entre le choix et la préférence c'est la réflexion préférentielle qui tranche. En effet, il faut que l'enfant-apprenant désigne langue-culture à penser pour confirmer ou infirmer que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs modélise la pensée microsociale, culturelle et linguistique. Le jeu d'équilibre, dans un processus continu par lequel un individu construit sa pensée (intériorise) et extériorise les savoirs qui lui sont transmis, sous-tend la formulation des questions 10 et 11. Toutefois, nous nous préoccupons de l'effectivité du repérage de la réflexion préférentielle par le savoir-dire (le discours) subjectif de l'enfant-apprenant. Est-ce que les questions 10 et 11 sont susceptibles de rendre compte de la langue-culture à penser dont l'enfant-apprenant se sert comme outil de réflexion ? Est-ce que les questions 10 et 11 consentent une perception sociologique de la pensée qui est davantage du domaine des sciences cognitives (neurologie, psychologie, etc.) ? Seule la capacité subjective de l'enfant-apprenant est susceptible d'indiquer les apports sociologiques par fait de s'approprier les savoirs que diffusent les langues-cultures. La langue-culture fortement intériorisée est la passerelle entre les domaines des sciences cognitives et la sociologie en ce qu'elle permet à l'enfant-apprenant d'agir et d'interagir. La langue-culture intériorisée est un outil de réflexion utile à la résolution des situations problèmes que pose l'enseignement à l'enfant-apprenant tant à l'école qu'à la maison. Il nous faut par conséquent exploiter les réponses des enquêtés sur ce sujet pour

stabiliser nos préoccupations.

Le cadre d'analyse des données issues de notre méthode par questionnaire fait référence à ce que Paillé et Mucchielli (2016, p.171) appellent « l'analyse situationnelle phénoménologique et structurale ». Ce processus selon les deux chercheurs (Paillé et Mucchielli, 2016, p.161) est inclus dans « [...] l'analyse qualitative par contextualisation qui consiste à faire surgir le sens d'un élément (objet, évènement, récit, etc.), et notamment d'un texte ou d'un élément du corpus ». Ainsi donc, notre cadre d'analyse situationnelle phénoménologique et structurale, bien qu'il traite des données issues du questionnaire ouvert est au sens de Paillé et Mucchielli (*op.cit.*) « [...] un ensemble d'opérations intellectuelles opérées sur des cas décrivant des actions en situations. Il permet tant l'explication du sens des actions ayant lieu dans des situations explicitées par l'enquête ». Notre cadre d'analyse seconde la présentation de nos données que nous déployons dans les lignes qui suivent dans la quatrième partie intitulée le traitement de nos données. Le traitement de nos données dénoue, en effet, l'ensemble des préoccupations latentes issues de notre problématique que notre démarche méthodologique développée ci-dessus propose d'examiner en les confrontant à la réalité des faits.

Alors, le traitement de nos données est un important corpus d'informations recueillies pour vérifier la manifestation de nos hypothèses et sous-hypothèses. Il s'agit de faire connaître des situations de causalité qui sont issues de l'interaction transmissive qui suppose un effet global qui est l'interaction acquisitionnelle. Ainsi le traitement de nos données s'emploie par la transcription de ce qui est apparu et considéré au moment de la conduite de nos trois méthodes (la méthode par observation, la méthode par entretiens semi-directifs et la méthode par observation) sur le terrain. Ce qui pose le problème du scriptural de la réalité sociale observée. « [...] Quelle est la relation qu'il y a entre la réalité sociale, culturelle et linguistique que nos données présentent et celle que nous nous produisons par notre rendu textuel ? » (Laplantine, 2010, pp. 29-30).

RESUME DE LA TROISIEME PARTIE : LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE.

Le résumé de la troisième partie de nos travaux de recherche qui se rapporte à la méthodologie fait constater qu'elle est une dynamique conçue en trois étapes. La première étape indique qu'elle préside à l'articulation opérationnelle des actions qui permettent d'appréhender le type de données à collecter sur le terrain. Ces actions suivent un cadre d'analyse pour examiner le phénomène mis en évidence dans les deux premières parties. Le cadre d'analyse est issu des paramètres qui entraînent la constatation des faits. Il considère les réalités qu'évoque le lieu d'expérimentation qui est le terrain sur lequel les méthodes de collecte de données retenues sont mises à l'épreuve.

La deuxième étape explicite les réalités issues du lieu d'expérimentation. Ces réalités sont protéiformes. Elles prennent la forme de comportements sociaux à appréhender dans un ensemble d'actes interactionnels et cognitifs mais externalisés. Elles sont imbriquées dans la forme à explorer à partir de ce que font et disent les acteurs sociaux en situation. Elles indiquent la forme de la démarche à envisager pour valider diverses caractéristiques sociales, culturelles et linguistiques qui sont considérées comme des acquis favorisant l'identification des actes des acteurs sociaux. L'identification des actes n'est rendue possible que grâce à la spécification des concepts-outils en indicateurs. À cet effet, les indicateurs apparaissent pour favoriser une mise en œuvre d'une approche quasi-expérimentale par la manipulation des variables qualitatives tirées du raisonnement qui rendent plausibles les interactions transmissives et acquisitionnelles. Et le terrain sur lequel ces interactions nous conduisent projette l'appropriation acquisitionnelle des savoirs comme une passerelle entre l'adulte (interactions transmissives) et l'enfant-apprenant (interactions acquisitionnelles). La passerelle qu'est l'appropriation acquisitionnelle doit son existence à l'usage des langues-cultures lors des interactions qui produisent des données manipulables.

La troisième étape révèle deux éléments essentiels. Le premier élément étale la manière dont l'échantillon tiré d'une population totale a été formé. Le deuxième élément fait connaître les possibilités qu'offrent les méthodes de collecte de données dans une démarche dite ethnographique mais quasi-expérimentale. Les méthodes de collecte de données favorisent la réalisation des actions préconisées. Ces deux éléments s'externalisent pour faire face à trois présomptions manifestes (hypothèses). Et les trois présomptions anticipent sur la manipulation des caractères qualitatifs. Cette manipulation confronte les théories de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs aux réalités qu'évoquent les lieux d'expérimentation. Les trois

hypothèses sont éprouvées par une triangulation méthodologique que sous-tendent la méthode par observation, la méthode par entretiens semi-directifs et la méthode par questionnaire. Les trois méthodes sont exploitées dans deux lieux de résidence des enquêtés et deux lieux d'apprentissage. Les lieux de résidence sont nommés le milieu rural et le milieu urbain et ceux d'apprentissage sont représentés par deux entités sociales ciblées : l'école et la famille (la maison). La dynamique du fonctionnement des méthodes est l'utilisation des outils de collecte de données qui sont désignés sous les noms de chaque méthode. Il s'agit du guide d'observation, du guide d'entretien et du questionnaire. Ces outils déterminent implicitement le cadre d'analyse qui sert à la mobilisation des matériaux issus des interactions transmissives et acquisitionnelles en suivant les trois hypothèses.

In fine notre méthodologie éclaire un parcours « vu qu'elle ne l'est pas » (*id.*). Ce parcours est scindé en trois moments qui approuvent le fait que l'appropriation acquisitionnelle se réalise grâce aux interactions (transmissives et acquisitionnelles) et facteurs innés (*Cf.* schéma 3 ci-dessous). Le contenu du schéma 3 ci-après fait suite à celui du schéma 2 (ci-avant) en vue d'explicitier la mise à l'épreuve des faits des hypothèses en trois moments. Le premier moment (H□) articule certains éléments de la théorie socioconstructiviste donnant lieu à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Ce moment se réfère aux propositions qui sous-tendent notre hypothèse 1 où l'interaction transmissive est le moyen qu'il faut actionner pour obtenir l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Et pour recueillir les informations auprès des enquêtés qui éprouvent lesdites propositions il faut suivre la méthode par observation et se servir de l'outil à la même dénomination pour le faire. Le deuxième moment (H□) détaille certains éléments de la théorie constructiviste se rapportant à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Ce moment est soutenu par les propositions contenues dans notre hypothèse 2 où l'interaction cognitive (acquisitionnelle) préside à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce au fait de parler les langues-cultures. Et pour opérationnaliser le recueil des informations auprès des enquêtés qui mettent à l'épreuve lesdites propositions il faut suivre la méthode par entretiens semi-directifs et se servir de l'outil de la même appellation pour le faire. Le troisième moment (H□) prend en compte certains éléments de la théorie innéiste qui considèrent l'appropriation acquisitionnelle de la langue qui diffuse les savoirs comme un fait inné. Ce moment s'appuie sur les propositions énoncées dans notre hypothèse 3 où le déterminisme essentialiste de l'être humain fait l'enfant-apprenant un individu capable de s'approprier toute langue-culture qu'il entend son premier entourage humain parler. Et pour actionner le recueil des informations auprès des enquêtés qui mettent à l'épreuve lesdites propositions il faut suivre la méthode par questionnaire et se servir de l'outil de la même appellation pour le faire. Alors notre

méthodologie permet la récolte d'informations auprès des enquêtés représentant notre échantillon. La récolte des informations met à l'épreuve les trois hypothèses en vue de valider le modèle de socialisation de l'enfant-apprenant en situation de diglossie. Le modèle de socialisation conjugue avec l'imprégnation socioculturelle en famille et le jugement de réussite à l'école qui transige avec l'échec. Toutefois, il faut traiter ces informations (données) avant de leur offrir un format qui approuve leur manipulation. Ainsi, dans les lignes qui suivent le traitement des données recueillies va constituer notre quatrième partie en tant que corpus entre les aspects théoriques issus de la problématique et les aspects pratiques issus de la réalité du terrain.

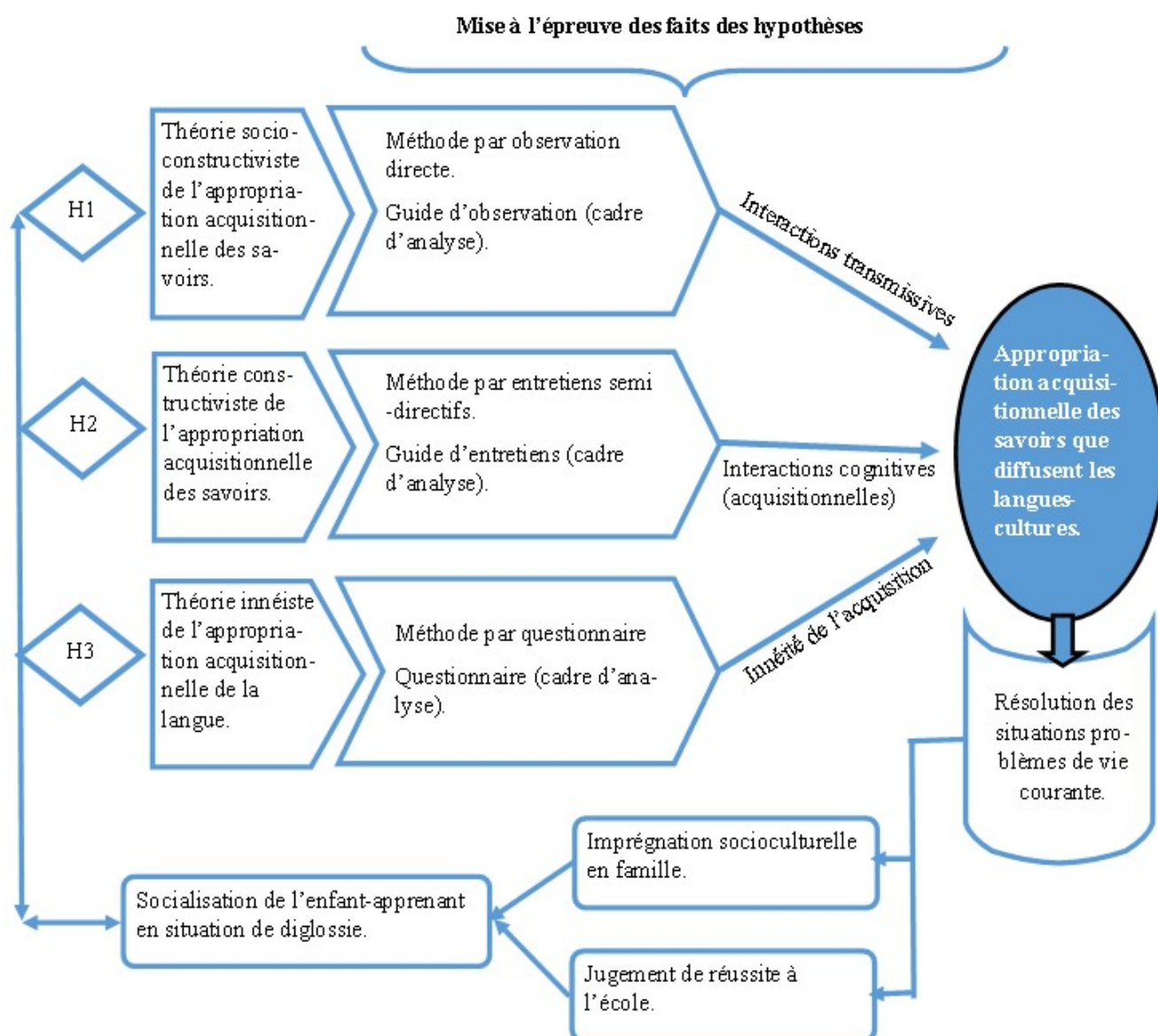


Schéma 3 : La structuration de notre démarche méthodologique ethnographique quasi-expérimentale.

PARTIE 4 : TRAITEMENTS DE NOS DONNEES

La production de la vie sociale dépend donc [de la caractérisation] des activités autres, des
nôtres, des intentions qui leur sont imputées et des raisons que nous sommes prêts à leur
attribuer

P. Watier (1996).

Le traitement de nos données se fait en suivant un mode de fonctionnement favorisant les opérations de manipulation des informations recueillies auprès des enquêtés. Ce mode de fonctionnement articule diverses implications. Ainsi, la manipulation des informations s'effectue en fonction de la méthode de récolte de données. Nous avons récolté les données à travers trois méthodes qui ont pourvu aux outils (plan) de recueil des informations. Chaque plan (outil) a orienté un cadre d'analyse des informations recueillies. En suivant chaque cadre d'analyse, le traitement de nos données est organisé en trois chapitres consécutifs aux précédents déjà développés. Il s'agit des chapitres suivants :

- la présentation de nos données en fonction de la méthode de récolte employée (chapitre 6) ;
- l'analyse de nos données (chapitre 7) ;
- l'interprétation des résultats (chapitre 8).

Le traitement des données est, pour nous, un outil pour traduire autrement les informations collectées auprès des enquêtés. Il y a, alors et pour nous, un intérêt de connaissance à établir entre les constats d'abord fortement contextualisés des informations sur les interactions directes souvent systématiques et les échelles d'observations précisant le type de résultats que nous pouvons produire. Nous rappelons que les interactions directes s'appuient sur l'idée que celles-ci ne sont pas entièrement réglées d'avance par des consignes. Ainsi, nous les traitons comme des dynamiques propres qui se jouent entre des individus. Par contre, les échelles d'observations positionnent les données selon la réalité sociale découverte. Bien que les échelles d'observations soient de type micro-individuel, microsocial, méso-social et macrosocial, nous nous appesantissons sur les échelles micro-individuelle et microsociale. Ce choix est cohérent avec notre question de recherche, même si cela ne règle pas tout. Toutefois, c'est cette question de recherche qui précise le type de matériaux empiriques (informations) recueillis (nous reviendrons un peu plus bas sur l'orientation de la question de recherche et les matériaux recueillis). Aussi, les échelles d'observations micro-individuelle et microsociale se caractérisent par deux orientations simultanées. La première concerne le traitement des données qui cherche à comprendre, d'une part, comment les acteurs pensent, parlent agissent, interagissent, coopèrent, s'affrontent. La seconde se rapporte au contexte où sont mises en situation les interactions de transmission, d'apprentissage et d'acquisition grâce à la langue qui véhicule les savoirs scolaires et socioculturels. Ces interactions et les échelles d'observations nous permettent de traiter les informations collectées comme des variables d'explication des pratiques sociales et culturelles.

Le traitement des matériaux sous-jacent à l'orientation de la question de recherche suit deux actions qui sont le codage ou la catégorisation. Le codage pour certains chercheurs (Bardin, 2016 ; Lejeune, 2014 ; Huberman et Miles, 2003) correspond à une transformation des données brutes selon des règles précises. La catégorisation est fonction de type de matériaux empiriques à traiter, néanmoins c'est un type de codage qui obéit au traitement dit par contenu ou textuel. Aussi, le codage ou la catégorisation sont néanmoins influencés, d'une part, par des activités quotidiennes, répétitives, routinières des acteurs, et, d'autre part, elles révèlent aussi la créativité de l'agir de ces mêmes acteurs sociaux dans leurs pratiques sociales. Aussi, elles n'ignorent pas non plus les évolutions, les déplacements, les ruptures dans leurs pratiques sociales. C'est tout cela que recouvre la notion de compréhension, d'une part au niveau de l'échelle des observations micro-individuelles où l'enfant-apprenant interagit avec le savoir. Et d'autre part, au niveau de l'échelle des observations microsociales où l'enfant-apprenant et l'adulte interagissent. Les observations micro-individuelles révèlent un processus cognitif qui considère toutes les actions conatives au moment de l'interaction qui part de l'enfant vers le milieu social. Au niveau de l'échelle d'observations microsociales l'interaction est dite sociale et est appréhendée comme faisant partie d'un environnement sociétal et culturel qui agit sur l'enfant-apprenant et sur lequel il agit aussi. Ces deux échelles inscrivent l'enfant-apprenant dans un itinéraire de pratiques et de relations sociales, culturelles et linguistiques. En effet, ces deux niveaux permettent de rendre compte des comportements des acteurs dans deux espaces géographiques contigus (milieu rural ou milieu urbain). Ces deux espaces exposent au sein du traitement des données les types d'engrenages, d'enchaînements, de mécanismes mis à l'œuvre dans la modélisation de la pensée microsociale chez l'enfant-apprenant.

Le fait de traiter les données en suivant les milieux rural et urbain renvoie de facto à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs dans deux lieux d'apprentissage (la famille et l'école) que nous traitons comme deux unités d'analyse. Une analyse de ce qui se fait en famille et une analyse de ce qui se fait à l'école. Ces deux unités d'analyse impliquent en situation la prise en compte des savoirs scolaires et des savoirs socioculturels. Ce qui renvoie à la causalité entre la résolution des épreuves (situations-problèmes) et la mobilisation des ressources cognitives, métacognitives. Le résultat attendu de cette causalité est la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant en situation de diglossie. Ce résultat explicite la compréhension du processus de socialisation indivise bien que ponctuée par l'enculturation et l'acculturation de l'enfant-apprenant. Cette causalité structure l'interprétation des résultats en tenant compte nos trois interrogations majeures que la situation de diglossie suggère. Nous les réitérons : comment, en situation de diglossie, l'adulte transmet les savoirs à l'enfant-apprenant (cette question à comme révére la manière dont l'enfant-apprenant

s'approprié les savoirs) ? En situation de diglossie, en quelle langue-culture l'enfant-apprenant réfléchit pour résoudre des situations problèmes ? En situation de diglossie qu'est-ce qu'il y a de socioculturel dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures ?

À tout le moins, la présentation, l'analyse et l'interprétation qui sont les trois moments du traitement des matériaux empiriques (données) font que nous disposons des informations issues des observations, des entretiens semi-directifs et du questionnaire. Les données tirées des observations sont traitées en suivant une statistique descriptive et le verbatim et celles des entretiens sont examinées en suivant l'approche qualitative de l'analyse des contenus. Par contre, les données issues du questionnaire sont traitées en suivant une approche quantitative répondant à la recherche de la triangulation des données qualitatives. Aussi, le traitement des données passe d'abord par la présentation codifiée d'une part, ce que font les enquêtés qui sont les acteurs des interactions et, d'autre part, de ce que disent les acteurs retenus comme enquêtés. Ces deux segments sont soutenus en amont et de façon transversale par un troisième segment, à savoir ce que pensent les enquêtés. Cette présentation codifiée découpe la réalité en fonction des échelles d'observations qu'elle explicite pour garantir la rigueur de notre démarche ethnographique au moment où les trois segments (pensent, disent, font) sont observés et recueillis en même temps, selon l'outil de recueil d'informations. À la suite de la présentation codifiée, une description analytique découle pour faire le lien entre les éléments théoriques retenus pour orienter la compréhension de la manière dont la langue impacte culturellement la socialisation. En vue d'établir une cohérence entre les orientations théoriques et les données analysées, l'interprétation est l'élément approprié pour réaliser ce dialogue.

Chapitre 6 : La présentation de nos données.

Nous entendons par la présentation des données un codage qui permet d'extraire des actes intérieurs ou intimes des acteurs sociaux au cours du développement des enchaînements et des régularités qu'ils communiquent pour l'information empirique. Le codage des informations empiriques, au sens de Huberman et Miles (2003, p.174), est « un format spatial qui présente de façon systématique des données [...] ou informations recueillies à l'aide d'outils de recherche ». Autrement dit, en suivant Huberman et Miles (2003, p.175), au sein notre présentation, nous explorons des facilités permettant « d'encourager la création et la diffusion de modes de présentation de données qualitatives novateurs et fiables. Cela vise de façon globale à exposer les informations selon les outils utilisés pour la récolte des informations ». À cet effet, nous organisons la présentation de nos données en suivant nos trois méthodes de récoltes des informations :

- une première présentation renvoie aux données que fournit la méthode par observations ;
- une deuxième présentation se réfère à la méthode par entretiens semi-directifs ;
- une troisième présentation se rapporte aux données issues de la méthode par questionnaire.

6.1. La présentation des données issues de la méthode par observations.

La présentation des données issues de la méthode par observation se fait en suivant une transcription des informations collectées qui fait qu'elles soient statistiquement exploitables. Autrement dit, la présentation de données de nos observations dites participantes inclut le traitement statistique des informations qualitatives faisant appel au codage. Notre codification consiste à suivre le cadre d'analyse développé plus haut en transformant les découples (variables en opposition deux à deux) en modalités de fréquences relatives et absolues.

Les modalités de fréquences (relatives et absolues) donnent lieu à une estimation quantitative des facteurs de l'efficacité de l'action de l'adulte-parent-enseignant vers l'enfant-apprenant. Ainsi donc, ces fréquences sont une aide à la manipulation de ce que nous nommons la fixation d'une interaction entre l'adulte (parent ou enseignant) et l'enfant-apprenant. Elles scrutent également les modes de transmission observés à la maison (en famille) et à l'école. Alors, pour obtenir les fréquences relatives et absolues (*cf.* document 6 annexé) nous avons utilisé en moyenne par jour 5 grilles d'observation (*cf.* document 2 annexé) par famille et 3 grilles par classe à l'école. Les 3 grilles par école procèdent à ce que nous avons suivi trois

modèles d'enseignement-apprentissage qui obéissent à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en français (langue de scolarisation), en mathématique et en étude du milieu associé à l'éducation artistique et sportive. En famille, l'utilisation des 5 grilles permettait de fixer les interactions qui se déroulent au départ et au retour des enfants de l'école ou encore pendant des activités pour la satisfaction des besoins vitaux primaires et celle des exigences sociales, etc. Alors, nous avons, pour les observations en familles, utilisé 120 grilles d'observations et pour les observations à l'école 150 grilles. Le nombre de grilles d'observation utilisées en famille varie en fonction des milieux de vie des enquêtés. En milieu rural, nous avons obtenu 69 grilles contre 51 grilles en milieu urbain. Par contre à l'école, les interactions entre l'adulte-enseignant et l'enfant-apprenant sont presque prédéfinies parce que l'adulte-enseignant use des méthodes, des techniques, des procédés pour susciter ces interactions. Ce qui fait que les interactions à l'école qui sont presque prédéfinies ont favorisé le fait que nous utilisons le même nombre de grilles d'observations entre les écoles situées en milieu rural et celles implantées en milieu urbain. Ce nombre étant le même selon les milieux nous avons utilisé par école 15 grilles. Il nous arrivait aussi d'observer à l'école en dehors des périodes des enseignements-apprentissages en classe et aussi au moment des inters classes (récréations, pause à midi, retour à la maison, etc.). Nous rappelons qu'une grille d'observation fixe davantage les instants des interactions transmissives pour dévoiler celles dites acquisitionnelles.

Comment se fait sur le terrain l'utilisation d'une grille d'observation ? L'utilisation des grilles est simple : en suivant les découpes, il suffit d'hachurer les ronds qui les séparent. Nous réitérons que nous avons 4 ronds de part et d'autre du rond central noirci (*cf.* document 2 annexé). En hachurant au tant de ronds que possibles selon le référent du découple l'observateur fixe ce qu'il observe. Le travail peut être fait dans l'immédiateté de l'observation ou consécutif à celle-ci. À la fin de chaque observation nous procédons à la verbalisation avec les acteurs pour valider notre grille. Cette verbalisation nous a souvent conduits dans la plupart des situations à un entretien semi-directif avec l'adulte. Avec l'aide des facilitateurs d'intercompréhension pour certains dialectes nous avons augmenté l'utilisation des grilles dans les familles et organiser les verbalisations.

La fixation des observations à travers les ronds hachurés est codifiée par deux termes en opposition à savoir valide et invalide auxquels nous avons attribué pour le premier une valeur numérique égale à 1 et pour le second une valeur numérique égale à 0. Nous obtenons ce qui suit :

- valide = 1 : ce qui correspond à 3 ou 4 ronds hachurés ;
- invalide = 0 : ce qui correspond à 0 ou 2 ronds hachurés.

Ces valeurs nous ont permis d'obtenir des effectifs concédant à chaque découple une estimation de fréquences relatives et absolues (*cf.* document 6 en annexe). Ces fréquences donnent lieu à un continuum de comparaisons entre les découples à l'intérieur d'une même catégorie, entre les milieux (rural et urbain) d'observation, entre les lieux d'apprentissage (école et familles). Nous réitérons que c'est le discours (la parole) qui nous a servis d'orientation dans l'utilisation des grilles d'observation (*cf.* document 2 annexé).

Toutefois, nous précisons que nous partons pour nos observations du principe selon lequel chaque société offre à l'enfant, par sa famille et par l'école, des modèles d'identification nécessaires à la construction de la personnalité. À cet effet, nous rappelons que nous disposons dans la grille d'observation de quatre catégories contenant chacune quatre valences. Et nous avons établi pour chaque valence des paramètres en jeu développés plus haut. C'est en fonction de ces paramètres que nous hachurons les ronds. Aussi, chaque valence en lien avec les concepts-outils opère pour éprouver les sous-hypothèses de notre hypothèse 1 et les sous-sous-hypothèses de notre sous-hypothèse 2 de l'hypothèse 1. Alors, qu'est-ce que nous avons fixé en observant les interactions transmissives ? Nous avons en suivant notre guide d'observation obtenu diverses fixations que nous présentons catégorie par catégorie autrement dit grappe de variables par grappe de variables.

6.1.1. La grappe de variables « évaluation » sur les observations des interactions en famille et à l'école.

La grappe de variables ou la catégorie « Evaluation » vise à rendre compte de l'importance de tout acte de coopération (interaction) entre l'adulte et l'apprenant en lien avec toute forme d'acquisition en famille et à l'école en suivant les milieux rural et urbain. Nous avons dit plus haut que les découples de cette catégorie interagissent pour cerner la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique (la construction de la personnalité) de l'enfant-apprenant. Autrement, dans cette catégorie, les pratiques que canalise l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures en contexte sont identifiées comme des modèles orientés vers la construction de la personnalité de l'enfant-apprenant.

Subséquentement, en considérant les fréquences relatives obtenues en fonction des ronds hachurés par découple nous avons réussi à réaliser le graphique 2 ci-dessous. En parcourant ce graphique nous pouvons établir des liens entre les fréquences relatives affichées. Ainsi, notre présentation des fréquences relatives affichées par découple se déroule en tenant compte effectivement des lieux d'apprentissage et les espaces géographiques de vie des enquêtés.

En famille, que nous disent les fixations obtenues en milieu rural et en milieu urbain ? Nous pouvons, en parcourant le graphique 2 constater qu'il y a des variations entre les découples au regard des fréquences relatives affichées issues des deux milieux (village et ville). Par exemple le découple nommé « enculturation/acculturation » en milieu rural indique selon l'ordre d'écriture du découple 20% (enculturation) contre 7% (acculturation). Tandis qu'en milieu urbain c'est l'inverse 6% pour le référent « enculturation » contre 19% pour le référent « acculturation ». Au découple « cognitive/sociale » les fréquences relatives au village sont distinctement bien marquées dans leur distinction. Nous lisons 6% pour le référent « cognitive » et 17% pour celui dit « sociale ». En ville nous remarquons une différence approximative entre les deux référents du même découple « cognitive/sociale »). Nous voyons pour le référent « cognitive » 10% et 12% pour celui dit « sociale ». En lisant le découple « être/paraître » nous découvrons que le référent « être » affiche des fréquences relatives identiques entre le village et la ville soit 15%. Son opposé « paraître » marque la distinction avec une marge supérieure en ville soit 16% contre 9% au village. Le découple « volonté/nolonté » montre une marge supérieure du référent « volonté » au village avec 19% de fréquences relatives et 12% en ville. Par contre le référent « nolonté » retient 7% de fréquences relatives au village pour 10% en ville.

Alors, en famille nous disons qu'il y a de fortes disparités entre le milieu rural et le milieu urbain en ce qui concerne les actes de coopération entre l'adulte et l'enfant-apprenant en vue de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Par exemple, lorsque que nous prenons les valeurs relatives très significatives et celles dites faiblement significatives nous voyons une forte domination du référent enculturation (20%) en milieu rural et une faible représentation du référent cognitive (6%). Par contre, en milieu urbain en faisant la même comparaison entre les valeurs très et peu significatives nous avons une forte influence du référent acculturation (19%) contre une influence très réduite du référent enculturation (6%). À cet effet, les pratiques que canalise l'appropriation acquisitionnelle des savoirs, en famille en vue de la construction des conduites sociales sont dominées en milieu rural par l'enculturation et elles donnent moins de place à la cognition. Mais en milieu urbain, ces pratiques sont influencées par l'acculturation et elles refusent toute construction des conduites sociales pouvant être sous l'influence de l'enculturation.

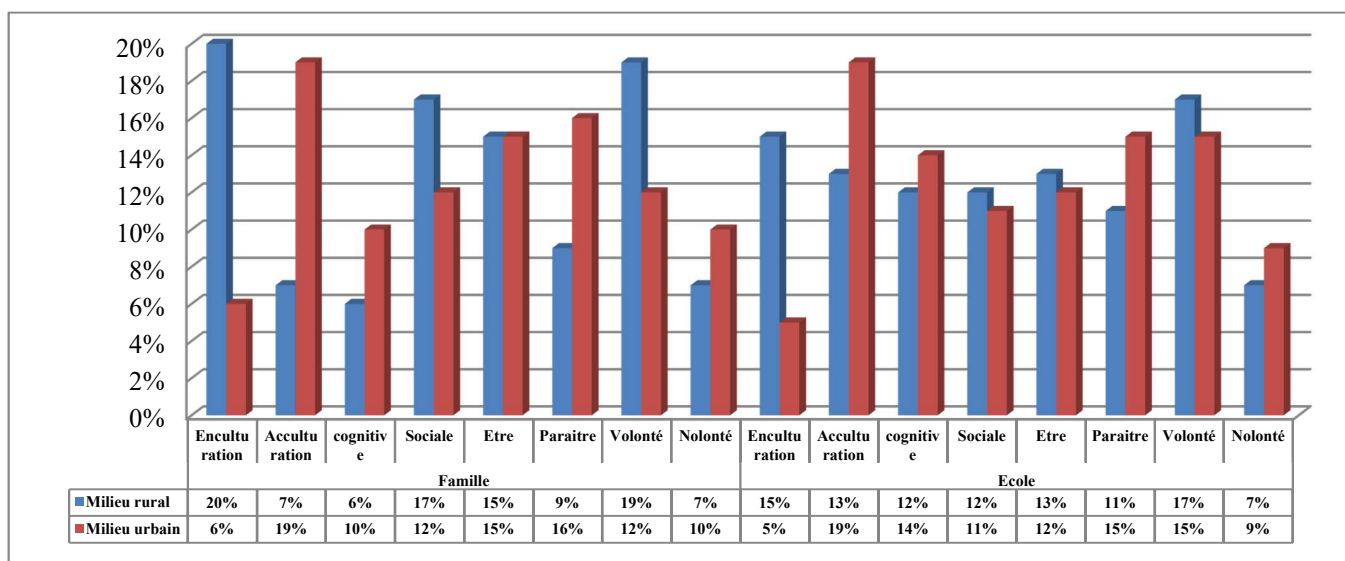
À l'école, nous réitérons que la catégorie « Evaluation » vise à renseigner sur la construction des conduites sociales aux fins de la formation de la personnalité. Interrogeons-nous sur les informations que nous fournissent les découples de cette catégorie ? Le graphique 2 ci-dessous a des propositions de réponses à cette question. Que lisons-nous exactement sur ce

graphique ? En partant du découple « volonté/nolonté », nous constatons qu'il étale des fréquences relatives supérieures de son référent « volonté » avec 17 % au village et 15% en ville. Son opposé, le référent « nolonté » exprime des fréquences relatives inférieures cette fois-ci avec une infériorité de celles du village à 7% contre 9% pour celles de la ville. Au niveau du découple « être/paraître », au village le référent « être » montre aussi des fréquences supérieures à 13% contre 11% de son opposé « paraître ». Ce n'est pas le cas en ville, dans ce découple, le référent « paraître » est supérieur en ville avec 15% de fréquences relatives contre 11% son opposé « être ». Le découple « cognitive/sociale » signale un équilibre en milieu rural de 12% de fréquences relatives entre les deux référents. En ville le référent « cognitive » prend le dessus avec 14% de fréquences relatives contre 11% de son antonyme « sociale ». Le découple « enculturation/acculturation » compose un croisement entre le village et la ville. Nous voyons qu'au village le référent « enculturation » produit des fréquences relatives à 15% contre 5% en ville. Tandis que le référent « acculturation » fournit 19% de fréquences relatives en ville contre 13% au village.

Au regard des valeurs relatives affichées par les découples à l'école, nous disons que la même disparité réapparaît comme en famille lorsque nous considérons les valeurs fréquentielles très et faiblement significatives. Alors, nous percevons que le découple « enculturation/acculturation » a une grande influence dans les actes de coopération (entre l'adulte et l'enfant-apprenant) qui conduisent à la construction des conduites sociales. Néanmoins, en milieu rural le référent enculturation (15%) au détriment de celui de nolonté (7%) canalise davantage les actes de coopération (entre l'adulte et l'enfant-apprenant) au sein des pratiques qui conduisent à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Par contre, en milieu urbain c'est le référent acculturation (19%) qui influence les pratiques au détriment de celui dit nolonté (9%). Cela révèle que le projet de vie de l'enfant-apprenant en milieu urbain se construit sous les auspices de la structurelle du réel dont le français langue-culture de scolarisation est l'outil.

À tout le moins, les fréquences relatives qui se dégagent du graphique 2 (ci-dessous) de la catégorie « Evaluation » concernant nos observations en famille et à l'école, en milieu rural et en milieu urbain présentent une situation dynamique. Cette situation dynamique communique que les divers moments de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs sont jalonnés par un effort continu chez l'enfant-apprenant. Ce qui veut dire que les circonstances qui ont donné lieu aux fréquences relatives auxquelles donnent accès les ronds hachurés constituent des moments de partage où l'impact culturel de langue est évident. Ce qui va sans nul doute occasionner les fréquences relatives de la catégorie « Impact culturel linguistique »

que nous abordons dans les lignes qui suivent.



Graphique 2 : Illustration des fréquences relatives de la catégorie « Evaluation » représentant les ronds hachurés lors de l'observation.

6.1.2. La grappe de variables « Impact culturel linguistique ».

« Parler, c'est agir, la parole est action. Ce sont là des formules maintenant bien connues, qui correspondent à une modification profonde de la pensée [...] même si les changements ne sont souvent pas très visibles sur le terrain » (Raasch, 2001, p.350). En effet, la catégorie « Impact culturel linguistique » vise à énumérer les activités qui sous-tendent l'appropriation acquisitionnelle des savoirs et admettent que nul n'apprend une langue pour en démontrer les mécanismes et manipuler gratuitement des mots (Galisson et Puren, 1999). Nous reprenons le même format de présentation de nos données adoptées pour dévoiler les fréquences de la catégorie « Evaluation ». Nous procédons en faisant une présentation comparée entre les fréquences relatives des découples produites à travers la fixation des moments d'interactions au village et en ville. Notre présentation décrit le graphique 3 ci-dessous qui articule les fréquences relatives obtenues à partir du fait d'hachurer des ronds en fonction des paramètres en jeu dans chaque découple. Que lisons-nous dans ce graphique 3 ?

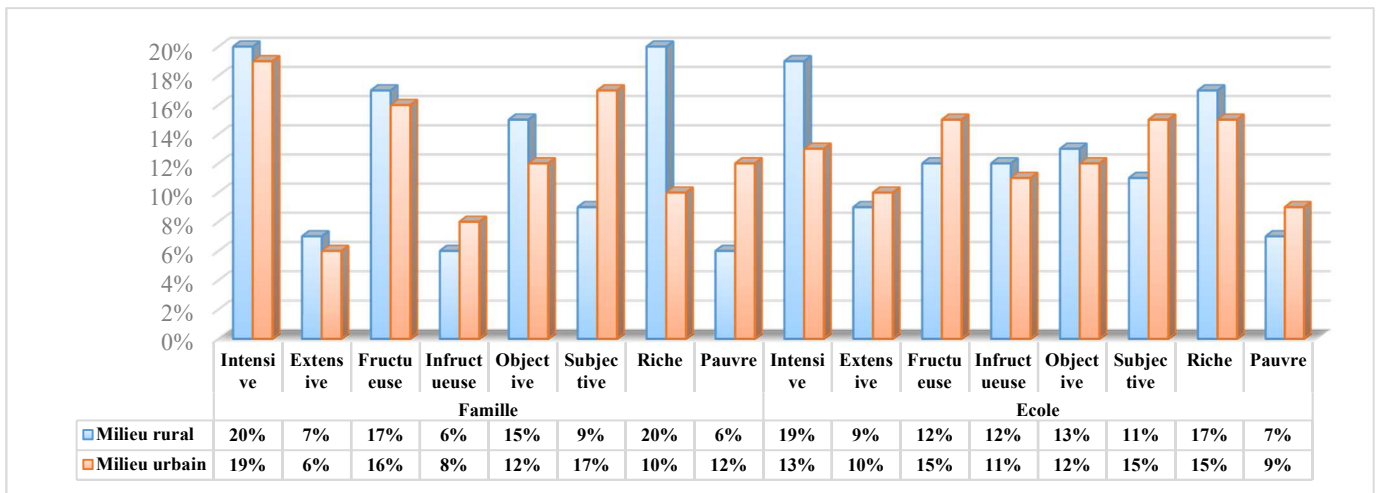
En famille, nous voyons de façon transversale une forme d'équité inversée entre les référents suivant le lieu de résidence. En milieu rural, nous voyons que tous les référents cités en premier affichent des fréquences relatives plus grandes. En milieu urbain ce sont les référents cités en second qui fournissent les fréquences relatives les plus élevées. Ainsi, en débutant notre lecture de façon plus pointue référent par référent nous pouvons lire ceci : le référent « intensive » au village produit 20% de fréquences relatives contre 19% en ville. Nous réalisons qu'au village le référent « fructueuse » occasionne 17% contre 16% en ville. Au village, le

réfèrent « objective » fait connaître à 15% contre 12% pour la ville. De même, au village le réfèrent « riche » retient 20% contre 10% pour la ville. Nous avons l'inverse au niveau des référents cités en second. Nous remarquons, à cet effet, que le réfèrent « pauvre » indique 12% en ville pour 6% au village. Le réfèrent « subjective » retient 17% en ville pour 9% au village. Le réfèrent « infructueuse » signale 8% en ville contre 6% au village. Le réfèrent « extensive » refuse ce marquage d'équité et conserve la supériorité au village avec 7% contre 6% en ville. En considérant les valeurs très significatives et celles dites faiblement significatives issues des découples présentés ci-dessus, quelles sont les informations que nous pouvons retenir ? Nous retenons qu'en famille, il y a un contraste qui apparaît entre le milieu rural et le milieu urbain dans le rendement des activités que sous-tendent les interactions transmissives et qui admettent que nul ne peut s'approprier le savoir sans le manipuler. En milieu rural, nous observons que les référents « intensive » (20%) et « riche » (20%) ont des valeurs très significatives versus les valeurs faiblement significatives des référents « infructueuse » (6%) et « pauvre » (6%). Les informations que nous communique ce contraste (*supra*) relatent un fort rendement de l'expression culturelle des activités que dirigent les interactions transmissives. Ce fort rendement de l'expression culturelle déduit la fusion des valeurs et des normes dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. En milieu urbain, nous constatons que le découple « intensive (19%) / extensive (6%) » porte à lui seul les valeurs fréquentielles très et faiblement significatives. Nous considérons, alors, qu'en milieu urbain les activités que diligentent les interactions transmises et qui admettent que personne ne peut s'approprier le savoir sans le manipuler produisent un fort rendement de l'expression culturelle. Toutefois, cette rentabilité productive a des faiblesses, c'est-à-dire qu'elle est infructueuse (8%) parce qu'elle ne pourvoit pas des attitudes à l'enfant-apprenant. Nous avons retenu les attitudes au détriment des aptitudes parce que nous constatons que le réfèrent riche (10% contre 12% du réfèrent pauvre) concède une fusion nettement significative des valeurs et des normes non pas à la dimension qu'en milieu rural (riche : 20%).

À l'école, en faisant toujours une lecture transversale réfèrent par réfèrent, le même jeu d'équilibre est remarqué avec quelques légères modifications. Le milieu rural regroupe quatre référents ayant les fréquences relatives très élevées tout comme pour le milieu urbain. Nous pouvons ainsi lire de façon plus directe en scrutant découple par découple. En débutant par exemple par le découple « riche/pauvre », nous constatons qu'il offre au village des fréquences relatives plus élevées au niveau du premier réfèrent cité (« riche ») qui affiche 17% contre 15% de son antonyme « pauvre » qui est le deuxième nommé en ville. Le découple « objective/subjective » fait également la même chose, le réfèrent cité en premier engendre 13% au village pour 12% en ville. Mais ce même découple (« objective/subjective ») l'opposé du

réfèrent cité en premier fait le contraire : il suscite 15% en ville pour 11% au village. Le découple « fructueuse/infructueuse » fait lui le contraire des deux premiers découples lus. Il indique 15% de fréquences relatives au niveau de son réfèrent « fructueuse » qui est le premier nommé en ville contre 12% au village, tandis que son opposé, le réfèrent « infructueuse » désigne 12% au village pour 11% en ville. Le découple « intensive/extensive » fait la même chose, au village son premier réfèrent est très élevé avec 19% pour 13% en ville et son deuxième réfèrent inverse en donnant 10% pour la ville et 9% pour le village. À l'école, la comparaison des valeurs fréquentielles (affichées par les découples) entre celles dites très significatives et celles dites faiblement significatives, nous amène à constater des différences entre les milieux rural et urbain. En milieu rural, le réfèrent « intensive » (19%) a des valeurs fréquentielles très significatives contre le réfèrent « pauvre » (7%) qui en a de contraire (faiblement significatives). Cette situation entre les deux référents annote qu'il y a un fort rendement de l'expression culturelle produit par les activités que diligentent les interactions transmissives. Cette rentabilité productive contient également la fusion des valeurs et des normes dans le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs. En milieu urbain, ce sont les référents « fructueuse » (15%), « subjective » (15%) et « riche » (15%) qui affichent les valeurs fréquentielles très significatives contre le réfèrent « pauvre » (9%) qui en a de faiblement significatives. Nous déduisons que cette comparaison fournit des informations qui disent qu'en milieu urbain les activités que sous-tendent les interactions transmissives et qui reconnaissent que nul ne peut s'approprier le savoir sans le manipuler pourvoient aux aptitudes en non aux attitudes. Le fait de pourvoir aux aptitudes chez l'enfant-apprenant est avéré à cause du développement de sa réalité intérieure (le réfèrent subjectif). Aussi, ce fait montre également une fusion des normes et des valeurs (le réfèrent riche) qui indiquent une rentabilité productive.

Enfin nos observations en famille et à l'école que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain posent le cadre procédural ou opérationnel qui s'applique aux interactions dont les langues-cultures spécifient les procédures. Les découples de la catégorie « impact culturel linguistique » déterminent une réalité qui s'applique à un état de choses contextualisées (réelles) et décontextualisées (irrélles). L'état de choses (réelles et irrélles) indique ce qui est pertinent en tant que vérité culturelle ethnolinguistique ou vérité culturelle grammaticale (linguistique) scolaire. À ce niveau des choses contextualisées et décontextualisées, la catégorie « Activité » admet démontrer les mécanismes pragmatiques qui rendent intelligible l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures en contexte. Il n'est pas difficile de préciser que la réalité sociale et culturelle désigne le savoir comme l'objet fondamental de toute appropriation acquisitionnelle à la maison, à l'école, en milieu urbain comme en milieu rural. Ainsi donc qu'en est-il en de nos observations sur la catégorie « Activité » ?



Graphique 3 : Illustration des fréquences relatives de la catégorie « Impact culturel linguistique » représentant les ronds hachurés lors de l'observation.

6.1.3. La grappe de variables « Activité ».

Le concept « activité » appliqué à cette catégorie désigne, dans nos observations en famille et à l'école dans les milieux rural et urbain, une réalité encore plus vivante que les deux précédentes catégories. La catégorie « Activité » est un système dont l'objectif définit l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte comme une formation que les adultes imposent en famille et à l'école. Nous reconduisons le même format de présentation de nos données adoptées pour dévoiler les fréquences relatives de la catégorie « Evaluation ». Nous procédons par une présentation comparée entre les fréquences relatives des découples produites à travers la fixation des moments d'interactions au village et en ville. Notre présentation émane du graphique 4 ci-dessous qui articule les fréquences obtenues à partir du fait d'hachurer des ronds en fonction des paramètres en jeu dans chaque découple. Que lisons-nous dans ce graphique 4 ?

En famille, nous constatons des variations entre les découples et leurs indications au niveau des lieux de résidence des enquêtés. En commençant la lecture, par exemple, par le découple nommé « réflexive/centrifuge » en milieu rural. Ce découple nous indique selon l'ordre d'écriture que le référent « réflexive » affiche 14% en milieu rural et son opposé « centrifuge » 12%. Tandis qu'en milieu urbain, le même découple étale l'inverse en indiquant pour le référent « réflexive » 6% (ce qui est inférieur à celles annotées en milieu rural) contre 19% pour son celui dit « centrifuge » (ce qui est supérieur aux fréquences relatives indiquées en milieu rural). Au découple « interculturelle/culturelle » les fréquences relatives au village sont aussi distinctement bien marquées avec 6% pour le référent « interculturelle » et 19% pour celui nommé « culturelle ». En comparant les fréquences relatives affichées en milieu rural de

ce découple à celles indiquées en milieu urbain, nous remarquons que le référent « interculturelle » avec 18% en ville se trouve en infériorité par rapport aux indications du village. Par contre le référent « culturelle » marque en ville une supériorité avec 8% contre les 6% au village. Pour découple « savoir-faire/savoir-être » nous remarquons que le référent « savoir-être » affiche des fréquences relatives indiquant une supériorité de celles du village sur celles de ville soit 14% (au village) pour 12% (en ville). Dans le même découple « savoir-faire/savoir-être » nous voyons l'inverse, c'est-à-dire, le référent « savoir-faire » marque les fréquences relatives plus élevées en ville soit 12% contre 9% au village. Le découple « socialisatrice/asociale » montre une marge supérieure de fréquences relatives du référent « socialisatrice » au village soit 22 % pour 21% en ville. Nous lisons dans le même découple « socialisatrice/asociale » une égalité entre les fréquences affichées au village et en ville soit 4% (tirés du référent « asociale »).

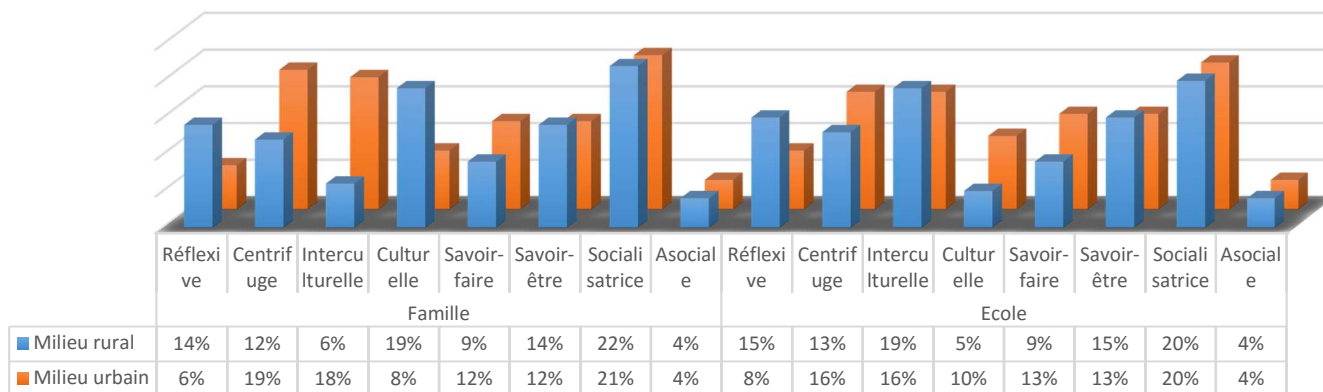
Au regard des fréquences relatives que dévoilent les découples (*supra*) en famille, nous percevons un rapprochement entre ce qui se fait en milieu rural et en milieu urbain concernant la formation qu'imposent les adultes aux enfants-apprenants. Ce rapprochement est soutenu par le seul découple « socialisatrice/asociale » lorsque nous considérons les valeurs fréquentielles très et faiblement significatives. En effet, ce découple annote pour le référent « socialisatrice) les valeurs fréquentielles très significatives égales à 22% en milieu rural et 21% en milieu rural. Egalement, il montre des valeurs faiblement significatives pour le référent « asociale » avec 4% en milieu rural et en milieu urbain. Cette situation nous indique que la formation en famille accorde une importance ontologique à l'enfant-apprenant en tant qu'un être à la fois existentiel (social) et essentiel (biologique) en privilégiant son intégration comme membre de la communauté ethnolinguistique. Néanmoins, il y a quelques nuances dans cette formation entre ce qui se fait en milieu rural et en milieu urbain concernant le développement intra-individuel (l'agir) et interindividuel (l'interagir) chez l'enfant-apprenant. En milieu rural, le référent « culturelle » (19%) gouverne le développement de l'agir et de l'interagir chez l'enfant-apprenant. En milieu urbain, le référent « interculturel » (18%) oriente en vue de la satisfaction des besoins vitaux primaires, des exigences sociétales et des aspirations le développement de l'intra-individuel et de l'interindividuel.

À l'école, en débutant notre présentation par le découple « socialisatrice/asociale » nous constatons qu'il étale une égalité des fréquences relatives pour chaque référent. Nous lisons au référent « socialisatrice » 20% en équivalence entre le village (20%) et la ville (20%). De même, nous remarquons pour le référent « asociale » la même égalité soit 4% au village et 4% en ville. Le découple « savoir-faire/savoir-être » forme un croisement entre les référents.

Nous distinguons qu'au village le référent « savoir-être » affiche des fréquences plus élevées à 15% contre 13% pour la ville. Le référent « savoir-faire » du même découple indique des fréquences relatives plus grandes en ville à 13% pour 9% au village. C'est aussi le cas pour le découple « interculturelle/culturelle » le croisement réapparaît. Le référent « interculturelle » de ce découple affiche des fréquences plus élevées au village à 19% pour 16% en ville. Le référent « culturelle » retient des fréquences plus grandes en ville à 10% contre 5% au village. Le découple « réflexive/centrifuge » considère également le croisement en ce sens que le référent « réflexive » forme des fréquences relatives plus élevées au village à 15% et moins élevées en ville à 8%. Tandis que le référent « centrifuge » du même découple fait l'inverse, en ville il signale à 16% contre 13% au village.

À l'école, grâce à la comparaison des valeurs fréquentielles (entre celles dites très significatives et celles dites faiblement significatives), nous constatons le même rapprochement qu'en famille au niveau de la formation entre les milieux rural et urbain. Le découple « socialisatrice/asociale » réunit en lui seul les valeurs fréquentielles très et faiblement significatives et réalise ce rapprochement. Ainsi, ce découple affiche à travers le référent « socialisatrice » des fréquences relatives très significatives à valeur (20%) identique entre le milieu rural et le milieu urbain. Également, à travers le référent « asociale » le même découple présente des fréquences relatives faiblement significatives à valeur (4%) identique entre les milieux rural et urbain. Ce rapprochement déduit que la formation que les adultes imposent aux enfants-apprenants se déroule à l'identique entre les milieux rural et urbain avec une forte prégnance du référent « interculturel » (19% en milieu rural et 16% en milieu urbain).

Par ailleurs, au village ou en ville, la catégorie « Activité » énonce que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures est un système de formation profondément inégalitaire en famille bien qu'elle ait exhibé un rapprochement entre les milieux rural et urbain. Le système de formation est standard à l'école. Ainsi, l'intérêt de la catégorie « Réceptivité » met à profit un système qui canalise les acquis. Qu'est-ce qui alimente ce système ? Les fréquences relatives construites à travers les ronds hachurés procèdent à l'alimentation de ce système.



Graphique 4 : Illustration des fréquences relatives de la catégorie « Activité » représentant les ronds hachurés lors de l'observation.

6.1.4. La grappe de variables « Réceptivité »

La catégorie « Réceptivité » comme les précédentes catégories soutient les apparitions récurrentes de nos observations en famille, à l'école, en milieu rural et en milieu urbain. La catégorie « Réceptivité » vise à proférer nos observations comme deux facteurs qui concourent à la finalisation des interactions et qui fournissent des informations issues de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures en contexte. Le premier facteur exprime des dispositions de l'enfant-apprenant à recevoir des représentations sociales et culturelles au moment des interactions. Le second facteur traverse les autres catégories du guide d'observation pour être renseigné sur l'efficacité du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en usage au moment des interactions. Les observations qui sont regroupées dans la catégorie « Réceptivité » sont présentées et analysées comme une nécessité en vue de renforcer les aptitudes et attitudes de l'enfant-apprenant à mieux subir les influences.

Nous reprenons le même format de présentation de nos données adoptées pour dévoiler les fréquences de la catégorie « Evaluation ». Nous procédons en faisant une présentation comparée entre les fréquences relatives des découples produites à travers la fixation des moments d'interactions au village et en ville. Nous dévoilons ce qui a été obtenu à la maison (en famille) à part et ce qui ressort des fixations à l'école à part également. Notre présentation décrit le graphique 5 ci-dessous qui articule les fréquences obtenues à partir du fait d'hachurer des ronds en fonction des paramètres en jeu dans chaque découple. Que lisons-nous dans ce graphique 5 ?

En famille, nous voyons en faisant une lecture transversale du graphique 5 des croisements de supériorité et d'infériorité entre les référents suivant le lieu de résidence. En débutant, notre lecture découple par découple, il apparaît en commençant par le découple « stable/changeante » que ce dernier étale les fréquences relatives de son référent « stable » en indiquant qu'elles sont plus élevées en milieu rural avec 15% contre 14% en milieu urbain. Dans le même découple (« stable/changeante »), le référent « changeante » détermine aussi une supériorité de fréquences en milieu rural à 13% contre 10% en milieu urbain. Le découple « plus/moins de langue ethnique » établit un croisement entre les référents et les lieux de résidence. Ainsi en milieu rural, le référent « plus de langue ethnique » engendre des fréquences relatives à 20% pour 6% en milieu urbain. Par contre dans le même découple (« plus/moins de langue ethnique »), le référent « moins de langue ethnique » occasionne une supériorité de fréquences en milieu urbain à 19% contre 4% en milieu rural. Au niveau du découple « plus/moins de français », en milieu urbain le référent « plus de français » a des fréquences largement supérieures soit 19% pour 4% en milieu rural. Le référent « moins de français » donne la supériorité de fréquences relatives au milieu rural avec 15% contre 8% en milieu urbain. Le découple « aide/n'aide pas à résoudre » requiert les fréquences plus élevées pour son référent « aide à résoudre » aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain, même si la supériorité revient au village avec 20% et 19% en ville. Ce qui fait que son référent « n'aide pas à résoudre », en milieu urbain, il affiche 6% contre 4% en milieu rural.

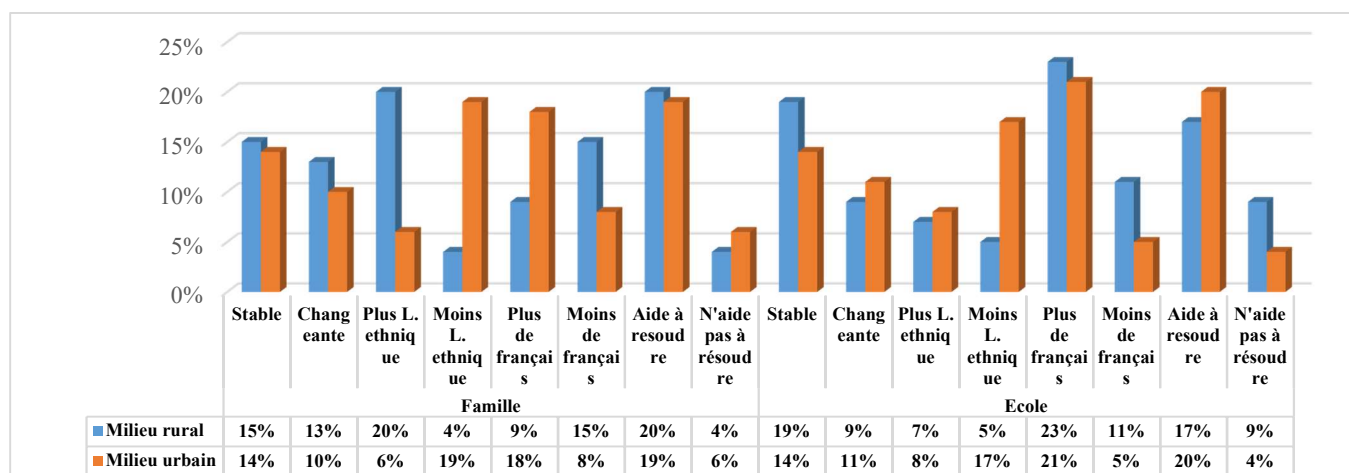
Alors, en famille nous constatons en considérant les valeurs fréquentielles très significatives et faiblement significatives qu'il y a une assertabilité des compétences sociales à travers les découples « aide/n'aide à résoudre » et « plus/moins de langue ethnique » en milieu rural et en milieu urbain. Le découple « aide/n'aide pas à résoudre » révèle en son sein les valeurs relatives très significatives à travers le référent « aide à résoudre » (20% au village et 19% en ville). Et à travers le référent « n'aide pas à résoudre » (4% au village et 6% en ville) et le découple « moins de langue ethnique (4% au village) / plus de langue ethnique (6% en ville) », il affiche les valeurs fréquentielles faiblement significatives. Nous disons, au regard des valeurs fréquentielles très et peu significatives considérées, que les manières (les compétences sociales ou les composantes émotives importantes) d'être, d'agir, d'interagir sont le résultat de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Ainsi, ces composantes émotives importantes (*cf.* figure 2 *supra*) affecteraient la productivité de tout individu, à l'exemple de l'enfant-apprenant. Cela veut dire qu'elles aident à résoudre des situations problèmes. Néanmoins, nous cernons qu'en famille et en milieu rural la langue-culture ethnique influence davantage les composantes émotives importantes (les manières d'être, d'agir, d'interagir-les compétences sociales-). L'influence de la langue-culture ethnique est justifiée par le fait que le

réfèrent « moins de langue ethnique » (4%) affiche des fréquences relatives peu significatives. Par contre en famille et en milieu urbain, le français, langue-culture de scolarisation domine les composantes émotives importantes en ce sens que le réfèrent « plus de langue ethnique » (6%) requiert des fréquences relatives faiblement significatives.

À l'école, lorsqu'on fait une lecture transversale le même jeu de croisements est remarqué avec quelques légères modifications au niveau du découple « plus/moins de langue ethnique ». Ainsi en débutant une lecture découple par découple, nous constatons que ce découple (« plus/moins de langue ethnique ») en milieu urbain prend le dessus sur les deux référents. Alors, nous pouvons lire ce : que fréquences relatives à 17% appartiennent au réfèrent « moins de langue ethnique » en milieu urbain contre 5% en milieu rural. La même supériorité est visible pour le réfèrent « plus de langue ethnique » avec 8% en milieu urbain contre 7% en milieu rural. Le découple « stable/changeante » opère des changements entre les référents et les milieux de vie. Ainsi le réfèrent « stable » de ce découple (« stable/changeante ») ponctue les fréquences en milieu rural à la hauteur de 19% pour 14% en milieu urbain. Mais le réfèrent « changeante » de ce même découple (« stable/changeante ») signale l'inverse avec 11% de fréquences en milieu urbain contre 9% en milieu rural. Le découple « plus/moins de français » compose avec la supériorité de fréquences relatives en milieu rural. Ainsi, en milieu rural son réfèrent « plus de français » affiche 23% contre 21% en milieu urbain. Le réfèrent « moins de français » du découple « plus/moins de français » fournit 11% en milieu rural contre 5% en milieu urbain. Le découple « aide/n'aide pas à résoudre » expose des croisements de fréquences relatives entre le milieu rural et le milieu urbain. Ce qui fait que le réfèrent « aide à résoudre » produit des fréquences à la hauteur de 20% en milieu urbain et atteint 17% en milieu rural. Par contre le réfèrent « n'aide pas à résoudre » donne une avance au milieu rural sur le milieu urbain. Nous pouvons lire qu'au village ce réfèrent (« n'aide pas à résoudre ») retient 9% contre 4% en ville. Que retenons-nous des valeurs fréquentielles qu'indiquent les découples de la catégorie « Réceptivité » à l'école ? En considérant uniquement les valeurs fréquentielles très et peu significatives, nous retenons ce qui suit : les fréquences relatives très significatives sont contenues dans le réfèrent « stable » (19%) du milieu rural et le réfèrent « plus de français » (21%) du milieu urbain ; les fréquences relatives peu significatives sont affichées par le réfèrent « plus de langue ethnique » (7%) du milieu rural et le réfèrent « n'aide pas à résoudre » (4%) du milieu urbain. Les fréquences relatives très significatives nous informent, à cet effet, que les contingences sur la plasticité, les expériences quotidiennes et la réflexion préférentielle dans une langue-culture sont stables en milieu rural. Et en milieu urbain le français langue-culture de scolarisation contrôle la production des contingences (plasticité, les expériences quotidiennes, la réflexion préférentielle dans une langue-culture) chez l'enfant-apprenant. Les

fréquences relatives peu significatives expriment que les dispositions de l'enfant-apprenant à recevoir les représentations sociales, culturelles et linguistiques, à l'école, ne se font pas en langue-culture ethnique (même en milieu rural) d'où le fait que le référent « plus de langue ethnique » soit à 7%. Le fait que la transmission des représentations sociales, culturelles et linguistiques ne se déroule pas en langue-culture ethnique à l'école n'empêche pas à l'enfant-apprenant de résoudre des situations problèmes. Cela se justifie par l'expression du référent « n'aide pas à résoudre » qui exprime une fréquence relative peu significative (4%) en ville.

La catégorie « Réceptivité » au regard de tout ce qui précède fait apparaître que les enfants en fonction des milieux où ils vivent, ils agissent en fonction des représentations sociales et culturelles qui déterminent leurs rôles et leurs responsabilités. En effet, la plupart des enfants-apprenants que nous avons rencontrés sont réceptifs. Est-ce que cela est lié à la conscience que ces enfants ont de leur personnalité, de leurs capacités, de leurs motivations personnelles ou de leur expérience individuelle ? Cette question divulgue autant de facteurs déterminants que nos observations font valoir comme des modalités que diffusent les savoirs dont les langues-cultures en contexte autorisent seules l'accès. Ces modalités, pour nous, forgent un profil ambivalent de la personnalité de l'enfant-apprenant au village comme en ville, à l'école comme en famille où se sont déroulées nos observations. Ce profil ambivalent décrit une personnalité que forge une société aux repères ancrés dans les savoirs que gouvernent les langues-cultures parlées. Que disent les adultes sur la construction de ce profil qui se forge à partir de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures parlées au moment des interactions ? La présentation de nos données tirées des entretiens semi-directifs dévoile des informations qui sont des propositions de réponses à notre préoccupation que nous venons d'exprimer. Nous déroulons un peu plus loin la présentation de nos données issues des entretiens semi-directifs réalisés avec les parents et les enseignants.



Graphique 5 : Illustration des fréquences relatives de la catégorie « Réceptivité » représentant les ronds hachurés lors de l'observation.

Tous les résultats présentés ci-dessus montrent une différence entre le milieu rural et le milieu urbain, entre ce qui se fait à l'école et ce qui se fait en famille. Cette différence est mise également en évidence à travers certains propos des parents que nous avons considérés. À cet effet en milieu rural, nous avons entendu, par exemple un père dire à son enfant que « *tu veux me faire honte auprès des autres avec tes allures d'enfant paresseux* » ou voir une mère qui exige de sa fille d'avoir une attitude de pudeur lors qu'elle s'assoit. Elle lui a demandé de bien s'asseoir parce qu'elle n'avait pas pris soin de mettre un tissu à l'entrée de ses cuisses. Elle lui a dit avec un ton ferme (et c'est ce qui a attiré notre attention) : « *ferme tes cuisses, au lieu de laisser entrevoir tes dessous* ». Une autre mère conseillait sa fille en lui disant « *une jeune fille ne joue pas avec les garçons... une fille reste auprès de sa mère pour observer, voir ce que la maman fait. Toi tu es tout le temps avec les garçons. Qu'est-ce que tu cherches ?* ». En effet, la jeune fille en question, nous avons vu qu'elle jouait avec des jeunes garçons qui étaient ses frères de même village. Nous avons vu un autre père, reprendre son enfant-apprenant parce que ce dernier a appelé la sœur de sa mère par son nom de famille. Cet enfant-apprenant aurait dû utiliser un terme qui désigne le rang et le statut de la sœur de sa mère dans la hiérarchie des prestiges sociaux. Par exemple, il aurait dit avant de nommer sa tante « *soang* (terme désignant tante en *fang*) » suivi du nom de la tante. En disant directement le nom de tante, le parent a dit à l'enfant ceci : « *tu es impoli. Quel est cet enfant irrespectueux ? Qui t'a pris à appeler ainsi ta mère ? Elle est ta mère. Dorénavant, je ne tolérerai plus de telle liberté. Est-ce que tu as compris ?* ». Le geste de l'enfant était de hausser la tête en signe d'approbation. Tout comme, un autre père a expliqué en notre présence à un enfant-apprenant, les causes de la maladie dont souffrait un de ses aînés. Pour l'adulte-parent, les causes proviennent de la désobéissance envers ses parents. « *Vois-tu, ton grand-frère est malade aujourd'hui parce qu'il a désobéi. On lui avait interdit de fréquenter cette fille, il n'a pas voulu m'écouter. Voilà maintenant il est malade* ».

En milieu urbain, dans le cadre de nos observations en famille, deux échanges, parmi tant d'autres, ont retenu notre attention. Le premier échange concerne une mère avec sa fille en âge de puberté. Cette mère reproche à sa fille de se vêtir sans pudeur, elle lui dit « *tu t'habilles en sexy à chaque fois pourquoi ? Ne sais-tu pas que tu donnes une image de fille dévergondée ? Est-ce que c'est comme ça que je t'ai éduquée et tout le monde pense que je ne te fais pas de reproches sur ta façon de t'habiller...* ». La fille répond à sa mère que son habillement est normal. Elle dit « *je m'habille comme les jeunes filles de mon âge et je ne vois pas en quoi cela*

fait de moi une fille qui cherche des hommes ». La mère s'exprimait en langue ethnique et la fille en français. La mère reprend en langue ethnique « *tu n'es pas digne d'une fille de notre communauté ethnolinguistique (elle cite en effet la communauté ethnolinguistique). Avant, on t'aurait déjà mis du piment dans ton organe de reproduction et tu aurais compris que tu ne respectes rien, tu déshonores notre famille...* ». En français, la jeune fille avait des arguments, mais en langue ethnique, elle n'avait rien pour rétorquer sur l'interpellation de sa mère. Elle dit à sa mère « *aujourd'hui, toutes les filles s'habillent comme ça, tu veux que je sois une vieille fille pourquoi ?* ». Le second échange, nous l'avons observé entre trois garçons. Il s'est trouvé que deux garçons s'exprimaient dans leur langue ethnique que le troisième ne parle pas. Il leur fit le reproche de parler à chaque fois leur langue ethnique. Il leur dit ceci « *pourquoi, tout le temps vous aimez parler votre langue ethnique au lieu du français... je pense que vous le faites pour critiquer les autres* ». Les autres lui répondirent qu'ils ne trouvaient pas d'inconvénients de parler leur langue ethnique du moment où ce qu'ils disent n'intéresse que les deux et non lui. L'un des deux répondit au troisième ceci « *si on parle notre langue ethnique cela te dérange en quoi, le sujet de notre conversation ne t'intéresse [pas] et tu n'es pas concerné, donc laisse nous tranquille, si tu veux on peut t'expliquer* ». Le troisième se mit en colère, il avait fallu l'intervention d'un adulte pour les calmer et clarifier la situation. L'adulte porta conseil aux trois jeunes garçons premièrement sur l'importance de perpétuer leur langue ethnique et aussi sur le fait de respecter la présence des autres qui ne comprennent pas ces langues ethniques.

Une attitude presque générale a retenu également notre attention, en milieu rural comme en milieu urbain. Cette attitude concerne les échanges oraux entre trois générations. Nous rappelons que nous avons parlé de cette hiérarchie pour les familles que nous nommons atypiques. Cette hiérarchie s'établit en suivant l'arbre généalogique où les enfants-apprenants représentent la première génération, les parents des enfants la deuxième et les grands-parents des enfants la troisième. Nous avons observé, dans des familles où les trois générations étaient bien réelles que lorsque les conversations se faisaient entre la première et la deuxième génération les échanges se déroulaient aisément en langue ethnique. Lorsque l'enfant-apprenant qui est de la première génération s'immisçait dans la conversation, le plus souvent, la conversation basculait vers la langue française. De façon naturelle les grands-parents (même s'ils ont des difficultés à parler le français) et les parents de l'enfant s'exprimaient en français dès que l'enfant-apprenant s'intéressait au sujet de la conversation entre les grands-parents et les parents. Nous avons bien voulu savoir ce qui poussait les grands-parents et les parents de l'enfant-apprenant à changer la langue d'intercompréhension. Certains, nous ont répondu qu'ils ne savent pas pourquoi, d'autres étaient surpris par notre observation, d'autres ont dit qu'ils le font pour aider l'enfant à mieux s'exprimer en français. À l'opposé de cette observation, nous

avons aussi rencontré une famille où il était exigé à l'enfant-apprenant à ne parler uniquement que la langue ethnique à la maison. Le chef de cette famille n'autorise pas un mot français dans sa maison de la part de ses enfants. Il ressort un rapport analogique entre les deux situations qui imposent que nous devons tenir compte des espaces familiaux dominants dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffuse la langue-culture ethnique.

À l'école primaire au Gabon, nous avons observé que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en langue de scolarisation débute par l'enseignement-apprentissage du langage qui est selon les considérations épistémologiques une matière de la discipline le français. Cette matière est suivie par deux autres qui se rapportent à l'enseignement-apprentissage de la lecture et à l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Les observations que nous exposons sous la forme descriptive sont aussi le résultat de certaines explications que nous avons obtenues auprès des enseignants. Ainsi, les trois matières formant la discipline d'enseignement et d'apprentissage nommée le français à l'école primaire au Gabon sont reconnues par les enseignants comme étant une nouvelle langue-culture pour l'enfant-apprenant. Alors, en suivant les précisions des enseignants, nous voyons que les débuts de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffuse le français langue de scolarisation sont axés sur une démarche structurale qui sous-tend les interactions entre l'adulte-enseignant et l'enfant-apprenant. Les interactions dont il s'agit ici sont les résultats des méthodes d'enseignement qui permettent à l'adulte-enseignant de transmettre les savoirs à l'enfant-apprenant en lien avec les trois matières. Autrement dit, ces méthodes isolent un ensemble d'éléments et de relations formelles pour étudier un savoir sans faire appel à la signification. Ainsi, en première année, par exemple, sous la mouvance du langage comme matière, un enfant-apprenant est amené à recevoir et à produire par émission verbale et écrite ce qui est appelé la lettre-son. Cette lettre-son est considérée comme le résultat tangible d'un fonctionnement d'une alternance d'essais, d'échecs, de répétitions d'un dialogue préconçu. Nous avons vu dans un manuel nommé « super » en usage dans toutes les écoles plusieurs images qui participent à l'incarnation de ce dialogue. Et l'enseignant se sert de ces images du livre pour instaurer des échanges avec ses élèves (enfants-apprenants). Ainsi donc, l'enseignant pour dispenser son cours appelé le langage dit qu'il suit une démarche structurale en cinq séances. Il se trouve que cette démarche est utilisée dans les classes appelées première et deuxième année. Nous sommes, néanmoins, intéressés sur ce qui se passe dans les cinq séances. Succinctement, voici que nous avons entendu : lors de la première et de la deuxième séance, l'enseignant vise la compréhension de la situation qui découle de la présentation du dialogue et des explications de la situation qui est représentée par des images (des dessins). Quand il aborde la troisième séance, l'enseignant cherche la fixation du dialogue en faisant mémoriser le dialogue ce qui lui permet de faire des

corrections phonétiques. Dans la même séance, il fixe le dialogue par la dramatisation de la situation. Lors de la quatrième séance, l'enseignant consolide les précédentes et la cinquième séance ponctue les activités dites d'intégration. Pour les enseignants, les cinq séances obéissent à un déroulé de la semaine scolaire qui est aussi de cinq jours. À côté de l'enseignement-apprentissage du langage, il y a celui de la lecture qui est sous la mouvance de deux méthodes l'une dite méthode globale à point de départ mixte et une autre dite méthode de questionnement de texte. Il nous a été expliqué que la première méthode de lecture intéresse les enfants-apprenants des deux premières années de l'école primaire au Gabon et la seconde méthode les trois dernières années. Le principe de la méthode mixte à point de départ global nous a été schématisé comme un va-et-vient qui débute par une phrase clé qui se décompose en mots-clés et en syllabes-clés pour aboutir à la lettre-son et refaire l'inverse pour revenir à la phrase-clé. Par contre celui de la méthode de questionnement a été exposé comme suit : il est dit que cette méthode s'intéresse au prélèvement des indices à travers une lecture silencieuse qui aboutit à la compréhension globale du texte. De cette compréhension globale du texte intervient l'analyse des caractéristiques du même texte qui induit la compréhension détaillée et la méthode se finalise par une production écrite. Tout comme la méthode de la lecture en première et deuxième année, le déroulement de celle dite de questionnement de texte s'effectue aussi durant les cinq jours de classe par l'étude d'un texte. L'enseignement-apprentissage de la lecture par la méthode de questionnement donne lieu aux enseignements-apprentissages de la maîtrise des outils de la langue de scolarisation. Il s'agit des enseignements-apprentissages en grammaire, en orthographe, en conjugaison et en vocabulaire. Ces enseignements-apprentissages favorisent la construction des compétences en français langue de scolarisation. Dans ces attributs d'interface aux autres apprentissages scolaires, nos observations signalent que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs scolaires se fait grâce au français langue de scolarisation. Toutefois la construction des compétences linguistiques sur le français impose les normes du français écrit tout au long de la scolarité obligatoire et adaptant cet enseignement en fonction des stades d'acquisition. Pour être plus précis, l'enseignement-apprentissage de l'écriture est lié à l'enseignement-apprentissage de la lecture et tient également compte du développement psychomoteur de l'enfant-apprenant dans les aspects touchant l'esthétique de la forme des lettres. Toutefois, les explications des enseignants sur l'appropriation acquisitionnelle, notamment, du français langue-culture de scolarisation n'entame pas directement notre entretien semi-directif que nous exposons dans les lignes suivantes.

6.2. La présentation des données de nos entretiens semi-directifs.

La présentation des données issues des entretiens semi-directifs se fait en deux étapes. La première étape consiste à exposer les données à l'état dans lequel elles ont été recueillies.

Cette présentation annexée (Cf. documents 8, 9, 10 et 11 en annexe) concerne la transcription *in extenso* des enregistrements audio des entretiens semi-directifs opérés auprès des parents et des enseignants. La deuxième étape concerne la présentation de données brutes traitées grâce au logiciel *Sphinx iQ2* (nous donnons plus de détails du traitement de nos données par *Sphinx iQ2* un peu plus bas). Cette présentation du traitement de nos données par *Sphinx iQ2* que nous abordons dans les lignes suivantes est scindée en deux parties :

- une partie apporte des informations sur ce qui s'est dit avec les parents en suivant les questions posées prédéfinies dans le guide d'entretiens ;
- une autre partie révèle les informations sur ce qui s'est dit avec les enseignants en suivant les questions posées préétablies dans le guide d'entretiens.

Néanmoins, en suivant Bardin (2016, p.56) nous disons que « pour rendre maniable et accessible l'information [...] nous la présentons de deux manières : premièrement d'une manière descriptive pour aboutir à des représentations condensées et deuxièmement par une visualisation graphique explicative (analytique) pour apporter des informations supplémentaires ». Cette présentation ou traitement au sens de Bardin (2016, p.134) « est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans les unités appelées catégories qui permettent la description et l'explication précises des caractéristiques pertinentes du contenu ». Au sens de divers auteurs ce processus que définit Bardin se nomme le codage qui est pour nous une organisation des informations qualitatives réalisées par un traitement faisant appel aux unités. Alors, pour nous cette codification issue du traitement fait par le logiciel *Sphinx iQ2* sert à donner du sens aux réponses des enquêtés. Elle les rattache aux catégories par un ensemble de variables qui à travers leurs modalités contribuent aux analyses de contenus et multivariées.

Aussi, le choix de codifier les données répond au besoin de granuler les données pour aboutir à une orientation des réponses en matériaux manipulables. Ce qui fait que la granularité des données forme la segmentation thématique définie par le logiciel. Ainsi, la segmentation thématique offre des unités sémantiques d'analyse permettant une lecture commentée du verbatim. Les unités sémantiques procèdent des interviews réalisées auprès des parents et des enseignants en milieu rural et en milieu urbain. Ces interviews constituent la segmentation de ce que disent les enquêtés. Il s'agit de relater sous la forme d'un commentaire quels types d'engrenages, d'enchaînements et de mécanismes sociaux sont mis en œuvre pour la transmission, l'apprentissage et l'acquisition des savoirs grâce aux langues-cultures parlées. Les notions d'engrenage, d'enchaînement et de mécanisme social ne doivent pas induire en erreur, en ce sens que c'est le raisonnement suivi qui n'est pas principalement causal mais plutôt

factuel (Lejeune, 2014). Ce raisonnement factuel renvoie pour Lejeune (2014, pp. 63-64) sur « ce dont [...] l'enquêté parle et sur ce qu'il en dit » concernant l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures parlées. En effet le contenu de notre présentation, nous le rappelons, reflète les entretiens semi-directifs réalisés avec les parents d'une part et d'autre part les entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants. Ces entretiens effectués en milieu rural et en milieu urbain suivent un même modèle d'exposition de résultats. Aussi, nous ne l'avons surement pas assez précisé, les données des milieux rural et urbain recouvrent le plus souvent les réalités géographiques, économiques, politiques et sociales d'un espace de vie des interviewés. Toutefois, le rapport de ressemblance que nous établissons entre milieu rural et le milieu urbain dans nos travaux éclaire la diversité des actions sociales et culturelles qui conditionnent l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures parlées.

Par ailleurs, nous rappelons qu'avant de traiter les entretiens semi-directifs par le logiciel Sphinx iQ2 nous avons débuté leur traitement par une transcription sur le fichier Word que nous avons importé vers le logiciel (*cf.* documents 7, 8, 9 et 10 en annexe). Cette importation est l'étape de la création de notre étude pour la manipulation des données. À la suite de l'importation le fichier Word est pris en charge par le logiciel et une succession de traitements s'en suit. Nous avons, alors suivi les étapes suivantes : une étape est dite exploration qui est suivie de celle appelée codification qui fait aboutir à celle nommée synthèse qui favorise l'exportation des données traitées hors du logiciel. Ce qui fait que notre présentation des entretiens semi-directifs découle des résultats de l'étape appelée synthèse. Autrement dit, nous avons considéré dans le traitement avec le logiciel Sphinx iQ2 les éléments suivants :

- l'exportation où nous avons composé le verbatim thématique ;
- la codification où nous avons construit un *codebook* caractérisé par des catégories subdivisées en variables ;
- la synthèse grâce à laquelle nous obtenons la catégorisation thématique (analyse de contenus), le croisement des variables (analyse multivariée) et la synthèse globale ;

Les thèmes du verbatim requièrent ce que le logiciel Sphinx iQ2 nomme *codebook* que nous avons bâti en choisissant nos catégories. Il faut noter que les catégories sont retenues en fonction du lieu d'apprentissage des enfants-apprenants qui sont deux entités sociales ciblées, à savoir : la famille (la maison) et l'école.

Pour la famille, nous avons retenu les 7 catégories suivantes :

- bilinguisme ;
- interactions transmissives ;
- interactions acquisitionnelles ;
- imprégnation socioculturelle ;
- relativisme culturel ;
- âges de la vie concernant les enfants-apprenants ;
- identité.

Pour l'école nous avons opté pour les 6 catégories suivantes :

- bilinguisme ;
- interactions transmissives ;
- interactions acquisitionnelles ;
- jugement de réussite ;
- enseigner langue ethnique ;
- impact culturel de la langue.

Les catégories ci-dessus étalent les fréquences relatives et absolues issues des modalités qui renferment chacun d'elles. Les fréquences relatives et absolues expriment la proportion de répondant considérée pour chaque modalité incluse dans une catégorie. Les modalités désignent d'une part la variabilité de fonctionnement décrivant la multiplicité des aspects évoqués par l'enquête pour rendre effective chaque catégorie. D'autre part, les modalités considérées dans les variables engendrent les aspects indiquant les réponses des enquêtés apportées aux interrogations (*cf.* documents 3 et 4 annexés). Autrement dit, nous avons retenu catégorie par catégorie différents qualificatifs (aspects) qui deviendront au sein des variables des modalités.

Pour la catégorie « bilinguisme » nous avons opté pour trois aspects qui exposent la manière dont les enquêtés à travers leurs réponses ont permis de donner sens à la production de fréquences. Un aspect est le fait pour les parents de dire que leur progéniture parle à la fois une langue-culture ethnique et le français langue-culture de scolarisation ce qui s'apparente à être bilingue. Pour ce caractère nous avons retenu l'appellation de « bilingues ». Un autre aspect est de dire que l'enfant-apprenant que le parent déclare être son fils ou sa fille parle plus la langue-culture ethnique que le français langue-culture de scolarisation. Nous avons considéré pour ce caractère l'appellation suivante : « parlent plus en langue ethnique ». Ce caractère est contrasté par le fait de dire que l'enfant-apprenant parle plus le français langue-culture de scolarisation que la langue-culture ethnique et nous avons choisi l'appellation de « parlent plus en français »

pour le désigner.

Pour la catégorie « interactions transmissives » nous avons considéré deux spécificités : la première révèle le fait que les interactions transmissives se font davantage en langue-culture ethnique. Cette spécificité est nommée « se font plus en langue ethnique » pour être traitée. La seconde est en effet le contraire de la première en ce sens qu'elle fournit les informations sur le fait que les interactions transmissives se déroulent davantage avec comme outils d'échanges le français langue-culture de scolarisation. Nous avons choisi pour la désigner l'appellation suivante « se font plus en français ».

Pour la catégorie « interactions acquisitionnelles » que déduisent les interactions transmissives, nous avons choisi trois attributs qui traitent de la réflexion préférentielle dans une langue-culture ou dans deux langues-cultures. Alors, le premier attribut fait connaître ce que disent les parents sur la réflexion dans deux langues-cultures que sont le français et une langue ethnique. Cet attribut porte la dénomination de « réflexion bilinguisme (langue ethnique + français) ». Le deuxième attribut compose les réponses des parents sur la réflexion en langue ethnique qui sont sous le terme « réfléchissent en langue ethnique ». Le troisième caractère est le contraste du deuxième et se lit « réfléchissent en français ».

Pour la catégorie « imprégnation socioculturelle ou jugement de réussite » deux expressions ont retenu notre attention. Il s'agit des expressions « satisfaits » et de son contraire « insatisfaits ». Les expressions considérées apparaissent dans les réponses des enquêtés. Elles sont vues comme des appréciations sur le degré d'encrage des enfants-apprenants pour ce qui est considéré par les parents comme une imprégnation réussie ou à consolider sur ce qui relève de la vie culturelle et sociale. Chez les enseignants ces expressions indiquent le seuil de performances atteint par un enfant-apprenant à la suite des activités réalisées en classe.

Pour la catégorie « relativisme culturel » nous nous intéressons à ce qui met en évidence les faits qui se rapportent à ce que disent les parents pour indiquer que les interactions (transmissives et acquisitionnelles) sont proches ou non de la réalité sociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. À cet effet, deux spécificités marquent cette catégorie. La première spécificité prend en compte les réponses des parents qui annoncent que les interactions (transmissives et acquisitionnelles) se conforment à la réalité sociale, culturelle et linguistique. Cette spécificité est nommée « se conforme à la réalité ». La deuxième spécificité est l'opposé de la première et nous la nommons « éloigné de la réalité ».

Pour la catégorie « âges de la vie » concernant les enfants-apprenants ce sont les tranches indiquant des périodes de l'enfance et de l'adolescence qui sont jugées par les parents

comme étant la conditionnalité pour participer activement à l'organisation de certains événements de la vie sociale. Les tranches d'âges varient de 6 ans à 15 ans. Il faut noter que le traitement par le logiciel de la catégorie âges de la vie concernant les enfants-apprenants ne laisse apparaître que les tranches d'âges qui ont obtenu des fréquences. Celles qui n'ont rien obtenu disparaissent. Cela est aussi valable dans d'autres catégories. C'est pourquoi, nous avons les tranches suivantes : « tranche de 7 ans », « tranche de 8 », « tranche de 7 ans à 8 ans » et « tranche de 13 ans et plus ».

Pour la catégorie « identité » deux caractères ont été retenus. Le premier caractère compose avec les fréquences qui établissent sur le fait que l'identité se rapporte à la réflexion préférentielle dans une langue-culture. Ce caractère se lit sous le terme de « se rapporte à l'identité ». Le deuxième caractère s'oppose au premier. Il réfute que la réflexion préférentielle attribue l'identité qu'elle soit nationale ou ethnolinguistique à l'enfant-apprenant. Il est retenu sous l'appellation de « ne se rapporte pas à l'identité ».

Pour la catégorie « enseigner la langue ethnique » nous avons retenu deux caractères. Le premier caractère compose avec les fréquences qui établissent un jugement favorable à l'enseignement des langues ethniques à l'école. Ce caractère se lit sous le terme de « favorable ». Le deuxième caractère s'oppose au premier. Il réfute que les langues ethniques soient enseignées à l'école. Il est retenu sous l'appellation de « défavorables ».

Pour la catégorie impact culturel de la langue nous nous intéressons à ce qui met en évidence les faits qui se rapportent à ce que disent les enseignants pour indiquer l'influence du français ou celle des langues ethniques dans la réalité sociale, culturelle et linguistique à l'école. À cet effet, deux spécificités marquent cette catégorie. La première spécificité prend en compte les réponses des enseignants qui annoncent l'influence du français. Cette spécificité est nommée « influence du français ». La deuxième spécificité est l'opposée de la première et nous la nommons « influence de la langue ethnique ».

Néanmoins, le traitement de nos données issues des entretiens semi-directifs vise à éprouver les sous-hypothèses⁶⁰ et les sous-sous-hypothèses⁶¹ de notre hypothèse 2. Notre

⁶⁰ Nous rappelons ici les deux sous-hypothèses de notre hypothèse 2. Sous-hypothèse 1 : affirme que le développement psychomoteur de l'enfant-apprenant exploré sous l'angle du relativisme culturel respecte mieux sa construction des connaissances en relation avec la réalité (sociale, culturelle et linguistique). Sous-hypothèse 2 : formule que l'enfant-apprenant au stade préopérateur ou à celui des opérations concrètes est prolifique dans la construction de ses connaissances.

⁶¹ Nous reprenons ici les deux sous-hypothèses de la deuxième sous-hypothèse de notre hypothèse 2. Sous-sous-hypothèse 1 : énonce qu'à l'école un enfant-apprenant dont la langue-culture des premiers apprentissages est le français a une probabilité beaucoup plus élevée à assimiler les savoirs scolaires qu'un autre qui la langue-culture ethnique comme celle des premiers apprentissages sociaux. Sous-sous-hypothèse 2 : stipule qu'en famille, un enfant-apprenant dont la langue-culture est celle des premiers apprentissages sociaux a une probabilité beaucoup

hypothèse 2, nous le rappelons a pour ramifications l'individualisme méthodologique. Ce qui fait que les répétitions factuelles internes qui apparaissent dans les propos de nos interlocuteurs s'expliquent par ce qui est manifeste que nous désignons en tant que tel. Il s'agit de l'effet de l'individualisme méthodologique et de la structure de notre dispositif de questions prédéfinies posées à chaque enquêté. Ces deux choses se justifient, une fois de plus, à cause de la situation de diglossie. Aussi, il faut réitérer que les questions prédéfinies occasionnent l'apparition des questions subsidiaires. Egalement, nous réitérons que le traitement de nos données prend en compte d'une part l'appropriation acquisitionnelle de la langue de scolarisation qui donne accès aux savoirs scolaires à l'école. Et d'autre part, ce modèle en famille est sous l'influence de la langue ethnique qui donne accès aux savoirs socioculturels. Alors, la structure de notre dispositif a comme but une comparaison entre ce qui se fait en milieu rural et en milieu urbain. Cette comparaison se trouve portée par des liens thématiques, la catégorisation et le croisement de variables (tri croisé). Aussi, nous rappelons que nos entretiens semi-directifs reposent sur le thème principal de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures parlées en situation de diglossie. Ces entretiens tiennent compte de la causalité entre la résolution des situations-problèmes et la mobilisation de savoirs que l'enfant-apprenant s'approprie grâce à la transmission de l'adulte-parent-enseignant. Ainsi, comme nous l'avons déjà dit, ces entretiens se sont réalisés en suivant des questions prédéfinies inscrites dans trois sous-thèmes à savoir :

- La socialisation et l'acquisition des langues ;
- Le constat d'imprégnation socioculturelle et le jugement de réussite scolaire ;
- Le choix de langue outil et de la langue à penser.

6.2.1. Les entretiens semi-directifs réalisés avec les parents en milieu rural et en milieu urbain.

Nous réitérons que les entretiens semi-directifs réalisés en milieu rural et en milieu urbain ont été effectués auprès de 70 parents qui constituent notre échantillon. Nous avons réparti notre échantillon en deux sous-échantillons de 35 en fonction des milieux de résidences des parents car certains habitent en ville (soit 35 pour le milieu urbain) et d'autres au village (soit 35 pour le milieu rural). À cet effet, l'effectif de l'échantillon des parents est désigné comme une population infinie représentée par n . Cette population infinie (ou l'effectif $n = 70$) est tirée d'une population totale (population finie) qui est l'effectif N cumulé des parents rencontrés dans les villages et les villes où nous sommes allés. Cet effectif N nous le rappelons est égal à 895787 individus. L'effectif N représente la population mère de notre échantillon n .

plus élevée de s'approprier rapidement des savoirs socioculturels que celui dont la langue culture première est le français.

Retenir 70 individus pour les entretiens semi-directifs semble moindre dans une population de 895787 personnes. C'est pourquoi, nous avons décidé d'estimer notre marge d'erreur. En faisant des calculs en ligne (<http://www.rmpd.ca/calculators.php>)⁶² nous avons obtenu une marge d'erreur de 11,71%. Nous avons considéré un niveau de confiance égal à 95% avec une proportion (p) égale à 50%. Ainsi, dans notre cas il est dit plus la marge d'erreur est importante, moins on peut avoir confiance que les résultats soient proches de la réalité. Plus elle (la marge d'erreur) est faible plus les résultats sont fiables. Nous avons une marge d'erreur comprise entre 10 et 12%. Nous disons, alors, que nos résultats évoquent les représentations de la population totale avec une prudence à 95% de la table de Pearson (nous nous servons de cette table un peu plus loin dans la présentation des résultats du questionnaire).

La présentation des données de nos entretiens semi-directifs réalisés avec les parents, se fait comme nous l'avons indiqué plus haut en suivant les éléments essentiels issus du traitement réalisé avec le logiciel Sphinx iQ2. Ces éléments essentiels sont :

- le verbatim thématique ;
- la catégorisation des thèmes du verbatim (analyse de contenus) ;
- le croisement des variables (analyse multivariée).
- la synthèse globale.

6.2.1.1. Le verbatim thématique des données issues des entretiens semi-directifs réalisés avec les adultes-parents en milieu rural et urbain.

La présentation du verbatim thématique prend en compte des données issues des entretiens semi-directifs en milieu rural et en milieu urbain. Cette présentation, nous le réaffirmons est sous la forme d'un raisonnement factuel. Et comme sa dénomination l'indique, les principaux thèmes abordés dans le verbatim qui ont participé à l'apparition des catégories sont indiqués ci-dessous. Aussi, chacun thème éprouve les ramifications de nos deux hypothèses 1 et 2. Nous avons, ainsi, comme thème celui :

- de la « langue », ce thème renvoie aux catégories se rapportant au bilinguisme et au relativisme culturel incluant l'identité. Le thème nommé « langue » met à l'épreuve les deux sous-hypothèses de notre hypothèse 1 et la sous sous-hypothèse 1 de notre hypothèse 2 ;
- de la « famille », ce thème considère les catégories touchant aux interactions transmissives en prenant en compte l'imprégnation socioculturelle pour vérifier la

⁶² RMPD (Etudes de marchés et sondages), copyright©2005-2018, [En ligne] <http://www.rmpd.ca/calculators.php>, Consulté le 26 janvier 2017.

sous-hypothèse 2 de notre hypothèse 1 et la sous sous-hypothèse 2 de notre hypothèse 2 ;

- des « humains », ce thème se rapporte aux catégories sur les interactions acquisitionnelles et examine la sous-sous-hypothèse 1 de notre sous-hypothèse 2 de l'hypothèse 1 et la sous-hypothèse 2 de notre hypothèse 2;
- des « âges de la vie », ce thème sous-tend l'accès aux savoirs socioculturels et éprouve la sous-sous-hypothèse 2 de notre sous-hypothèse 1 de l'hypothèse 1 et la sous-hypothèse 1 de notre hypothèse 2. Ce thème donne également accès aux catégories sur l'enfant.

Les principaux thèmes cités ci-avant que sont « langue », « famille », « âges de la vie » et « humains » amorcent des objets qui organisent le discours des interviewés. Ces objets sont caractérisés par les mots qui correspondent à des choses précises en lien avec les attitudes et aptitudes des interviewés sur le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures parlées. Aussi, chaque thème affiche un ensemble de mots qui expriment des dynamiques de transmission et d'appropriation façonnées par des techniques culturelles de la vie sociale dans chaque milieu. Ces mots induisent des champs sémantiques finalisés en catégories qui déterminent la réalité des faits de la socialisation montrant ainsi la fructuosité des entretiens.

6.2.1.1.1. Le thème « langue ».

Le thème « langue » découle principalement des possibilités de communiquer de manière articulée avec un système codifié de signes d'abord oraux en famille, à l'école et puis écrits uniquement à l'école. Alors, ce thème en rapport avec la langue reconnaît qu'elle est propre à chaque structure sociale qui nous a reçus. En famille, nous l'avons vu lors des observations que la langue-culture ethnique prend le dessus sur le français, par contre à l'école le français est la seule langue pour la transmission des savoirs.

Comme système codifié de signes, la langue est parfois extérieure à l'individu ce qui met en jeu la transmission et l'apprentissage comme mode d'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce à celle parlée au moment des interactions. En effet, la transmission et l'apprentissage ou la transmission et l'acquisition sont des processus identiques qui nous permettent d'examiner quelques principes du fonctionnement des langues-cultures dont les acteurs font usage. Notre examen passe par des entretiens semi-directifs avec les parents. Ces entretiens dans le thème « langue » visent à expliciter les apports des langues-cultures dans le fonctionnement de l'appropriation actionnelle des savoirs. Et s'il est indéniable pour Perregaux

(2002, p.185) « [...] que la langue exerce une fonction catégorisante et qu'elle amène à certaines spécificités dans l'appréhension et l'organisation du monde, elle ne 'nous interdit pas de faire et de verbaliser de nouvelles expériences' (Lüdi et Py, 1986) ». Ainsi, les nouvelles expériences verbalisées constituent le fil d'Ariane qui nous permet d'évoquer en suivant le verbatim (cf. les documents 7 et 8 annexés) les situations énoncées par les interviewés qui les explicitent.

À ce titre, nous pouvons par exemple lire dans les verbatim des documents 7 et 8 annexés - qui renvoient aux interviews réalisées en milieu rural et en milieu urbain - certaines contributions visant à illustrer le choix de parler une langue comme processus dynamique, Ce processus dynamique est une structure en perpétuelle construction. En milieu rural, les parents disent par exemple ceci concernant le choix de parler une langue-culture :

... mes enfants parlent plus le français parce qu'ils l'apprennent à l'école... ils parlent moins le punu parce qu'à la maison... ils parlent encore le français et aussi le fang. En parlant le français partout... ils vont mieux travailler à l'école... (cf. R913 au document 7 annexé)

... je justifie ce choix du fait que mes enfants sont nés d'un père liduma (un dialecte de la communauté Ndzebi-Adouma) et d'une mère liduma donc ils doivent parler la langue liduma...maintenant ils parlent le français à cause de l'école s'il n'y avait l'école ils ne parleraient le français... (cf. R916 au document 7 annexé) ;

... pour que mes enfants parlent le mbahouin (un dialecte de la communauté Kota-Kélé) ... je le leur parle tous les jours... depuis qu'ils sont petits... je leur parle en mbahouin et je veille à ce qu'ils parlent aussi... (cf. R401 au document 7 annexé) ;

... mes enfants parlent le français pour plusieurs raisons parce que c'est la langue qu'ils apprennent à l'école... parce que c'est la langue que nous leur parlons ici à la maison... parce que c'est la langue officielle du Gabon... (cf. R943 au document 8 annexé) ;

... pour justifier le fait que mes enfants parlent l'obamba, je dirai tout simple que mes enfants parlent le obamba parce que ma femme et moi nous sommes obamba et que c'est cette langue que nous leur parlons depuis le bas âge. Pour le français, ils le parlent parce qu'ils l'apprennent à l'école (cf. R944 au document 8 annexé).

Le choix de parler la langue ethnique est parfois ontologique par ce qu'il se caractérise en fonction de la structure où l'enfant se construit. En effet, l'enfant-apprenant se nourrit des échanges avec l'adulte et ces échanges dépendent énormément du contexte social et culturel dans lequel ils se déroulent. Aussi, nous pouvons entendre, par exemple certains parents en ville dire ceci sur le choix de parler une langue-culture :

... mes enfants parlent plus le français parce que c'est avec cette langue qu'ils échangent le mieux avec... ils parlent parfois le galwa (un dialecte de la communauté Omyéné) parce que leur mère en parle quelque fois avec eux et ils ne parlent pas l'omyéné parce que je ne le parle pas avec eux. (cf. R924 au document 8 annexé) ;

... mes enfants parlent le français parce que c'est la langue que nous parlons en famille (cf. R933 au document 8 annexé) ;

... mes enfants parlent un peu le shaké parce que je les envoie en vacances auprès de leurs grands-parents... ils parlent l'ipunu parce que leur mère leur parle en ipunu avec eux... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école (cf. R938 au document 8 annexé).

Le choix de la langue comme outil ambitionne de renforcer une identité linguistique qui permet de se distinguer des autres en fonction du dialecte de la communauté

ethnolinguistique. Toutefois cela va plus loin du fait que s'y ajoutent le mode de vie, l'histoire et la culture pour renforcer notamment l'identification à la collectivité ethnolinguistique. À cet effet, les parents disent, par exemple que :

... pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe liduma (dialecte de la communauté Ndzébi-Adouma) je fais qu'ils parlent la langue liduma dès leur jeune âge... avec la langue liduma ils ont accès à la culture, à l'histoire du village, à la manière de vivre des liduma... et là je leur parle des liens claniques...des liens de parenté (cf. R657 au document 7 annexé) ;

... pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe shaké (dialecte de la communauté Punu-Shira) je les envoie passer les vacances auprès de leurs grands-parents là-bas ils apprennent beaucoup de choses qui concernent la vie de nos ancêtres, la culture, le passé, au niveau du groupe ipunu leur mère leur enseigne à chaque fois les liens de parenté, la manière qu'est constitué leur clan... avec qui ils ont des liens... (cf. R635 au document 8 annexé).

Le thème « langue » au regard de ce qui précède revêt un double aspect dans l'imaginaire linguistique, social et culturel des interviewés. Le premier aspect fait que ce thème instrumentalise la langue comme un outil au service de la communication ce qui confirme ce premier attribut de la langue. Le second aspect véhicule que la langue comme outil de communication est aussi un instrument de représentation de son environnement. Ces deux aspects consolident les réponses des interviewés sur la satisfaction du niveau de maîtrise de la langue, notamment des langues ethniques qui sont pour nous plus proche de l'environnement social et culturel de l'enfant-apprenant. À ce sujet nous pouvons lire, par exemple, dans les verbatims en annexe (cf. documents 7 et 8) des réponses sur la maîtrise des langues ethniques telles que :

... oui... je suis partiellement satisfait du niveau de maîtrise de la langue adouma (dialecte de la communauté Ndzébi-Adouma) de mes enfants... dans la mesure où dès qu'ils deviennent grands... ils oublient la langue des parents... parce que dès que tu parles à celui qui est grand en adouma... il te répond en français (cf. R524 au document 7 annexé) ;

... non, je ne suis pas satisfait du niveau de maîtrise de la langue guisir (dialecte de la communauté Punu-Shira) de mes enfants, par contre pour la langue fang, je suis satisfait de leur niveau de maîtrise (cf. R513 au document 8 annexé) ;

... je suis doublement satisfait du niveau de maîtrise de la langue ipunu de mes enfants parce que parler l'ipunu et apprendre aussi le français ne n'est pas une chose facile et comme ils parlent les deux langues c'est bon (cf. R524 au document 7 annexé).

La maîtrise de la langue ethnique est opposée à celle du français comme pour relativiser l'apprentissage à l'école par le fait que l'enfant-apprenant doit reconnaître et affirmer son appartenance ethnolinguistique. Les composantes ethniques et linguistiques telles que j'appartiens à l'ethnie et je parle la langue de l'ethnie l'aident à se situer comme membre d'une communauté ethnolinguistique. Les parents veillent sur ces aspects qui vont constituer son moi (je suis de telle ethnie et je parle telle langue ethnique). Le moi désigne un marquage, à notre entendement, culturel qui permet d'établir les liens d'affiliations dans le clan, l'ethnie. Les interviewés le déclarent, pour certains en partant de ce qu'ils sont eux parents parlant un dialecte

qui leur confère l'identité ethnolinguistique qu'ils transfèrent à leurs progénitures. Ainsi, nous pouvons lire par exemple dans les verbatims (cf. documents 7 et en annexe) certains dire que :

... le choix de parler le ndzebi est lié à ce que mes enfants appartiennent à ce groupe ethnique et il faut qu'ils arrivent à s'identifier... maintenant celui de parler le français... parce que c'est la langue officielle et c'est celle qu'ils apprennent à l'école (cf. R917 au document 7 annexé) ;

... mes enfants parlent le fang parce que moi et ma femme nous parlons fang et nous sommes fang...ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école... (cf. R912 au document 8 annexé).

Toutefois le fait que la langue ethnique participe à la définition de l'appartenance de l'enfant-apprenant, grâce à la transmission des savoirs qu'elle autorise l'accès, n'est pas une situation sociale unilatérale en situation de diglossie. La langue ethnique renforce la socialisation dite enculturation à cause des apprentissages qui induisent l'enfant-apprenant à prendre conscience de son identité culturelle et linguistique. Mais la situation de diglossie lui offre la possibilité d'avoir accès à d'autres savoirs auxquels la langue ethnique n'autorise pas l'accès. Les nouvelles visions du monde que lui apporte, à ce titre, la langue de scolarisation, lui donne l'occasion de réfléchir à partir d'un nouveau construit qui favorise sa socialisation dite acculturation. L'élargissement que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs, pour nous, à visée multi-perspectives à cause de l'usage à la fois des langues ethniques et du français, la langue de scolarisation dote l'enfant-apprenant d'un répertoire diversifié des pratiques sociales, culturelles et linguistiques. Cette diversité constitue une formation fondée sur les ressources que les langues-cultures communiquent. Elle contribue, aussi, à l'extension des possibilités et des moyens d'expression pour que l'enfant-apprenant réfléchisse et s'exprime dans une langue pour apporter ses propres réponses aux situations problèmes de vie courante. À ce sujet, les interviewés disent que l'enfant-apprenant réfléchit ce qui se traduit, en effet, par une production selon les circonstances de la langue parlée au moment de l'interaction. Pour les parents les enfants-apprenants réfléchissent soit en langue ethnique, soit en français langue de scolarisation ou de façon simultanée dans les deux langues. Alors, nous pouvons lire, par exemple, dans les verbatims en annexe aux documents 7 et 8 ceci :

... je dirai qu'ils réfléchissent en français, aussi en ipunu... peut être un peu en shaké (cf. R973 au document 8 annexé).

... je le dis parce qu'ils parlent en famille le fang donc ils réfléchissent en ce moment en fang et ils parlent à l'école en français parce qu'ils l'apprennent à l'école (cf. R987 au document 8 annexé) ;

... je pense que mes enfants réfléchissent dans les deux langues qu'ils parlent désormais... le bahoumbou et le français... (cf. R961 au document 7 annexé) ;

... je dirai que mes enfants réfléchissent en français... (cf. R953, R954 au document 7 annexé) ;

... je le dis parce que c'est ce que j'observe et je pense que c'est cela quand ils parlent en fang pour moi ils réfléchissent en fang et quand ils parlent en français à l'école ils réfléchissent en français... (cf. R1013 au document 7 annexé).

Le thème « langue » dévoile un système complexe de représentations sur l'appropriation acquisitionnelle des savoirs qui passe par l'accès aux langues-cultures. Ces représentations situent l'enfant-apprenant par rapport à son affiliation à la communauté

ethnolinguistique en englobant une bonne part de ce que reconnaissent les parents sur le fait du choix de la langue outil et de la langue à penser. Elles se rapportent en majeure partie à la cognition sociale, notamment sur la perception que l'enfant-apprenant doit se faire de lui et des autres. La cognition sociale retient ici l'idée que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs qui enclenchent la construction des savoirs (savoir-faire et savoir-être) et partant de fait de l'identité de l'enfant-apprenant. Ainsi, la langue dans l'interaction est comprise, non pas comme un simple outil à penser, mais plutôt elle fournirait des données langagières et permettrait d'accélérer certains processus développementaux chez l'enfant-apprenant. Alors, la langue qu'elle soit une langue ethnique ou une langue de scolarisation est un facteur structurant de ce développement. Et le processus de la modélisation de la pensée sociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant est une composante de ce développement.

Subséquemment, le thème « langue » conçoit l'appropriation acquisitionnelle des savoirs comme un processus socioconstructiviste situé dans des contextes sociaux variés (milieu rural, milieu urbain, en famille, à l'école). Il configure ces mêmes contextes dans les interactions transmissives et acquisitionnelles comme des processus interprétatifs des représentations du monde en fonction de la langue-culture qui donne accès aux savoirs. Toutefois dégagant des singularités de production, le thème « langue » ne suffit pas pour dégager les régularités de ce que disent les interviewés sur d'autres éléments de transmission et d'acquisition des savoirs grâce aux langues-cultures. D'autres thèmes tels que celui de la famille traduisent des éléments qui contribuent à la régularité du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte.

6.2.1.1.2. Le thème « famille ».

Le thème « famille » au regard des verbatims (*cf.* documents 7 et 8 annexés) traite de la production des éléments qui conditionnent les savoirs notamment en famille. Ces éléments renvoient aux attitudes par rapport à la réalisation des besoins primaires vitaux, à la satisfaction des exigences sociétales et des aspirations. Ils touchent également à l'attachement, à la comparaison sociale et à l'acquiescement au pouvoir. L'attachement définit l'essentiel des événements incontournables qui surgissent dans « le cycle de vie [ou le cours de la vie] » (Paugam, 2010, p.60) d'individus membres d'une communauté ethnolinguistique. La comparaison sociale établit le rapport entre deux réalités sociales que gouvernent les langues-cultures, à savoir : le lien entre ce que la langue de l'école dispense comme réalité et la réalité de ce que la langue ethnique exprime. L'acquiescement au pouvoir renvoie à la responsabilité dans le processus de socialisation qui est la résultante de l'appropriation acquisitionnelle des

savoirs grâce aux langues-cultures en usage en situation de diglossie. Nous pouvons en suivant nos clarifications attribuées aux trois concepts (l'acquiescement, l'attachement et la responsabilité) indiquer leur rapport aux réponses des enquêtés.

Au sujet de l'acquiescement à la responsabilité de socialisateur tous les parents interviewés reconnaissent qu'ils sont responsables de la socialisation de leurs enfants. Ce qui fait d'eux des actifs qui préparent en silence le projet de vie de leurs enfants en fonction de leurs ressources et des besoins. C'est un équilibre qu'il n'est pas souvent aisé à maintenir à cause de certaines contingences qui apparaissent dans l'attachement à des événements qui surgissent dans le cours de la vie des individus. Nous parlerons un peu plus loin de ces événements (naissance, mariage, survie, décès, etc.). Ainsi dans cette dynamique de la responsabilité reconnue par les parents c'est premièrement la richesse des expériences à partager qui va aider l'enfant-apprenant à prendre de l'assurance et développer sa personnalité et il devient capable de communiquer à son tour. Au sein des verbatims nous pouvons lire ce que les parents disent au sujet de la responsabilité sur la socialisation et sur l'apport des dialectes qui forment les communautés ethnolinguistiques. Par exemple, ils disent :

... mon épouse et moi... les grands-parents... les médias... le village... l'entourage sommes nous tous responsables chacun à son niveau de la socialisation de nos enfants... (Cf. R329 au document 7 annexé) ;
... oui... la langue ipunu participe à la socialisation de mes enfants... (Cf. R39 au document 7 annexé) ;
... ma femme et moi, nous sommes responsables [de la socialisation de nos enfants], l'école aussi et la société en général (cf. R347 au document 8 annexé) ;
... oui, je dirai que le ndumu que je parle participe quand même à la socialisation de mes enfants (cf. R66 au document 8 annexé).

Au niveau de la comparaison sociale les interviewés sont unanimes en ce qui concerne les apprentissages à l'école et leurs liens avec les dimensions culturelles que diffusent les langues ethniques. En nous focalisant sur la mobilisation des savoirs à l'école un contraste allusif apparaît indiquant un lien imbriqué entre l'école et la famille. Ce contraste fournit un point de départ pour examiner la façon dont les parents perçoivent les capacités de l'école à véhiculer les valeurs et les normes des communautés ethnolinguistiques dont les familles sont le fondement. Les réponses des interviewés à ce sujet sont univoques et unanimes, nous pouvons ainsi lire dans le verbatim :

... il n'y a pas de lien entre ce que l'école enseigne et la culture tsogo (cf. R740 au document 7 annexé) ;
... il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture ivili et je le regrette beaucoup (cf. R753 au document 8 annexé).

Toutefois les parents considèrent que cette distance entre l'école et la culture que dispensent les langues ethniques qui sont le reflet de la diversité ethnolinguistique du Gabon peut être réduite si l'école prend en compte les savoirs socioculturels. Pour la plupart des parents le maître mot que l'on trouve dans les verbatims est :

... il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école (cf. R865, R866 au document 7 annexé) ;

... pour que cela s'améliore, il faut enseigner nos cultures à l'école (cf. R871 au document 8 annexé).

Sur le plan de l'attachement les verbatims des documents 7 et 8 en annexe dévoilent les expériences que légitiment les pratiques sociales et culturelles qui sont des composantes émotives très importantes que les parents tiennent à transmettre aux enfants. Ces expériences abordent une chronologie des événements qui ont un fort rapport au cours de la vie d'un individu. Il s'agit de la procréation qui touche l'évènement de la naissance qui est le résultat d'un autre évènement, le mariage, qui enlumine un autre évènement à savoir la survie qui fait suite à un autre évènement le décès.

Il se trouve que les interviewés soulignent que ces événements comme étant un mimétisme du cours de vie se transmettent de génération en génération. Ainsi, nous pouvons lire, à ce sujet dans les verbatims, par exemple, des affirmations telles que :

... ce qui marque la vie d'un ipunu que mes enfants doivent connaître est de savoir comment se déroule le mariage pour qu'ils se marient eux aussi... de savoir comme s'occuper de sa famille c'est-à-dire bien faire l'école pour avoir un bon travail et s'occuper de sa famille... (cf. R71 au document 7 annexé) ;

... chez un mbahouin connaître la tradition... se marier... travailler... garder la famille... ce sont des événements très importants qu'il faut faire connaître à nos enfants... (cf. R73 au document 7 annexé).

... pour une fang se marier... travailler... garder la famille... connaître la tradition sont des événements qui marquent sa vie... (cf. R80 au document 7 annexé) ;

... chez un ipunu connaître la tradition, se marier, travailler, garder la famille, tout cela marquent sa vie comme des événements très importants à faire connaître à nos enfants... (cf. R78 au document 8 annexé) ;

... Pour un téké les événements les plus importants qui marquent sa vie, il y a le mariage, faire des enfants, s'occuper de sa famille en travaillant, la perte d'un être cher... (cf. R98 au document 8 annexé).

Ces propos pris dans ce contexte d'imitation consciente des attitudes et des idées de la communauté ethnolinguistique dans laquelle l'enfant-apprenant doit s'identifier en reproduisant ces événements ne concèdent pas de place à l'usage du français langue de scolarisation. La langue ethnique est le seul outil propice pour donner accès à la compréhension et la réalisation des événements qui ponctuent le cycle de vie d'un individu. Ces événements sont des viviers de savoirs. Pour avoir accès à ces savoirs un processus est défini. Ce processus débute par l'appropriation acquisitionnelle des informations qui sous-tendent ces événements. Et ce processus aboutit à la connaissance procédurale qui laisse supposer la maîtrise des matérialités plus approfondies et plus coordonnées dans la verbalisation des actions sociales et culturelles. Pour l'enfant-apprenant ces matérialités sont l'essentiel du chemin à accomplir. Le chemin à accomplir est à interpréter par lui non pas comme une poésie mais comme une responsabilité qui justifie son entrée dans le monde des adultes. Le verbatim sur la responsabilité future de l'enfant-apprenant divulgue des informations sur les quatre événements dont les interviewés ont fait référence comme étant des incontournables du cours de vie de tout individu. Il s'agit, nous le rappelons, de la naissance, du mariage, de la survie et du décès.

Par exemple sur la naissance nous pouvons lire, entre autres réponses des interviewés suivantes :

... la naissance chez les ivili succède la grossesse d'une femme et c'est une joie quand un enfant naît... avant la naissance la femme est enceinte et puis elle accouche... au moment où elle enceinte va à l'hôpital pour des visites... vu que nous sommes proches de la ville de N'toum... c'est plus facile pour elle... mais avant... quand il n'y avait d'hôpital... elle était suivie au village par une maman expérimentée qui lui enseignait comme respecter sa grosse... par exemple... qu'elle n'avait plus le droit d'avoir les rapports sexuels avec son mari... jusqu'au sevrage de l'enfant... qu'elle ne devait plus manger n'importe quoi... aujourd'hui ces interdits ne sont plus respectés... après l'accouchement à l'hôpital... elle revient à la maison et les parents viennent pour voir le bébé et aussi la maman... parce qu'ils sont heureux qu'elle ait bien accouché... (cf. R117 au document 7 annexé) ;

... avant la naissance une femme se voit en enceinte, alors dès ce moment, elle doit surveiller sa grossesse, en ville, elle le fait en allant à l'hôpital... avant dans nos village elle pouvait le faire avec l'aide par exemple de sa mère ou de la mère de son mari ou d'une autre femme ayant de l'expérience... ce suivi en ville comme au village aide la femme pour qu'elle accouche sans problèmes... l'accouchement se fait comme je vous le disais à l'hôpital de nos jours, mais avant, cela se faisait au village... après l'accouchement, la mère et le bébé regagnent à la maison, la maman fait de l'eau chaude jusqu'à la guérison de l'ombrine de l'enfant ... pendant ce temps, elle amène le bébé à l'hôpital pour les vaccins et le suivi, mais avant, la maman et le bébé ne sortaient que le jour de la présentation de l'enfant au clan.... (cf. R121 au document 8 annexé).

La naissance détermine ici en sus de la manière qu'elle perpétue la lignée, elle met en lumière ce qui était autrefois le savoir sur le fait qu'une femme soit en grossesse. Ce savoir est toujours d'actualité créant une dualité implicite entre deux faits. Le premier fait peut être considéré comme étant celui de se rendre à l'hôpital. Et le second fait comme étant de suivre obligatoirement les conseils qu'apportent les savoirs d'autrefois (que nous pouvons nommer les conseils de grand-mère). Ces conseils énoncent des interdits qui ont une valeur culturelle dans la philosophie de l'imaginaire des communautés ethnolinguistiques. La violation de ces interdits est susceptible dans cet imaginaire de causer du tort à l'indélicat. Il est impératif de le faire savoir à l'enfant-apprenant membre de cette communauté ethnolinguistique pour qu'il soit capable d'éviter les conséquences dues à son ignorance. Au sujet des interdits nous pouvons lire par exemple dans le verbatim ce qui suit :

... la naissance d'un enfant fait la joie des membres de sa famille....il faut dire qu'avant la naissance une femme est enceinte... alors elle doit être suivie soit à l'hôpital soit ici au village par une femme qui a de l'expérience et qui sait faire accoucher... mais de nos jours cela se passe plus à l'hôpital où la femme fait des visites pour surveiller l'évolution de sa grossesse... pendant que la femme est en grossesse chez les ndzebi elle doit respecter certains interdits au niveau de son alimentation... même au niveau des travaux à la maison... elle ne doit pas par exemple soulever des choses qui pèsent... elle ne doit pas manger n'importe quoi... elle ne doit plus continuer à coucher avec son mari... tout cela pour le bien de son bébé. Je disais tantôt que les femmes accouchent maintenant à l'hôpital donc après la naissance la femme et le bébé reviennent à la maison... ils ont un statut particulier... ils sont gardés hors de la vue des non membres de la famille jusqu'à la sortie de l'enfant même si la maman doit toujours se rendre à l'hôpital pour le suivi du bébé.... (cf. R107 au document 7 annexé) ;

... chez les obamba la femme quand elle est enceinte elle fait ses visites de nos jours à l'hôpital dans le passé la femme enceinte était suivie au village par une maman expérimentée qui pouvait être sa mère ou la mère de son mari... chez une femme obamba pendant la grossesse voire même après, elle sait qu'elle doit respecter certains interdits... de plusieurs ordres, allant de ne pas avoir des rapports sexuels avec son mari à ne pas manger certains aliments... elle doit suivre tout cela pour le bien de l'enfant... elle sait qu'en respectant tout cela, elle accouchera sans problème... le moment de l'accouchement, qui se fait aussi de

nos jours à l'hôpital, mais avant, cela se faisait au village...durant ce moment, d'autres petits interdits sont aussi à respecter par exemple ne pas dire au revoir à son mari, quand elle va à l'hôpital, pendant qu'elle est en travail si son mari est informé il ne doit pas porter de ceinture, ni nouer des lacets de ses chaussures, sinon les douleurs de la femme durent... certaines femmes transfèrent leur douleur de l'accouchement chez le mari et elles le font pendant la grossesse le plus souvent en traversant quand elles quittent le lit le matin son mari ce qui fera que c'est le mari qui aura les douleurs de l'accouchement à la place de la femme... après l'accouchement, la mère et le bébé reviennent à la maison, la mère fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombrine de l'enfant se cicatrise... là aussi pas de rapports sexuels avec l'homme... si elle donne le sein à l'enfant il faut attendre le sevrage....après cela, l'enfant est présenté à tout le clan, là aussi, de nos jours cela ne fait plus trop, parce qu'on n'amène souvent l'enfant pour la peser à l'hôpital... chez les obamba la naissance d'un enfant est un évènement heureux pour la famille... (cf. R112, au document 8 annexé).

Concernant l'évènement du mariage, nous pouvons, par exemple, grâce au verbatim lire ceci :

*... le mariage réunit toujours deux familles... le jour de la célébration du mariage... chaque famille désigne en quelque sorte son représentant... les deux représentants débattent pour sceller le mariage... le représentant de la famille de l'homme signifie au représentant de la famille de la femme l'objet de sa présence dans le village de la femme... il doit le faire en respectant la coutume de la femme... lorsque le représentant de la famille de la femme approuve la présence de la délégation qui est la famille de l'homme... le représentant de l'époux verse la dot qui est constituée des biens matériels et d'une somme d'argent de plusieurs centaines de mille (cf. R155 au document 7 annexé) ;
.... avant le mariage il y a d'abord l'étape des présentations qui peut se faire avant ou pendant le mariage quand la famille de l'homme verse la dot à la famille de la femme... la dot avant n'était comme celle d'aujourd'hui où il faut des millions pour épouser... ce qui était important dans la dot c'était le respect des symboles et le savoir parler de l'orateur de la famille de l'homme... il fallait connaître ce rituel et le suivre à la lettre sans se tromper et si on se trompait on payait des amendes... ...après l'acceptation de la dot, le mariage est conclu. Et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux... (cf. R156 au document 8 annexé)*

Les énoncés sur le mariage, comme ceux des autres évènements traduisent une multitude de savoirs importants dans lesquels plusieurs domaines de la vie sont influencés par les visions du monde des communautés ethnolinguistiques. Ainsi, les savoirs auxquels l'évènement du mariage donne accès consentent une dynamique sociale institutionnalisée qui peut être considérée comme un des processus en jeu dans l'évolution des rapports entre les communautés ethnolinguistiques. Autrement dit ce que disent les interviewés sur le mariage confirme le fait que cet évènement soit érigé en une institution sociale. Et le contenu et les formes de savoirs qui en découlent sont stabilisés par des négociations entre les acteurs. Il y a donc dans l'évènement du mariage des savoirs que l'enfant-apprenant doit mobiliser comme connaissances sociales, culturelles et linguistiques. Il doit se servir de ces connaissances pour lui pour les générations qui vont succéder à la sienne. À cet effet, il est un maillon important dans la chaîne de perpétuation de la communauté ethnolinguistique. Il y a alors un intérêt pour qu'il soit imprégné des pratiques qui conduisent la mise en œuvre de l'évènement du mariage premièrement dans sa propre vie et secondairement dans la vie future de ses enfants. L'évènement du mariage transpose l'enfant-apprenant dans sa vie future d'adulte-parent. Cela met en évidence un travail ethnographique pour l'enfant-apprenant dans un réseau socioculturel

où les artefacts comme produits sont nécessaires pour donner du sens à l'activité des experts de la production orale qu'il observe. Les artefacts dans la verbalisation de l'évènement du mariage par les interviewés sont désignés sous le vocable de « dot ». Nous pouvons, à cet effet, par exemple, lire dans les verbatims ceci :

... le mariage... chez les punu est synonyme du versement de la dot... la famille de l'homme vient chez la famille de la femme pour donner la dot qui est constituée de matériel et de l'argent... (cf. R172 au document 7 annexé) ;

.... le mariage chez les fang est important, il fait que l'homme et la femme soient considérés dans le clan ou la tribu... quand un homme donne la dot à ses beaux-parents il honore sa femme... le mariage intervient le plus souvent après les présentations qui peuvent se passer avant ou pendant le jour du mariage... ce jour la famille de l'homme se déplace vers la famille de la femme pour donner la dot, avant, la dot n'était comme celle d'aujourd'hui où il faut plusieurs centaines de mille voire même des millions pour épouser... chez les fang la dot se donne au corps de garde... en ville c'est en présence de plusieurs membres des deux familles... chaque famille a son orateur... l'orateur de la famille de l'homme suit un rituel de mariage selon le clan de la femme, il ne doit pas se tromper, mais s'il se trompe il paie l'amende, quand les deux orateurs s'expriment à tous de rôle, ils posent des énigmes, disent de proverbes, des anecdotes, je vous assure c'est beau à attendre, ils parlent dans un fang pur et limpide, pour répondre à l'autre, parfois, un orateur sollicite une concertation rapide avec les membres de sa famille pour ensemble apporter une réponse commune, c'est le conciliabule... lorsque la dot est acceptée, le mariage est conclu... et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux, en retour la famille de la mariée offre aussi des présents composés de nourriture, d'animaux de l'élevage, de la chasse, de la pêche, des produits de cueillette. (cf. R164 au document 8 annexé).

L'évènement de la survie développe les savoirs qui abordent la satisfaction des besoins vitaux primaires, des exigences sociétales et les aspirations. Au regard des réponses des enquêtés, nous disons que le but de ces savoirs est de favoriser l'accès aux procédures de réalisation des activités quotidiennes qui s'y rapportent. Aussi, la verbalisation de cet évènement par les interviewés montre une distinction entre les activités conduites en milieu rural et celles effectuées en milieu urbain. Cette distinction est très marquée dans le transfert qui est retenu comme le résultat attendu pour l'utilisation des savoirs que l'évènement de la survie professe. La manière dont la transmission et l'acquisition des savoirs que diffusent les langues-cultures qui se font dans les deux milieux renvoie à la dialectique contextualisée/décontextualisée. Ainsi, le transfert comme résultat attendu est, par exemple, plus concret en milieu rural (contextualisé) avec des éléments favorables au réinvestissement des savoirs dans des situations problèmes réelles de vie courante. Nous pouvons lire, par exemple, dans le verbatim annexé au document 7 les réponses des interviewés à ce sujet qui laissent transparaître le pragmatisme en milieu rural :

... la survie se fait grâce à la récolte des produits des plantations... à la chasse... à la pêche... à la cueillette des produits de la brousse... ces produits quand on les vend on obtient un peu d'argent et avec cet argent on achète des choses... mais on ne vend pas tout seulement une partie... l'autre partie nous-mêmes nous mangeons... ce n'est pas qui veut qui fait la chasse où la pêche même les plantations... il faut l'avoir appris dès le jeune âge pour que quand tu es grand et si tu n'as pas de travail tu te sers de tes connaissances pour le faire... (cf. R178 au document 7 annexé).

En milieu urbain, la situation est décrite différemment et le rapport à la transmission et à l'acquisition des savoirs ne donne pas accès à une expérimentation (décontextualisées) par l'enfant-apprenant de ce que fait l'adulte parent pour la survie. Nous pouvons lire, par exemple, dans le verbatim annexé au document 8 que ce rapport est très attaché aux activités dites professionnelles qui procurent un salaire, notamment de l'argent :

... ici à Franceville... la survie exige avoir de l'argent pour nourrir, vêtir, loger, soigner les membres de sa famille... avoir de l'argent veut dire qu'on a un salaire qui tombe chaque mois... c'est-à-dire qu'on a un travail... quand on n'a pas de travail, quand on est au chômage... il faut trouver des solutions et celles que je vois plusieurs jeunes filles faire est le commerce des denrées alimentaires... d'autres font des plantations et la cueillette des produits sauvages consommables... pour vraiment bien assurer sa survie en ville il faut avoir un bon travail... avoir un bon travail veut dire un travail qui paie bien et avoir un travail qui paie il faut avoir fait de bonnes études... la survie en ville est dure surtout pour une femme seule comme moi avec un travail de sage-femme ce n'est pas facile de louer, manger, s'habiller... c'est vraiment dur... (cf. R183 au document 8 annexé).

En milieu urbain, au regard des réponses des enquêtés le niveau d'abstraction des savoirs que diffuse l'évènement de la survie joue un rôle de représentation appropriée à une situation. Ce qui ne favorise pas le transfert immédiatement des connaissances mobilisées pour résoudre des situations problèmes liées à la survie. Toutefois, il y a l'apparition d'un niveau d'abstraction optimal auquel il est utile de se représenter la situation problème pour favoriser le transfert. Ce niveau optimal est l'évocation et l'utilisation de sources partagées entre le milieu rural et le milieu urbain. Et ces sources sont utilisées comme indices de comparaison entre ce qui se fait dans les deux milieux pour la survie. Ainsi, l'acquisition des savoirs qui relève de l'évènement de la survie semble être évidente en milieu rural, mais problématique en milieu urbain. Le critère expérimental qui les sépare est plus fréquemment utilisé comme capacité de réplique de la mise en œuvre des procédures qui atteste l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Et les déclarations des interviewés contenues dans le verbatim annexé au document 8 à ce sujet démontrent cette différence par les âges d'accès (nous y reviendrons lorsque nous aborderons les âges dans le thème des âges de la vie).

L'évènement sur le décès aborde des savoirs qui touchent le déclin de la vie d'un être humain. La majorité des interviewés ont jugé cet évènement douloureux dans le parcours de la vie de tout individu. Cet évènement qui conclut la vie d'un être humain offre aussi des savoirs que l'enfant-apprenant a le droit d'être imprégné pour qu'il puisse agir et interagir avec cet évènement. Le processus d'appropriation des savoirs qui relèvent de l'évènement du décès questionne l'existence des représentations comme des connaissances méthodiques qu'il faut transférer. L'acquisition des méthodes concerne les philosophies de l'initiation aux rites culturels qui sont des instruments du parangon de sexe que nous avons identifié lors de nos observations et que nous développons dans notre analyse. L'évènement du décès, à travers ce qui le caractérise, est en quelque sorte un complément des évènements précédents selon les

explications des interviewés. Ainsi, nous pouvons lire, par exemple, dans les verbatims que :

... le cérémonial du décès est mené de la même façon que le mariage... chaque membre de famille assure des tâches... les jeunes s'occupent du caveau... les femmes entourent le corps du mort et pleurent... les hommes gèrent la palabre... (cf. R211 au document 7 annexé) ;

... quand un décès arrive au village... l'inhumation a lieu le lendemain en majorité des cas... ensuite du soir au matin il y a la veillée où survient le payement des commissions aux parents maternels en suivant la coutume... également les initiés aussi organisent le rituel d'au revoir au défunt quand c'est un homme... le lendemain c'est le jour de l'inhumation... les hommes s'occupent de la tombe et du cercueil... les femmes s'occupent de ce que l'on va manger après l'inhumation... à la suite de l'inhumation un conseil de famille peut se tenir où après la levée de terre qui se fait quelques jours après... le décès est un malheur quand il touche une famille ça fait mal... les gens pleurent. Mais si le décès arrive en ville... ce sont d'énormes dépenses qui attendent la famille... il faut payer la morgue... le cercueil... faire acheminer le corps au village pour l'inhumer... toujours est-il qu'il faut respecter les rituels d'un décès pour que l'inhumation se déroule bien... (cf. R217 au document 8 annexé) ;

... le déroulement du décès en ville est comme la survie, il faut de l'argent pour organiser les obsèques... il faut cotiser pour tout payer... c'est quand on a payé la morgue et tout ce qui suit c'est à partir de là que va intervenir les questions de la tradition, des rituels à respecter et suivre ces rituels il est toujours important de connaître sa langue maternelle, le tsogo pour y arriver... par exemple il faut savoir qu'après l'inhumation il y a la palabre où les oncles du défunt ou de la défunte demandent aux parents paternels de dire ce qui a fait que leur neveu ou nièce décède... il y a par exemple lors de la veillée qui suit la sortie du corps de la morgue des commissions à payer entre les clans... il y a une cérémonie des initiés au bwitsi... il faut connaître ce rituel pour bien enterrer son parent après avoir beaucoup dépensé... (cf. R213 au document 8 annexé).

Pour les interviewés, il se trouve que les événements tels que la naissance, le mariage, la survie, le décès, etc. sont des viviers de plusieurs savoirs, notamment socioculturels. Ces savoirs socioculturels ou situationnels sont disparates mais gravitent autour de la satisfaction des besoins vitaux primaires, des exigences sociétales et des aspirations. Toutefois, la langue ethnique est le canal qui donne accès à ces savoirs pratiques et philosophiques. À cet effet, nous pouvons lire, dans les verbatims des documents 7 et 8 en annexe les réponses des interviewés sur la nomination de trois savoirs essentiels que devraient apprendre leurs enfants-apprenants. Voici, entre autres, quelques exemples de réponses des parents en milieu rural et en milieu urbain :

... ces savoirs sont : traiter les conflits traditionnels... organiser les mariages coutumiers... s'imprégner des rites initiatiques... (cf. R876 au document 7 annexé) ;

... je nommerai comme savoir par exemple parler la langue... le déroulement du mariage et du décès... organiser la survie avec sa famille... (cf. R898 au document 7 annexé) ;

... je nommerai comme savoir essentiel parler la langue, connaître les vertus de l'iboga, connaître les rites d'initiation au bwitsi... (cf. R878 au document 8 annexé) ;

... je nommerai comme savoirs : parler la langue, être initié, connaître la coutume omyéné... (cf. R883 au document 8 annexé).

L'énoncé du thème sur la famille forme un tout qui est cohérent et qui se veut exhaustif. Toutefois, le souci de l'exhaustivité se manifeste, à notre entendement, de trois façons convergentes. En premier lieu, les interviewés cherchent à donner du sens complet aux événements qui marquent le cours de la vie d'un individu membre d'une communauté ethnolinguistique. Et nous pouvons constater que ce projet est colossal par le fait que les actions

à verbaliser sont multiples et déterminent divers savoirs qui touchent des domaines inépuisables de la vie humaine. En second lieu, les interviewés considèrent les aspects globaux des événements pour amorcer l'intervention comme une décision objective. En effet, la décision objective prévoit ce sur quoi l'intervention porte. En troisième lieu, il apparaît des règles de structuration des événements du cours de vie et ces règles sont en partie des prescriptions en fonction de l'évènement. L'enfant-apprenant a besoin par l'appropriation acquisitionnelle des savoirs de les perpétuer, alors il faut les lui transmettre en tenant compte de sa capacité de récepteur. Ce trait distingue les énoncés faits en milieu rural et ceux faits en milieu urbain au niveau des âges de la vie que nous abordons dans les lignes qui suivent.

6.2.1.1.3. Le thème sur les âges de la vie.

La question des âges de la vie mérite d'être notée, car leur exploration est au cœur des préoccupations des catégories supposées être plus objectives sur le plan de la psychologie développementale. L'âge de l'homme est une catégorie scientifique qui témoigne du poids de la responsabilité mais aussi de l'expression physique. La responsabilité traite des questions de la succession des étapes de la vie. Ces étapes de la vie articulent un cheminement de l'existence qui part de la conception qui aboutit à la naissance que le mariage et la survie soutiennent durant le cours de la vie qui s'achève par le déclin qui n'est autre que la mort (le décès). L'expression physique dans cette trajectoire de la vie est l'élément visible protéiforme installé au carrefour des tranches d'âge que définissent le plus souvent la psychologie développementale et la psychologie génétique.

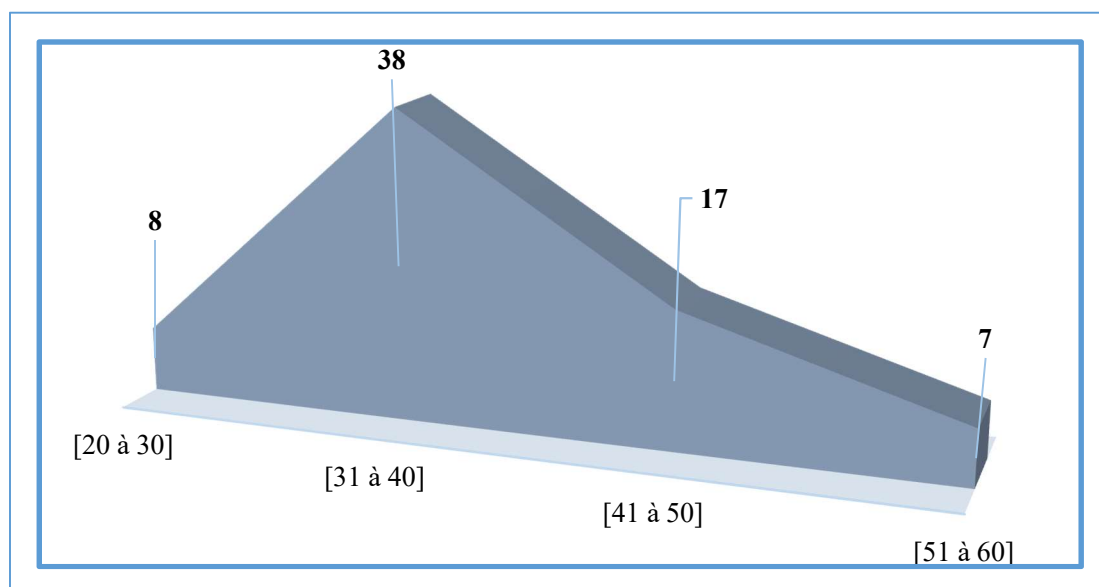
Ce que nous tentons d'appréhender dans ce thème sur les âges de la vie se trouve d'emblée perdu dans une multitude de labyrinthes et de pièges, dont on peut à tout le moins identifier que par ce qui nous intéresse, à savoir l'adulte et l'enfant-apprenant. L'enfant-apprenant est ce regain d'intérêt actuel, qui traverse les réponses des interviewés au sujet de l'accès aux savoirs auxquels les langues-cultures en contexte donnent accès. Et les âges de l'enfant-apprenant oscillent entre 6 ans et 15 ans. L'adulte représente une période de l'existence que nous avons délimitée relativement entre 20 et 60 ans (*cf.* le graphique 6, ci-dessous).

Dans ce graphique 6 ci-dessous, le principal objectif recherché est de fournir un corpus d'informations valides sur les représentations sociales décrivant les faits sociaux grâce à la transmission et à l'acquisition des savoirs auxquels les langues-cultures donnent accès. En suivant Napon (1991, p.206) nous disons que notre « [...] objectif poursuivi et le mode d'approche choisi font de la représentation des âges une existence dont l'exploitation est faite ici pour confronter les informations dont l'évocation n'est pas exhaustive dans les entretiens

semi-directifs ». Il s'agit en suivant Napon (1991, p.207) de dire que notre approche se base « sur des informations fournies à partir de sujets dont l'âge et le milieu apparaissent fréquemment au centre de la problématique ». À tout le moins, nous disons encore suivant Napon (*op.cit*) que la problématique est « [...] relativiser selon l'appréciation faite par les interviewés sur leur propre vie et non sur une représentation plus abstraite leur trajectoire vécue. Ce qui nous éloigne des cas d'une étude touchant la psychologie génétique ». Aussi pour Napon (*op.cit.*) « des interférences peuvent exister pourtant [...] et il conviendrait de s'interroger à leur propos du moment où l'échantillon n'est pas neutre ni sociologiquement ni psychologiquement ».

Alors, en lisant le graphique 6 ci-dessous nous constatons qu'il s'intéresse uniquement aux tranches d'âges des parents-adultes. Celles des enfants-apprenants sont traitées un peu plus loin au niveau de la catégorisation des thèmes. Cependant nous pouvons établir en parcourant le graphique 6 que les tranches d'âges chez les adultes-parents qui apparaissent déterminent quatre transitions qui sont des encadrements modelés comme suit : les tranches d'âge et les effectifs correspondant impliquent que nous obtenions des encadrés qui déterminent les effectifs. Ainsi nous avons comme encadrés et effectifs ceci : [20 à 30 ans] = 8 ; [31 à 40 ans] = 38 ; [41 à 50 ans] = 17 ; et [51 à 60 ans] = 7.

Ces transitions dont le point de départ est, pour nous, 20 ans et le déclin 60 sont un postulat culturel qui s'immisce dans la vision défendue par la théorie des (dés)avantages cumulatifs liés aux événements (emploi, chômage, survie, naissance, problèmes de santé, mariage, divorce, décès) qui jonchent la trajectoire de vie d'un individu. En nous appuyant sur l'asymétrie du coefficient de Pearson calculée ($M-Mo/\sigma = 8,75$) nous constatons que la courbe du graphique 6 établie à droite est oblique jusqu'à la tranche [31 à 40]. Cette distribution des âges compris entre 31 et 40 ans souligne, avec une fréquence relative égale à 38, le fait d'une phase plus active dans la trajectoire des transitions. Ce qui justifie, pour nous, que la construction des expériences par des inégalités positives enrichit la verbalisation de la réalité vécue. Aussi la phase de l'activité induit une lecture sur des bifurcations de vie voulues ou contraintes et de la résilience. Ces deux facteurs méritent d'être traités comme des réponses possibles qu'offre la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant.



Graphique 6 : la courbe des âges de la vie concernant les enfants-apprenants et les adultes parents.

Néanmoins, nous pouvons découvrir en parcourant le verbatim, notamment au niveau des âges des enfants-apprenants une différence entre le milieu rural et le milieu urbain. Cette différence touche le fait pour un enfant-apprenant de participer aux actions qui contribuent à l'organisation de certains événements familiaux tel que le mariage, le décès, etc. En milieu rural les interviewés indiquent par exemple que :

... pour qu'ils participent ils doivent avoir 8 ans même à 7 ans à partir de ces âges ils commencent à participer... (cf. R285 au document 7 annexé) ;

... pour moi il n'y a pas d'âge précis... dès que l'enfant commence à parler... il faut qu'il s'imprègne... disons quand même dès 6 à 7 ans... (cf. R289 au document 7 annexé).

En milieu urbain sur cette question de l'âge d'accès les interviewés déterminent que :

... ils peuvent participer dès qu'ils ont 15 ans ou plus... (cf. R290 au document 8 annexé) ;

... je dirai dès l'âge de 15 ou 18 ans... (cf. R291 au document 8 annexé).

Ces deux façons de concevoir l'accès aux savoirs que diffusent les langues cultures se heurtent de plein fouet aux attentes des parents qui renvoient à l'essentiel que doit acquérir un individu membre d'une communauté ethnolinguistique dans son cours de vie. Mais elles sont conformes à la réalisation des besoins vitaux primaires de chaque milieu. En milieu rural, le savoir que diffuse les langues ethniques communique une culture de la pratique en se servant des modèles transformables de la réalité. Par contre en milieu urbain la distance entre ce que l'adulte-parent fait dans son activité professionnelle ne donne pas accès à l'enfant-apprenant aux savoirs énoncés par cette activité. Ainsi chaque milieu propose un partenariat de l'interaction sociale lié aux facilités des échanges instaurés en famille. Ces échanges personnalisés modifient les approches d'accès aux savoirs que diffusent les langues en usages

dans chaque famille. Ces échanges posent alors la question de l'humain auxquels le thème que nous abordons dans les lignes qui suivent accorde un intérêt particulier.

6.2.1.1.4. Le thème sur l'humain.

Le thème sur l'humain est l'épicentre de l'analyse des réponses des interviewés. Il fait le lien entre divers facteurs qui se rapportent à l'individu, aux mœurs, aux coutumes, à la politique, aux liens entre l'activité et la langue à penser, etc. Pour le thème sur l'humain ces facteurs sont des pondérables de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les parlars en famille.

Ainsi, le thème sur l'humain objective la conscientisation comme un processus par lequel tout individu détermine, observe et analyse les facteurs qui influencent favorablement ou non sa vie (Duguay, Saulnier et Doucet, 2008). Pour Duguay, Saulnier et Doucet (2008, p.27) au plan social, culturel et linguistique « la conscientisation se concrétise par la capacité d'identifier, d'observer et d'analyser de manière critique et constructive l'ensemble des facteurs qui influencent favorablement ou non sa langue et sa culture, et sur la langue et la culture des autres ». D'une manière un peu plus précise, en suivant Duguay, Saulnier et Doucet (*op.cit.*) nous disons que « cette conscience critique permet de voir d'un tout autre œil ses propres valeurs et ses croyances et ainsi d'approfondir sa compréhension des phénomènes linguistiques et culturels ». En effet, la prise de conscience et la compréhension des réalités sociales pour Duguay, Saulnier et Doucet (*op.cit.*) « peuvent se vivre dans les contextes formels et informels » que nous avons désignés sous le vocable de facteurs qui se rapportent à l'individu, aux mœurs, aux coutumes, à la politique, aux liens entre l'activité et la langue à penser etc. Certaines réponses des interviewés que nous pouvons rencontrer dans le verbatim touchent ces facteurs.

Par exemple, en ce qui concerne l'activité et la langue à penser nous pouvons lire ceci :

... mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ipunu quand ils communiquent avec nous... avec leurs grands-parents et les ipunu comme eux (cf. R682 au document 7 annexé) ;
... mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue fang dans leur vie de tous les jours ici au village (cf. R687 au document 7 annexé) ;
... ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ipunu quand ils sont ici à la maison ou quand ils vont au village (cf. R673 au document 8 annexé) ;
... ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie de tous les jours (cf. R703 au document 8 annexé) ;
... ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école... (cf. R705 au document 8 annexé).

Ces exemples illustrent une fois de plus la séparation entre l'école et la famille. L'utilité des savoirs est représentée, par exemple en famille, comme une pratique propre pour satisfaire les besoins primaires vitaux et les exigences sociétales. À l'école, le savoir est plus utilisé pour satisfaire aux exigences de l'évaluation certificative qui marque la progression de

l'enfant-apprenant par un changement de niveau chaque année. Bien que l'évaluation certificative soit précédée d'une autre dite formative, la certification est prépondérante en ce sens qu'elle étale les prouesses de l'enfants-apprenants. À travers la certification l'enfant-apprenant reçoit les récompenses (encouragements, félicitations, cadeaux, etc.) : il fait la fierté de ses parents et de son enseignant. Ainsi, à travers l'utilité du savoir chaque lieu d'apprentissage dévoile son processus de socialisation. Le processus de socialisation que l'enfant-apprenant vit grâce aux interactions transmissives avec l'adulte, lui permet d'intérioriser les divers évènements sociaux et culturels évoqués par exemple par les interviewés. Ces évènements lui permettent de s'intégrer en tant qu'individu dans la vie sociale de sa famille. Toutefois, pour Dugays, Saulnier et Doucet (2008, p.25) les interactions réalisées dans chacune des structures sociales sont « une condition *sine qua non* de la construction d'une langue, d'une culture, d'une identité et d'un sentiment d'appartenance. [...] Les enfants construisent leur culture et développent leur langage au contact avec les autres ». À cet effet, nous analysons en suivant Dugays, Saulnier et Doucet (op.cit) que « [...] la langue-culture n'est porteuse d'identité et d'appartenance que si elle est construite en interaction avec d'autres, que si elle devient une langue-culture partagée avec d'autres ». À ce propos les réponses des interviewés réfutent le fait d'attribuer une identité à leurs enfants qui est liée à celle de réfléchir dans une langue. On peut lire, par exemple, dans le verbatim que près que la totalité des parents interviewés réfutent d'attribuer le fait de réfléchir en français langue-culture de scolarisation comme étant un indicateur d'identité de leur progéniture. Nous pouvons lire, par exemple ceci :

... non, ils ne sont pas des français (cf. R1052 au document 7 annexé) ;

... non, ils ne sont pas des français... (cf. R1052 au document 8 annexé).

Le refus d'accepter que l'identité de leurs enfants découle du fait que les enfants réfléchissent, par exemple en français qui n'est pas la langue de leur communauté ethnolinguistique est statistiquement significative. En effet, ce refus corrobore à la corrélation que nous avons réalisée en croisant les modalités de la variable « *transmission* » à celle dite « *r_identité* » (nous le verrons un peu plus loin). Pour dévoiler les résultats de croisement des variables nous exposons, d'abord dans les lignes suivantes, la catégorisation des thèmes du verbatim. En suite un peu plus bas nous reviendrons sur les croisements entre les variables que nous avons considérées.

6.2.1.2. La présentation catégorielle des résultats issus des entretiens réalisés avec les adultes-parents (analyse de contenu).

Nous avons déjà indiqué plus haut que les catégories de chaque thème du verbatim rendent possible la catégorisation. Les catégories nous permettent de classer les réponses des

enquêtés en matériaux analysables qui se rapportent aux sous-hypothèses de notre hypothèse 1 et aux sous-sous-hypothèses de notre sous-hypothèse 2 de l'hypothèse 1.

La présentation catégorielle des résultats issus des entretiens réalisés avec les parents expose les informations que nous avons obtenues du traitement réalisé par le logiciel Sphinx iQ2. Ce traitement prend en compte les catégories indiquées ci-dessus qu'il met en variables composées de modalités. Autrement dit, la manipulation des catégories fait apparaître les modalités qui appartiennent aux variables qui n'apparaissent pas dans la présentation catégorielle (*supra*). Aussi, la présentation catégorielle des résultats issus des entretiens semi-directifs réalisés avec les parents illustre ce qui a été dit selon les lieux de résidence des enquêtés que nous appelons le milieu rural et le milieu urbain. En suivant les lieux de résidence, la présentation des résultats se fait sous la forme d'une distribution des effectifs des fréquences relatives en trois parties :

- la première partie indique une distribution des effectifs par catégories impliquant des modalités ;
- la deuxième partie affiche à travers un croisement entre les variables les résultats issus de la distribution des effectifs par catégories ;
- la troisième partie est la synthèse globale des entretiens semi-directifs réalisés avec les parents.

6.2.1.2.1. La distribution des effectifs par catégories impliquant des modalités.

La distribution des effectifs par catégorie impliquant des modalités présente à travers le tableau 4 (*infra*) les résultats issus du traitement réalisé par le logiciel Sphinx iQ2. Le tableau 4 (ci-dessous) est composé principalement de quatre colonnes. La première colonne désigne les catégories que nous avons déterminées plus haut. La deuxième colonne est celle des modalités émanant des catégories. Les modalités, nous le réitérons, procèdent de la répétition fréquentielle des significations produites par les réponses des enquêtés. La troisième colonne représente le milieu rural et elle est subdivisée en fréquences relatives et absolues. La quatrième colonne désigne les fréquences relatives et absolues du milieu urbain.

Catégories	Modalités	Milieu rural		Milieu urbain	
		Fréquences absolues	Fréquences relatives (%)	Fréquences absolues	Fréquences relatives (%)
Bilinguisme	Bilingue (langue ethnique + français)	95	9,34	62	6,92
	Parlent plus en langue ethnique	113	11,11	33	3,68
	Parlent plus en français	67	6,59	159	17,75
	Sous-total 1	275	27,04	254	28,35
Interactions transmissives	se font plus en langue ethnique	170	16,72	55	6,14
	Se font plus en français	62	6,10	136	15,18
	Sous-total 2	232	22,81	191	21,32
Interactions acquisitionnelles	Réflexion bilinguisme (langue ethnique+français)	47	4,62	12	1,34
	Réfléchissent en langue ethnique	39	3,83	2	0,22
	Réfléchissent en français	23	2,26	46	5,13
	Sous-total 3	109	10,72	60	6,70
Imprégnations socioculturelles	Satisfaits	105	10,32	15	1,67
	Insatisfaits	22	2,16	133	14,84
	Sous-total 4	127	12,49	148	16,52
Relativisme culturel	Se conforme à la réalité	43	4,23	33	3,68
	Eloigné de la réalité	34	3,34	48	5,36
	Sous-total 5	77	7,57	81	9,04
Identité	Ne se rapporte pas à l'identité	46	4,52	58	6,47
	Se rapporte à l'identité	23	2,26	42	4,69
	Sous-total 6	69	6,78	100	11,16
Ages de vie	Tranche de 7 ans à 8 ans	69	6,78	6	0,67
	Tranche de 13 ans et plus	59	5,80	56	6,25
	Sous-total 7	128	12,59	62	6,92
	Total des observations codées	1017	90,88	896	80,29
	Total des observations non codées	102	9,12	220	19,71
	Total des observations	1119		1116	

Tableau 4 : Effectifs des fréquences (relatives et absolues) des catégories impliquant des modalités donnant lieu aux résultats des entretiens semi-directifs réalisés avec les parents en milieu rural et en milieu urbain.

Le traitement réalisé par le logiciel Sphinx iQ2 qui nous permet de présenter les résultats par la distribution des effectifs affiche des observations qui sont significatives des réponses des enquêtés. Dans le tableau 4 ci-dessus les effectifs sont repérés quantitativement par lieux de résidence. Ces effectifs représentent d'une manière générale des réponses des enquêtés contenues dans le verbatim (lire document 7 annexé). Les réponses des enquêtés sont considérées par le logiciel Sphinx iQ2 comme des observations qui déterminent dans le tableau 4 (*supra*) les quantités indiquant l'intensité fréquentielle de leurs apparitions. Ainsi, en milieu rural nous lisons dans le tableau 4 (ci-avant) que sur les 1119 observations ou réponses effectives 1017 ont été codées (considérées) soit 90,88% et 102 observations ont été non

considérées soit 9,12%. En milieu urbain, nous constatons que sur les 1116 observations considérées (réponses significatives) 896 ont été codées soit 80,29% contre 220 soit 19,71%. Pour notre présentation des résultats du tableau 4 (ci-dessus) les pourcentages (fréquences relatives) que portent les modalités nous intéressent. Ces fréquences relatives expriment la proportion considérée des répondants pour chaque modalité incluse dans une catégorie. Par ailleurs notre présentation se fait en considérant premièrement les fréquences relatives du milieu rural et deuxièmement en s'intéressant à celles du milieu urbain. Aussi pour chaque lieu de résidence notre présentation se fait en indiquant en premier les fréquences relatives de la catégorie et en second celles des modalités.

En milieu rural, notre lecture du tableau 4 ci-dessus commence par la catégorie « bilinguisme » et nous constatons qu'elle présente 27,04% (sous-total 1) de fréquences relatives. Le caractère « bilingues » de cette catégorie (« bilinguisme ») requière 9,34% et les autres caractères affichent 11, 11% pour la modalité « parlent plus en langue ethnique » et 6, 59% pour la modalité « parlent plus en français ». La catégorie « interactions transmissives » retient 22,81% (sous-total 2). Les deux traits de cette catégorie (« interactions transmissives ») affichent des fréquences suivantes : 6,10% pour la modalité « se font plus en français » et 16,72% pour la modalité « se font plus en langue ethnique ». La catégorie « interactions acquisitionnelles » articule 10,72% (sous-total 3). Les trois qualificatifs qui la composent requièrent 4,62% pour la modalité « réflexion bilinguisme », 3,83% pour celle que nous nommons « réfléchissent en langue ethnique » et 2,26% pour celle que nous appelons « réfléchissent en français ». La catégorie « imprégnation socioculturelle » englobe 12,49% (sous-total 4) et les deux attributs qu'elle possède affichent chacun 10,32% pour le trait « satisfaits » et 2,16% pour celui « insatisfaits ». La catégorie « relativisme culturel » indique 7,57% (sous-total 5). Les caractères qu'elle (la catégorie relativisme culturel) regroupe contiennent 4,23% pour la modalité nommée « conforme à la réalité » contre 3,34% pour celle dénommée « éloigné de la réalité ». La catégorie « identité » cumule 6,78% (sous-total 6) et les deux caractères qui la structurent indiquent 4,52% pour la modalité dite « ne se rapporte pas à l'identité » et 2,26% pour celle dénommée « se rapporte à l'identité ». La catégorie « âges de la vie » concernant les enfants-apprenants totalise 12, 59% (sous-total 7) qui se subdivisent en suivant les deux caractères qu'elle regroupe. L'un des caractères que nous nommons « tranche de 7 ans à 8 ans » affiche 6,78% et l'autre « tranche de 13 ans et plus » indique 5,80%.

En milieu urbain notre lecture du tableau 4 (ci-avant) débute aussi par la catégorie « bilinguisme ». Nous constatons que cette catégorie (bilinguisme) dispose de fortes fréquences relatives égales à 28,35% (sous-total 1). Ainsi les trois modalités qui la compose disposent

respectivement des fréquences suivantes : 6,92% pour celle nommée « bilingues », 3,68% pour celle dite « parlent plus en langue ethnique » et 17,75% pour celle appelée « parlent plus en français ». La catégorie « interactions transmissives » présente les fréquences relatives égales à 21,32% (sous-total 2) et les deux caractères qu'elle englobe ont 6,14% pour celui nommé « se font plus en langue ethnique » contre 15,18% pour celui appelé « se font plus en français ». La catégorie « interactions acquisitionnelles » affiche 6,70% (sous-total 3). Les trois modalités qui forment la catégorie « interactions acquisitionnelles » disposent chacune : 1,34% pour la modalité appelée « réflexion bilinguisme », 0,22% pour celle nommée « réfléchissent en langue ethnique » et 5,13% pour celle dite « réfléchissent en français ». La catégorie « imprégnation socioculturelle » fournit les fréquences relatives égales à 16,52% (sous-total 4). Les deux attributs qu'elle (la catégorie « imprégnation socioculturelle ») regroupe affichent chacun : 1,67% pour celui nommé « satisfaits » et 14,84% pour le référent « insatisfaits ». La catégorie « relativisme culturel » affiche les fréquences relatives égales à 9,04% (sous-total 5). Elle permet, ainsi, aux deux qualificatifs qu'elle possède de présenter les fréquences égales à 3,68% pour celui dit « se conforme à la réalité » et 5,36% pour celui nommé « éloigné de la réalité ». La catégorie « identité » révèle les effectifs relatifs à la hauteur de 11,16% (sous-total 6). Ce qui fait que les référents qui sont inclus en elle (la catégorie « identité ») dispose chacun des réitérations relatives ci-après : 6,47% pour le caractère dit « ne se rapporte pas à l'identité » et 4,69% pour celui nommé « se rapporte à l'identité ». La catégorie « âges de la vie » requiert 6,92% (sous-total 7) et les deux spécificités qu'elle laisse apparaître affichent chacune : 0,67% pour celle dite « tranche de 7 ans à 8 ans » et 6,25% pour celle nommée « tranche de 13 et plus ».

En procédant par une lecture comparée entre modalités issues à la fois du milieu rural et du milieu urbain, nous remarquons des différences significatives. Nous constatons par exemple dans la catégorie nommée « bilinguisme » que la modalité « parlent plus en langue ethnique » affiche des effectifs relatifs plus élevés qui sont de 11,11% en milieu rural contre 3,68% en milieu urbain. Tandis celle nommée « parlent plus en français » a des fréquences relatives plus élevées en milieu urbain et qui sont égales à 17,75% contre 6,59% en milieu rural. Par contre la modalité « bilingues » de la même catégorie « bilinguisme » a des fréquences plus élevées en milieu rural qui sont égales à 9,34% contre 6,92% en milieu urbain. Dans la catégorie « interactions transmissives » nous remarquons que les deux modalités qui la composent se départagent en affichant de fortes intensités dans un lieu de résidence et de faibles intensités dans l'autre lieu de résidence. Concrètement, ce contraste se présente comme suit : la modalité « se font plus en langue ethnique » dans la catégorie « interactions transmissives » affiche des effectifs relatifs très élevés qui sont de 16,72% en milieu rural contre 6,14% en milieu urbain.

Tandis que la modalité « se font plus en français » a des fréquences relatives très élevées en milieu urbain qui sont égales à 15,18% contre 6,10% en milieu rural. Dans la catégorie « interactions acquisitionnelles », nous constatons que deux modalités affichent des quantités relatives plus élevées en milieu rural. Il s'agit des modalités « réflexion bilinguisme » et « réfléchissent en langue ethnique » dont les fréquences en milieu rural sont égales à 4,62% (« réflexion bilinguisme ») et 3,83% (« réfléchissent en langue ethnique ») contre 1,34% (« réflexion bilinguisme ») et 0,22% (« réfléchissent en langue ethnique ») en milieu urbain. La modalité « réfléchissent en français » dans la catégorie « interactions acquisitionnelles » est la seule qui affiche en milieu urbain des fréquences relatives très élevées égales à 5,36% contre 3,34% en milieu rural. Le contraste constaté dans la catégorie « interactions transmissives » apparaît aussi dans la catégorie « imprégnation socioculturelle ». Ce contraste fait apparaître qu'en milieu rural le caractère « satisfaits » présente les fréquences plus grandes soit 10,32% contre 1,67% en milieu urbain. Tandis que le caractère « insatisfaits » requiert les effectifs les plus élevés en milieu urbain soit 14,84% contre 2,16% en milieu rural. Ce contraste se poursuit également dans la catégorie « relativisme culturel » : en milieu rural, le trait nommé « conforme à la réalité » présente les réitérations les plus élevées soit 4,23% contre 3,68% en milieu urbain. Mais, c'est celui dit « éloigné de la réalité » qui affiche les quantités relatives les plus grandes en milieu urbain soit 5,36% contre 3,34% en milieu rural. Au niveau de la catégorie « identité », nous remarquons que le référent « ne se rapporte pas à l'identité » est plus considéré dans les deux milieux, bien qu'il ait 4,52% de fréquences en milieu rural et 6,47% en milieu urbain. Néanmoins, la modalité « se rapporte à l'identité » de la même catégorie « identité » affiche des récurrences relatives plus élevées en milieu urbain qui sont égales à 4,69% contre 2,26% en milieu rural. Dans la catégorie « âges de la vie », nous voyons que les caractères considérés forment une hiérarchie où celui dit « tranche de 7 à 8 ans » en milieu rural a des fréquences relatives supérieures soit 6,78% contre 0,67% en milieu urbain. Tandis que le référent « tranche de 13 ans et plus » possède des réitérations relatives plus élevées en milieu urbain soit 6,25% contre 5,80% en milieu rural.

Les fréquences relatives contenues dans le tableau 4 (plus haut), nous le réitérons, sont une cumulation des affirmations des enquêtés. Autrement dit, ces affirmations actent une régularité quantitative d'apparition qui est considérée comme significative. Néanmoins, pour faciliter l'analyse de contenu qui nous sert de base dans notre distribution catégorielle des fréquences, nous choisissons apporter une intensité qualitative à chaque modalité dans les lignes qui suivent.

À cet effet, la catégorie « bilinguisme » avec ses trois modalités (« bilingues »,

« parlent plus en langue ethnique » et « parlent plus en français ») met l'accent sur le fait de parler chez un enfant-apprenant. Parler offre l'occasion à l'enfant-apprenant à s'approprier des savoirs que diffusent les langues-cultures qui servent de support au dialogue avec autrui. Ainsi donc la modalité « bilingues » très accentuée en milieu rural signifie que l'enfant-apprenant se met à fonctionner avec deux systèmes phono-syntaxico-sémantiques. Au plan social et en famille les deux systèmes transmettent à l'enfant-apprenant des premiers savoirs sociaux qui sont un moyen systématique d'apprentissage à penser, à raisonner. Ce qui est remarquable dans le fait de s'approprier les premiers savoirs sociaux grâce aux deux systèmes phono-syntaxico-sémantiques est le fait que les parents affirment que leurs progénitures parlent. Selon les lieux de résidence le fait que les parents disent que leurs progénitures parlent détermine grâce aux accumulations fréquentielles la langue-culture la plus usitée. Ainsi, en milieu rural, les langues-cultures ethniques sont les instruments qui favorisent la production et la réception des émissions verbales. Cela nous indique au plan social la place qu'occupent les savoirs socioculturels que dispensent les langues-cultures ethniques en famille. En milieu urbain, le français est langue-culture qui est au centre des interactions entre les parents et leurs progénitures. La distinction de fonctionnement dans l'affirmation que les enfants-apprenants parlent est significative qu'ils s'approprient des savoirs grâce aux langues-cultures en usage. Cette distinction pose le problème du positionnement de l'école. Ce positionnement intègre le prolongement de ce qui se fait en famille à l'école, c'est-à-dire permettre à l'enfant-apprenant de compléter les premiers apprentissages sociaux dans l'univers scolaire. Dans ce prolongement les interactions acquisitionnelles qui en constituent une catégorie assure le choix préférentiel de la langue à penser pour indiquer la manière à laquelle l'enfant-apprenant organise dans son esprit (pensée) ses connaissances. Ainsi, les modalités (« réflexion bilinguisme », « réfléchissent en langue ethnique » et « réfléchissent en français ») déterminent que la langue-culture permet à l'enfant-apprenant d'interagir avec la réalité à connaître qui pour être connue par l'enfant-apprenant doit d'abord être cognitivement construite en lui. Cette réalité à connaître est tributaire de la réflexion préférentielle dans une langue-culture que les parents énoncent dans leurs réponses. La réflexion préférentielle dans une langue-culture est le propre de l'homme, c'est-à-dire une potentialité constructiviste. En situation de diglossie, il s'agit d'affirmer cette potentialité comme une caractéristique particulière de la subjectivité de l'enfant-apprenant ayant une signification pour le parent. Ainsi, la perception de la subjectivité par le parent en situation de diglossie donne lieu à ce que ce-dernier affirme la langue-culture préférentielle de réflexion que l'enfant-apprenant use pour penser-agir-interagir. Pour les parents, il est clair que les enfants-apprenants réfléchissent. Cette réflexion préférentielle s'opère aux dires des parents selon les trois modalités suivantes : « réflexion bilinguisme », « réfléchissent en langue-culture ethnique » et « réfléchissent en français ». Le fait que les parents disent à quel point la

langue-culture opère un effet dans l'organisation des connaissances les enfants-apprenants clarifie considérablement le jugement sur l'imprégnation socioculturelle. Le jugement sur l'imprégnation socioculturelle (qui est une catégorie) fait jouer les mécanismes d'identification socioculturelle à l'égard des parents et à l'usage de la langue-culture ethnique. Ainsi, la catégorie imprégnation socioculturelle que caractérisent les deux modalités que sont « satisfaits » et « insatisfaits » conditionne l'apprentissage social dont le résultat est d'apprendre à l'enfant-apprenant un certains nombres de reflexes sociaux (accès aux rites d'initiations philosophiques propres à la communauté ethnolinguistique ; accès aux us et coutumes, etc.). Face à des situations sociales, l'enfant-apprenant doit reproduire ou produire des réactions conditionnées sous-jacentes aux mécanismes d'identification socioculturelle. Le fait d'affirmer ou d'infirmer l'une des modalités (« satisfaits » ou « insatisfaits » sous-tend l'image de l'enfant-apprenant que se fait chaque communauté ethnolinguistique. Cette image est à la base du déploiement de l'apprentissage social. Au regard des modalités que requiert les la catégorie « les âges de vie » nous percevons que l'image des enfants-apprenants dans la société gabonaise est scindée en deux groupes. Le premier groupe désigne la modalité « tranche de 7 à 8 ans » que nous désignons comme étant l'âge du début de l'autonomie physiologique en ce sens que l'enfant-apprenant peut exécuter certaines commissions. Le deuxième groupe est représenté par la modalité « tranche de 13 ans et plus », nous disons que ce caractère exprime que l'enfant-apprenant s'approche de l'adulte. Toutefois, ces tranches d'âge présentent deux images de l'enfant-apprenant selon les lieux de résidence où en milieu rural il exerce très tôt son autonomie au plan socioculturel et il fait plus tard en milieu urbain. Les deux images de l'enfant-apprenant relativisent aussi le rôle social de la langue-culture qui est fonction de la réalité que traitent les deux modalités (« se conforme à la réalité » et « éloigné de la réalité »). Le relativisme culturel qui est aussi une catégorie obéit à une intention des parents qui pensent l'éducation de leur progéniture en fonction des valeurs dominantes que véhicule la communauté ethnolinguistique laquelle ils s'identifient. L'éducation englobe le projet de vie que les parents conçoivent pour leur progéniture. Cette éducation s'organise en fonction du rôle social que les parents pensent que leurs progénitures auront à remplir plus tard. Ainsi, les efforts conjugués des parents déduisent, d'une part, que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs des premiers savoirs sociaux se fait en français et en langue ethnique du Gabon. D'autre part, ils exigent l'affirmation de l'identité gabonaise chez les enfants-apprenants malgré le fait que le français soit dans certaines familles la langue-culture première et n'ayant pas de socle au plan ethnolinguistique. Ainsi, les deux modalités (« se rapporte à l'identité » et « ne rapporte pas l'identité ») de la catégorie « identité » repartissent l'affirmabilité de l'identité de telle sorte que l'usage de la langue-culture n'influence pas l'identité de l'enfant-apprenant qui se rapporte à celle des parents. La prééminence de l'identité des parents sur celle des enfants-apprenants est

confirmée dans les réponses des enquêtés en famille.

Nous remarquons que la distribution des effectifs par catégories impliquant les modalités opèrent une clarification qui commence par l'accumulation fréquentielle des observations codées qui sont des réponses significatives des enquêtés. La clarification se poursuit sous des termes explicatifs de la réalité conçue par l'accumulation fréquentielle des observations codées. Bien que la distribution des effectifs par catégorie impliquant des modalités tiennent lieu des intensités fréquentielles et des facteurs explicatifs qualitatifs, les effectifs sont susceptibles de laisser dans l'ombre des insuffisances latentes et structurelles. Il est possible de pallier à certaines de ces insuffisances en croisant certaines modalités. Nous nous penchons dans les lignes suivantes aux croisements des modalités des catégories qui mettent à notre disposition des variables.

6.2.1.2.2. Le croisement des modalités issues des catégories muées en variables à manipuler.

La transformation des thèmes en catégories par le logiciel *Sphinx iQ2* définit les variables. Ainsi, chaque catégorie requiert une variable à manipuler. Nous disposons, à cet effet pour :

- la catégorie « bilinguisme » la variable « langue » qui dispose des trois modalités : « bilingues (langue ethnique + français) », « parlent plus en langue ethnique », « parlent plus en français » ;
- la catégorie « interactions transmissives » la variable « transmission » qui reprend les deux modalités : « se font plus en langue ethnique » et « se font plus en français » ;
- la catégorie « interactions acquisitionnelles » la variable « acquisition » qui garde les trois modalités : « réflexion bilinguisme (langue ethnique + français) », « réfléchissent en langue ethnique », « réfléchissent en français » ;
- la catégorie « imprégnation socioculturelle » la variable « imprégnation » qui requiert les deux modalités : « satisfaits » et « insatisfaits » ;
- la catégorie « relativisme culturel » la variable « culture » qui reprend les deux modalités : « éloigné de la réalité » et « se conforme à la réalité » ;
- la catégorie « âges de la vie » la variable « enfants » qui garde les trois modalités : « tranche de 7 ans », « tranche de 8 ans », « tranche de 13 ans et plus ».
- la catégorie « identité » la variable « identité » avec deux modalités : « se rapporte à l'identité » et « ne se rapporte pas à l'identité ».

Le croisement des variables nous fait connaître diverses corrélations que nous

exposons dans les lignes suivantes. Toutefois, les résultats qui sous-tendent la présentation des croisements que nous avons considérés sont issus de deux traitements. Ainsi, notre présentation des croisements des variables se fait en premier lieu par le traitement basé sur le calcul théorique du Khi deux à l'aide du tableur XLSTAT 2017 et second lieu par le traitement réalisé par le logiciel Sphinx iQ2.

Notre présentation des croisements entre les variables réalisée par tableur XLSTAT 2017 fait suite au contrôle de l'indépendance que nous déployons grâce aux effectifs accumulés des modalités. Les effectifs cumulés sont les fréquences relatives émanant du milieu rural et du milieu urbain. Nous obtenons les effectifs cumulés en additionnant les fréquences relatives de la modalité selon les lieux de résidences (le milieu rural et le milieu urbain). Autrement dit, l'addition des fréquences relatives de la modalité pour chaque lieu de résidence donne lieu à un effectif accumulé par modalité de la variable représentant la catégorie. Ce qui fait que nos calculs du Khi deux se font en croisant les lieux de résidence des enquêtés (représentant les colonnes « y ») avec les variables issues des catégories (représentant les lignes « x »). En effet, le croisement vise l'établissement d'un lien de causalité entre les lignes « x » et les colonnes « y » dans un tableau de contingences où les lignes dépendent des colonnes.

La présentation des croisements entre les variables avec le traitement réalisé par logiciel Sphinx iQ2 provient l'analyse multivariée. Pour obtenir des effets des croisements, nous codifions dans l'interface du logiciel Sphinx iQ2 les variables indiquées plus haut. Et en sélectionnant la commande « analyse multivariée » nous obtenons des résultats des croisements entre les variables. Nous exportons ces résultats du logiciel Sphinx iQ2 sous la forme de tableaux que nous considérons tels qu'ils sont.

Nous avons choisi de croiser deux variables principales que sont « transmission » et « acquisition » au reste des variables. Ces deux variables disposent, à notre entendement, des caractères qualitatifs essentiels en tant que potentialité des possibilités qui rendent capable la vérification de notre hypothèse 1⁶³. Nous savons que la possibilité pour un sujet apprenant malléable d'avoir accès à la réalité sociale, culturelle et linguistique se réalise que par les interactions transmissives et acquisitionnelles.

⁶³ Nous rappelons le libélé de notre hypothèse 1 : l'acquisition des langues-cultures en milieu rural et en milieu urbain, en famille ou à l'école donne accès aux valeurs, aux normes, aux statuts, aux rôles, etc. qui sont des éléments (sociaux, culturels et linguistiques) enchâssés dans les savoirs (socioculturels et scolaires). Ainsi, une langue-culture permet à l'enfant-apprenant de penser, d'agir et d'interagir.

A. Les différents croisements effectués entre la variable transmission et les autres variables.

a1. Croisement entre la variable « transmission » et la variable « acquisition ».

Le croisement entre les variables « transmission » et « acquisition » est exposé dans le tableau 5 ci-dessous. En effet dans ce tableau ce qui nous intéresse ce sont les éléments suivants :

- l'indicateur calculé de Khi deux de 4,61 ;
- le seuil de risque à 5% ;
- le degré de liberté (ddl) égal à 1.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)			
	Milieu rural (MR)	Milieu urbain (MU)	Total
Transmission	232	191	423
Acquisition	109	60	169
Total	341	251	592
Effectif théorique (T ₀)			
	243,65	179,35	
	97,35	71,65	
Effectif d'indépendance			
	-11,65	11,65	
	11,65	-11,65	
Effectif R (T-T ₀)			
	135,81	135,81	
	135,81	135,81	
Effectif R ²			
	MR	MU	Total
Transmission	0,56	0,76	1,31
Acquisition	1,40	1,90	3,29
Total	1,95	2,65	4,61

$R^2=4,61$ (indicateur calculé de Khi deux)

Tableau 5 : Ecart à l'indépendance (R²/T₀) des occurrences des modalités des variables transmission et acquisition.

Nous constatons, en tenant compte du niveau de confiance à 5% (0,05) que l'indicateur calculé de Khi deux à 4,61 est supérieur à celui de $p=3,84$ de la table de Pearson. Nous disons, à partir de ce constat et en considérant avec un ddl égal à 1, que nous rejetons l'hypothèse nulle. Le rejet de l'hypothèse nulle offre la possibilité de dire qu'avec moins de 5% de chance de se tromper, nous retenons qu'il y a une influence nécessaire entre les variables « transmission » et « acquisition ». La nécessité d'une influence entre les deux variables, nous autorise à dire qu'elle organise deux rapports d'indépendance réciproque entre les milieux rural et urbain. Le premier rapport d'indépendance réciproque est le fait que lorsque les interactions transmissives se font en langue ethnique les interactions acquisitionnelles (la réflexion en

langue ethnique) se font également en langue ethnique. Le deuxième rapport de dépendance réciproque qui est selon notre entendement l'opposé du premier. Il détermine ce qui suit : quand les interactions transmissives se font en français les interactions acquisitionnelles (la réflexion en français) se font aussi en français. Cette réciprocity dépendante déduit une prééminence des langues-cultures ethniques en milieu rural et celle du français langue-culture de scolarisation en milieu urbain. Ces deux rapports de dépendance réciproque se confirment avec le croisement effectué par le logiciel Sphinx iQ2 que nous présentons à l'aide du tableau 6 ci-dessous.

	Transmission	Se font plus en langue ethnique % Rep.	Se font plus en français % Rep.	Total % Rep.
Acquisition				
Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)		0,00%	0%	100%
Réfléchissent en langue ethnique		100%	0%	100%
Réfléchissent en français		0%	100%	100%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés

Tableau 6 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de la transmission

Nous pouvons également constater que le croisement de la question « acquisition » avec celle de « transmission » affiché dans le tableau 6 ci-dessus nous fait connaître les différents assemblages entre les modalités. Ces différents assemblages confirment autrement les effets de croisement que nous avons évoqués plus avant. Nous percevons, à cet effet, que la modalité « réfléchissent en langue ethnique » de la variable « acquisition » et celle nommée « se font plus en français » de la variable « transmission » affiche une corrélation positive exprimée à la hauteur de 100% (le premier rapport de dépendance réciproque). De même en lisant le croisement entre les modalités « se font en français » de la variable « transmission » et celle nommée « réfléchissent en français » de la variable « acquisition » nous constatons également une corrélation positive exprimée à la hauteur de 100% (le deuxième rapport de dépendance réciproque). Par ailleurs, nous remarquons que la modalité « la réflexion bilinguisme » de la variable « acquisition » affiche les effets nuls de croisement avec les deux modalités de la variable « transmission ». Cette nullité remarquée entre ces modalités nous autorise à dire ceci : il y a une absence de corrélation entre le fait que la transmission se fasse en langue ethnique ou en français avec le fait d'une réflexion bilinguisme. Cette absence signifie pour nous que la simultanéité bilingue du choix de la langue à penser (réflexion préférentielle) ne se fait pas chez l'enfant-apprenant.

a2. Croisement entre les variables « langue » et « transmission ».

Le croisement entre les variables « langue » et « transmission » est exposé dans le tableau 7 ci-dessous. En effet dans ce tableau ce qui nous intéresse ce sont les éléments suivants :

- l'indicateur calculé de Khi deux de 0,77 ;
- le seuil de risque à 5% ;
- le degré de liberté (ddl) égal à 1.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)			
	Modalités		Total
	Milieu rural (MR)	Milieu urbain (MU)	
Transmission	232	191	423
Langue	275	254	529
Total	507	445	952
Effectif théorique (T _o)			
	225,27	197,73	
	281,73	247,27	
Effectif d'indépendance			
	6,73	-6,73	
	-6,73	6,73	
Effectif R (T-T _o)			
	45,24	45,24	
	45,24	45,24	
Effectif R ²			
	MR	MU	Total
Transmission	0,20	0,23	0,43
Langue	0,16	0,18	0,34
Total	0,36	0,41	0,77

$R^2=0,77$ (indicateur calculé de Khi deux)

Tableau 7: Ecart à l'indépendance (R^2/T_o) des occurrences des modalités des variables langue et transmission

En tenant compte du niveau de confiance à 5% (0,05) nous observons que l'indicateur calculé de Khi deux qui est égal à 0,77 est inférieur à celui de $p=3,84$ de la table de Pearson correspondant au degré de liberté (ddl) égal à 1. Nous pouvons, à partir de cette observation, dire que nous rejetons l'hypothèse nulle. Nous disons, alors avec moins de 5% de chance de se tromper, qu'il y a une indépendance réciproque entre les variables « transmission » et « langue ». Cette réciprocity d'indépendance nous fait dire qu'en famille que soit en milieu rural ou en milieu urbain, lorsque les interactions transmissives se font cela implique l'usage d'une langue-culture qui peut être celle dite ethnique ou celle appelée le français. Néanmoins, l'usage de la langue ethnique définit que les interactions transmissives se font en langue ethnique. Tout comme l'usage du français implique les interactions transmissives sous l'influence de cette

langue-culture. En famille, les réitérations relatives du tableau 4 montrent que l'usage des langues-cultures ethniques (16,72%) est davantage réalisé en milieu rural et celui du français (15,18%) en milieu urbain. En effet, ces usages se confirment en lisant les effets du croisement réalisé par le logiciel Sphinx iQ2 entre certaines modalités des deux variables (transmission et langue). Ce croisement est explicite dans le tableau 8 ci-dessous.

Transmission	Se font plus en langue ethnique % Rep.	Se font plus en français % Rep.	Total % Rep.
Langue			
Bilingues (langue ethnique + français)	91,30%	8,70%	100%
Parlent plus en langue ethnique	100%	0%	100%
Parlent plus en français	0%	100%	100%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés

Tableau 8 : Croisement entre la question de la langue et celle de la transmission

Dans le tableau 8 ci-dessus, nous observons qu'entre la modalité « se font plus en langue ethnique » de la variable « transmission » et celle dite « parlent plus en langue ethnique » de la variable « langue » une relation très significative avec des effets égal à 100%. Il y a aussi des effets de croisement significatifs atteignant 91,30% entre la modalité « bilingues » de la variable « langue » et celle nommée « se font plus en langue ethnique » de la variable « transmission ». Le croisement entre la modalité « se font en français » de la variable « transmission » et celle dite « bilingues » de la variable « langue » fournit des effets faiblement significatifs de leur croisement à la hauteur de 8,7%. Le croisement de la modalité « parlent plus en français » de la variable « langue » avec celle dite « se font en français » de la variable « transmission » produit des effets très significatifs à 100%. Les croisements issus du traitement du logiciel Sphinx iQ2 attestent que l'usage de la langue-culture détermine l'outil langue qui sert de passerelle lors des interactions transmissives. Ainsi, le bilinguisme apparaît, en famille et en milieu rural, comme un facteur de mise en fonctionnement de la pratique simultanée des langues-cultures ethniques et du français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension. Par contre, en milieu urbain le bilinguisme s'estompe en faisant reculer les langues-cultures ethniques pour concéder une large place au français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension dans les interactions en famille.

a3. Croisement entre les variables « transmission » et « imprégnation ».

Le tableau 9 ci-dessous contient les résultats du calcul Khi deux entre la variable « imprégnation » et « transmission ». En effet dans ce tableau ce qui nous intéresse ce sont les

éléments suivants :

- l'indicateur calculé de Khi deux de 0,07 ;
- le seuil de risque à 5% ;
- le degré de liberté (ddl) égal à 1.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)			
	Transmission	Imprégnation	Total
Milieu rural (MR)	232	148	380
Milieu urbain (MU)	191	127	318
Total	423	275	698
Effectif théorique (T _o)			
	230,29	149,71	
	192,71	125,29	
Effectif d'indépendance			
	1,71	-1,71	
	-1,71	1,71	
Effectif R (T-T _o)			
	2,94	2,94	
	2,94	2,94	
Effectif R ²			
	Transmission	Imprégnation	Total
MR	0,01	0,02	0,03
MU	0,02	0,02	0,04
Total	0,03	0,04	0,07
<i>R²=0,07 (indicateur calculé de Khi deux)</i>			
Tableau 9 : Ecart à l'indépendance (R ² /T _o) des occurrences des modalités des variables transmission et imprégnation			

Au tableau 9 ci-dessus nous constatons au regard des éléments considérés (indicateurs calculé du Khi deux, le niveau de confiance et le ddl) une relation est très significativement inférieure à la référence de valeur $p=3,84$ de la table de Pearson. Nous ne pouvons pas, à partir de ce constat, dire que nous rejetons l'hypothèse nulle. Nous disons alors avec moins de 5% de chance de se tromper qu'il y a une indépendance entre les variables « transmission » et « imprégnation ». Cela laisse supposer que, le fait de réaliser les interactions transmissives en langue ethnique ou en français apporte une influence dichotomique sur l'imprégnation socioculturelle. En milieu rural la relation entre les interactions transmissives et l'imprégnation socioculturelle définit une implication satisfaisante du fait de l'usage des langues-cultures ethniques. En milieu urbain la relation entre les interactions transmissives et l'imprégnation établit une implication insatisfaisante du fait de l'usage du français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension. Cette influence dichotomique est d'autant vraie au regard des calculs fournis par le logiciel Sphinx iQ2 contenus dans le tableau 10 ci-après.

Le tableau 10 ci-dessous révèle des croisements variés entre les modalités des

variables « imprégnation » et « transmission ». Ainsi, nous lisons ce qui suit : les effets de croisement apparaissent aussi à la hauteur de 66,7% entre la modalité « satisfaits » de la variable « imprégnation » et celle dite « se font plus en langue ethnique » de la variable « transmission ». Le croisement entre la modalité « se font plus en français » de la variable « transmission » et celle nommée « satisfaits » affiche des effets de croisement à la hauteur de 33,3%. Nous remarquons des effets de croisement atteignant 18,20% entre de la modalité « se font plus en langue ethnique » de la variable « transmission » et celle nommée « insatisfaits » de la variable « imprégnation ». Aussi, le croisement entre la modalité « insatisfaits » de la variable « imprégnation » et celle nommée « se font plus en français » affiche un effet ayant une valeur de 81,80%. Nous réitérons selon les réponses considérées des parents que les effets de croisement entre les modalités des variables (imprégnation et transmission) impliquent une satisfaction de l'imprégnation socioculturelle lorsque les interactions transmissives se font en langue-culture ethnique. Par contre, les parents disent qu'ils sont insatisfaits au plan de l'imprégnation socioculturelle lorsque les interactions transmissives se font plus en français.

Transmission	Se font plus en langue ethnique	Se font plus en français	Total
	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Imprégnation			
Satisfaits	66,70%	33,30%	100%
Insatisfaits	18,20%	81,80%	100%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés

Tableau 10 : Croisement entre la question de l'imprégnation et celle de la transmission.

a4. Croisement entre la variable « transmission » et celle dite « culture »

Le croisement entre la variable « transmission » et la variable « culture » est inscrit dans tableau 11 (ci-dessus) qui contient les résultats du calcul Khi deux. En effet dans ce tableau nous considérons les éléments suivants :

- l'indicateur calculé de Khi deux de 1,73 ;
- le seuil de risque à 5% ;
- le degré de liberté (ddl) égal à 1.

Nous constatons, avec un Khi deux égal à 1,73 et un ddl égal à 1, une relation est très significativement inférieure à la référence $p=3,84$ de la table de Pearson relative au niveau de confiance égal à 5%. Nous pouvons, à partir de ce constat, dire que nous rejetons l'hypothèse nulle. Le rejet de l'hypothèse nulle nous permet de dire qu'avec moins de 5% de chance de se

tromper qu'il y a une indépendance entre les variables « transmission » et « culture ».

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)			
	Milieu rural (MR)	Milieu urbain (MU)	Total
Transmission	232	191	423
Culture	77	81	158
Total	309	272	581
Effectif théorique (T _o)			
	224,97	198,03	
	84,03	73,97	
Effectif d'indépendance			
	7,03	-7,03	
	-7,03	7,03	
Effectif R (T-T _o)			
	49,43	49,43	
	49,43	49,43	
Effectif R ²			
	MR	MU	Total
Transmission	0,22	0,25	0,47
Culture	0,59	0,67	1,26
Total	0,81	0,92	1,73
<i>R²=1,73 (indicateur calculé de Khi deux)</i>			

Tableau 11: Ecart à l'indépendance (R²/T_o) des occurrences des modalités des variables culture et transmission.

Cette relation d'indépendance définit, alors, le fait de réaliser les interactions transmissives en langue ethnique ou en français favorise une influence culturelle. L'influence culturelle en question est disproportionnée et est fonction du lieu de résidence : en milieu rural, elle se conforme d'une part grâce à l'usage des langues-cultures ethniques à la réalité et se distance d'autre part à cette même réalité à cause de l'usage du français langue-culture de scolarisation ; en milieu urbain, elle est, d'une part, éloigné et d'autre part faiblement proche de la réalité à cause de l'usage du français langue-culture de scolarisation. En effet, les fluctuations que connaît l'influence culturelle sont également avérées à travers les calculs effectués par le logiciel Sphinx iQ2. Ces calculs nous font remarquer des effets de croisement d'une part fortement significatifs et d'autre part quasiment nuls entre les modalités des deux variables. Nous lisons dans le tableau 12 ci-dessous les effets de ces croisements.

Nous constatons dans ce tableau 12 (ci-dessous) par exemple entre la modalité « se conforme à la réalité » de la variable « culture » et celle dite « se font en langue ethnique » de la variable « transmission » un effet très significatif atteignant la valeur de 100%. Cette même valeur de 100% est également une référence très significative entre les modalités « éloigné de

la réalité » de la variable « culture » et celle dite « se font plus en français » de la variable « transmission ». Toutefois, nous lisons les effets quasiment nuls au niveau des deux autres croisements, à savoir : le croisement entre la modalité « éloigné de la réalité » de la variable « culture » et celle dite « se font plus en langue ethnique » de la variable « transmission ». Tout comme, la nullité du croisement apparaît entre la modalité « se conforme à la réalité » de la variable « culture » et celle nommée « se font plus en français » de la variable « transmission ». Les effets de croisement entre les modalités des variables (culture et transmission) nous permettent de dire que l'usage de la langue culture ethnique encourage l'encrage des interactions transmissives dans le contexte social, culturel et linguistique du Gabon. Par contre l'usage du français langue-culture de scolarisation ne permet pas aux interactions transmissives de se conformer à la réalité sociale, culturelle et linguistique du Gabon.

Transmission	Se font plus en langue ethnique	Se font plus en français	Total
	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Culture			
Eloigné de la réalité	0%	100%	100%
Se conforme à la réalité	100%	0%	100%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés

Tableau 12 : Croisement entre la question de la culture et celle de la transmission

a5. Croisement entre la variable « transmission » et la variable « enfant »

Le croisement entre la variable « enfant » et la variable « transmission » est inscrit dans tableau 13 (ci-dessus) qui contient les résultats du calcul Khi deux. En effet dans ce tableau nous considérons les éléments suivants :

- l'indicateur calculé de Khi deux de 8,48 ;
- le seuil de risque à 5% ;
- le degré de liberté (ddl) égal à 1.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)			
	Milieu rural (MR)	Milieu urbain (MU)	Total
Transmission	232	191	423
Enfant	128	62	190
Total	360	253	613
Effectif théorique (T _o)			
	248,42	174,58	
	111,58	78,42	
Effectif d'indépendance			
	-16,42	16,42	
	16,42	-16,42	
Effectif R (T-T _o)			
	269,54	269,54	
	269,54	269,54	
Effectif R ²			
	MR	MU	Total
Transmission	1,09	1,54	2,63
Enfant	2,42	3,44	5,85
Total	3,50	4,98	8,48
<i>R²=8,48 (indicateur calculé de Khi deux)</i>			

Tableau 13: Ecart à l'indépendance (R²/T_o) des occurrences des modalités des variables enfant et transmission.

Les éléments considérés (l'indicateur calculé du Khi deux, le niveau de confiance et le ddl.) dans le tableau 13 ci-dessus nous font constater une relation très significativement supérieure à la valeur de référence. En effet avec un indicateur calculé de Khi deux égal à 8,48 relatif à un ddl égal à 1 renvoyant à $p=3,84$ de la table de Pearson, nous disons que nous ne rejetons pas l'hypothèse nulle entre la variable « enfant » et celle dite « transmission ». Aussi, nous exprimons qu'avec moins de 5% de chance de se tromper il y a une indépendance entre les variables « transmission » et « enfant ». Cette relation d'indépendance définit deux faits en relation avec les interactions transmissives et les tranches d'âge des enfants-apprenants. Le premier fait déduit qu'en milieu rural les interactions transmissives en langue-culture ethnique et en français débutent plus tôt. Ces interactions transmissives en famille et en milieu rural conduisent à une imprégnation socioculturelle réussie. Le deuxième fait implique les interactions transmissives en milieu urbain réalisées en langue-culture ethnique qui débutent tardivement au niveau de l'âge de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs, notamment socioculturels. Ce démarrage tardif implique une imprégnation socioculturelle qui arrive en second plan après celle réalisée sous les auspices du français langue-culture de scolarisation. Ces deux faits, nous font constater en parcourant les calculs issus du logiciel Sphinx iQ2 que

les croisements effectués entre les modalités des deux variables qui affichent des effets variés. Ces croisements sont contenus dans le tableau 14 ci-dessous.

Dans ce tableau 14 (ci-après), nous pouvons lire en prenant, par exemple, le croisement entre la modalité « se font plus en langue ethnique » de la variable « transmission » et celle dite « tranche de 7 à 8 ans » de la variable « enfant » des effets positifs exprimés à 83%. En lisant également le croisement entre la modalité « se font plus en français » de la variable « transmission » et celle nommée « tranche de 7 à 8 ans » il apparaît un effet de croisement de 27%. Par contre, le croisement entre la modalité « se font plus en langue ethnique » de la variable « transmission » et celle dite « tranche de 13 ans et plus » de la variable « enfant » il y a un effet égal à 20%. Mais au croisement entre la modalité « se font plus en français » de la variable « transmission » et celle nommée « tranche de 13 ans et plus » de la variable « enfant » les effets sont à 80%. Cette variation entre les croisements nous permet de dire que la transmission des savoirs débute plutôt avec l'usage des langues-cultures ethniques et plus tard avec l'usage du français langue-culture de scolarisation. Toutefois, en famille le français langue-culture de scolarisation a un impact plus avéré pour les enfants-apprenants âgés de 13 ans et plus et significativement moins avec ceux de la tranche de 7 à 8 ans.

Transmission	Se font plus en langue ethnique	Se font plus en français	Total
	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Enfant			
Tranche de 7 à 8 ans	83%	27%	100%
Tranche de 13 ans et plus	20%	80%	100%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés

Tableau 14 : Croisement entre la question de l'enfant et celle de la transmission.

a6. Croisement entre la variable « identité » et la variable « transmission ».

Le croisement entre la variable « identité » et la variable « transmission » est inscrit dans le tableau 15 (ci-dessus) qui contient les résultats du calcul Khi deux. En effet dans ce tableau nous considérons les éléments suivants :

- l'indicateur calculé de Khi deux de 9,49 ;
- le seuil de risque à 5% ;
- le degré de liberté (ddl) égal à 1.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)			
	Milieu rural (MR)	Milieu urbain (MU)	Total
Transmission	232	69	301
Identité	191	100	291
Total	423	169	592
Effectif théorique (T ₀)			
	215,07	85,93	
	207,93	83,07	
Effectif d'indépendance			
	16,93	-16,93	
	-16,93	16,93	
Effectif R (T-T ₀)			
	286,54	286,54	
	286,54	286,54	
Effectif R ²			
	MR	MU	Total
Transmission	1,33	3,33	4,67
Identité	1,38	3,45	4,83
Total	2,71	6,78	9,49
<i>R²=9,49 (indicateur calculé de Khi deux)</i>			

Tableau 15: Ecarts à l'indépendance (R²/T₀) des occurrences des modalités des variables transmission et identité.

Nous constatons en considérant les éléments considérés du tableau 15 une relation significativement supérieure à la valeur de référence « p » de la table de Pearson. Nous pouvons, à partir de $p=3,84$ correspondant au niveau de confiance égal à 5% avec un ddl égal à 1, dire que nous ne rejetons pas l'hypothèse nulle à cause de l'indicateur calculé de Khi deux égal à 9,46. Le refus du rejet de l'hypothèse nulle nous autorise à dire qu'avec moins de 5% de chance de se tromper, nous ne possédons pas suffisamment d'information pour signaler qu'il y a une influence réciproque entre les variables « transmission » et « identité ». L'absence de cette réciprocité dépendante entre les deux variables nous fait dire qu'elle détermine ce qui suit : lorsque les interactions transmissives se font en langue ethnique il y a une forte relation avec l'identité. Mais lorsque les interactions transmissives se font en français langue-culture scolarisation il n'y a aucun rapport avec l'identité. Nous réitérons que les interactions transmissives qui se font plus en langue-culture ethnique se déroulent en majorité des cas en milieu rural et celles qui se font en français s'effectuent davantage en milieu urbain. Cela se confirme en lisant les effets de croisement qui sont issus des calculs réalisés par le logiciel Sphinx iQ2 et qui sont contenus dans le tableau 16 ci-dessus.

Dans ce tableau 16 nous remarquons, par exemple, entre la modalité « se font plus en langue ethnique » de la variable « transmission » et la modalité « se rapporte à l'identité » de la

variable « identité » des effets de croisement à 100%. De même, en nous intéressant aux effets de croisement entre la modalité « ne se rapporte pas à l'identité » de la variable « identité » et celle dite « se font plus en français » de la variable « transmission » nous lisons 100% comme étant l'expression de ce croisement. Nous notons des effets de croisement quasiment nuls entre la modalité « se font plus en français » de la variable « transmission » et celle dite « ne se rapporte pas à l'identité » de la variable « identité ». Cette nullité apparaît aussi entre la modalité « se font plus en langue ethnique » de la variable « transmission » et celle dite « ne se rapporte pas à l'identité » de la variable « identité ». Au regard des effets de croisement, nous pouvons dire que les parents attribuent l'affirmation de l'identité lorsque les interactions transmissives sont soutenues par l'usage des langues-cultures ethniques. Ils réfutent de considérer l'affirmation de l'identité de leurs progénitures dans le fait de réaliser les interactions transmissives en faisant usage du français langue-culture de scolarisation.

Transmission	Se font plus en langue ethnique	Se font plus en français	Total
	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Identité			
Ne se rapporte pas à l'identité	0%	100%	100%
Se rapporte à l'identité	100%	0%	100%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés

Tableau 16 : Croisement entre la question de l'identité et celle de la transmission.

B. Les différents croisements effectués entre la variable « acquisition » et les autres variables.

b1. Croisement entre la variable « acquisition » et la variable « langue »

Le croisement entre les variables « acquisition » et « langue » est exposé dans le tableau 17 ci-dessous. En effet dans ce tableau ce qui nous intéresse ce sont les éléments suivants :

- l'indicateur calculé de Khi deux de 8,10 ;
- le seuil de risque à 5% ;
- le degré de liberté (ddl) égal à 1.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)			
	Milieu rural (MR)	Milieu urbain (MU)	Total
Acquisition	109	60	169
Langue	275	254	529
Total	384	314	698
Effectif théorique (T _o)			
	92,97	76,03	
	291,03	237,97	
Effectif d'indépendance			
	16,03	-16,03	
	-16,03	16,03	
Effectif R (T-T _o)			
	256,83	256,83	
	256,83	256,83	
Effectif R ²			
	MR	MU	Total
Acquisition	2,76	3,38	6,14
Langue	0,88	1,08	1,96
Total	3,64	4,46	8,10
<i>R²=8,10 (indicateur calculé de Khi deux)</i>			
Tableau 17: Ecarts à l'indépendance (R ² /T _o) des occurrences des modalités des variables acquisition et langue.			

Nous constatons à partir des éléments considérés dans le tableau 17 une relation significativement supérieure à la valeur de référence « p » de la table de Pearson. Nous pouvons, à partir de $p=3,84$ correspondant au niveau de confiance égal à 5% avec un ddl égal à 1, dire que nous ne rejetons pas l'hypothèse nulle au regard de l'indicateur de Khi deux égal à 8,10. Nous pouvons, alors, avec moins de 5% de chance de se tromper signaler qu'il y a une influence réciproque entre les variable « acquisition » et « langue ». La relation de réciprocité constatée entre la variable « acquisition » et la variable « langue » permet de déterminer les effets de la réflexion préférentielle dans une langue-culture. Les effets de la réflexion préférentielle dans une langue-culture varient en fonction du lieu de résidence. En milieu rural, la réflexion bilinguisme est plus constatée que celle réalisée en langue-culture ethnique qui est plus avérée que celle faite en français langue-culture de scolarisation. En milieu urbain, la réflexion en français langue-culture de scolarisation est plus évidente que celle dite bilinguisme qui s'affirme que celle faite en langue-culture ethnique. Les effets de la réflexion préférentielle dans une langue culture s'explicitent davantage avec les calculs faits par le logiciel Sphinx iQ2. Les calculs réalisés par le logiciel Sphinx iQ2 sont contenus le tableau 18 ci-dessous où nous observons des effets significatifs que diffusent les croisements entre les modalités des deux variables.

Acquisition	Réfléchissent en français	Réfléchissent en langue ethnique	Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)	Total
Langue	% Rep.	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Bilingues (langue ethnique + français)	50%	50%	0%	100%
Parlent plus en langue ethnique	0%	100%	0%	100%
Parlent plus en français	100%	0%	0%	100%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés

Tableau 18 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de la langue.

Dans le tableau 18 (ci-dessus) les calculs réalisés par le logiciel iQ2 donnent les effets des croisements très et moyennement significatifs entre des modalités de la variable « langue » et celles de la variable « acquisition ». Nous remarquons, par exemple, entre le croisement de la modalité « réfléchissent en français » de la variable « acquisition » et celle dite « parlent plus en français » de la variable « langue » des effets très significatifs. En effet ce croisement affiche une valeur égale à 100% comme étant l'expression de leur corrélation. De même la valeur de 100% apparaît comme étant l'expression du croisement entre la modalité « réfléchissent en langue ethnique » de la variable « acquisition » et celle dite « parlent plus en langue ethnique » de la variable « langue ». Deux croisements exposent une valeur égale à 50% (moyennement significative). Il s'agit des croisements entre les deux modalités « réfléchissent en français » et « réfléchissent en langue ethnique » de la variable « acquisition » et l'une des modalités de la variable « langue », à savoir celle dite « bilingues ». Le reste des croisements affichent des effets quasiment nuls. Les effets de croisement très significativement égaux à la valeur de référence 100% impliquent que la réflexion préférentielle est réalisée dans langue-culture qui est en usage lors des interactions. Pour être plus précis, nous disons à ce sujet que les réponses des parents indiquent qu'en famille la réflexion préférentielle se fait en langue-culture ethnique chez l'enfant-apprenant lorsque les interactions sont soutenues par celle-ci. De même lorsque les interactions se font en français, la réflexion préférentielle se fait chez l'enfant-apprenant en français. Ainsi, la langue-culture en usage (qui diffuse les savoirs) lors des interactions (transmissives ou acquisitionnelles) est aussi dans laquelle s'effectue la réflexion préférentielle en situation de diglossie.

b2. Croisement entre la variable « acquisition » et la variable « imprégnation »

Le croisement entre la variable « acquisition » et la variable « imprégnation » est

inscrit dans tableau 19 (ci-dessus) qui contient les résultats du calcul Khi deux. En effet dans ce tableau nous considérons les éléments suivants :

- l'indicateur calculé de Khi deux de 14,10 ;
- le seuil de risque à 5% ;
- le degré de liberté (ddl) égal à 1.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)			
	Milieu rural (MR)	Milieu urbain (MU)	Total
Acquisition	109	60	169
Imprégnation	127	148	275
Total	236	208	444
Effectif théorique (T ₀)			
	89,83	79,17	
	146,17	128,83	
Effectif d'indépendance			
	19,17	-19,17	
	-19,17	19,17	
Effectif R (T-T ₀)			
	367,53	367,53	
	367,53	367,53	
Effectif R ²			
	MR	MU	Total
Acquisition	4,09	4,64	8,73
Imprégnation	2,51	2,85	5,37
Total	6,61	7,50	14,10
<i>R²=14,10 (indicateur calculé de Khi deux)</i>			

Tableau 19: Ecart à l'indépendance (R²/T₀) des occurrences des modalités des variables acquisition et imprégnation.

Nous constatons avec un Khi deux égal à 14,10 une relation est très significativement supérieure à la référence $p=3,84$ de la table de Pearson relative au niveau de confiance égal à 5%. Nous pouvons avec un ddl égal 1 et à partir de la valeur du Khi deux, du niveau de confiance dire que nous ne rejetons pas l'hypothèse nulle. Le refus du rejet de l'hypothèse nulle nous permet de dire qu'avec moins de 5% de chance de se tromper qu'il y a une dépendance entre les variables « acquisition » et « imprégnation ». Cette relation de dépendance définit alors que le fait de réaliser les interactions acquisitionnelles en langue ethnique ou en français favorise une imprégnation socioculturelle. Néanmoins, les interactions acquisitionnelles en langue-culture ethnique qui favorise davantage l'imprégnation socioculturelle sont celles réalisées par l'enfant-apprenant en milieu rural. À cet effet, les calculs effectués par le logiciel Sphinx iQ2 contenus dans le tableau 20 ci-après nous font remarqués des effets de croisement d'une part fortement significatifs et d'autre part quasiment nuls entre les modalités des deux variables.

Acquisition	Réfléchissent en français	Réfléchissent en langue ethnique	Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)	Total
	% Rep.	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Imprégnation				
Satisfaits	0%	100%	0%	100%
Insatisfaits	100%	0%	0%	100%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés.

Tableau 20 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de l'imprégnation

Nous pouvons observer qu'il est annoté dans le tableau 20 ci-dessus des effets très significativement égaux à la valeur de référence 100% et d'autres quasiment nuls. Les effets de croisement ayant une valeur égale à 100 sont ceux issus des croisements entre les modalités suivantes : le croisement entre la modalité « réfléchissent en français » de la variable « acquisition » et celle dite « insatisfaits » de la variable « imprégnation ». Il y a aussi le croisement entre la modalité « réfléchissent en langue ethnique » de la variable « acquisition » et celle nommée « satisfaits » de la variable « imprégnation ». Le reste des croisements affichent des effets nuls. Le croisement aux effets très significatifs avec une valeur égale à 100% indiquant une satisfaction de la part des parents détermine, à notre entendement, que le fait de réfléchir en langue ethnique rassure que l'enfant-apprenant vit une imprégnation socioculturelle réussie. Par contre le fait que l'enfant-apprenant réfléchisse en français n'est pas rassurant en ce qui concerne son imprégnation socioculturelle.

b3. Croisement entre la variable « acquisition » et la variable « culture ».

Le croisement entre la variable « acquisition » et la variable « culture » est inscrit dans tableau 21 (ci-dessus) qui contient les résultats du calcul Khi deux. En effet dans ce tableau nous considérons les éléments suivants :

- l'indicateur calculé de Khi deux de 8,27 ;
- le seuil de risque à 5% ;
- le degré de liberté (ddl) égal à 1.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)			
	Milieu rural (MR)	Milieu urbain (MU)	Total
Acquisition	109	60	169
Culture	77	81	158
Total	186	141	327
Effectif théorique (T _o)			
	96,13	72,87	
	89,87	68,13	
Effectif d'indépendance			
	12,87	-12,87	
	-12,87	12,87	
Effectif R (T-T _o)			
	165,68	165,68	
	165,68	165,68	
Effectif R ²			
	MR	MU	Total
Acquisition	1,72	2,27	4,00
Culture	1,84	2,43	4,28
Total	3,57	4,71	8,27
<i>R²=8,27(indicateur calculé de Khi deux)</i>			

Tableau 21: Ecarts à l'indépendance (R²/T_o) des occurrences des modalités des variables acquisition et culture.

Nous constatons en suivant les éléments considérés du tableau 21 (ci-dessus) une relation significativement supérieure à la valeur de référence « p » de la table de Pearson. Nous pouvons, à partir de $p=3,84$ correspondant au niveau de confiance égal à 5% avec un ddl égal à 1, dire que nous ne rejetons pas l'hypothèse nulle à cause de l'indicateur calculé de Khi deux égal à 8,27. Le refus du rejet de l'hypothèse nulle nous autorise à dire qu'avec moins de 5% de chance de se tromper, il y a une dépendance réciproque entre les variables « acquisition » et « culture ». La réciprocité dépendante entre les deux variables nous fait dire qu'elle détermine ce qui suit : lorsque les interactions acquisitionnelles se font en langue ethnique ou en français il y a une forte relation avec la culture. Néanmoins, il y a une prééminence interchangeable entre le milieu rural et le milieu urbain dans le fait que les interactions acquisitionnelles se déroulent chez l'enfant-apprenant en langue-culture. Le milieu rural requiert davantage les interactions acquisitionnelles en langue-culture ethnique qu'en français langue-culture de scolarisation. Le milieu urbain retient principalement le français langue-culture de scolarisation pour les interactions acquisitionnelles chez l'enfant-apprenant positionnant celles en langue-culture ethnique en second plan. Les effets de croisement qui sont issus des calculs réalisés par le logiciel Sphinx iQ2 et qui sont contenus dans le tableau 22 ci-dessus sont plus explicites à ce sujet.

Acquisition	Réfléchissent en français	Réfléchissent en langue ethnique	Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)	Total
	% Rep.	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Culture				
Se conforme à la réalité	0%	100%	0%	100%
Eloigné de la réalité	100%	0%	0%	100%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés

Tableau 22 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de la culture.

Le tableau 22 (ci-avant) présente les effets de croisements issus des calculs réalisés par logiciel Sphinx iQ2. Autrement dit, les calculs réalisés par le logiciel iQ2 donnent les effets des croisements entre des modalités de la variable « acquisition » et celles de la variable « culture ». Nous remarquons, par exemple, entre le croisement de la modalité « réfléchissent en français » de la variable « acquisition » et celle dite « éloigné de la réalité » de la variable « culture » une valeur égale à 100% comme étant l'expression de leur corrélation. De même la valeur de 100% apparaît comme étant l'expression du croisement entre la modalité « réfléchissent en langue ethnique » de la variable « acquisition » et celle dite « se conforme à la réalité » de la variable « culture ». Le reste des croisements expose des effets quasiment nuls. Les effets de croisement très significativement égaux à la valeur de référence 100% impliquent deux avis. Le premier avis considère qu'en famille le fait que la réflexion préférentielle se réalise en français est éloigné de la réalité sociale, culturelle et linguistique du Gabon. Le second avis est contraire au premier et détermine le fait qu'en famille la réflexion préférentielle s'effectue en langue-culture ethnique est conforme à la réalité sociale, culturelle et linguistique du Gabon. Les deux avis n'accordent pas d'intérêt à la réflexion bilinguisme en ce sens que les parents ne disent pas qu'elle est conforme ou éloignée de la réalité.

b4. Croisement entre la variable « acquisition » et la variable « identité »

Le croisement entre les variables « acquisition » et « identité » est exposé dans le tableau 23 ci-dessous. En effet dans ce tableau ce qui nous intéresse ce sont les éléments suivants :

- l'indicateur calculé de Khi deux de 18,99 ;
- le seuil de risque à 5% ;
- le degré de liberté (ddl) égal à 1.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)			
	Milieu rural (MR)	Milieu urbain (MU)	Total
Acquisition	109	60	169
Identité	69	100	169
Total	178	160	338
Effectif théorique (T _o)			
	89,00	80,00	
	89,00	80,00	
Effectif d'indépendance			
	20,00	-20,00	
	-20,00	20,00	
Effectif R (T-T _o)			
	400,00	400,00	
	400,00	400,00	
Effectif R ²			
	MR	MU	Total
Acquisition	4,49	5,00	9,49
Identité	4,49	5,00	9,49
Total	8,99	10,00	18,99
<i>R²=18,99(indicateur calculé de Khi deux)</i>			

Tableau 23: Ecarts à l'indépendance (R²/T_o) des occurrences des modalités des variables acquisition et identité.

En tenant compte du niveau de confiance à 5% (0,05) et du degré de liberté (ddl=1) nous observons que l'indicateur calculé de Khi deux qui est égal à 18,99 est supérieur à celui de $p=3,84$ de la table de Pearson. Nous pouvons, à partir de cette observation, dire que nous ne rejetons pas l'hypothèse nulle. Nous disons, alors avec moins de 5% de chance de se tromper, qu'il y a une dépendance réciproque entre les variables « acquisition » et « identité ». Cette réciprocity dépendante nous fait dire que les interactions acquisitionnelles sont déterminantes pour indiquer l'identité et *vice versa*. Néanmoins, la réflexion préférentielle dans une langue-culture permet de dire la langue-culture dans laquelle s'effectuent les interactions acquisitionnelles. Cela implique dans cette condition le fait de déterminer l'identité de l'enfant-apprenant. La détermination identificatoire de l'identité s'exprime mieux en milieu urbain qu'en milieu rural. Cela peut être justifié du fait l'identité en milieu rural est un acquis parce que le village est le plus souvent le lieu de résidence des autochtones (des membres des communautés ethnolinguistiques du Gabon). Par contre en milieu urbain, le fait cosmopolite des villes accentué la détermination de l'identité. Aussi, la réciprocity entre la variable « acquisition » et la variable « identité » se confirme en lisant les croisements entre leurs modalités qu'a réalisées le logiciel Sphinx iQ2. Ces croisements sont contenus dans le tableau 24 ci-dessous.

Acquisition	Réfléchissent en français	Réfléchissent en langue ethnique	Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)	Total
	% Rep.	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Identité				
Se rapporte à l'identité	0%	100%	0%	100%
Ne se rapporte pas à l'identité	100%	0%	0%	100%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés

Tableau 24 : Croisement entre la question d'acquisition et celle de l'identité.

Le tableau 24 (ci-avant) présente les effets de croisements issus des calculs réalisés par logiciel Sphinx iQ2. Autrement dit, les calculs réalisés par le logiciel iQ2 donnent les effets des croisements entre des modalités de la variable « acquisition » et celles de la variable « identité ». Nous remarquons, par exemple, entre le croisement de la modalité « réfléchissent en français » de la variable « acquisition » et celle dite « ne se rapporte pas à l'identité » de la variable « culture » une valeur égale à 100% comme étant l'expression de leur corrélation. De même la valeur de 100% apparaît comme étant l'expression du croisement entre la modalité « réfléchissent en langue ethnique » de la variable « acquisition » et celle dite « se rapporte à l'identité » de la variable « culture ». Le reste des croisements affichent des valeurs quasiment nulles indiquant ainsi leurs effets. Les croisements dont les effets sont très significativement égaux à la valeur de référence 100% impliquent que la réflexion préférentielle est réalisée dans langue-culture qui est en usage lors des interactions. Toutefois, lorsque la réflexion préférentielle est réalisée en français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension, en famille cela ne rapporte pas à l'identité selon les parents. Mais lorsque la réflexion préférentielle est faite en langue-culture ethnique en famille selon les parents cela se rapporte à l'identité. Ainsi, la langue-culture ethnique selon les parents est parmi les facteurs identificatoires de l'identité de l'enfant-apprenant en situation de diglossie.

b5. Croisement entre la variable « acquisition » et la variable « enfant ».

Le croisement entre les variables « acquisition » et « enfant » est exposé dans le tableau 25 ci-dessous. En effet dans ce tableau ce qui nous intéresse ce sont les éléments suivants :

- l'indicateur calculé de Khi deux de 0,33 ;
- le seuil de risque à 5% ;
- le degré de liberté (ddl) égal à 1.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)			
	Milieu rural (MR)	Milieu urbain (MU)	Total
Acquisition	109	60	169
Enfant	128	62	190
Total	237	122	359
Effectif théorique (T _o)			
	111,57	57,43	
	125,43	64,57	
Effectif d'indépendance			
	-2,57	2,57	
	2,57	-2,57	
Effectif R (T-T _o)			
	6,60	6,60	
	6,60	6,60	
Effectif R ²			
	MR	MU	Total
Acquisition	0,06	0,11	0,17
Enfant	0,05	0,10	0,15
Total	0,11	0,22	0,33

R²=0,33(indicateur calculé de Khi deux)

Tableau 25: Ecart à l'indépendance (R²/T_o) des occurrences des modalités des variables acquisition et enfant.

En tenant compte du niveau de confiance à 5% (0,05) nous observons que l'indicateur calculé de Khi deux qui est égal à 0,33 et il est inférieur à celui de p=3,84 de la table de Pearson correspondant au degré de liberté (ddl) égal à 1. Nous pouvons, à partir de cette observation, dire que nous rejetons l'hypothèse nulle. Nous disons, alors avec moins de 5% de chance de se tromper, qu'il y a une indépendance réciproque entre la variable « acquisition » et celle dite « enfant ». Cette réciprocity d'indépendance nous fait dire les interactions acquisitionnelles sont des activités intimement liées à chaque enfant. Toutefois, les interactions acquisitionnelles sont plus significatives chez les enfants-apprenants en milieu rural en ce sens qu'elles débutent plutôt grâce à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs situationnels que diffusent les langues-cultures ethniques. En milieu urbain l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffuse le français langue-culture de scolarisation fait que les interactions acquisitionnelles soient plus significatives. Néanmoins elles débutent tardivement en ce qui concerne l'appropriation acquisitionnelle des savoirs situationnels. Ainsi, la réciprocity indépendante se confirme en lisant par les effets des croisements réalisés par le logiciel Sphinx iQ2. Les effets de croisements contenus dans la table 26 ci-dessous sont les résultats des calculs effectués par

le logiciel Sphinx iQ2 sur la base des modalités des variables « acquisitions » et « enfant ». Les calculs réalisés par le logiciel iQ2 contenus dans le tableau 26 (ci-après) donnent les effets des croisements entre des modalités de la variable « acquisition » et celles de la variable « enfant ».

Acquisition	Réfléchissent en français	Réfléchissent en langue ethnique	Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)	Total
	% Rep.	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Enfant				
Tranche 7 à 8 ans	31,57%	58,33%	10,10%	100%
Tranche 13 ans et plus	80,06%	10,73%	9,21%	100%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés.

Tableau 26 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de l'enfant

Nous remarquons des effets de croisement variés allant de fortement significatif (80%), à faiblement significatif (9%) en passant par moyennement significatif (50%). Considérons par exemple la modalité « tranche de 13 ans et plus » de la variable « enfant » et lisons les valeurs affichées indiquant les effets de croisement avec les modalités de la variable « acquisition ». Nous constatons entre le croisement de la modalité « réfléchissent en français » de la variable « acquisition » et celle dite « tranche de 13 ans et plus » de la variable « culture » une valeur égale à 80,06% indiquant l'expression de leur corrélation. Ensuite, nous voyons une valeur égale 10,73% exprimant les effets du croisement entre la modalité « tranche de 13 ans et plus » de la variable « enfant » et celle dite « réfléchissent en langue ethnique » de la variable « acquisition ». Une valeur égale à 9,21% boucle notre lecture. Cette valeur indique les effets de croisement entre la modalité « réflexion bilinguisme » de la variable « acquisition » et celle dite « tranche de 13 ans et plus » de la variable « enfant ». Prenons, maintenant la ligne « tranche de 7 à 8 ans » donnant lieu à la modalité de la variable « enfant » et considérons les valeurs indiquées qui représentent les croisements avec les modalités de la variable « acquisition ». Nous remarquons le croisement entre la modalité « réfléchissent en français » et celle dite « tranche de 7 à 8 ans » donne lieu à une valeur égale à 31,57%. L'autre croisement entre la modalité « réfléchissent en langue ethnique » et celle nommée « tranche de 7 à 8 ans » affiche une valeur égale à 58,33%. Le dernier croisement entre la modalité « réflexion bilinguisme » et celle appelée « tranche de 7 à 8 ans » requiert une valeur égale à 10,10%. Tous les croisements déterminent l'intensité de la réflexion préférentielle dans une ou des langues-cultures. L'intensité est tributaire de langue-culture à penser qui est corolaire des tranches d'âge. Ainsi donc, les parents disent qu'en famille, les enfants-apprenants âgés entre 7 et 8 ans réfléchissent davantage en langue-culture ethnique (58,33%). Tandis que les enfants-apprenants

âgés entre 13 ans et plus réfléchissent davantage (80,06%) en français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension.

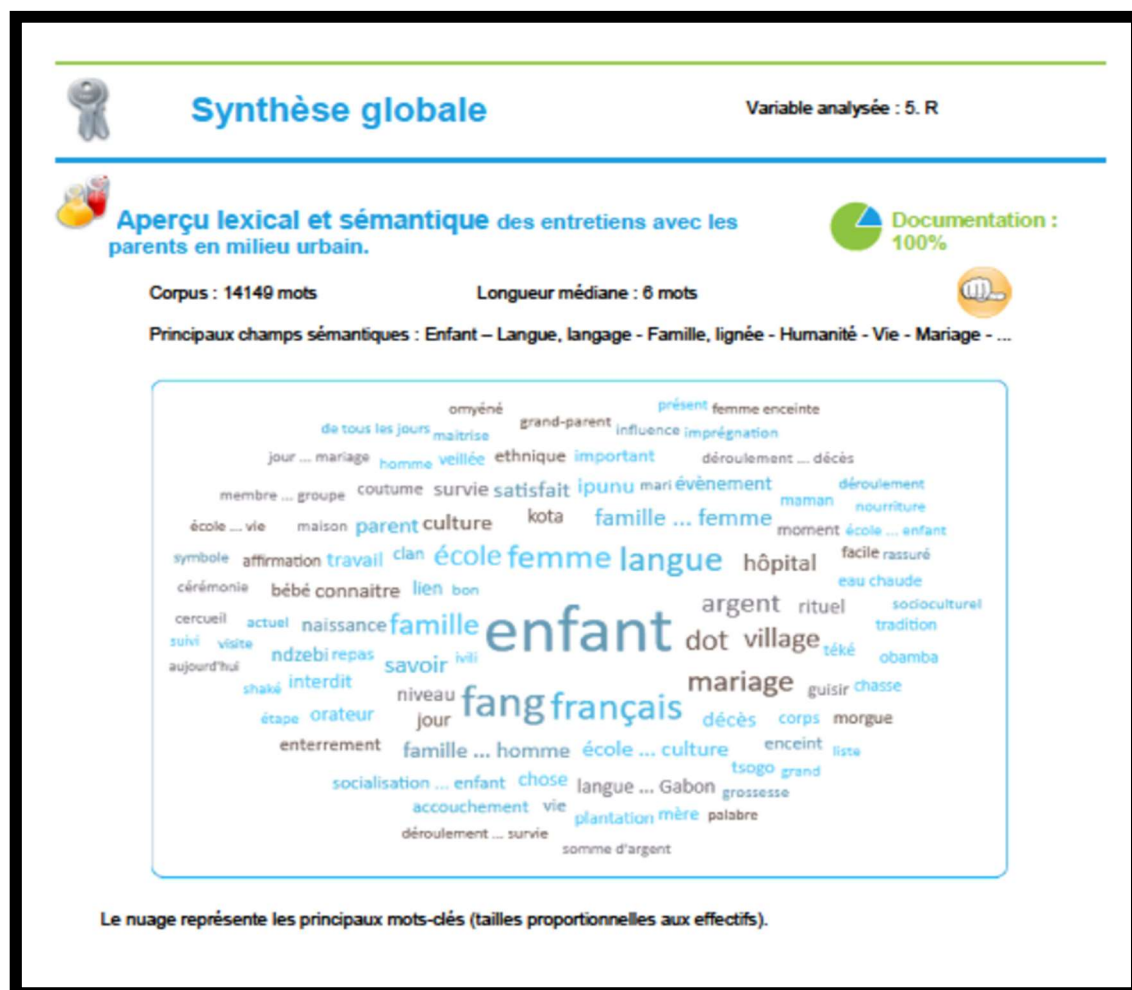
6.2.1.2.3. La synthèse globale des entretiens avec les parents

La synthèse globale revisite les réponses des enquêtés en fonction du lieu de résidence. La synthèse globale offre également la possibilité de revenir sur le croisement des variables. Alors dans les lignes qui suivent nous la faisons sous la forme des nuages de mots (*cf.* les encadrés 1 et 2 ci-dessous) qui exposent le positionnement subjectif des parents selon qu'ils vivent en milieu rural pour certains et en milieu urbain pour d'autres. Nous accompagnons les nuages de mots par un commentaire comparé en exposant certains croisements effectués entre la variable « transmission » et d'autres variables. Toutefois, le nuage de mots est significatif selon les lieux de résidence en ce sens qu'il fait la synthèse des mots les plus usités énoncés par les parents résidant d'une part en milieu rural et d'autre part en milieu urbain. Les nuages des mots sont contenus dans deux encadrés renvoyant aux lieux de résidence des parents et des enfants-apprenants) qui soutiennent notre présentation de la synthèse globale des entretiens semi-directifs réalisés avec les parents.

L'encadré 1 ci-dessous expose le corpus du nuage des mots issus des entretiens semi-directifs réalisés avec des parents résidant en milieu rural. Dans cet encadré 1 (ci-après), il est noté ce qui suit : 17842 mots dont les principaux champs sémantiques sont : enfant, langue, famille et lignée, femme, vie, évènements. Le mot enfant en milieu rural immerge ce dernier dans l'univers de la pratique sociale, culturelle et linguistique. La langue-culture, notamment celle dite ethnique, est au cœur de cet univers du fait qu'elle donne sens à l'assimilation à la communauté ethnolinguistique. Au sujet de l'assimilation à la communauté ethnolinguistique un parent affirme ceci : « *pour que mes enfants s'identifient comme membre du groupe ndzebi... ils doivent d'abord parler la langue... je leur enseigne grâce à la langue ndzebi les normes et les valeurs de notre culture ndzebi par exemple sur l'arbre généalogique... sur des danses... des pratiques de certains rites et les coutumes... l'apprentissage des travaux champêtres... de la chasse... de la pêche...* » (R653, *cf.* document 7 annexé). La langue-culture ethnique qui diffuse des savoirs socioculturels va ainsi constituer la passerelle qui donne accès à la filiation qui forge les liens familiaux déduisant la lignée à laquelle la femme est la matrice principale. La famille, à cet effet, est le fondement de la vie en milieu rural parce qu'elle fait partie du projet de vie à réaliser par un enfant-apprenant. Ainsi, nous notons cette pensée d'un parent en ce qui concerne le fondement d'une vie que déterminent certains évènements : « *... ce qui marque la vie d'un ipunu que mes enfants doivent connaître est de savoir comment se déroule le mariage pour qu'ils se marient eux aussi... de savoir comme s'occuper de sa famille c'est-à-dire bien faire l'école pour avoir un bon travail et s'occuper de sa famille...* » (R71, *cf.* document 7 annexé).

L'encadré 2 (ci-après) contient le corpus des mots les plus usités en milieu urbain. Il est noté dans cet encadré 1 (ci-dessous) les éléments suivants : 14149 mots dont les principaux champs sémantiques sont : enfant, langue et langage, famille et lignée, humanité, vie, mariage. Bien que l'encadré 2 ait moins de mots que l'encadré 1 nous constatons qu'ils retiennent dans leurs champs sémantiques certains mots identiques. Les mots tels que femme et évènements qui font partis des champs sémantiques retenus dans l'encadré 1 sont absents dans ceux de l'encadré 2. De même les mots tels qu'humanité et mariage qui font partis des champs sémantiques retenus dans l'encadré 2 sont absents dans ceux de l'encadré 1. Le champ sémantique « humanité » traduit en milieu urbain un sentiment de regret qui sous-tend le fait de la régression d'un ensemble de facteurs qui gouvernent la vie en société partant de celle vécue en communauté. Il s'agit, par exemple des facteurs tels que le faible usage en ville des langues cultures ethniques, le non-respect de certaines valeurs et normes, l'absence du troc à la manière qu'il se fait en milieu rural, etc. Plusieurs réponses des enquêtés soutiennent implicitement ce sentiment de regret. A ce sujet, nous pouvons par exemple lire dans le document 8 annexé ceci : « *je suis plutôt inquiet* » (R559), « *là aussi je ne suis pas rassuré, je suis plutôt inquiet* » (R560), « *mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue kota quand ils vont au village* » (R667), « *pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe shaké je les envoie passer les vacances auprès de leurs grands-parents là-bas, ils apprennent beaucoup de chose qui concerne la vie de nos ancêtres, la culture, le passé...* » (R635). Ces différentes réponses des parents déduisent qu'en milieu urbain, les savoirs que diffusent les langues cultures ethniques ne servent pas à grand-chose *a contrario* en milieu rural. Cela exprime également une différence dans la mise en œuvre de certains évènements qui jalonnent la vie d'un individu membre d'une communauté ethnolinguistique. Nous avons, par exemple, le déroulement de l'évènement du mariage qui participe à l'unification non seulement de deux individus de sexe différent, mais aussi à celle des familles, des clans et des tribus. En milieu urbain, bien que l'évènement du mariage se déroule en tenant compte des us et coutumes ancestraux, il y a certes quelques divergences entre ce qui se fait d'antan et ce qui se fait de nos jours. Au sujet du mariage les réponses des parents évoquent une différence entre ce qui se fait de nos jours et ce qui se faisait d'antan : « *le mariage dont nous allons parler ici, il s'agit du mariage coutumier qui est un évènement important dans la vie d'un homme et d'une femme. Son déroulement est simple, chez les guisir c'est le respect de la tradition dans le déroulement du mariage qui prime, même si aujourd'hui le mariage exige d'énormes moyens* » (R161, cf. document 7 annexé). Comme à l'encadré 1, nous remarquons que l'encadré 2 affiche des mots à valeur sociale, culturelle et linguistique ayant le même impact du fait les parents du milieu rural et ceux du milieu urbain partagent les mêmes facteurs culturels (langues-cultures ethniques, valeurs, normes, us, coutumes, etc.) ancestraux. Nous indiquons, ainsi :

- Les mots à valeur sociale sont les suivants : accouchement, actuel, affirmation, chose, connaître, corps, de tous les jours, déroulement, école, enceinte, facile, famille, grossesse, hôpital, influence, jour, maison, maîtrise, membre, moment, morgue, naissance, niveau, parent, présent, rassuré, satisfait, savoir, suivi, somme d'argent, travail, vie, etc. ;
- Les mots à valeur culturelle : bébé, cercueil, cérémonie, chasse, clan, coutume, culture, décès, dot, eau chaude, enfant, Gabon, grands-parents, homme, lien, mariage, mère, nourriture, orateur, palabre, plantation, repas, rituel, socioculturel, survie, symbole, tradition, veillée, village, etc. ;
- Les mots à valeur linguistique : fang, français, guisir, ivili, kota, langue, ndzebi, obamba, tsogo, etc.



Encadré 2 : Illustration du nuage de mots des entretiens semi-directifs réalisés avec des parents en milieu urbain

Les encadrés 1 et 2 font connaître l'ensemble des mots les plus usités en milieu rural et en milieu urbain. Ces mots fournissent un rapport très significatif entre les catégories

« interactions transmissives » et « interactions acquisitionnelles ». Nous avons par exemple le fait que ce croisement suggère un bilinguisme en famille. En effet, ce croisement caractérise en milieu rural des possibilités du bilinguisme du fait que les interactions transmissives se fassent dans les langues-cultures à savoir plus en langue ethnique (16,72% voir tableau 4 *supra*) et moins en français (6,10% voir tableau 4 *supra*). En milieu urbain, ces possibilités du bilinguisme articulent à faible proportion le fait que les interactions transmissives se fassent moins en langue-culture ethnique (6,14% voir tableau 4 *supra*) et majoritairement en français (15,18% voir tableau 4 *supra*). Aussi, nous disons que ce croisement énonce ce qui semble être des paradoxes. En effet, nous constatons comme une contradiction en milieu rural entre deux faits. Le premier fait exprime que les interactions transmissives se font plus en langue ethnique et cela justifie le fait d'un sentiment de satisfaction qui sous-tend une imprégnation socioculturelle. Le deuxième fait estime que les interactions transmissives se font plus en langue ethnique et cela indique le fait d'un sentiment très marqué d'insatisfaction qui regrette l'absence d'imprégnation socioculturelle. Est-ce que ce paradoxe dévoile un vœu ardent sur la réalisation des interactions transmissives uniquement en langue ethnique en milieu rural ? Ce vœu émane, en effet, du fait qu'en milieu rural les interactions transmissives se font aussi en français et cela n'exprime pas un sentiment d'insatisfaction. En milieu urbain les choses semblent plus précises en ce sens que les interactions transmissives se faisant plus en français indiquent un sentiment sans ambiguïté de satisfaction. Egalement, en milieu urbain l'absence d'interactions transmissives faites en langue ethnique apporte un faible sentiment d'insatisfaction. Nous pouvons considérer ce faible sentiment d'insatisfaction comme un regret de ne pas transmettre les savoirs aux enfants-apprenants en langue ethnique. Ce qui corrobore au fait qu'on parle peu ou presque pas en langue ethnique en milieu urbain en famille. De même, nous pouvons au regard des rapports disparates qui caractérisent le croisement entre les modalités des variables « transmission » et « culture » déduire ce qui suit :

- le fait de que les interactions transmissives se font plus en langue ethnique est conforme à la réalité que dispense la culture en milieu rural ;
- le fait que les interactions transmissives se font plus en français en milieu rural est distant de la réalité culturelle que révèle la vie au village ;
- en milieu urbain, le fait que les interactions transmissives se font plus en français est conforme à la réalité que dispense la vie en ville, bien que cela soit nettement éloigné de la réalité culturelle qu'évoque le rapport aux communautés ethnolinguistiques ;
- le fait que les interactions transmissives ne se font pas en langue ethnique confirme l'éloignement culturel qui se rapporte aux communautés ethnolinguistiques vivant en ville.

Qu'est-ce que nous enseigne les disparités que nous venons d'énoncées plus haut ? Nous disons que la première disparité soutient le fait que les interactions transmissives se font plus en langue ethnique donnant accès aux savoirs socioculturels impliquant le fait que les enfants-apprenants ont accès plutôt à ces savoirs. La deuxième implication étaye une analogie qui fait connaître qu'au même moment que les enfants-apprenants ont accès aux savoirs socioculturels dans une proportion très faible ils ont aussi accès aux savoirs que diffuse le français. En milieu urbain nous nous intéressons à une seule implication qui stipule le fait que les interactions transmissives se font plus en français en famille et non en langue ethnique. Cette implication (disparité) déduit que les enfants-apprenants n'ont pas accès plutôt aux savoirs socioculturels mais aux savoirs que diffuse le français bien que cela soit plus pertinent dans la tranche de 13 ans et plus.

En somme notre synthèse globale présentée par le tableau 27 ci-dessous est plus explicite. Dans ce tableau 27 (ci-après) il y a un croisement entre les rubriques des 3 colonnes principales et celles des 7 lignes. Nous considérons que les colonnes représentent : les catégories, les 5 mots spécifiques et l'indice de richesse relative. Les lignes spécifient, à notre entendement, les catégories et les termes en partage avec le reste des colonnes. Par ailleurs, les colonnes qui sont sous l'appellation de 5 mots spécifiques et d'indice de richesse relative se subdivisent en milieu rural et en milieu urbain.

Quelles sont les explications que nous apporte le logiciel Sphinx iQ2 au sujet des termes en partage entre les colonnes et les lignes et aussi sur les deux dernières colonnes ? Le logiciel Sphinx iQ2 considère que les termes en partage entre les différentes catégories et les deux autres colonnes déterminent la richesse du corpus. Il exprime que les cinq mots spécifiques caractérisent l'orientation par dérogation du champ sémantique représentant les principaux mots clés (*cf.* les encadrés 1 et 2 ci-dessus). De même l'indice de richesse relative expose la richesse du corpus en fonction du nombre de mots différents que cette dernière comporte. Ainsi, lorsque l'indice de richesse est supérieur à 1 alors les réponses de cette catégorie sont plus riches que la moyenne. À l'inverse si l'indice est inférieur à 1 les réponses de cette catégorie sont moins riches que la moyenne. En faisant une lecture catégorie par catégorie selon les explications tirées du logiciel que constatons-nous ?

Dans la catégorie « bilinguisme » apparaissent en milieu rural les mots suivants : langue, français, école, parent et influence. En milieu urbain, dans la même catégorie (« bilinguisme ») les mots suivants sont retenus : français, langue, école, niveau, influence. Au regard des deux indices de richesse (1,37 pour le milieu rural et 1,43 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots

évoquent une richesse supérieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Dans la catégorie « interactions transmissives » en milieu rural, nous lisons les mots suivants : enfant, famille, socialisation, parent et évènement. En milieu urbain, dans la même catégorie les mots retenus sont : famille, homme, socialisation, évènement, femme. Au regard des deux indices de richesse (1,02 pour le milieu rural et 1,42 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots évoquent une richesse supérieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Dans la catégorie « interactions acquisitionnelles » en milieu rural les mots considérés sont les suivants : choix, connaître et lien. En milieu urbain, dans la même catégorie les mots suivants sont retenus : enfant, maîtrise, savoir et connaître. Au regard des deux indices de richesse (0,58 pour le milieu rural et 0,66 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots évoquent une richesse inférieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Dans la catégorie « imprégnation socioculturelle », apparaissent en milieu rural des mots suivants : satisfaits, survie, orateur, rituel et décès. En milieu urbain, dans la même catégorie les mots suivants sont retenus : dot, rituel, lien, mariage et satisfait. Au regard des deux indices de richesse (2,54 pour le milieu rural et 2,42 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots évoquent une richesse fortement supérieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Dans la catégorie « relativisme culturel » en milieu rural les mots considérés sont les suivants : *fang*, *ipunu*, dot, culture et socioculturel. En milieu urbain, dans la même catégorie les mots suivants sont retenus : socioculturel, tradition, veillée, palabre et cérémonie. Au regard des deux indices de richesse (1,03 pour le milieu rural et 1,88 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots évoquent une richesse supérieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Dans la catégorie « âges de la vie » concernant les enfants-apprenants en milieu rural, nous lisons les mots suivants : naissance, âge, bébé, petit et fille. En milieu urbain, dans la même catégorie le mot retenu est : naissance. Au regard des deux indices de richesse (0,58 pour le milieu rural et 0,32 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots évoquent une richesse inférieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Dans la catégorie « identité » en milieu rural, nous lisons les mots suivants : membre

de la famille et problème. En milieu urbain, dans même catégorie le mot retenu est: maîtrise. Au regard des deux indices de richesse (0,37 pour le milieu rural et 0,32 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots évoquent une richesse inférieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Catégories	5 mots spécifiques		indice de richesse relative	
	Rural	Urbain	Rural	Urbain
Bilinguisme	langue-français- école-parent- influence	français-langue- école-niveau- influence	1,37	1,43
Interactions transmissives	enfant-famille- socialisation- parent-événement	famille-homme- socialisation- événement- femme	1,02	1,42
Interactions acquisitionnelles	choix-connaître- lien	enfant-maîtrise- savoir-connaître	0,58	0,66
Imprégnation socioculturelle	satisfait-survie- orateur-rituel- décès	dot-rituel-lien- mariage-satisfait	2,54	2,42
Relativisme culturel	fang-ipunu-dot- culture- socioculturel	socioculturel- tradition-veillée- palabre-cérémonie	1,03	1,88
Âges de la vie	naissance-âge- bébé-petit-fille	naissance-	0,58	0,32
Identité	membre de la fa- mille-problème	maitrise-	0,37	0,32

Tableau 27 : Synthèse globale des entretiens semi-directifs réalisés avec les parents.

Le tableau 27 (ci-dessus) résume la situation réelle d'énonciation des champs sémantiques et lexicaux (cf. encadrés 1 et 2 ci-dessus) que les mots conditionnent en une seule forme d'emploi valable dans la catégorie. Les encadrés 1 et 2 portent chacun un nuage de mots désignant une accumulation de l'orientation des réponses. L'accumulation de l'orientation des réponses est un cheminement qui est le lien qui intègre des segments structuraux des énoncés de ce que l'enquêté dit. Alors, l'orientation des réponses résulte du fait que les interviewés parlent pour participer à un échange socialisé en vue de résultats plus ou moins clairement définis. Il s'agit en effet de considérer dans ce cadre que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en milieu rural et en milieu urbain s'enrichit de ce dont parlent les enquêtés. Subséquemment, les encadrés 1 et 2 (ci-avant) illustrent ce dont parlent les enquêtés en milieu rural (encadré 1 ci-dessus) et en milieu urbain (encadré 2 ci-dessus) développent dans un agglomérat dit nuage de mots un travail interactif entre élaboration du raisonnement et

verbalisation. Ce travail interactif réalisé par l'enquête est une activité créatrice et autonome qui en suivant trois attributs édifie l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures parlées. Les trois attributs sont l'alternance, l'exhaustivité et l'interaction. L'alternance atteste les limites observables de ce dont on parle et ce dont il s'agit en faisant de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs un énoncé entre les acteurs que nous considérons comme la passerelle entre la transmission et l'acquisition. L'exhaustivité est en quelque sorte le complément de l'alternance, en ce qu'elle considère l'appropriation acquisitionnelle des savoirs d'un point de vue extérieur des acteurs en interaction. Alors, le souci de l'exhaustivité se manifeste dans les limites observables de trois façons convergentes. En premier lieu, les acteurs cherchent à produire un sens complet dans l'alternance en fonction de l'objet d'échange. Dans ce cadre chaque acteur a un but dans l'intervention et chaque intervention peut envisager un épuisement relatif au sujet traité. En second lieu, il importe de considérer le dessein discursif en ce sens que la décision subjective d'intervenir prévoit ce sur quoi l'intervention porte. En troisième lieu, l'exhaustivité sollicite les règles de structuration de l'intervention qui dépendent du savoir dont on parle et dont il s'agit. L'interaction est un construit d'abord oral à double sens. Elle débute par une prise de parole considérée comme un tout et elle se termine par des réponses considérées comme acceptables. Ainsi donc dans l'interaction les règles de structuration de l'énoncé interviennent pour évaluer les différents points de vue en cause et le degré de réussite de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte.

6.2.2. Les entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants en milieu rural et en milieu urbain.

Nous réitérons que les entretiens semi-directifs réalisés à l'école en milieu rural et en milieu urbain ont été effectués auprès de 30 enseignants qui constituent notre échantillon. Nous avons réparti notre échantillon en deux sous-échantillons de 15 en fonction des milieux de résidences que sont le village (soit 15 pour le milieu rural) et la ville (soit 15 pour le milieu urbain). À cet effet, l'effectif de l'échantillon des enseignants constitue une population infinie désignée par n . Cette population infinie (ou l'effectif $n = 30$) est tirée d'une population totale (population finie) qui est l'effectif N cumulé des enseignants issus des écoles où nous avons été reçus. Cet effectif N nous le rappelons est égal à 2288 enseignants représentant la population totale de notre échantillon n . S'entretenir avec 30 enseignants semble moindre dans une population de 2288 personnes. C'est pourquoi, nous avons décidé d'estimer notre marge d'erreur. En faisant des calculs en ligne (<http://www.rmpd.ca/calculators.php>)⁶⁴ nous avons

⁶⁴ RMPD (Etudes de marchés et sondages), copyright©2005-2018, [En ligne] <http://www.rmpd.ca/calculators.php>, Consulté le 26 janvier 2017.

obtenu une marge d'erreur de 17,78%. Nous avons retenu un niveau de confiance égal à 95% avec une proportion (p) égale à 50%. Ainsi, dans notre cas il est dit plus la marge d'erreur est importante, moins on peut avoir confiance que les résultats soient proches de la réalité. Plus elle (la marge d'erreur) est faible plus les résultats sont fiables. Nous avons une marge d'erreur qui est comprise entre 16 et 18%. Nous disons, alors, que nos résultats évoquent les représentations de la population totale avec une prudence à 95% de la table de Pearson (nous nous servons de cette table un peu plus loin dans la présentation des résultats du questionnaire).

La présentation des données de nos entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants, s'effectue en considérant certains éléments essentiels issus du traitement réalisé avec le logiciel *Sphinx iQ2*. Ces éléments essentiels sont :

- le verbatim thématique ;
- la catégorisation des thèmes du verbatim (analyse de contenus) ;
- le croisement des variables (analyse multivariée) ;
- la comparaison des modalités au sein de la même variable (tri plat) ;
- la synthèse globale.

6.2.2.1. Le verbatim thématique des données issues des entretiens semi-directifs réalisés avec les adultes-enseignants.

La présentation du verbatim thématique des données issues des entretiens semi-directifs réalisés avec les adultes-enseignants se fait sous le même format d'exposition de résultat que nous avons déroulé avec ceux des adultes-parents. Néanmoins, la présentation du verbatim thématique des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants grâce à l'exportation faite par le logiciel Sphinx iQ2 annote 3 thèmes qui ont également participé chacun à l'apparition des catégories. Cette fois, il s'agit des thèmes qui concernent : le jugement et des valeurs, la langue, la liberté et la nécessité. Aussi, chacun thème éprouve les sous-hypothèses de notre hypothèse 1 et les sous-sous-hypothèses de notre sous-hypothèse 2 de l'hypothèse 1.

6.2.2.1.1. Le thème sur le jugement et les valeurs.

Nous disons que le thème sur le jugement et les valeurs est une réalité objective de la représentativité des axiomes de ce que disent des enseignants interviewés (*cf.* les verbatims aux documents 9 et 10 annexés). Bien que pour Scheleifer (2010, p.12) « la réalité n'est jamais neutre, elle se présente toujours comme utile ou nuisible, bonne ou mauvaise, belle ou laide ». Ce qui fait que ce thème fait connaître la catégorie « jugement de réussite » et éprouve la sous-hypothèse 2 de notre hypothèse 1. Sur quoi repose la vérification de la sous-hypothèse 2 de

notre hypothèse 1 lorsque nous nous intéressons aux réponses des enquêtés contenues dans les verbatims annexés aux documents 9 et 10 ? Pour cerner les réponses des enquêtés qui permettent d'examiner la sous-hypothèse 2 de notre hypothèse 1, nous avons subdivisé les réponses des enquêtés en cinq unités, à savoir :

- la rencontre à l'école et les influences réciproques des langues-cultures parlées en situation de diglossie ;
- la vie des langues-cultures à variété basse ;
- les marges de manœuvre pour susciter l'imprégnation culturelle des enfants-apprenants à l'école ;
- les facteurs qui aident au jugement de réussite à l'école ;
- le choix de la langue à penser dans la résolution des situations problèmes à l'école.

Les cinq unités que nous venons d'énumérer vont nous permettre de présenter les données se rapportant au thème sur le jugement et les valeurs. Nous considérons le format qui débute par un commentaire et se termine par l'exposition de certaines questions-réponses pour justifier ce qui a été décrit. Notre présentation prend en compte ce qui est dit en milieu rural et ce qui est dit en milieu urbain. Le milieu rural indique les réponses avec ce que nous appelons l'index de : « enseignant xA » (x représente un chiffre dans l'ordre croissant) inscrit entre parenthèse. Le milieu urbain expose les réponses avec l'index de : « *enseignant xB* » toujours inscrit entre parenthèse.

Nous commençons par l'unité de la rencontre à l'école et les influences réciproques des langues-cultures parlées en situation de diglossie. Dans ce bloc, les enseignants interviewés précisent qu'il n'y a pas de rencontre explicite à l'école entre le français langue-culture de scolarisation et les langues-cultures ethniques. L'idée d'une rencontre entre la langue-culture de scolarisation et les langues-cultures ethniques expose les conditions de l'utilisation à l'école des savoirs socioculturels auxquels les langues-cultures ethniques donnent accès. Là aussi les enseignants interviewés sont univoques, l'accès aux savoirs que diffusent les langues ethniques n'est pas possible du fait que les langues ethniques ne sont pas enseignées à l'école. Ces réponses accroissent, à l'école, l'écart entre le français langue-culture de scolarisation et les langues-cultures ethniques mais explicitent la logique de l'influence de la langue à variété haute. Il convient alors d'indiquer quelques exemples, de questions et des réponses des enseignants que nous rencontrons dans les verbatims (documents 9 et 10 annexés) pour se rendre compte de ce que disent interviewés. Ainsi nous pouvons lire, par exemple, dans les verbatims relatifs aux entretiens semi-directifs :

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en

quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon ?

R : il n'y a pas de relation dans ma classe entre le français et les langues ethniques du Gabon au niveau des enseignements que je dispense... (enseignant 15A du document 9 annexé).

R : bien que je sois ndoumou et que je ne parle pas assez la langue... je dirai qu'il n'y a pas de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon dans les enseignements que je dispense... (enseignant 01B du document 10 annexé).

Q : selon vous est-ce que le français langue-culture de scolarisation influence les langues-cultures ethniques du Gabon ?

R : oui de beaucoup... (enseignant 12A du document 9 annexé).

R : oui ... (enseignant 8b du document 10 annexé).

Intéressons-nous à l'unité sur la vie des langues-cultures à variété basse (langues-cultures ethniques). Les propos des enseignants, à ce sujet, expriment un contraste qui établit une sorte d'opposition entre ceux qui disent être rassurés par le fait que les langues-cultures ethniques continueront à être parlées et ceux qui disent le contraire. Nous présentons, à cet effet, deux dialogues pris dans les verbatims annexés (cf. documents 9 et 10) pour illustrer ce contraste. Nous gardons le même format question-réponse pour notre présentation qui prend en compte ce qui est dit en milieu rural et ce qui est dit en milieu urbain :

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : personnellement je ne suis pas rassuré... (enseignant 11A du document 9 annexé).

R : je dirai oui... (enseignant 12A du document 9 annexé).

R : ce que j'observe je me permets de dire que je ne suis pas du tout rassuré... (enseignant 02B du document 10 annexé).

R : oui je suis moi rassuré... (enseignant 15B du document 10 annexé).

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : je dirai les parents... (enseignant 11A du document 9 annexé).

R : les parents... (enseignant 12A du document 9 annexé).

R : les parents... (enseignant 02B du document 10 annexé).

R : les parents... (enseignant 15B du document 10 annexé).

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école et les parents... (enseignant 11A du document 9 annexé).

R : je dirai que l'école et les parents sont tous deux responsables de la socialisation des enfants... (enseignant 12A du document 9 annexé).

R : l'école... les parents et la famille... (enseignant 02B du document 10 annexé).

R : disons que l'école et les parents ensemble ce sont les responsables de la socialisation de l'enfant... (enseignant 15B du document 10 annexé).

Le sens que nous accordons aux dialogues questions-réponses ci-dessus amorce alors qu'intégrer l'usage des langues ethniques à l'école va de soi, bien que cela ne soit pas autorisé. Nous le verrons mieux dans le bloc sur les marges de manœuvre que nous explorons plus bas. Néanmoins, nous pouvons dire qu'il est possible de faire usage des langues-cultures ethniques à l'école notamment pour lutter contre leur disparition qui est redoutée par les enseignants interviewés. Alors, au niveau microsociologique, il semble important d'être attentif sur ce qui

se joue en famille dans l'usage des langues ethniques qui doit conduire à les maintenir en vie. Et tous les enseignants interviewés disent que ce sont les parents qui doivent enseigner les langues-cultures ethniques à leurs enfants. Egalement, ils ne se dérobent pas sur la responsabilité de socialiser l'enfant-apprenant : ils reconnaissent à la fois que cela incombe aussi bien à l'école dont ils sont les représentants qu'aux familles qu'ils incarnent en tant que parents-adultes. Avec le contraste constaté dans le fait que les langues-cultures ethniques sont susceptibles de continuer être parlées, alors, quelles sont les marges de manœuvre pour susciter l'imprégnation culturelle des enfants-apprenants à l'école ?

Les conjectures suivantes synthétisent les dialogues ci-dessus tirés du verbatim des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants. Autrement dit, ces dialogues nourrissent l'engagement culturel et linguistique qui en conséquence se concrétise au moment de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Aussi, ils mettent l'accent sur l'intérêt d'aborder la question des contenus et des savoirs à enseigner à l'école en lien avec les langues ethniques. Egalement, ils offrent des possibilités d'articuler avec les enseignants une nouvelle didactique du moment où ces derniers sont favorables à l'enseignement des langues ethniques à l'école. *De facto*, ils nient le poids des éléments historiques susceptibles de justifier le choix d'enseigner à l'école uniquement une seule langue en situation de diglossie.

Prenons maintenant l'unité sur les facteurs qui contribuent au jugement de réussite à l'école. Pour ce faire, le regard sur la satisfaction du niveau de réussite relate les façons de faire que nous focalisons sur la transmission des savoirs. Cela veut dire que nous examinons ce qui est pris en compte et qui permet déterminer le travail réalisé par l'enfant-apprenant comme étant réussi ou à consolider vu que cela exprime l'échec. Du coup ces deux pôles qui qualifient l'activité de l'enfant-apprenant rendent malaisée l'appréhension en situation de diglossie l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Il faut donc considérer les représentations des enseignants interviewés au sujet du niveau de réussite, des éléments qui influencent le jugement de réussite. En ce qui concerne le seuil de réussite, les réponses des enseignants interviewés sont mitigées, certains sont satisfaits, les autres sont insatisfaits. Cette position binaire montre la complexité lorsqu'il faut décider à la fin des apprentissages de la réussite (promotion) ou de l'échec (redoublement) de l'enfant-apprenant. La position binaire issue des réponses des enseignants signale qu'en majorité des cas ce sont les éléments didactiques qui participent au jugement de réussite ou d'échec qui dicte la promotion ou le redoublement au terme d'une période d'apprentissage. Ces éléments didactiques qui entrent en ligne de compte pour évaluer la mobilisation par l'enfant-apprenant des ressources sont lire et écrire. Autrement dit, les compétences de lecteur et celles de la

calligraphie sont les critères pour décider de la réussite ou de l'échec d'un enfant-apprenant au terme d'un processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce au français langue de scolarisation. Nous pouvons, à cet effet, exposer ci-dessous quelques réponses-questions pour édifier sur les facteurs que les enseignants prennent en compte pour déclarer un enfant-apprenant en situation de réussite ou d'échec afin de dicter sa promotion ou son redoublement. Voici quelques exemples tirés des verbatims annexés aux documents 9 et 10 :

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : je ne suis pas très satisfait parce qu'ils sont en difficultés de lecture... (enseignant 03A au document 09 annexé).

R : plus ou moins (enseignant 04A au document 10 annexé).

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture... quand un élève sait lire il réussit facilement dans les autres matières... (enseignant 03A au document 09 annexé).

R : je dirai la lecture... l'écriture et la résolution des problèmes en maths... (enseignant 04A au document 10 annexé).

Au niveau de la langue outil à penser comme unité, les réponses des enseignants divergent également. Toutefois la majorité pense que les enfants-apprenants réfléchissent en français quand ils sont en activité à l'école à cause de l'usage du français comme langue de scolarisation. Dans cette représentation faut-il dire que lorsque les enfants-apprenants sont en famille, ils réfléchissent en langue ethnique ? Nous avons vu plus haut lors de la présentation des données issues des entretiens semi-directifs réalisés avec les parents en famille que leurs réponses divergeaient par rapport aux lieux de résidences de ces-derniers. Chez les parents en milieu rural le choix préférentiel de la langue à réfléchir est fonction de l'usage de langue-culture comme outil d'intercompréhension. Chez les parents en milieu urbain le choix préférentiel de la langue à réfléchir est influencé par le français. Il est indéniable que nous avons également abordé cette préoccupation dans le questionnaire qui a été adressé aux enfants-apprenants.

Toutefois, que disent les enseignants sur cette représentation qui n'est pas une vue de l'esprit, car elle mobilise la langue qui conduit à postuler un discours en deux pôles de la signifiante : la signifiante de représentation de puissance et la signifiante d'expression d'effet. La signifiante de représentation de puissance s'attache en permanence aux signes qui deviennent des signifiants et celle d'expression d'effet se rapporte aux signifiés dont les signes se chargent momentanément par l'emploi qui en fait un discours. Ce lien signifiant et signifié rappelle que la langue outil à penser est une représentation par l'expression (le discours). Ainsi, pour les enseignants comme le discours des enfants-apprenants à l'école est divulgué en français, alors, certains disent qu'ils réfléchissent en français dans ce cas. D'autres pensent

qu'ils réfléchissent aussi en langues-cultures ethniques. Les réponses des enseignants sont unanimes au sujet de l'identité des enfants-apprenants : ils réfutent tous que l'identité, qu'elle soit ethno-linguistique ou nationale, ne soit pas attribuée au fait de réfléchir en français langue-culture de scolarisation. Nous avons ci-dessous quelques questions-réponses tirées des verbatims annexés aux documents 9 et 10 pour justifier ce que nous venons de décrire ci-avant. Voici les quelques exemples :

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français et aussi dans leurs langues vernaculaires... (enseignant 06A au document 9 annexé).

R : je dirai qu'ils réfléchissent en français... (enseignant 08A au document 9 annexé).

R : en français... (enseignant 09B au document 10 annexé)

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : je le dis parce que c'est ce qu'ils font... (enseignant 06A au document 9 annexé).

R : je le dis parce qu'ici à l'école tout ce que nous faisons avec eux est en français... je ne vois pas comment ils peuvent réfléchir en dehors de cette langue... c'est vrai que certains parmi eux parlent leurs langues maternelles... peut-être... à la maison ils réfléchissent dans ces langues quand ils parlent avec leurs parents... mais ici à l'école c'est en français qu'ils le font... (enseignant 08A au document 9 annexé).

R : c'est la langue qu'ils parlent le plus... (enseignant 09B au document 10 annexé)

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non... (enseignant 06A au document 9 annexé).

R : non... (enseignant 08A au document 9 annexé).

R : non (enseignant 09B au document 10 annexé).

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : parce que leurs parents sont des gabonais... (enseignant 06A au document 9 annexé).

R : à cause du fait qu'ils sont nés des parents qui sont eux des gabonais... (enseignant 08A au document 9 annexé).

R : à cause de leurs parents qui sont eux des gabonais (enseignant 09B au document 10 annexé)

L'aperçu des réponses des enquêtés que nous venons de faire dans le cadre du thème sur le jugement et les valeurs n'énonce pas les représentations des enseignants sur le fait de s'approprier les savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Dans cet aperçu nous avons plus signalé les réponses des enseignants sur la rencontre à l'école des langues-cultures parlées sur le territoire du Gabon et de leur influence réciproque. De même que nous avons abordé les facteurs qui contribuent au jugement de réussite, à la marge de manœuvre et aux choix d'enseigner dans les langues-cultures à l'école. Examinons maintenant les modalités de fonctionnement d'un bilinguisme dans les activités d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Le thème de la langue que nous abordons dans les lignes suivantes donne lieu à ce que nous fournissons les résultats tangibles de ce fonctionnement selon les points de vue des enseignants susceptibles d'indiquer un impact culturel de la langue.

6.2.2.1.2. Le thème sur la langue.

L'exportation par le logiciel *Sphinx Qi2* des données des entretiens semi-directifs notamment ceux réalisés avec les enseignants fait à nouveau ressortir la langue comme un thème. À cet effet, dans le cadre des entretiens semi-directifs avec les enseignants, nous retenons un simple fait, à savoir la langue à l'école ne fait pas en général l'objet d'une représentation purement descriptive. Alors, le thème de la langue que les entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants font ressortir est un objet de réflexion non détachable du contenu des échanges et de la personnalité des interlocuteurs. Aussi, le thème de la langue participe à l'apparition des catégories « bilinguisme » et « impact culturel de la langue ». Il éprouve, à ce titre, les deux sous-hypothèses de notre hypothèse 1. Sa présentation obéit également au même format retenu pour le précédent thème.

Alors, les entretiens semi-directifs, entre autres, que nous reportons ci-dessous en termes de dialogue question (Q)/réponse (R) montrent à quel point les enseignants perçoivent la langue comme une norme ou un contrat plus ou moins explicite. Et parfois, leur perception est assortie d'une explication qui détermine l'enseignement dans une autre langue qui n'est pas celle de la communauté ethnolinguistique à laquelle ils s'identifient eux-mêmes. Aussi, ces entretiens se rapportent à la langue ethnique que l'interviewé parle, à la langue par laquelle il enseigne en passant par d'autres données de présage telles que la durée de l'exercice de l'activité de chargé de cours. Ainsi, nous pouvons lire dans un dialogue à l'instar de celui que nous avons retenu ci-dessous ce qui suit :

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon dont vous parlez ?

R : je suis ndoumou mais je ne parle pas bien la langue... (enseignant 01A au document 9 annexé)

R : pouwi... (enseignant 14B au document 10 annexé)

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : j'enseigne depuis 8 ans (enseignant 01A au document 9 annexé)

R : 13 ans (enseignant 14B au document 10 annexé).

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français... (enseignant 14B au document 10 annexé).

R : en français... (enseignant 01A au document 9 annexé).

Sans doute par l'apport de la communication dans le dialogue ci-dessus, la langue est une composante cruciale de la régulation de la relation pédagogique induisant des situations d'appropriation acquisitionnelle des savoirs. La langue est en ce sens un impératif à des fins d'enseignements qui instaurent les possibilités du fonctionnement didactique qui permet de vivre et survivre dans l'espace *intramuros* de la classe. Dans cet espace dite la classe, nous le

réitérons, elle est un savoir à acquérir et aussi une interface d'autres savoirs disciplinaires. À cet effet, il est évident que nous ne pouvons pas ignorer les usages de la langue dans toute situation d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte. La langue est alors le moteur, l'outil enjeu dans toutes sortes de situations de la vie sociale où la communication est une sorte de compétence à développer (Perrenoud, 1999).

La façon de communiquer est à inscrire dans les univers intentionnels qui aboutissent au discours qui est l'une des diverses possibilités qui permettent de résoudre les problèmes. Ainsi, les univers du discours peuvent contenir des univers usuels qui se rapportent au contexte. Plus précisément, les univers du discours sont considérés comme l'identité qui sert à la façon de communiquer en raison du fait que les univers intentionnels contiennent davantage de compétences de communication que les éléments de la personnalité. Les compétences de communication en dépit des qualités de la façon de communiquer font globalement l'objet de jugement de réussite à l'école. Ainsi, en milieu rural comme en milieu urbain les réponses à la question qui induit le jugement de réussite sur la maîtrise de la langue française à l'école sont mitigées. Alors, le dialogue question (Q)/réponse (R) sur cette question nous apporte une appréciation dichotomique dans les réponses où certains sont satisfaits et d'autres insatisfaits. Par contre sur la question de la maîtrise de la langue ethnique en tant qu'acquis dans l'appropriation du français, les enseignants sont unanimes la maîtrise de la langue ethnique ne les intéresse pas dans le jugement de réussite.

En milieu rural nous obtenons par exemple dans un dialogue question (Q)/réponse (R) tiré des entretiens semi-directif avec les enseignants ceci :

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je ne suis pas satisfait... il y a beaucoup de choses à voir... il y a beaucoup de lacunes en lecture à ce niveau les difficultés sont nombreuses... le savoir lire pose problème... et j'ai du mal à avancer avec un bon nombre d'entre eux... sur les 18 élèves seuls cinq arrivent à lire le reste c'est des problèmes... voilà pourquoi je ne suis pas satisfait...

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non... pas vraiment

(enseignant 03A au document 9 annexé)

En milieu urbain nous avons, par exemple, un dialogue question (Q)/réponse (R) issu des entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants ce qui suit :

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : oui je suis satisfaite

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : oui au niveau des interférences dans la prononciation de certains mots pour apporter des corrections...

(enseignant 06B au document 10 annexé).

Aussi, juger de la maîtrise de la langue de scolarisation qui n'est autre que le français

dans la situation du Gabon est une chose et parler des compétences en communication en est une autre. Nous avons vu plus haut que la maîtrise de la langue de scolarisation, à l'école primaire, est plus rattachée à la maîtrise de la lecture notamment à la compréhension écrite. La dimension de compréhension n'est toutefois pas spécifique à la lecture bien qu'elle soit la clé de voute de tout apprentissage à l'école primaire. Néanmoins, la compréhension écrite préexiste à tout apprentissage qui s'exerce grâce à la lecture. Le problème que la maîtrise de la langue de scolarisation évoque est celui du bilinguisme à l'école. Nous percevons que les réponses des enseignants présentées ci-dessous réfutent de considérer pour certains les savoirs socioculturels que diffusent les langues-cultures ethniques. D'autres s'intéressent à ces savoirs pour juste corriger les interférences dans la prononciation des mots écrits en français. Mais l'impact culturel de langue va donc considérer la pertinence des savoirs enseignés et leur adéquation par rapport aux besoins culturels actuels et futurs des enfants-apprenants. La situation corrélationnelle que nous étalons entre les savoirs enseignés et les besoins culturels, s'intéresse également au processus qui valorise l'appropriation acquisitionnelle des savoirs socioculturels.

Sur cette question nous pouvons grâce à un dialogue (Q)/réponse (R), nous intéresser, par exemple, sur ce que dit un enseignant en milieu rural :

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non...

Q : selon vous est-ce l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : la culture française

(enseignant 10A au document 9 annexé)

Et en milieu urbain, les réponses ne sont pas différentes, voici par exemple ce qui dit un enseignant interviewé à ce sujet :

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non...

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : je crois oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non...

(enseignant 14B au document 10 annexé)

Il convient de noter que l'acquisition des langues ethniques à l'école est privilégiée pour ne pas dire stratégique dans la visée spécifique de notre recherche qui voudrait faire évoluer positivement des représentations sur les langues ethniques. Aussi, l'intérêt de faire acquérir des langues ethniques suggère un double impact culturel de la langue dans le processus

de socialisation qui participe à la modélisation de la pensée sociale, culturelle et linguistique chez l'enfant-apprenant. Le double impact est corolaire à l'usage à l'école des langues-cultures ethniques et du français langue-culture de scolarisation. Mais les réponses des enseignants que nous avons révélées dans les lignes précédentes à ce sujet sont claires, ce présupposé n'est pas une réalité. Cela souligne d'une manière générale la nécessité de la thématique sur la liberté et la nécessité qui sont à l'évidence des processus qui requièrent une approche holistique, une communication qui respecte l'initiative locale.

6.2.2.1.3. Le thème sur la liberté et la nécessité.

Le thème sur la liberté et la nécessité traite les réponses des enquêtés comme un univers idéal des interactions transmissives offrant des possibilités efficaces et stables pour enseigner les langues-cultures ethniques. Les réponses des enquêtés sont considérées comme un univers idéal parce que l'école est un dispensateur de savoirs conduisant à leur appropriation acquisitionnelle. L'école dispose pour ces raisons d'une légitimité pour ainsi dire confirmée. C'est pourquoi le thème sur la liberté et la nécessité participe à l'apparition des catégories « interactions transmissives » et « enseigner la langue-ethnique ». Ainsi, à travers les deux catégories, ce thème éprouve la sous-hypothèse 1 de notre hypothèse 1. A cet effet, les réponses des enquêtés sous les auspices d'un univers idéal sont présentées sous deux unités. La première unité s'intéresse aux questions-réponses qui se rapportent à l'utilité d'une part des savoirs dispensés à l'école et d'autre part des documents dont les enseignants se servent pour enseigner. La deuxième unité prend en compte des questions-réponses qui abordent la marge de manœuvre pédagogique dont disposent les enseignants lors des interactions transmissives.

Les deux unités grâce auxquelles nous allons présenter les données dans ce thème émanent du refus de valoriser le modèle dominant dans l'interaction à l'école. Ce modèle dominant postule que l'enfant-apprenant apprend ce que l'adulte-enseignant enseigne. En effet, le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte comme objet d'étude va de savoir à savoir. Ce qui veut dire que l'ignorance n'est pas considérée comme un vide que l'adulte-enseignant doit combler chez un enfant-apprenant. Nos deux blocs exposent alors que chaque individu est capable d'apprendre et de comprendre par soi-même sans parfois avoir besoin d'explications. Quelles sont les questions réponses qui corroborent aux éléments décrits ci-dessus qui sous-tendent nos deux unités ?

Au niveau de l'unité qui se rapporte à l'utilité des savoirs dispensés à l'école les questions-réponses mettent en exergue les manières de faire de l'enseignant qui favorise l'appropriation des savoirs en lien avec la culture du Gabon. Ce qui induit l'articulation de

l'utilité des savoirs pour anticiper sur la configuration des éléments qui à la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Voici quelques questions-réponses que nous avons puisées dans les verbatims annexés aux documents 9 et 10 pour justifier l'articulation de cette unité se rapportant à l'utilité des savoirs :

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?

R : je les encourage à apprendre des chants en langue... des danses traditionnelles... à fabriquer les objets d'art qu'ils tirent de leur culture parce qu'en fin d'année ils doivent les présenter à un jury pour l'examen du CEP ([certificat d'études primaires]) ... (enseignant 11A au document 9 annexé).

R : en chantant en langue... (enseignant 13B au document 10 annexé).

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui... (enseignant 11A au document 9 annexé).

R : oui... (enseignant 13B au document 10 annexé).

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : des savoirs qui sont liés à leur vie auprès de leurs parents par exemple cultiver un champ... faire la pêche... préparer le repas pour les jeunes filles... il y a beaucoup de savoirs à ce niveau...(enseignant 11A au document 9 annexé).

R : ... faire des commissions... prendre le taxi... être honnête... être poli...(enseignant 13B au document 10 annexé).

Q : diriez-vous que ces savoirs sont moins utiles ou plus utiles que ceux dispensés ici à l'école ?

R : moins utiles ou plus utiles par rapport aux savoirs dispensés à l'école, je ne sais pas... ce que je peux dire est ces savoirs sont aussi utiles...(enseignant 11A au document 9 annexé).

R : oui... (enseignant 13B au document 10 annexé).

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : dans les domaines de la vie de tous les jours dans leurs familles...(enseignant 11A au document 9 annexé).

R : à la maison... à l'école... (enseignant 13B au document 10 annexé).

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : pour lire... pour écrire... pour calculer... aussi parler en français et communiquer avec les autres qui ne parlent la même langue...(enseignant 11A au document 9 annexé).

R : parler le français... écrire... lire...calculer... compter... (enseignant 13B au document 10 annexé).

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec la culture du Gabon ?

R : non... pas vraiment... c'est vrai qu'en éveil on étudie le Gabon mais on parle peu de la culture du Gabon... (enseignant 11A au document 9 annexé).

R : non... (enseignant 13B au document 10 annexé).

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de ce que vos élèves apprennent dans votre classe en éveil sur le Gabon ?

R : En éveil les élèves apprennent la superficie du Gabon, la population, les richesses du sous-sol... il y a beaucoup de notions... il suffit de prendre le programme et vous verrez... (enseignant 11A au document 9 annexé).

(Q : pourriez-vous être un peu plus explicite ?)

R : je veux dire qu'il n'y a pas de lien direct entre la culture du Gabon et ce que j'enseigne aux élèves que je tire du programme officiel. Il m'arrive de leur apprendre des chants en langues vernaculaires ou des danses aussi mais cela n'est pas contenu dans le programme... c'est moi-même qui décide de la faire... c'est pourquoi, je dis qu'il n'y a pas de lien direct... (enseignant 13B au document 10 annexé).

Nous constatons que dans les réponses des enseignants qui dévoilent les interactions transmissives ne donnent pas de possible à l'enfant-apprenant de découvrir les matériaux qui lui permettent d'accéder à la culture du Gabon. Et les enseignants précisent que le contact que l'enfant-apprenant peut avoir avec les éléments de la culture du Gabon sort du cadre du discours institutionnel (le programme officiel). Alors que disent les enseignants interviewés sur l'utilité des documents qui leur servent pour enseigner. Des exemples de dialogues question (Q)/réponse (R) ci-dessous nous édifient sur les réponses des interviewés à ce sujet.

En milieu rural :

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Il n'est pas autorisé à enseigner sans respecter ce que disent ces documents. Ils servent pour montrer ce qu'on doit faire lorsqu'on travaille avec les élèves... (enseignant 05A au document 9 annexé).

R : Ces documents ont plusieurs fonctions : certains sont le programme officiel, d'autres sont des guides pédagogiques, d'autres ce sont mes préparations.... (enseignant 06A du document 9 annexé).

R : Il n'est interdit de faire cours sans suivre ces documents. Ils sont divers, il y a des manuels pour des exercices... il y a des guides pédagogiques, il y a des curricula qui sont le programme officiel... il y a aussi mes préparations. Beaucoup de documents pour enseigner, mais c'est nécessaire... (enseignant 11A du document 9 annexé).

En milieu urbain :

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Ces documents sont importants parce qu'ils guident ce que je fais dans ma classe... on les appelle les documents obligatoires de l'enseignant... vous trouverez par exemple le curriculum qui est le programme officiel... il me guide dans les savoirs à enseigner... il y a aussi mes préparations qui me servent quand je fais cours... (enseignant 06B au document 10 annexé).

R : Il ne peut pas voir d'enseignement à l'école si l'enseignant ne suit pas un programme... si l'enseignant ne prépare pas son cours... si l'enseignant de fait pas travailler ses élèves... ces documents servent pour aider à faire tout cela... (enseignant 09B au document 10 annexé).

R : Ces documents ont plusieurs utilités, certains guides dans la méthode à suivre dans une discipline, par exemple ce document ci s'appelle le guide pédagogique en français... c'est grâce à lui que je conduis par exemple les leçons de lecture, de grammaire, d'orthographe, etc... cet autre document c'est le curriculum en mathématique qui contient tous les savoirs à enseigner... ici vous avez mes préparations qui me servent quand je fais cours... (enseignant 12B au document 10 annexé).

Dans la mesure où tout ce qui précède est pour le bien de l'enfant-apprenant, les réponses des enseignants interviewés sur ces sujets sont pleines d'enseignements. Intéressons-nous, à cet effet, à l'unité sur les marges de manœuvre pour susciter l'imprégnation culturelle des enfants-apprenants à l'école. Toutefois, est-il convenable d'évoquer à l'école la notion de marge de manœuvre dans une institution dont les méthodes de fonctionnement sont prédéfinies ? Faut-il parler d'activité et de pouvoir d'agir en lieu et place de marges de manœuvre ? En effet, les méthodes de fonctionnement de l'école sont prédéfinies dans les divers cadres de références tels que le curriculum, les textes législatifs et réglementaires. Ces cadres de références offrent à chaque professionnel de l'école sa marge de manœuvre comme pouvoir d'agir dans des activités. À cet effet, lors de notre enquête exploratoire, il nous a été dit que dans la construction et de la réalisation des activités à l'école les enseignants et élèves

disposent des marges de liberté pour organiser leur travail comme ils le veulent. Toutefois, dans l'organisation des activités qui permettent aux enseignants et à leurs élèves d'agir, les méthodes pédagogiques restent les mêmes applicables selon la discipline scolaire dans laquelle est effectuée l'activité. Dans cette logique de marge de liberté, que disent les enseignants interviewés sur le choix d'enseigner à l'école uniquement en français et non en langues ethniques du Gabon ? La préoccupation semble anodine au regard de l'hégémonie de la langue de scolarisation qui est le français. Néanmoins, n'est-il pas temps de faire halte et de voir les différentes possibilités issues d'un dialogue question (Q)/réponse (R) autour de cette discussion ? Nous proposons ci-dessous deux dialogues, entre autres, issus des entretiens semi-directifs, en milieu rural et en milieu urbain avec deux enseignants. Autrement dit, ces deux dialogues sont tirés de l'effectif des entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants en milieu rural et milieu urbain. Ainsi, ils voudraient garantir l'enrôlement des marges de liberté et des possibilités d'adaptation au sein des dispositifs opérationnels de la signification comme une forme de réalisme mais qui manque de marge de manœuvre.

Le premier dialogue question (Q)/réponse (R) est tiré d'un entretien semi-directif réalisé avec un enseignant en milieu rural :

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui...

Q : laquelle ?

R : le dzebi par exemple...

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement qu'en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : ce choix empêche de valoriser nos langues...

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : oui...

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : oui...

(enseignant 7A du document 9 annexé).

Le second dialogue question (Q)/réponse (R) provient d'un entretien effectué avec un enseignant en milieu urbain :

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non...

Q : voudriez-vous à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui...

Q : laquelle ?

R : sûrement le tsogo ou le ndzebi...

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement qu'en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : un bon et mauvais choix... un bon choix en son temps il fallait permettre aux gabonais de communiquer entre eux à un moment de notre histoire... aujourd'hui ce choix doit être revu pour permettre aux enfants d'apprendre nos langues depuis l'école...

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : oui c'est tout à fait possible...

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : oui je le ferai avec un immense plaisir...

Toutefois la marge de manœuvre au regard des réponses des enseignants est vue comme une liberté pédagogique bien qu'elle ne soit pas une prescription institutionnelle. Elle n'est pas non plus un pouvoir que la société octroie à l'adulte-enseignant pour faire n'importe quoi ou d'adopter des pratiques nocives envers les enfants-apprenants. Les réponses des enseignants dévoilent une liberté pédagogique offrant des souplesses pour instaurer l'enseignement des langues-cultures ethniques qui donnent accès aux savoirs socioculturels. Les deux exemples de dialogues question (Q)/réponse (R) ci-dessus tirés des entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants en milieu rural et en milieu urbain montrent la disponibilité des enseignants à faire acquérir à l'école les langues-cultures ethnique qui valorisent la réalité socioculturelle.

L'ensemble des dialogues ci-dessus divulguent une divergence de représentations à travers les réponses des enseignants interviewés. Sous leurs différentes formes, à notre entendement, ces réponses sont motivées par deux impératifs : la valorisation du potentiel endogène de développement des langues ethniques grâce à l'acquisition de compétences liées aux possibilités productives dans l'univers de l'école ; l'affirmation de l'identité culturelle à travers l'introduction des langues ethniques qui diffusent des valeurs des communautés ethnolinguistiques, des savoir-faire du capital culturel dans la scolarité obligatoire. Néanmoins, cette image aseptisée divulgue implicitement deux autres impératifs : la promotion de comportements relatifs à la cohésion sociale qui tient compte des spécificités locales et nationales des communautés ethnolinguistiques ; l'amélioration des résultats d'apprentissage et le renforcement de l'efficacité interne du système d'enseignement primaire qui doit s'appuyer sur un bilinguisme de stratégie qui valorise le socle de référence de l'identité commune qui est la culture ambivalente de la société gabonaise. Néanmoins, pour comprendre le souci que révèlent les dialogues ci-dessus tirés des entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants en milieu rural et en milieu urbain, il convient de poursuivre la présentation des réponses des enquêtés. Nous continuons cette fois notre présentation en dévoilant les résultats de la catégorisation des thèmes du verbatim (analyse de contenu).

6.2.2.2. La présentation catégorielle des résultats issus des entretiens réalisés avec les adultes-enseignants.

Nous rappelons que nous avons déjà indiqué plus haut que chaque thème du verbatim participait à l'apparition des catégories. Nous réitérons aussi que les catégories nous permettent de classer les réponses des enquêtés en matériaux analysables qui se rapportent aux sous-

hypothèses de notre hypothèse 1⁶⁵ et aux sous-sous-hypothèses de notre sous-hypothèse 2⁶⁶ de la conjecture 1. Nous gardons le même format de présentation que nous avons déjà effectué en dévoilant les résultats des entretiens réalisés avec les adultes-parents. Ce format requiert de considérer le traitement des données que nous avons réalisé avec le logiciel Sphinx iQ2 (analyse de contenu). A partir de ce traitement nous présentons les résultats en suivant les deux lieux que sont le village (milieu rural) et la ville (milieu urbain). Aussi, nos résultats sont contenus dans le tableau 28 ci-dessous que nous allons commenter après. Néanmoins, nous faisons notre présentation en trois parties :

- une première partie est centrée sur le tableau 28 (ci-après). Elle indique la distribution des effectifs comme étant les résultats de la catégorisation des thèmes à travers les fréquences relatives et absolues des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants en milieu rural ;
- une deuxième partie est constituée par la comparaison des modalités au sein d'une même variable ; Cette deuxième partie compare les effets des modalités à travers les calculs réalisés par le logiciel Sphinx iQ2 ;
- la troisième partie est la synthèse globale des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants.

6.2.2.2.1. La distribution des effectifs par catégories : entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants en milieu rural et en milieu urbain.

Le tableau 28 ci-dessous détermine la distribution catégorie par catégorie des effectifs des fréquences relatives et absolues. Le tableau 28 ci-dessous est à double entrée : une entrée par les colonnes et une entrée par les lignes. L'entrée par les colonnes dispose comme dans le tableau 4 (affiché plus haut) de quatre colonnes qui contiennent : les catégories, les modalités et les milieux rural et urbain. Les catégories au nombre de six sont les suivantes : bilinguisme, interactions transmissives, interactions acquisitionnelles, impact culturel de la langue, jugement de réussite et enseigner la langue ethnique. Les modalités sont diverses et émanent des catégories tel que nous les énumérons plus bas. Les milieux rural et urbain portent les fréquences relatives et absolues. L'entrée par les lignes dispos des différentes catégories et modalités, des sous-totaux qui indiquent les valeurs fréquentielles relatives et absolues. Ces

⁶⁵ Nous rappelons la formulation de notre hypothèse 1 : l'acquisition des langues-cultures en milieu rural et en milieu urbain, en famille et à l'école, donne accès aux valeurs, aux normes, aux statuts, aux rôles, etc. qui sont des éléments sociaux, culturels et linguistiques enchâssés dans les savoirs (socioculturels et scolaires).

⁶⁶ Nous réitérons notre sous hypothèse 2 : l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures réalisée dans un environnement socialement et culturellement déterminé permet à l'enfant-apprenant d'utiliser les concepts (savoirs) en phase avec la réalité sociale, culturelle et linguistique qui l'entourne.

sont ces valeurs fréquentielles que nous allons commenter en partant du milieu rural, suivi du milieu urbain et après nous faisons une comparaison entre les résultats fréquents absolues des deux milieux (rural et urbain).

Catégories	Modalités	Milieu rural		Milieu urbain	
		Fréquences absolues	Fréquences relatives (%)	Fréquences absolues	Fréquences relatives (%)
Bilinguisme	Bilingue (langue ethnique + français)	17	3,93	0	0,00
	Parlent plus en langue ethnique	0	0,00	0	0,00
	Parlent plus en français	91	21,02	106	24,31
	Sous-total 1	108	24,94	106	24,31
Interactions transmissives	se font plus en langue ethnique	0	0,00	0	0,00
	Se font plus en français	82	18,94	91	20,87
	Sous-total 2	82	18,94	91	20,87
Interactions acquisitionnelles	Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)	0	0,00	0	0,00
	Réfléchissent en langue ethnique	0	0,00	0	0,00
	Réfléchissent en français	74	17,09	76	17,43
	Sous-total 3	74	17,09	76	17,43
Impact culturel de la langue	Influence du français	59	13,63	61	13,99
	Influence de la langue ethnique	9	2,08	0	0,00
	Sous-total 4	68	15,70	61	13,99
Jugement de réussite	Satisfaits	63	14,55	59	13,53
	Insatisfaits	12	2,77	11	2,52
	Sous-total 5	75	17,32	70	16,06
Enseigner la langue ethnique	Favorables	26	6,00	32	7,34
	Défavorables	0	0,00	0	0,00
	Sous-total 6	26	6,00	32	7,34
	Total des observations codées	433	78,02	436	78,56
	Pourcentage des observations codées	122	21,98	119	21,44
	Total des observations	555		555	

Tableau 28 : Effectifs des fréquences (absolues et relatives) des catégories et des critères déterminant les résultats des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants en milieu rural et en milieu urbain.

Nous débutons notre présentation du tableau 28 ci-dessus, par la lecture des fréquences relatives des modalités concernant le milieu rural. Au bas du tableau, il est noté ce qui suit : sur 555 observations formant le verbatim thématique (100%) 433 sont des observations codées à savoir des réponses effectives équivalentes à une récurrence relative égale à 78,02%. Aussi 122 observations ont été non considérées soit 21,98%. En procédant par une lecture du tableau 48 (ci-avant) qui part du haut vers bas au niveau des catégories et leurs modalités nous constatons des variations des valeurs fréquentielles. Aussi, nous réitérons nous intéresser uniquement aux fréquences relatives à travers le commentaire que nous affichons dans les lignes suivantes.

Nous débutons notre commentaire en faisant la lecture de la catégorie « bilinguisme », nous constatons qu'elle présente 24,94% (sous-total 1) de répétitions relatives. Les caractères que dispose cette catégorie (« bilinguisme ») requièrent tour à tour 3,93% pour le trait « bilingue », 0% pour celui appelé « parlent plus en langue ethnique » et 21,02% pour « parlent plus en français ». La catégorie « interactions transmissives » retient 18,94% (sous-total 2) qui correspondent au caractère « se font en français » indiquant pour celui « se font plus en langue ethnique » une valeur nulle. La catégorie « interactions acquisitionnelles » articule 17,09% (sous-total 3) que portent le trait nommé « réfléchissent en français ». Les deux autres qualificatifs qu'elle (la catégorie « interactions acquisitionnelles ») affiche à savoir « réflexion bilinguisme » et « réfléchissent en langue ethnique » requièrent les valeurs nulles. La catégorie « impact culturel de la langue » englobe 15,70% (sous-total 4) et les deux attributs qu'elle possède affichent chacun 13,63% pour le trait « influence du français » et 2,08% pour celui « influence de la langue ethnique ». La catégorie « jugement de réussite » indique 17,32% (sous-total 5). Les caractères qu'elle (la catégorie « jugement de réussite ») regroupe contiennent 14,55% pour celui nommé « satisfaits » contre 2,77% pour celui dénommé « insatisfaits ». La catégorie « enseigner la langue ethnique » totalise 6% (sous-total 6) qui se répercutent au caractère « favorables » pour indiquer une valeur nulle pour le second trait « défavorables ».

En milieu urbain, les catégories et leurs modalités contenues dans le tableau 28 (ci-avant) présentent des variations fréquentielles ayant presque les mêmes orientations avec ce que nous avons indiqué relatif du milieu rural. En procédant par une lecture au bas du tableau 28 (ci-dessus) dans la colonne milieu urbain, nous avons ce qui suit : sur 555 observations considérées comme des réponses des enquêtés formant le verbatim thématique (100%) 436 observations ont été codées soit 78,56% et 119 ont été non considérées soit 21,44%. Comme en milieu rural, nous disons que les pourcentages (fréquences relatives) expriment la proportion considérée des répondants pour chaque modalité incluse dans une catégorie. À la suite de ce nous nous intéressons, comme en milieu rural, uniquement aux répétitions relatives qu'indiquent les catégories et leurs caractères (modalités). Notre lecture de la colonne milieu urbain et des valeurs fréquentielles absolues du tableau 28 (ci-dessus) procède du haut vers le bas tel que cela a été lors de la présentation du milieu rural.

Nous débutons, ainsi, notre lecture par la catégorie « bilinguisme » qui présente les fréquences relatives égales à 24,31% (sous-total 1) qu'elle partage avec le caractère « parlent plus en français ». Les deux autres caractères de cette catégorie « bilinguisme » affichent des valeurs fréquentielles absolues nulles. La catégorie « interactions transmissives » affiche de

fortes récurrences relatives égales à 20,87 % (sous-total 2). Cette catégorie « interactions transmissives » est formée de deux caractères (modalités) et seul celui nommé « se font plus en français » a une valeur fréquentielle relative égale à 20,87% *a contrario* à l'autre appelé « se font plus en langue ethnique » qui indique une valeur nulle. La catégorie « interactions acquisitionnelles » affiche les fréquences égales à 17,43% (sous-total 3). Les trois qualificatifs que cette catégorie (« interactions acquisitionnelles » possède présentent respectivement les récurrences égales à 17,43% pour celui nommée « réfléchissent en français » et 0% pour les deux autres, à savoir « réfléchissent en langue ethnique » et « réflexion bilingue ». La catégorie « impact culturel de la langue » avec ses deux caractères révèle les fréquences égales à 13,99% (sous-total 4). Ces récurrences de la catégorie « impact culturel de la langue » sont les mêmes (13,99%) pour le caractère « influence du français ». Ce qui indique une nullité pour le trait nommé « influence de la langue ethnique » de cette catégorie « impact culturel de la langue ». La catégorie « jugement de réussite » contient 16,06% (sous-total 5) qu'elle attribue respectivement aux deux caractères qu'elle dispose. Ainsi, le caractère « satisfaits » de la catégorie « jugement de réussite » requiert 13,53% contre 2,52% pour celui nommé « insatisfaits ». La catégorie « enseigner les langues ethniques » fournit les fréquences égales à 7,34% qu'elle octroie au caractère « favorables » qui l'un des deux la forme. Ce qui signifie que le second caractère de cette catégorie « enseigner la langue ethnique » qui est « défavorables » retient une valeur nulle de récurrences relatives.

En procédant par une lecture comparée entre les valeurs fréquentielles relatives des caractères se rapportant aux milieux rural et urbain, nous remarquons des différences significatives. Lorsque nous confrontons les caractères de la catégorie nommée « bilinguisme » entre les deux milieux, nous voyons que le référent appelé « parlent en français » domine avec les grandes valeurs fréquentielles. Nous constatons pour cette même catégorie « bilinguisme » que seul le caractère « bilingue » en milieu rural qui n'apparaît pas en milieu urbain. Il s'agit du caractère « bilingues » qui indique qu'en milieu rural l'usage à la fois du français et des langues ethniques est avéré à des proportions égales à 3,93% et cet usage est nul en milieu urbain. Au niveau de la catégorie « interactions transmissives » c'est uniquement la modalité « se font plus en français » qui expose des fréquences relatives significativement égales à 20,87% (milieu urbain) et à 18,91% (milieu rural). Les valeurs fréquentielles de la modalité « se font plus en français » nous permettent de dire qu'en milieu urbain le français est la seule langue-culture au service des interactions transmissives. De même les valeurs fréquentielles de la catégorie « interactions acquisitionnelles » requièrent 17,43% (milieu urbain) et 17,09% (milieu rural) uniquement pour la modalité « réfléchissent en français ». Ces valeurs fréquentielles de la catégorie « interactions acquisitionnelles » déterminent que les enfants-

apprenants à l'école réfléchissent uniquement en français langue-culture de scolarisation en situation de diglossie. Au niveau de la catégorie « impact culturel de la langue » il apparaît en milieu rural un effet à des proportions élevées de l'influence du français (13,63%) contre de proportions minimales de l'influence de la langue ethnique (2,08%). Dans cette même catégorie « impact culturel de la langue » en milieu urbain seule l'influence du français est indiquée avec un effet égal à 13,99%. Les valeurs fréquentielles de la catégorie « impact culturel de la langue » nous amènent à énoncer ce qui suit : en milieu urbain seul le français langue-culture de scolarisation impacte les enfants-apprenants ; en milieu rural les langues-cultures ethniques résistent à la prédominance du français langue-culture de scolarisation. Aussi, en comparant les valeurs fréquentielles des modalités entre le milieu rural et le milieu urbain dans la catégorie « jugement de réussite » nous remarquons ce qui suit : le caractère (modalité) « satisfait » reçoit de forts taux bien qu'ils soient bas en milieu urbain (13,53%) et élevé en milieu rural (15,70%) ; la modalité « insatisfaits » affiche de faibles valeurs avec 2,52% en milieu urbain et 2,77% en milieu rural. La comparaison des caractères entre les milieux rural et urbain de catégorie « enseigner les langues ethniques » retient ce qui suit : le même et seul caractère « favorables » dans les deux milieux a des valeurs fréquentielles positives (6% et 7,34%) à l'opposé de l'autre « défavorables » qui affiche des valeurs nulles. Ces valeurs fréquentielles positives de la catégorie « enseigner les langues ethniques » nous permettent de dire que les enseignants éprouvent le besoin d'enseigner les langues-cultures ethniques à l'école.

Il faut noter que l'accumulation des valeurs fréquentielles affichées par les caractères spécifie des indicateurs qualificatifs. Par exemple, les fréquences relatives du caractère « parlent plus en français » de la catégorie « bilinguisme » qualifient que le français est la langue-culture la plus usitée à l'école en milieu rural et en milieu urbain. Dans la même catégorie (« bilinguisme »), les valeurs récurrentielles du caractère « bilingue » nous permettent de déduire qu'en milieu rural, il y a une faible proportion (3,93%) des enfants-apprenants qui parlent à la fois en langue-culture ethnique et en français langue-culture de scolarisation. Cette proportion témoigne de la présence du bilinguisme chez enfants-apprenants fréquentant l'école en milieu rural. De même la majorité des fréquences relatives des modalités dans d'autres catégories détermine que le français langue-culture de scolarisation a une prééminence sur les langues-cultures ethniques à l'école dans les deux milieux. À ce sujet, nous avons par exemple, dans les catégories « interactions transmissives » et « interactions acquisitionnelles » le fait que le français langue-culture de scolarisation soit la langue outil et celle de la réflexion préférentielle à l'école en milieu rural et en milieu urbain. Également, en tant que langue-culture outil dans les interactions (transmissives et acquisitionnelles) le français corrobore au jugement de réussite à l'école en milieu rural. La prééminence du français nous amène à croiser les

modalités au sein d'une même variable dans les lignes suivantes.

6.2.2.2.2. La comparaison des modalités au sein d'une même variable.

Nous réitérons que la transformation des thèmes en catégories par le logiciel Sphinx iQ2 exige la définition de variables. Ainsi, chaque catégorie requiert une variable à manipuler. Nous disposons, à cet effet pour :

- la catégorie « bilinguisme » la variable « langue » qui dispose de trois modalités : « bilingues (langue ethnique + français) », « parlent plus en langue ethnique », « parlent plus en français » ;
- la catégorie « interactions transmissives » la variable « transmission » qui a deux modalités : « se font plus en langue ethnique » et « se font plus en français » ;
- la catégorie « interactions acquisitionnelles » la variable « acquisition » à trois modalités : « réflexion bilinguisme (langue ethnique + français) », « réfléchissent en langue ethnique », « réfléchissent en français » ;
- la catégorie « jugement de réussite » la variable « évaluation » avec deux modalités : « satisfaits » et « insatisfaits » ;
- la catégorie « impact culturel de la langue » la variable « impact culturel linguistique » ayant deux modalités : « influence de langue ethnique » et « influence du français » ;
- la catégorie « enseigner les langues ethniques » la variable « imprégnation socioculturelle » avec deux modalités : « favorables » et « défavorables ».

La comparaison des modalités au sein de chaque variable se fait également en deux phases en exposant variable par variable. Une première phase présente les comparaisons des modalités issues du traitement des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants en milieu rural. La deuxième phase se consacre aux comparaisons des modalités issues du traitement des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants en milieu urbain. Toutefois, les encadrés sont les supports de la présentation relative à la comparaison des modalités au sein de chaque variable.

C. Les comparaisons des modalités des variables issues des entretiens réalisés avec les enseignants en milieu rural.

Nous débutons notre comparaison par les modalités contenues dans la variable « transmission ». Le tableau 29 ci-dessous est le support qui révèle diverses informations qui nous font connaître les résultats du traitement effectué par le logiciel Sphinx iQ2 sur notre variable « transmission ». Toutefois, nous nous intéressons uniquement aux informations qui

révèlent les fréquences relatives se rapportant aux observations (obs.) Et les modalités que nous comparons sont les suivantes : « se font en français » et « se font en langue ethnique ». Nous remarquons, alors, que la modalité « se font en français » requiert 100% comme étant l'expression quantitative retenue pour indiquer le niveau de correspondance à l'effectif des observations. La seconde modalité, à savoir « se font en langue ethnique » qui n'apparaît pas dans la distribution des effectifs dans l'encadré 21 mobilise moins de 0,01% de fréquences relatives. Ce qui veut dire qu'elle est significativement sous représentée (-TS <0,01%).

Comparaison des modalités			
Enquête: Entretiens enseignants milieu rural-couple de réponses-			
Echantillon total			
Observations	555	Sous réserve de la représentativité de votre échantillon : Votre échantillon est suffisant pour les estimations correctes.	
Variable : transmission	82		
	%Obs.	Se font en français	Se font en langue ethnique
% Obs.		100%	<0,01%
Se font en français	100%		
Se font en langue ethnique	<0,01%	-TS (<0,01%)	
Tableau 29: Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable transmission (milieu rural).			

Le tableau 30 ci-dessous est le support qui révèle diverses informations qui nous font connaître les résultats du traitement effectué par le logiciel *Sphinx iQ2* sur notre variable « acquisition ». Toutefois, nous nous intéressons uniquement aux informations qui révèlent les valeurs fréquentielles relatives se rapportant aux observations (obs.) Et les modalités que nous comparons sont les suivantes : « réflexion bilinguisme », « réfléchissent en langue ethnique » et « réfléchissent en français ». Nous remarquons, alors, que la modalité « réflexion bilinguisme » qui n'apparaît pas dans la distribution des effectifs notés à l'encadré 21 mobilise moins de 0,01% de fréquences relatives. Ce veut qui dire qu'elle est significativement sous représentée [-TS (<0,01%)]. Par contre la modalité « réfléchissent en langue ethnique » affiche 10% comme étant l'expression quantitative qui indique le niveau de correspondance à l'effectif des observations. Ce niveau de correspondance ponctue, néanmoins, qu'elle est nettement représentée [NS⁶⁷ (15,50%)]. La modalité « réfléchissent en français » requiert 90% comme étant l'expression quantitative retenue qui détermine sa marge de correspondance à l'effectif

⁶⁷ Non significatif.

des observations. Cette marge de correspondance signale qu'elle est significativement sur représentée [+TS (<0,01%) +TS (<0,01%)].

Comparaison des modalités			
Enquête: Entretiens enseignants milieu rural-couple de réponses-			
Echantillon total			
	555	Sous réserve de la représentativité de votre échantillon :	
Observations		Votre échantillon est suffisant pour les estimations correctes.	
74			
Variable : acquisition	%Obs.	Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)	Réfléchissent en français
		Réfléchissent en langue ethnique	Réfléchissent en français
% Obs.	<0,01%	10%	90%
Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)	<0,01%		
Réfléchissent en langue ethnique	10%	NS (15,50%)	
Réfléchissent en français	90%	+TS (<0,01%) + TS (<0,01%)	

Tableau 30: Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable acquisition (milieu rural).

Le tableau 31 ci-dessous est le support qui révèle diverses informations qui nous font connaître les résultats du traitement effectué par le logiciel Sphinx iQ2 sur notre variable « évaluation ». Toutefois, nous nous intéressons uniquement aux informations qui révèlent les récurrences relatives se rapportant aux observations (obs.) Et les modalités que nous comparons sont les suivantes : « satisfaits » et « insatisfaits ». Nous remarquons, alors, que la modalité « satisfaits » mobilise 77,27% comme étant l'expression quantitative qui indique le niveau de correspondance à l'effectif des observations. Par contre la modalité « insatisfaits » affiche 22,73% comme étant l'expression quantitative retenue qui détermine sa marge de correspondance à l'effectif des observations. Ce niveau de correspondance indique néanmoins qu'elle est sous représentée [-TS (0,08%)].

Comparaison des modalités.		
Enquête: Entretiens enseignants milieu rural-couple de réponses-		
Echantillon total		
	555	Sous réserve de la représentativité de votre échantillon : Votre échantillon est suffisant pour les estimations correctes.
Observations	75	
Variable : évaluation	%Obs.	
		Satisfaits Insatisfaits
% Obs.		77,27% 22,73%
Satisfaits	77,27%	
Insatisfaits	22,73%	-TS (0,08%)
Tableau 31: Comparaison des valeurs fréquentielles relatives entre les modalités de la variable évaluation (milieu rural).		

Le tableau 32 ci-dessous est le support qui révèle diverses informations qui nous font connaître les résultats du traitement effectué par le logiciel Sphinx iQ2 sur notre variable « langue ». Toutefois, nous nous intéressons uniquement aux informations qui révèlent les fréquences relatives se rapportant aux observations (obs.) Et les modalités que nous comparons sont les suivantes : « parlent plus en français », « parlent plus en langue ethnique » et « bilingues ». Nous remarquons, alors, que la modalité « parlent plus en français » affiche 95,29 % comme étant l'expression quantitative qui indique le niveau de correspondance à l'effectif des observations. La modalité « bilingues » requiert 4,71% comme étant l'expression quantitative retenue qui détermine sa marge de correspondance à l'effectif des observations. Cette marge de correspondance signale qu'elle est significativement représentée (TS <0,01%). Par contre la modalité « parlent plus en langue ethnique » qui n'apparaît pas dans la distribution des effectifs notés à l'encadré 21 mobilise moins de 0,01% de répétitions relatives. Ce qui veut dire qu'elle est significativement sous représentée [(TS<0,01% -S (2,17%)].

Comparaison des modalités					
Enquête: Entretiens enseignants milieu rural-couple de réponses-					
Echantillon total		555			Sous réserve de la représentativité de votre échantillon : Votre échantillon est suffisant pour les estimations correctes.
Observations		108			
Variable : acquisition		%Obs			
		Parlent plus en français	Bilingues (langue ethnique + français)	Parlent plus en langue ethnique	
% Obs.		95,29%	4,71%	<0,01%	
Parlent plus en français	95,29%				
Bilingues (langue ethnique + français)	4,71%	TS (<0,01%)			
Parlent plus en langue ethnique	<0,01%	TS (<0,01%) (2,17%)	-S		

Tableau 32: Comparaison des valeurs récurrentielles relatives entre les modalités de la variable langue (milieu rural).

Le tableau 33 ci-dessous est le support qui révèle diverses informations qui nous font connaître les résultats du traitement effectué par le logiciel Sphinx iQ2 sur notre variable « impact culturel linguistique ». Toutefois, nous nous intéressons uniquement aux informations qui révèlent les fréquences relatives se rapportant aux observations (obs.) Et les modalités que nous comparons sont les suivantes : « influence du français » et « influence de la langue ethnique ». Nous remarquons, alors, que la modalité « influence du français » mobilise 93,94% comme étant l'expression quantitative qui indique le niveau de correspondance à l'effectif des observations. Par contre la modalité « influence de la langue » affiche 6,06% comme étant l'expression quantitative retenue qui détermine sa marge de correspondance à l'effectif des observations. Ce niveau de correspondance indique néanmoins qu'elle est sous représentée [-TS (<0,01%)].

Comparaison des modalités			
Enquête: Entretiens enseignants milieu rural-couple de réponses- Echantillon total			
	555	Sous réserve de la représentativité de votre échantillon : Votre échantillon est suffisant pour les estimations correctes.	
Observations	68		
Variable : impact culturel linguistique	%Obs.	Influence du français	Influence de la langue ethnique
% Obs.		93,94%	6,06%
Influence du français	93,94%		
Influence de la langue ethnique	6,06%	-TS (<0,01%)	

Tableau 33 : Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable impact culturel linguistique (milieu rural).

Le tableau 34 ci-dessous est le support qui révèle diverses informations qui nous font connaître les résultats du traitement effectué par le logiciel Sphinx iQ2 sur notre variable « imprégnation socioculturelle ». Toutefois, nous nous intéressons uniquement aux informations qui révèlent les fréquences relatives se rapportant aux observations (obs.) Et les modalités que nous comparons sont les suivantes : « favorables » et « défavorables ». Nous remarquons, alors, que la modalité « favorables » mobilise 100% comme étant l'expression quantitative qui indique le niveau de correspondance à l'effectif des observations. Par contre la modalité « défavorables » qui n'apparaît pas dans la distribution des effectifs notés à l'encadré 21 mobilise moins de 0,01% de récurrences relatives. Ce qui veut dire qu'elle est significativement sous représentée [- TS<0,01]).

Comparaison des modalités		
Enquête: Entretiens enseignants milieu rural-couple de réponses-		
Echantillon total		
Observations	555	Sous réserve de la représentativité de votre échantillon : Votre échantillon est suffisant pour les estimations correctes.
Variable : imprégnation socioculturelle	26	
	%Obs.	
		Favorables Défavorables
% Obs.		100% <0,01%
Favorables	100%	
Défavorables	<0,01%	-TS (<0,01%)
Tableau 34 : Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable imprégnation socioculturelle (milieu rural).		

c1. Les comparaisons des modalités des variables issues des entretiens réalisés avec les enseignants en milieu urbain.

Nous commençons tel que nous l'avons fait avec les précédentes comparaisons par la variable « transmission ». Le tableau 35 ci-dessous est le support qui révèle diverses informations qui nous font connaître les résultats du traitement effectué par le logiciel Sphinx iQ2 sur la comparaison des modalités de cette variable. Aussi, nous nous intéressons uniquement aux informations qui révèlent les valeurs fréquentielles relatives se rapportant aux observations (obs.) Et les modalités que nous comparons sont les suivantes : « se font en français » et « se font en langue ethnique ». Nous remarquons, alors, que la modalité « se font en français » requiert 100% comme étant l'expression quantitative retenue pour indiquer le niveau de correspondance à l'effectif des observations. La seconde modalité, à savoir « se font en langue ethnique » qui n'apparaît pas dans la distribution des effectifs dans l'encadré 21 mobilise moins de 0,01% de fréquences relatives. Ce qui veut dire qu'elle est significativement sous représentée (-TS <0,01%).

Comparaison des modalités		
Enquête: Entretiens enseignants milieu urbain -couple de réponses-		
Echantillon total		
Observations	555	Sous réserve de la représentativité de votre échantillon : Votre échantillon est suffisant pour les estimations correctes.
Variable : transmission	91	%Obs.
		Se font en français Se font en langue ethnique
% Obs.		100%
Se font en français	100%	
Se font en langue ethnique	<0,01%	-TS (<0,01%)

Tableau 35: Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable transmission (milieu urbain).

Le tableau 36 ci-dessous est le support qui révèle diverses informations qui nous font connaître les résultats du traitement effectué par le logiciel Sphinx iQ2 sur notre variable « acquisition ». Toutefois, nous nous intéressons uniquement aux informations qui révèlent les fréquences se rapportant aux observations (obs.) Et les modalités que nous comparons sont les suivantes : « réflexion bilinguisme », « réfléchissent en langue ethnique » et « réfléchissent en français ». Nous remarquons, alors, que les modalités « réfléchissent en langue ethnique » et « réflexion bilinguisme » affichent les mêmes taux de 13,64% comme étant l'expression quantitative qui indique leur niveau de correspondance à l'effectif total des observations. Ce niveau de correspondance indique qu'elles sont nettement représentées [NS (100,00%)]. Par contre la modalité « réfléchissent en français » requiert un taux de 72,73% comme taux d'expression quantitative qui détermine sa marge de correspondance à l'effectif total des observations. Cette marge de correspondance signale qu'elle est significativement sur représentée [+TS (<0,02%) +TS (<0,02%)].

Comparaison des modalités				
Enquête: Entretiens enseignants milieu urbain -couple de réponses-				
Echantillon total				
Observations	555	Sous réserve de la représentativité de votre échantillon : Votre échantillon est suffisant pour les estimations correctes.		
76				
Variable : acquisition	%Obs.	Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)	Réfléchissent en langue ethnique	Réfléchissent en français
% Obs.		13,64%	13,64%	72,73%
Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)	13,64%			
Réfléchissent en langue ethnique	13,64%		NS (100%)	
Réfléchissent en français	72,73%		+TS (0,02%)	+ TS (0,02%)

Tableau 36: Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable acquisition (milieu urbain).

Le tableau 37 ci-dessous est le support qui révèle diverses informations qui nous font connaître les résultats du traitement effectué par le logiciel Sphinx iQ2 sur notre variable « évaluation ». Toutefois, nous nous intéressons uniquement aux informations qui révèlent les valeurs récurrentielles relatives se rapportant aux observations (obs.) Et les modalités que nous comparons sont les suivantes : « satisfaits » et « insatisfaits ». Nous remarquons, alors, que la modalité « satisfaits » mobilise un taux de 100% comme étant l'expression quantitative qui indique son niveau de correspondance à l'effectif total des observations. Par contre la modalité « insatisfaits » qui n'apparaît pas dans la distribution des effectifs notés à l'encadré 22 mobilise un taux à moins 0,01% comme expression quantitative qui détermine sa marge de correspondance à l'effectif total des observations. Cette marge de correspondance exprime qu'elle est significativement sous représenté [-TS (<0,01%)].

Comparaison des modalités.		
Enquête: Entretiens enseignants milieu urbain-couple de réponses-		
Echantillon total		
Observations	555	Sous réserve de la représentativité de votre échantillon : Votre échantillon est suffisant pour les estimations correctes.
Variable : évaluation	70	%Obs.
		Satisfaits Insatisfaits
% Obs.		100% <0,01%
Satisfaits	100%	
Insatisfaits	<0,01%	-TS (<0,01%)

Tableau 37: Comparaison des valeurs fréquentielles relatives entre les modalités de la variable évaluation (milieu urbain).

Le tableau 38 ci-dessous est le support qui révèle diverses informations qui nous font connaître les résultats du traitement effectué par le logiciel Sphinx iQ2 sur notre variable « langue ». Toutefois, nous nous intéressons uniquement aux informations qui révèlent les fréquences relatives se rapportant aux observations (obs.) Et les modalités que nous comparons sont les suivantes : « parlent plus en français », « parlent plus en langue ethnique » et « bilingues ». Nous remarquons, alors, que la modalité « parlent plus en français » requiert un taux de 100% comme étant l'expression quantifiée qui indique son niveau de correspondance à l'effectif total des observations. Par contre les modalités « parlent en langue ethnique » et « bilingues » qui n'apparaissent pas dans l'encadré 22 affichent un taux identique et inférieur à 0,01% comme étant l'expression quantitative qui détermine leur marge de correspondance à l'effectif total des observations. Cette marge de correspondance signale qu'elles sont significativement représentées [- TS (<0,01%) (<0,01%)].

Comparaison des modalités			
Enquête: Entretiens enseignants milieu urbain-couple de réponses-			
Echantillon total	555	Sous réserve de la représentativité de votre échantillon :	
Observations	106	Votre échantillon est suffisant pour les estimations correctes.	
Variable : acquisition	%Obs	Parlent plus en français	Bilingues (langue ethnique + français) Parlent plus en langue ethnique
% Obs.		100%	<0,01% <0,01%
Parlent plus en français	100%		
Bilingues (langue ethnique + français)	<0,01%	-TS (<0,01%)	
Parlent plus en langue ethnique	<0,01%	-TS (<0,01%)	(<0,01%)

Tableau 38 : Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable langue (milieu urbain).

Le tableau 39 ci-dessous est le support qui révèle diverses informations qui nous font connaître les résultats du traitement effectué par le logiciel Sphinx iQ2 sur notre variable « impact culturel linguistique ». Toutefois, nous nous intéressons uniquement aux informations qui révèlent les réitérations relatives se rapportant aux observations (obs.) Et les modalités que nous comparons sont les suivantes : « influence du français » et « influence de la langue ethnique ». Nous remarquons, alors, que la modalité « influence du français » mobilise un taux de 100 % comme étant l'expression quantitative qui indique son niveau de correspondance à l'effectif total des observations. Par contre la modalité « influence de la langue » affiche un taux inférieur à 0,01% comme étant l'expression quantitative qui détermine sa marge de correspondance à l'effectif total des observations. Ce niveau de correspondance exprime néanmoins qu'elle est sous représentée [-TS (<0,01%)].

Comparaison des modalités			
Enquête: Entretiens enseignants milieu urbain-couple de réponses-			
Echantillon total			
	555	Sous réserve de la représentativité de votre échantillon : Votre échantillon est suffisant pour les estimations correctes.	
Observations	61		
Variable : impact culturel linguistique	%Obs.	Influence du français	Influence de la langue ethnique
% Obs.		100%	<0,01%
Influence du français	100%		
Influence de la langue ethnique	<0,01%	-TS (<0,01%)	

Tableau 39 : Comparaison des réitérations relatives entre les modalités de la variable impact culturel linguistique (milieu urbain).

Le tableau 40 ci-dessous est le support qui révèle diverses informations qui nous font connaître les résultats du traitement effectué par le logiciel Sphinx iQ2 sur notre variable « imprégnation socioculturelle ». Toutefois, nous nous intéressons uniquement aux informations qui révèlent les valeurs fréquentielles relatives se rapportant aux observations (obs.) Et les modalités que nous comparons sont les suivantes : « favorables » et « défavorables ». Nous remarquons, alors, que la modalité « favorables » mobilise un taux de 100% comme étant l'expression quantitative qui indique son niveau de correspondance à l'effectif des observations. Ce niveau de correspondance exprime qu'elle est significativement sur représentée [+TS (<0,01%)]. Par contre la modalité « défavorables » qui n'apparaît pas dans la distribution des effectifs notés à l'encadré 22 mobilise moins de 0,01% de fréquences. Ce qui veut dire qu'elle est significativement sous représentée [- TS<0,01]).

Comparaison des modalités			
Enquête: Entretiens enseignants milieu urbain-couple de réponses-			
Echantillon total			
Observations	555	Sous réserve de la représentativité de votre échantillon : Votre échantillon est suffisant pour les estimations correctes.	
Variable : imprégnation socioculturelle	32		
	%Obs.	Favorables	Défavorables
% Obs.		100%	<0,01%
Favorables	100%		
Défavorables	<0,01%	-TS (<0,01%)	
Tableau 40 : Comparaison des fréquences relatives entre les modalités de la variable imprégnation socioculturelle (milieu urbain).			

Nous réitérons cette fois-ci qu'avant d'aborder le croisement des variables nous avons aussi comparé les modalités entre elles en considérant le fait qu'elles exposent les résultats des deux milieux. Autrement dit, nous présentons sous la forme d'un commentaire comparé les modalités d'une même variable qui exposent les résultats issus des deux milieux à savoir le village (milieu rural) et la ville (milieu urbain).

Nous débutons notre nouvelle forme de comparaison en mettant face à face les taux issus des deux milieux que les modalités de la variable « transmission » affichent. Nous constatons dans le face à face que la modalité « se font en français » fournit un taux de 100% comme expression quantifiée de son niveau de correspondance à l'effectif total des observations en milieu rural et en milieu urbain. Et la modalité « se font en langue ethnique » retient le même taux inférieur à 0,01 % comme expression quantitative de sa marge de correspondance à l'effectif total des observations en milieu rural et en milieu urbain. Cette marge de correspondance étale qu'elle est sous représentée [-TS (<0,01%)] dans les deux milieux. En prenant la variable « acquisitions » nous constatons des différences significatives au niveau des taux exprimant le niveau de correspondance de la proportion considérée pour chaque modalité au sein de l'effectif total des observations. Nous voyons, par exemple, qu'en milieu urbain les modalités « réfléchissent en langue ethnique » et « réflexion bilinguisme » requièrent le même taux à 13,64%. Tandis qu'en milieu rural la modalité « réflexion bilinguisme » affiche un taux inférieur à 0,01% signifiant qu'elle est sous représentée. Par contre la modalité « réfléchissent en français » étale un taux de 90 % comme expression de son niveau de correspondance à l'effectif total en milieu rural contre 72,73% en milieu urbain. Bien qu'elle soit

significativement surreprésentée dans les deux milieux avec un encadrement exprimant ceci [+TS (< 0,01% +TS (<0,01%)] au village contre un encadrement indiquant ceci [+TS (<0,02%) +TS (<0,02%)] en ville. En considérant les modalités « satisfaits » et « insatisfaits » de variable « évaluation » nous remarquons qu'en milieu urbain celle nommée en premier affiche un taux de 100% contre celui de 77,27% en milieu rural. Par contre la modalité « insatisfaits » n'apparaît pas en milieu urbain et requiert un taux de 22,73% en milieu rural. La comparaison des modalités « parlent plus en français », « bilingues » et « parlent plus en langue ethnique » de la variable « langue » détermine aussi des différences entre les taux qu'elles affichent. Nous relevons, par exemple, qu'en milieu urbain la modalité « parlent plus en français » indique un taux de 100% contre celui de 95,29% en milieu rural. Aussi, nous percevons que les modalités « bilingues » et « parlent plus en langue ethnique » sont significativement sous-représentées en milieu rural avec un taux inférieur à 0,01%. Tout comme celle nommée « parlent plus en langue ethnique » est en milieu urbain significativement sous représentée [TS (<0,01%) – S (2,17%)]. Par contre la modalité « parlent plus en langue ethnique » affiche un taux 4,71% en milieu urbain bien qu'elle soit aussi considérée significativement sous-représentée [TS (<0,01%)]. En nous intéressant aux modalités « influence du français » et « influence de la langue ethnique » de la variable « impact culturel linguistique » nous observons qu'en ville la première citée fait connaître un taux de 100% comme expression de son niveau de correspondance à l'effectif total en milieu urbain contre 93,94% en milieu rural. Par contre le niveau de correspondance à l'effectif total des observations est le même [-TS (<0,01%)] en milieu rural et urbain pour la modalité « influence de la langue ethnique ». Toutefois, en milieu rural cette modalité révèle un taux de 6,06% comme expression de sa marge de correspondance à l'effectif total des observations tandis qu'en milieu urbain elle est inférieure à 0,01%. La comparaison des modalités « favorables » et « défavorables » de la variable « imprégnation socioculturelle » sous-tendant celle des milieux rural et urbain signale pour la première citée un taux de 100% identique aux deux lieux. Ce qui fait que la modalité « défavorables » exprime qu'elle est significativement sous représentée [- TS (<0,01%)] en milieu rural comme en milieu urbain avec un même taux inférieur à 0,01%.

c2. Le croisement de certaines variables issues du traitement des entretiens réalisés avec les enseignants en milieu rural et en milieu urbain.

La présentation des résultats des croisements des variables issues des entretiens réalisés avec les enseignants n'est pas scindée comme nous l'avons fait au moment de dérouler celle concernant les parents. Autrement dit, la présentation du croisement de certaines variables issues des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants diffère de celle des parents pour une raison principale. Le calcul du Khi deux avec le tableur XLSTAT 2017 offre pour tous les

croisements la même relation significativement indépendance. Ainsi, nous présentons cette fois trois croisements significatifs issus des calculs réalisés par le logiciel Sphinx iQ2. Il s'agit du croisement, en premier lieu, issu des entretiens réalisés avec les enseignants en milieu rural. Ce premier croisement concerne les variables « acquisition » et « évaluation ». En deuxième lieu, ce sont ceux issus des entretiens effectués avec les enseignants en milieu urbain. Ces croisements se font entre les variables suivantes : « évaluation » et « transmission », « acquisition » et « langue ».

Nous commençons par le croisement des variables « acquisitions » et « évaluation » contenues dans le tableau 41 ci-dessous. Ces deux variables sont issues des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants en milieu rural.

Acquisition	Réfléchissent en français	Réfléchissent en langue ethnique	Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)	Total
	% Rep.	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Evaluation				
Satisfaits	100%	0%	0%	100%
Insatisfaits	0%	0%	0%	0%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés.

la somme des lignes et ou des colonnes est différente du nombre d'observations du fait des réponses multiples. Tout comme, il est retenu que les valeurs sont significativement surreprésentées ou sous-représentées et le seuil de risque est de 5% dans le calcul du Khi-deux.

Tableau 41 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de l'évaluation en suivant les réponses des enseignants en milieu rural.

Nous pouvons observer dans le tableau 41 (ci-dessus) qu'il est annoté une la relation très significativement entre la modalité « réfléchissent en français » de la variable « acquisition » et celle dite « satisfaits » de la variable « évaluation ». Cette relation affiche une valeur égale à 100%. Cette corrélation entre les deux modalités déduit qu'à l'école et en milieu rural, les enfants-apprenants réfléchissent en français et cela corrobore au jugement de réussite. Par contre, les croisements entre les modalités « réflexion bilinguisme » et « réfléchissent en langue ethnique » de la variable « acquisition » et celles nommées « satisfaits » et « insatisfaits » de la variable « évaluation » retiennent les taux nuls. C'est aussi le cas du croisement entre la modalité « réfléchissent en français » de la variable « acquisition » et celle appelée « insatisfaits » de la variable « évaluation ». Autrement dit, le croisement de ces deux modalités affiche des taux nuls. Ces taux nuls indiquent que les enfants-apprenants ne réfléchissent pas dans d'autres langues-cultures à l'école si ce n'est qu'en français langue-

culture de scolarisation. Cela expose chez les enfants-apprenants à l'école et en milieu rural les langues-cultures ethniques ne participent pas à la réflexion malgré le fait du bilinguisme constaté en famille (*supra*).

Le tableau 42 ci-dessous contient les résultats de la corrélation entre les variables « transmission » et « évaluation » qui sont issues des entretiens réalisés en milieu urbain avec les enseignants. Les observations contenues dans le tableau 42 ci-dessous indiquent des effets significativement égaux à la valeur de 100% et quasiment nuls. Nous constatons que le croisement entre la modalité « se font plus en français » de la variable « transmission » et celle dite « satisfaits » de la variable « évaluation » engendre un taux de 100% comme expression de leur corrélation. Ce taux nous autorise à dire que lorsque les interactions transmissives se font à l'école et en milieu urbain en français cela implique des résultats satisfaisants lors de l'évaluation. Toutefois, nous percevons que le croisement entre la modalité « insatisfaits » de la variable « évaluation » et les deux modalités de la variable « transmission » requiert des taux nuls. Nous faisons le même constat d'un taux nul pour le croisement entre la même modalité « insatisfaits » et celle dite « se font plus en français » de la variable « transmission ». Cette nullité évoque une absence en milieu urbain des interactions transmissives réalisées en langues-cultures ethniques à l'école.

	Transmission		Total
	Se font plus en français	Se font plus en langue ethnique	
Evaluation	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Satisfaits	100%	0%	100%
Insatisfaits	0%	0%	0%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés. La somme des lignes et ou des colonnes est différente du nombre d'observations du fait des réponses multiples. Tout comme, il est retenu que les valeurs sont significativement surreprésentées ou sous-représentées et le seuil de risque est de 5% dans le calcul du Khi-deux.

Tableau 42 : Croisement entre la question de la transmission et celle de l'évaluation par rapport aux réponses des enseignants en milieu urbain.

Le tableau 43 ci-dessous contient les résultats de la corrélation entre les variables « acquisition » et « langue » qui sont issues des entretiens réalisés en milieu urbain avec les enseignants. Nous pouvons observer dans le tableau 43 ci-après qu'il est annoté que la relation des valeurs significativement égales à 100% et nulles. Nous disons, à partir de cette observation, qu'il y a une influence réciproque nécessaire entre certaines modalités des variables « acquisition » et « langue ». La nécessité d'une influence réciproque est significative entre la modalité « réfléchissent en français » de la variable « acquisition » et celle nommée « parlent

plus en français » de la variable « langue ». Le croisement entre les deux modalités s'exprime un effet égal à 100%. Aussi, nous remarquons des effets nuls entre le reste des croisements. Ces effets significativement équivalents à 100% d'une part et nuls d'autre part nous permettent de déduire que les enfants-apprenants, à école et en milieu urbain, réfléchissent uniquement en français langue-culture de scolarisation. Par conséquent, nous disons que le français, langue-culture de scolarisation est la seule langue qui permet de réaliser les interactions transmissives (entre les enfants-apprenants et l'enseignant » et acquisitionnelles (entre les savoirs scolaires et les enfants-apprenants).

Acquisition	Réfléchissent en français	Réfléchissent en langue ethnique	Réflexion bilinguisme (langue ethnique + français)	Total
	% Rep.	% Rep.	% Rep.	% Rep.
Langue				
Parlent plus en français	100%	0%	0%	100%
Parlent en langue ethnique	0%	0%	0%	0%
Bilingues (langue ethnique + français)	0%	0%	0%	0%

NB : les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations codées significatives des réponses des enquêtés.

La somme des lignes et ou des colonnes est différente du nombre d'observations du fait des réponses multiples. Tout comme, il est retenu que les valeurs sont significativement surreprésentées ou sous-représentées et le seuil de risque est de 5% dans le calcul du Khi-deux.

Tableau 43 : Croisement entre la question de l'acquisition et celle de la langue selon les réponses des enseignants en milieu urbain.

6.2.2.2.3. La synthèse globale des entretiens avec les enseignants

Pour la présentation de la synthèse globale issue des entretiens réalisés avec les enseignants nous retenons le même format que nous avons utilisé pour exposer les résultats de ceux effectués avec les parents. Alors dans les lignes qui suivent nous la faisons sous la forme des nuages de mots (*Cf.* les encadrés 3 et 4 ci-dessous) qui exposent le positionnement subjectif des enseignants selon qu'ils vivent en milieu rural pour certains et en milieu urbain pour d'autres.

Nous accompagnons les nuages de mots par un commentaire comparé en exposant certains croisements effectués entre les modalités la variable « transmission » et celle dite « acquisition ». Aussi comme avec les entretiens semi-directifs réalisés auprès des parents, nous réitérons que le nuage de mots est significatif selon les lieux de résidence en ce sens qu'il fait la synthèse des mots les plus usités énoncés par les enquêtés résidant d'une part en milieu

rural et d'autre part en milieu urbain. Les nuages des mots sont contenus dans deux encadrés renvoyant aux lieux de résidence des parents et des enfants-apprenants) qui soutiennent notre présentation de la synthèse globale des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants.

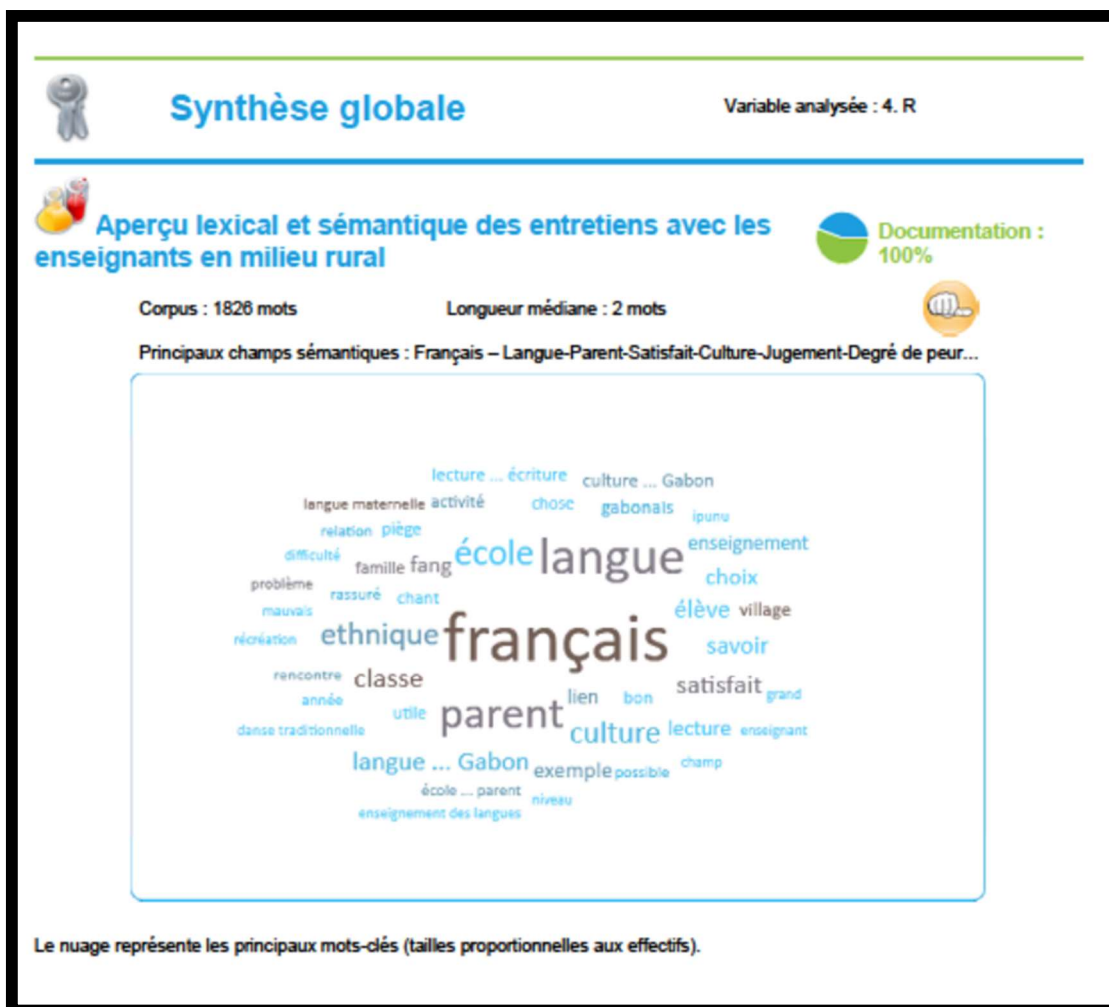
L'encadré 3 ci-dessous expose le corpus du nuage des mots issus des entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants résidant en milieu rural. Dans cet encadré 3 (ci-après), il est noté ce qui suit : 1826 mots dont les principaux champs sémantiques sont : français, langue, parent, satisfait, culture, jugement, degré de peur. Ces différents mis ensemble constituent une logique implicative (c'est-à-dire une dépendance entre eux) qui permet un enchaînement d'explications favorisant la diffusion d'une réalité sociale, culturelle et linguistique que nous concevons. Cette logique implicative expose nous permet de construire un schéma descriptif déductif des relations de sens entre certains principaux termes qui donnent lieu aux divers champs sémantiques. Ainsi, par exemple notre construction de la logique implicative s'amorce par le terme français en milieu rural qui annote la prééminence de la langue-culture de scolarisation dans l'univers social, culturel et linguistique de l'école. Ainsi à la question de savoir en quelle langue-culture sont dispensés les savoirs scolaires, la seule réponse est le français langue-culture de scolarisation (lire document 9 annexé). La langue, d'une manière générale, dans cette logique implicative est perçue comme un système évolutif de signes iconique, indexicaux et symboliques (Delbecque, 2006). Cette langue, dans la perception subjective des enseignants, met à disposition des savoirs dont le parent est le premier concerné pour les transmettre. Le parent considéré dans cette logique implicative est l'un des premiers agents socialisateurs. Ce qui implique le fait qu'il soit cité par le corps enseignant parce que ce dernier reconnaît que c'est le parent qui doit dispenser les premiers savoirs sociaux (que diffusent les langues-cultures ethniques) à l'enfant-apprenant. En raison de l'implication logique et réciproque entre les termes français, langue et parent, nous constatons qu'il existe une autre relation étroite entre les termes de satisfait, culture, jugement et degré de peur. Le schéma que nous concevons qui est soutenu par l'implication logique entre les termes satisfait, culture, jugement et degré de peur définit une situation participative clairement soutenue par l'usage des langues-cultures ethniques. Le fait que les enseignants révèlent le désir de donner une réparation absolutoire à la non présence des langues cultures ethniques (qui diffusent les savoirs socioculturels) à l'école n'empêche guère qu'ils soient satisfaits en ce qui concerne le jugement de réussite. Le désir de la réparation absolutoire de la non-présence des langues-cultures ethniques à l'école implique une distinction capitale de la double réalité. Cette double réalité est imposée l'usage du français à l'école et le refus de l'usage des langues-cultures ethniques. Ainsi, cette distinction au plan culturel est capitale pour une analyse sociologique en ce sens qu'elle est met en exergue la différence entre la vision du monde des communautés

ethnolinguistiques et la réalité scolaire. Les communautés ethnolinguistiques sont les fondements de la société gabonaise qui se forge une culture qui permet de comprendre cette société que font vivre les membres des communautés ethnolinguistiques. La culture qui donne sens à la société gabonaise attise le degré de peur des enseignants dans la logique implicite qui définit une situation dramatique impliquant le recul des langues-cultures ethniques au vu de leur absence à l'école. Le degré de peur justifie la logique implicite qui exprime la crainte de voir les langues-cultures ethniques disparaître du moment où elles ne sont pas vivantes à l'école qui est l'émanation de la volonté collective des familles qui fondent les communautés ethnolinguistiques.

Aussi tout comme chez le nuage de mots des encadrés 1 et 2 contenant le résumé des entretiens semi-directifs avec les parents le nuage des mots de l'encadré 3 met à notre disposition trois groupes nominaux aux valeurs scolaires. Ces groupes nominaux scolaires reflètent également les dimensions sociales, culturelles et linguistiques. Ainsi, nous les énumérons par dimensions dans les lignes qui suivent :

- les mots ayant une valeur scolaire à caractère sociale sont : activité, année, bon, choix, classe, difficulté, école, écriture, enseignant, enseignement, exemple, grand, lecture, possible, problème, rassuré, récréation, relation, rencontre, satisfait, savoir, utile, ... ;
- les mots ayant une valeur scolaire à caractère culturel sont : chant, culture, dans traditionnelle, ethnique, famille, Gabon, gabonais, lien, parent, piège, village, etc. ;
- les mots ayant une valeur scolaire à caractère linguistique sont : fang, français, enseignement des langues, langue maternelle, etc.

Ces mots capitalisent le regard subjectif des enseignants sur le rapprochement école et famille. Ainsi, ces sont des stimuli pour imprimer chez l'enfant-apprenant un certain nombre de repères sociaux ayant un rapport avec sa vie scolaire mais également familiale. Par exemple, les mots à dominance culturelle actionnent le mécanisme d'identification et ponctuent également certaines activités proches de la vie en famille. Tout comme les mots à dominance linguistique servent aux activités de construction sociale et culturelle en ce sens qu'ils permettent un rapprochement à la réalité sociale et culturelle familiale.



Encadré 3 : Illustration du nuage de mots des entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants en milieu rural.

L'encadré 4 (ci-après) contient le corpus des mots les plus usités issus de l'entretien semi-directif réalisé avec les enseignants en milieu urbain. Il est noté dans cet encadré 4 (ci-dessous) les éléments suivants : 1605 mots dont les principaux champs sémantiques sont : jugement, français, langue et langage, parent, Gabon, gabonais, culture, école... Nous constatons en comparant la prolifération des mots qui déterminent les principaux champs sémantiques entre les encadrés 3 et 4 qu'il y a plus de mots dans l'encadré 4. Néanmoins, les deux encadrés (3 et 4) ont en commun certains mots à savoir : langue, parent, culture et jugement. Ce qui implique que d'autres mots forment des champs sémantiques différents. Il s'agit des termes suivants : école, degré de peur, Gabon, gabonais, et satisfait.

Aussi, les termes en partagent entre les deux encadrés (3 et 4) définissant les mêmes principaux champs sémantiques illustrent les mêmes implications logiques qualitatives se rapportant aux relations de réciprocité entre eux. Par contre les termes tels que école, Gabon et gabonais qui sont propre à l'encadré 4 (ci-dessous) donnent lieu aux implications logiques

définissant des relations de réciprocité au sein des jeux de liens structurels. Nous entendons par jeux de lien structurels des relations équipotentes entre les agrégats constitutifs d'une structure établie par la subjectivité des enseignants pour expliciter les apports macrosociologiques cohérents attendus. Le fait que les réponses des enseignants en milieu urbain favorisent les champs sémantiques sur les termes Gabon, gabonais et école nous permet de déduire ces jeux de lien structurels. Le terme Gabon implique une logique collective dans l'organisation par exemple de l'offre d'éducation dont l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (que diffusent les langues-cultures) est le substrat. Le terme gabonais renforce celui du Gabon en renvoyant à la responsabilité individuelle mise œuvre au sein de la logique collective en tant que facteur de médiation entre l'individu et la société qui est la résultante des communautés ethnologiques. Le terme école fait la joncture entre la dénomination Gabon et celle de gabonais. Ce terme explicite le consensus tacite que la dénomination Gabon et celle de gabonais font apparaître pour signifier le consentement de toutes les familles en vue de transmettre pour faire acquérir des savoirs que diffusent les langues-cultures. Le terme école, dans ces jeux de liens structurels une émanation consensuelle de toutes les familles en vue de la réalisation du projet de vie des enfants-apprenants. Nous disons que les réponses des enseignants en milieu urbain favorisant les champs sémantiques sous-tendus, entre autres, par les termes Gabon, gabonais et école fondent un désir d'une accumulation de capital avec un objectif structurel d'accroissement qui préside dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures.

Aussi comme à l'encadré 3, nous remarquons que l'encadré 4 affiche des mots à valeur sociale, culturelle et linguistique ayant le même impact du fait les enseignants du milieu rural et ceux du milieu urbain partagent les mêmes facteurs liés à la professionnalité. Ces mots retenus énoncent le rapport entre l'école et le milieu dans lequel elle est implantée. Ce rapport impacte, à cet effet, les enfants-apprenants à cause du rôle de médiation que jouent les enseignants dans la transmission des savoirs. En effet, ces mots englobent certains savoirs que l'école dispense à l'endroit des enfants-apprenants par l'entremise des enseignants. Ainsi, quels sont les mots à valeur sociale, culturelle et linguistique ?

- Les mots à valeur sociale sont les suivants : bon, classe, école, écriture, élève, enseignant, exemple, choix, lecture, maths, mauvais, possible, rassuré, récréation, rencontre, satisfait, savoir, utile, etc. ;
- Les mots à valeur culturelle : chant, culture, danse traditionnelle, ethnique, Gabon, gabonais, lien, maison, parent, etc. ;
- Les mots à valeur linguistique : *fang*, français, *guisir*, langue, etc.

mots clés (*cf.* les encadrés 3 et 4 ci-dessus). De même l'indice de richesse relative expose la richesse du corpus en fonction du nombre de mots différents que cette dernière comporte. Ainsi, lorsque l'indice de richesse est supérieur à 1 alors les réponses de cette catégorie sont plus riches que la moyenne. À l'inverse si l'indice est inférieur à 1 les réponses de cette catégorie sont moins riches que la moyenne. En faisant une lecture catégorie par catégorie selon les explications tirées du logiciel que constatons-nous ? En parcourant le tableau 44 (ci-après) nous pouvons lire :

Dans la catégorie « bilinguisme », il apparaît en milieu rural les mots suivants : langue, français, école, parent et école. En milieu urbain, dans la même catégorie les mots suivants sont retenus : français, école, langue et rencontre. Au regard des deux indices de richesse (2,54 pour le milieu rural et 1,05 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots évoquent une richesse supérieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Dans la catégorie « interactions transmissives » en milieu rural, nous lisons les mots suivants : enseignement, activité et enseignant. En milieu urbain, dans même la catégorie les mots retenus sont : enseignement et savoir. Au regard des deux indices de richesse (0,98 pour le milieu rural et 0,32 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots évoquent une richesse inférieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Dans la catégorie « interactions acquisitionnelles » en milieu rural les mots considérés sont les suivants : lecture, écriture, difficulté et élève. En milieu urbain, dans la même catégorie les mots suivants sont retenus : élève, lire, lecture, écriture et classe. Au regard des deux indices de richesse (1,02 pour le milieu rural et 2,03 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots évoquent une richesse supérieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Dans la catégorie « jugement de réussite », il apparaît en milieu rural les mots suivants : satisfait, rassuré et bon. En milieu urbain, dans la même catégorie les mots suivants sont retenus : satisfait, rassuré et mauvais. Au regard des deux indices de richesse (0,58 pour le milieu rural et 0,58 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots évoquent une richesse fortement inférieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Dans la catégorie « impact culturel de la langue » en milieu rural les mots considérés sont les suivants : culture, lien, village et gabonais. En milieu urbain, dans la même catégorie

les mots suivants sont retenus : culture, possible, gabonais et rencontre. Au regard des deux indices de richesse (1,01 pour le milieu rural et 1,02 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots évoquent une richesse supérieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Dans la catégorie « imprégnation socioculturelle » en milieu rural, nous lisons les mots suivants : enseignement des langues, langue maternelle, ethnique, parent et fang. En milieu urbain, dans la même catégorie les mots retenus sont : maison, danse traditionnelle, *fang*, *guisir* et ethnique. Au regard des deux indices de richesse (1,98 pour le milieu rural et 2,02 pour le milieu urbain) correspondante à chaque milieu et dépendante de cette catégorie nous disons que ces mots évoquent une richesse supérieure à la moyenne du corpus qu'ils forment.

Catégories	5 mots spécifiques		Indice de richesse relative	
	Rural	Urbain	Rural	Urbain
Bilinguisme	langue-français-classe-parent-école	français-école-langue-rencontre	2,54	1,05
Interactions transmissives	enseignement-activité-enseignant	enseignement-savoir	0,98	0,32
Interactions acquisitionnelles	lecture-écriture-difficulté-élève	élève-lire-lecture-écriture-classe	1,02	2,03
Jugement de réussite	satisfait-rassuré-bon	satisfait-rassuré-mauvais	0,58	0,58
Impact culturel de la langue	culture-lien-village-gabonais	culture-possible-gabonais-recontre	1,01	1,02
Imprégnation socioculturelle	enseignement des langues-langue maternelle-ethnique-parent-fang	maison-danse traditionnelle-fang-guisir-ethnique	1,98	2,02

Tableau 44 : Synthèse globale des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants.

Le tableau 44 (ci-dessus) résume la situation réelle d'énonciation des champs lexicaux et sémantiques (cf. encadres 3 et 4 ci-dessus) que les mots conditionnent en une seule forme d'emploi valable dans la catégorie. Nous réitérons que les encadrés 3 et 4 portent chacun un nuage de mots désignant une accumulation de l'orientation des réponses. Nous rappelons que l'accumulation de l'orientation des réponses est un cheminement qui est le lien qui intègre des segments structuraux des énoncés de ce que l'enquêté dit. Alors, l'orientation des réponses résulte du fait que les interviewés parlent pour participer à un échange socialisé en vue de

résultats plus ou moins clairement définis. Il s'agit en effet de considérer dans ce cadre que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en milieu rural et en milieu urbain s'enrichit de ce dont parlent les enquêtés.

Subséquentement, les encadrés 3 et 4 illustrant ce dont parlent les enquêtés en milieu rural (encadré 3) et en milieu urbain (encadré 4) développent dans un agglomérat dit nuage de mots un travail interactif entre élaboration du raisonnement et verbalisation. Alors ces encadrés expriment les principaux champs lexicaux et sémantiques qui mettent en évidences les objets des discours (réponses des enquêtés). Nous réaffirmons que c'est le résultat d'un travail interactif réalisé par l'enquêté. Ce travail interactif est une activité créatrice et autonome qui montre bien qu'il s'agit de considérer les mots qui font de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs un énoncé entre les acteurs que nous considérons comme la passerelle entre la transmission et l'acquisition. Les mots qui apparaissent dans les deux encadrés ci-dessus sont les plus fréquents du corpus et représentent des éléments significatifs. Ces mots montrent bien qu'il est question de la réorganisation de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffuse à l'école le français langue de scolarisation.

Au regard des éléments significatifs qu'illustrent les mots contenus dans les encadrés 3 et 4 (ci-avant), nous constatons que le tableau 44 (ci-dessus) souligne tout à fait un aperçu lexical et sémantique du corpus des énoncés ponctués par les interviewés. Le nuage des mots est significatif à chaque milieu en ce sens le corpus est formé d'une multitude de mots (par exemple 1826 mots en milieu rural et 1605 mots en milieu urbain). Chaque nuage de mots est documenté par les principaux mots-clés qui contribuent aux catégories retenues ci-avant. A ce sujet, nous constatons, par exemple, que le mot français est au cœur des réponses des interviewés indiquant à cet effet la langue qui intervient plus dans les interactions (transmissives et acquisitionnelles) à l'école. D'autres mots sont mis en avant tels que la langue, l'école, le Gabon, l'ethnie (ethnique), etc. la liste n'est pas exhaustive. Il est à noter que ni la couleur des mots ni la proximité entre les mots n'ont de signification particulière.

6.3. Présentation des données de notre questionnaire.

Nous rappelons que le questionnaire a été rempli par 300 enfants-apprenants qui constituent notre échantillon. Nous avons réparti notre échantillon en deux sous-échantillons de 150 en fonction des lieux où sont installées les écoles. Nous avons à cet effet les écoles implantées en ville (soit 150 questionnaires remplis) et d'autres au village (soit aussi 150 questionnaires remplis). Alors, l'effectif de l'échantillon des enfants-apprenants est désigné comme une population infinie représentée par n . Cette population infinie (ou l'effectif $n = 300$)

est tirée d'une population totale (population finie) qui est l'effectif N cumulé des enfants-apprenants des écoles où nous avons été reçus. Cet effectif N nous le rappelons est égal à 153779 élèves. L'effectif N représente la population mère de notre échantillon n . Retenir 300 enfants-apprenants pour remplir un questionnaire semble moindre dans une population de 153779 élèves. C'est pourquoi, nous avons décidé d'estimer notre marge d'erreur. En faisant des calculs en ligne (<http://www.rmpd.ca/calculators.php>)⁶⁸ nous avons obtenu une marge d'erreur de 5,65%. Nous avons considéré un niveau de confiance égal à 95% avec une proportion (p) égale à 50%. Ainsi, dans notre cas il est dit plus la marge d'erreur est importante, moins on peut avoir confiance que les résultats soient proches de la réalité. Plus elle (la marge d'erreur) est faible plus les résultats sont fiables. Nous avons une marge d'erreur comprise entre 4 et 6%. Nous disons, alors, que nos résultats évoquent les représentations de la population totale avec une prudence à 95% de la table de Pearson (nous nous servons de cette table un peu plus loin dans la présentation des résultats du questionnaire).

Nous réitérons que notre public cible est constitué des enfants-apprenants ayant entre trois années de scolarité obligatoire et plus. Aussi, axé sur des questions ouvertes notre questionnaire examine trois interrogations majeures. Comment distinguer ce qui relève de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs scolaires et de celle des savoirs socioculturels ? Pouvons-nous déceler dans l'appropriation acquisition des savoirs la part de la transmission des savoirs en famille en milieu rural et en milieu urbain, et celle de la transmission des savoirs à l'école en milieu rural et en milieu urbain ? Implicitement quelles pistes didactiques et pédagogiques à proposer pour renforcer ou améliorer la transmission des savoirs grâce aux langues-cultures en usage en situation de diglossie ?

Le dépouillement (le traitement) des réponses des enfants-apprenants permet d'appréhender le réel, *primo*, en partant d'un codage à l'échelle de Likert. Ce codage utilise un tableau à double entrée (*cf.* document 13 annexé). Une entrée par les colonnes qui désignent les fréquences relatives, les fréquences absolues et l'effectif total. Une entrée par les lignes qui sont les différentes modalités (x , x_1 , x_2 , etc.) et l'effectif total. À partir de ce tableau nous utilisons pour traiter les données deux modèles de calcul statistique, à savoir : le tri à plat et le calcul du Khi deux. Ainsi, nous essayons autant que faire se peut de présenter nos données du questionnaire sous deux formats. Le premier format est une présentation question par question (tri à plat). Le deuxième format croise les modalités de certaines questions entre elles (cri croisé) en partant, *secundo*, de leur recodage.

⁶⁸ RMPD (Etudes de marchés et sondages), copyright©2005-2018, [En ligne] <http://www.rmpd.ca/calculators.php>, Consulté le 26 janvier 2017.

Dans chaque format la présentation se fait premièrement en énonçant soit l'intérêt de la question ou en justifiant les relations entre les diverses modalités de certaines questions. Deuxièmement, elle se décline par quelques histogrammes pour le tri plat tirés des résultats des fréquences relatives et par des graphiques en nuages de points exemplifiant les résultats du calcul de Khi deux. Les commentaires précèdent les graphiques et établissent divers rapports à l'intérieur de la question (tri à plat) et entre les modalités de certaines questions (calcul du Khi deux).

6.3.1. Présentation tri à plat (question par question).

Le but de cette présentation, nous le rappelons, est de repérer concomitamment ce qui se fait en famille et à l'école, et distinctement ce qui se fait en milieu rural et en milieu urbain concernant l'accès aux savoirs que les langues-cultures diffusent. Et chaque question se rapporte aux opinions (croyances), aux valeurs et aux attitudes ou évoque des faits relatifs à la vie des enfants-apprenants. Par ailleurs, elle ne cherche pas un jugement subjectif pour classer les enfants-apprenants dans une perspective biographique. Ainsi, les questions que nous développons ci-dessous constituent des variables ordinales discrètes dans leur traitement. Et lors du traitement des questions, nous ne nous intéressons pas, d'une manière générale, aux aspects grammaticaux, lexicaux et orthographiques qui sous-tendent leur expression écrite. Il se trouve que c'est le sens que diffuse la réponse qui nous intéresse.

- Question 1 : parles-tu le français ?

Nous réitérons, en effet, que le questionnaire est rempli à l'école par les enfants-apprenants. En posant la question de savoir si l'enfant-apprenant parle le français, cela peut sembler péjoratif, mais la question posée énonce l'hypothèse que chaque enfant-apprenant à qui nous avons soumis le questionnaire est capable de répondre seul aux questions posées. Cette hypothèse intègre la compréhension d'un texte écrit. Elle peut, néanmoins, favoriser dans les réponses des enfants-apprenants, au titre de la dimension de la compréhension, un biais en ce sens qu'elle laisse apparaître un jugement en ce qui concerne l'acquisition du français comme la langue-outil. Toutefois, la situation de diglossie nous permet de poser cette question, notamment pour renforcer le prestige dont jouit le français langue de scolarisation d'une part, et d'autre part confirmer son statut de langue officielle ou d'intercompréhension au Gabon.

Aussi, le traitement de réponses suit une classification binaire. Il est évident que la réponse de l'enfant-apprenant est puisée dans deux catégories, à savoir dire oui ou non qui signifie :

- oui, je parle le français ;

- non, je ne parle pas le français.

Ainsi donc, le traitement (cf. tableau 45 ci-dessous) des deux catégories met en valeur les fréquences (relatives et absolues) séparées entre les agglomérations (milieu rural et milieu urbain). Dans ce tableau 45 (ci-après), nous lisons que tous les enfants-apprenants, qu'ils soient en milieu rural ou en milieu urbain disent qu'ils parlent le français. Autrement, au travers de leurs réponses, nous obtenons une fréquence absolue de 100%. En posant cette question, nous savons que les enfants-apprenants qui constituent le public cible parlent le français, non pas dans le sens de parler correctement le français mais ils utilisent le français comme outil d'interaction et de compréhension. Et parler une langue-culture quelle qu'elle soit veut dire comprendre les manières de faire que traduisent les savoirs que diffuse cette langue-culture. Ainsi, les réponses positives (qui traduisent le oui) des enfants-apprenants confirment le verdict de leur vécu scolaire. Nous réitérons qu'ils ont entre trois années de scolarité ou cinq voir même plus. Ce verdict souligne que ces enfants-apprenants sont susceptibles de répondre aux questions qui suivent. Et pour corroborer aux manières de faire que traduisent les savoirs que le français langue de scolarisation diffuse ils doivent répondre par écrit après avoir lu la question posée.

		Fréquences			
		f _i	F%	f _i	F%
Modalités	Oui	150	100%	150	100%
	Non	0	0%	0	0%
		Milieu rural		Milieu Urbain	

Tableau 45 : Les valeurs fréquentielles des modalités désignant les enfants apprenant parlant ou ne parlant pas le français langue-culture de scolarisation.

- Question 2 : où as-tu appris à parler le français ?

Pour stabiliser la première question, le deuxième fait, alors, référence au lieu où ce-dernier a appris à parler le français. Les lieux font un rappel des dimensions temporelles (l'historicité) de l'apprentissage de la langue-culture. Deux lieux nous intéressent, il s'agit de la famille (la maison) et de l'école, bien que le remplissage du questionnaire se fasse à l'école. Ainsi, la deuxième question établit, pour son traitement, trois modalités de réponse, à savoir :

- j'ai appris à parler le français à l'école ;
- j'ai appris à parler le français à la maison ;
- j'ai appris à parler le français à l'école et à la maison.

Les trois modalités que nous avons retenues sont une opportunité de repérer la manière dont l'enfant-apprenant puise dans son vécu historique pour confirmer le fait de parler le français. Et ce qui est plus important dans les deux lieux (école ou maison), c'est la qualité de ce qui est transmis à l'enfant-apprenant en vue de son appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Les fréquences, notamment absolues qui rendent compte de leur traitement (*cf.* document 13 annexé) montrent des différences concernant « apprendre à parler le français » entre le milieu rural et le milieu urbain, entre à l'école et à la maison. Ainsi, les fréquences relatives expriment une différence entre « apprendre à parler le français en milieu urbain » et « apprendre à parler le français en milieu rural ». En effet 97% d'enfants-apprenants vivant en milieu urbain reconnaissent à avoir appris à parler le français à la maison et à l'école contre 75% vivant en milieu rural. Et, selon les lieux d'apprentissage la différence est également bien marquée. Par exemple, « apprendre à parler le français à la maison » en milieu rural ou en milieu urbain, selon les résultats (*cf.* tableau 46 ci-dessus) est moins significatif vu que 1% d'enfants-apprenants le reconnaissent. Par contre, « apprendre à parler le français à l'école » est plus avéré en milieu urbain : 24% d'enfants-apprenants le disent contre 2% en milieu rural. Ce qui nous permet de dire que l'acquisition du français est plus effective en milieu urbain qu'en milieu rural. Et la situation est très précise entre l'école et la maison où « apprendre le français à l'école » est plus reconnu qu'« apprendre le français à la maison ». Est-ce que cela signifie qu'en situation de diglossie au Gabon les enfants-apprenants ne parlent uniquement le français langue-culture de scolarisation ? Pour nous affirmer ou infirmer la préoccupation que nous venons d'énoncer, nous avons jugé utile de poser la question suivante : quelle langue-culture ethnique du Gabon parles-tu ?

		Fréquences			
		fi	F%	fi	F%
Modalités	à l'école	36	24%	3	2%
	à la maison (en famille)	1	1%	1	1%
	Les deux (à l'école et à la maison)	113	75%	146	97%
	Effectif total	150		150	
		Milieu rural		Milieu Urbain	

Tableau 46 : Les valeurs fréquentielles des modalités désignant les lieux d'apprentissage dans lesquels les enfants-apprenants ont appris le français langue-culture de scolarisation.

- **Question 3 : Quelle langue-culture ethnique du Gabon parles-tu ?**

En outre, elle fait ressortir l'utilisation de la langue-culture ethnique en tant que facteur explicatif de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs socioculturels. De ce point de vue, elle accorde une place, entre autres, à l'idéal type de rapprocher les enfants-apprenants à une

identification à leur communauté ethnolinguistique. Elle oriente, à cet effet, vers le système de références qui relève cette identité grâce à la langue-culture ethnique nommée en favorisant le contact avec les savoirs socioculturels implicites et explicites acquis (*cf.* la cinquième question ci-dessous).

Ainsi, elle nous offre deux modalités pour traiter les réponses des enfants-apprenants. Il s'agit de :

- nommer un dialecte d'une communauté ethnolinguistique (ce qui correspond à « parler une langue-culture ethnique du Gabon ») ;
- ne pas nommer de dialecte (ce qui signifie à « ne pas parler une langue ethnique du Gabon »).

Le traitement des deux modalités (*cf.* tableau 47 ci-dessous) exprime des fréquences relatives entre le milieu rural et le milieu urbain. Il est constaté, en effet, que 100% des enfants-apprenants en milieu rural disent qu'ils parlent une langue-culture ethnique du Gabon contre 83% en milieu urbain. Aussi, 17% d'enfants-apprenants en milieu urbain disent ne pas parler une langue-culture ethnique du Gabon. Le milieu rural objective donc que la langue-culture de scolarisation n'exerce pas sa domination. Il relativise donc la langue-culture ethnique comme une source légitime de la production de savoirs socioculturels. A cet effet, les questions 4 et 5 offrent l'opportunité aux enfants-apprenants d'exemplifier les savoirs que leur apporte l'acquisition du français langue-culture de scolarisation et des langues-cultures ethniques.

		Fréquences			
		fi	F%	fi	F%
Modalités	Parle une langue ethnique	150	100%	125	83%
	Ne parle pas de langue ethnique	0	0%	25	17%
		Milieu rural		Milieu Urbain	

Tableau 47 : Les valeurs fréquentielles exprimant les choix des enfants sur le fait de parler ou de ne pas parler la langue-culture ethnique.

- Questions 4 & 5: dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école ou à la maison que tu n'as pas apprises à faire à la maison ou à l'école ?

Soumise à l'enfant-apprenant les questions 4 et 5 veulent que ce-dernier définisse ce qu'il a appris à l'école ou à la maison selon son propre point de vue. Aussi, qu'il le fasse selon son propre système de références qui inclut sa capacité à établir implicitement la distinction entre le savoir scolaire et le savoir socioculturel. Egalement qu'il désigne ce qui relève des attitudes et des aptitudes sans que cela soit prononcé clairement dans la question. Ainsi, le

traitement de ces questions a été fait par deux outils, à savoir le verbatim et le calcul des fréquences selon trois modalités.

Le traitement par le verbatim (*cf.* document 14 annexé) fait ressortir les choses réellement apprises. Dans le verbatim, les enfants-apprenants énumèrent ce qu'ils ont appris à l'école en se référant en majorité aux invariants universels de l'apprentissage scolaire que sont lire, écrire, compter, calculer. Les invariants universels sont énumérés aussi bien par les enfants-apprenants vivant en milieu rural que par ceux vivant en milieu urbain. Voici quelques exemples tirés du verbatim des questions 4 et 5 (*cf.* document 14 annexé) :

« J'ai appris à l'école, à lire, à écrire et à calculer (enfant-apprenant en milieu urbain –EMUE18) » ;
« J'ai appris à lire, à écrire et à compter à l'école (enfant-apprenant en milieu urabin-EMUE144) » ;
« J'ai appris à l'école à faire des phrases en français et à analyser (enfant-apprenant en milieu rural-EMRE22) » ;
« J'ai appris à l'école à faire la lecture, à lire, à écrire, à calculer (enfant-apprenant en milieu rural –EMRE23) ».

Par contre dans le même verbatim, les enfants-apprenants citent des choses apprises à la maison qui n'ont aucun rapport avec les invariants universels de l'apprentissage scolaires. Toutefois, il y a une différence des choses apprises entre les enfants-apprenants vivant en milieu rural et ceux vivant en milieu urbain. En milieu rural, les enfants-apprenants énumèrent les choses qui ont un rapport avec les activités de survie, tandis que ceux vivants en milieu urbain nomment les choses en lien avec les activités de nettoyage à la maison. Nous citons quelques exemples tirés du verbatim des questions 4 & 5 (*cf.* document 14 annexé) :

« A la maison, j'ai appris à aller à la plantation, à chasser et à construire la case (enfant-apprenant en milieu rural –EMRM144) » ;
« A la maison, j'ai appris l'initiation au djembè (enfant-apprenant en milieu rural-EMRM148) » ;
« A la maison, j'ai appris à préparer, à laver, à balayer, à faire la vaisselle (enfant-apprenant en milieu urbain-EMUM1) » ;
« A la maison, j'ai appris à parler, à manger, à préparer, à me vêtir (enfant-apprenant en milieu urbain-EMUM75) ».

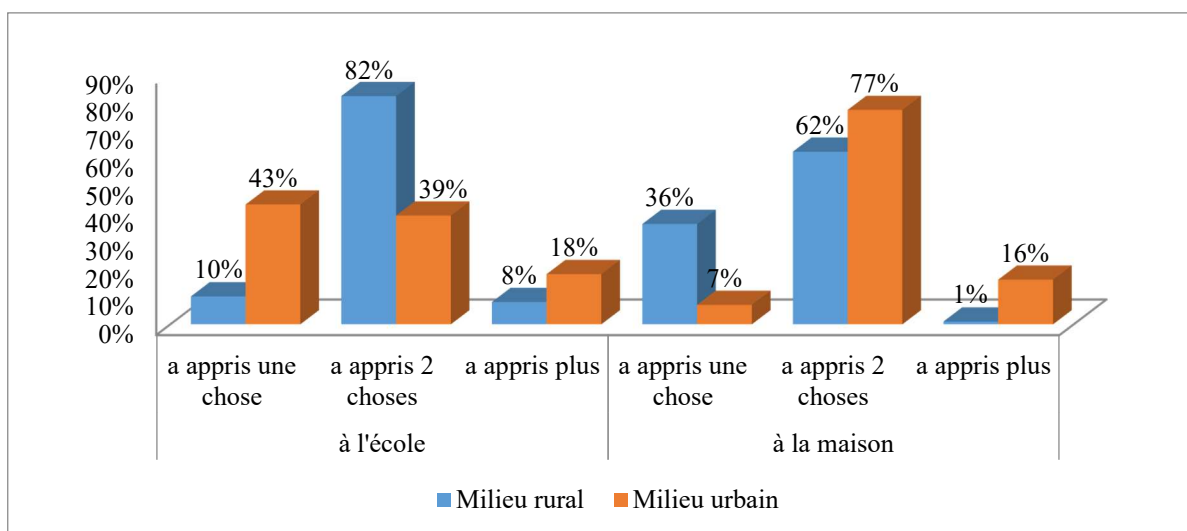
Par ailleurs, un traitement par modalités (*cf.* le document 15 annexé) donne la possibilité de quantifier les choses apprises. Trois modalités sont déterminées, à cet effet, pour relever la fréquence de ce qui a été appris en tant que « chose » qui est un terme utilisé pour faciliter la compréhension de l'enfant-apprenant. Comme modalité, il s'agit de distinguer :

- a appris une chose ;
- a appris deux choses ;

- a appris plus.

Le décompte (*cf.* le document 15 annexé) donne plusieurs variations entre les choses apprises à l'école et celles apprises à la maison, en milieu rural et en milieu urbain. Par rapport à chaque modalité que dit le décompte ? Le graphique 7 ci-dessous affiche les valeurs fréquentielles relatives de ce décompte. Dans ce graphique les résultats sont repartis comme suit : les lieux d'apprentissage l'école et la maison groupent les barres indiquant les récurrences relatives obtenues par agglomérations (milieu rural et urbain). À partir des barres nous pouvons comparer une même modalité selon les lieux d'apprentissage et les agglomérations où vivent les enfants-apprenants. Ainsi, nous lisons, par exemple à l'école, dans la modalité « appris deux choses » les enfants-apprenants vivant en milieu urbain disent l'avoir fait à 82% contre 39% pour ceux vivants en milieu rural. Egalement, à la maison pour la même modalité, en milieu rural, les enfants-apprenants disent à 77% l'avoir fait contre 62% pour ceux vivant en milieu urbain. Dans la modalité que nous venons d'examiner (avoir appris deux choses), l'apprentissage des choses en milieu rural est plus fructueux à l'école que l'apprentissage à la maison. Et pour les mêmes enfants-apprenants en milieu urbain, à l'école, l'apprentissage de deux choses est moins fructueux que l'apprentissage à la maison.

Les autres modalités expriment aussi des contradictions disparates entre milieu rural et le milieu urbain selon ce qui est appris à l'école *versus* ce qui est appris à la maison. Ainsi par exemple dans la modalité « a appris une chose », 43% d'enfants-apprenants du milieu urbain disent avoir appris une chose à l'école qu'ils n'ont pas apprise à la maison contre 10% en milieu rural. À la maison dans la même modalité (a appris une chose) 36% d'enfants-apprenants vivant en milieu urbain contre 7% vivant en milieu rural disent avoir appris une chose. Et dans la modalité « a appris plus », nous lisons qu'à l'école 18 % d'enfants-apprenants vivant en milieu rural contre 8% vivant en milieu urbain reconnaissent avoir appris plus. Tandis que, pour la même modalité (a appris plus), à la maison en milieu urbain 16% d'enfants-apprenants contre 1% vivant en milieu rural disent avoir appris plus. Les modalités que nous venons de parcourir, à l'école et à la maison font du milieu urbain l'agglomération où les enfants-apprenants disent avoir appris plus de choses que ceux vivant en milieu rural. L'examen des différentes modalités suggère, entre autres, une interrogation. Est-ce que les indications que nous apportent les modalités examinées ci-dessus engagent la langue-culture dans laquelle les enfants-apprenants souhaiteraient être enseignés pour s'approprier les savoirs ? Les questions 6 et 7 donnent aux enfants-apprenants l'occasion de proposer des réponses à l'interrogation soulevée.



Graphique 7 : Les pourcentages de choses apprises à l'école et à la maison par les enfants-apprenants en milieu rural et en milieu urbain.

- Question 6 & 7 : Dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école (Q.6) ? Dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison (Q7) ?

Il n'est pas souvent évident que le choix d'être enseigné dans une langue-culture, à l'école primaire, incombe à l'enfant-apprenant. En situation de diglossie, n'est-il pas judicieux à un moment de sa scolarité à l'école primaire de poser la question à ce-dernier, au cas où il lui était offert l'opportunité de choisir la langue-culture dont il aimerait être enseigné ?

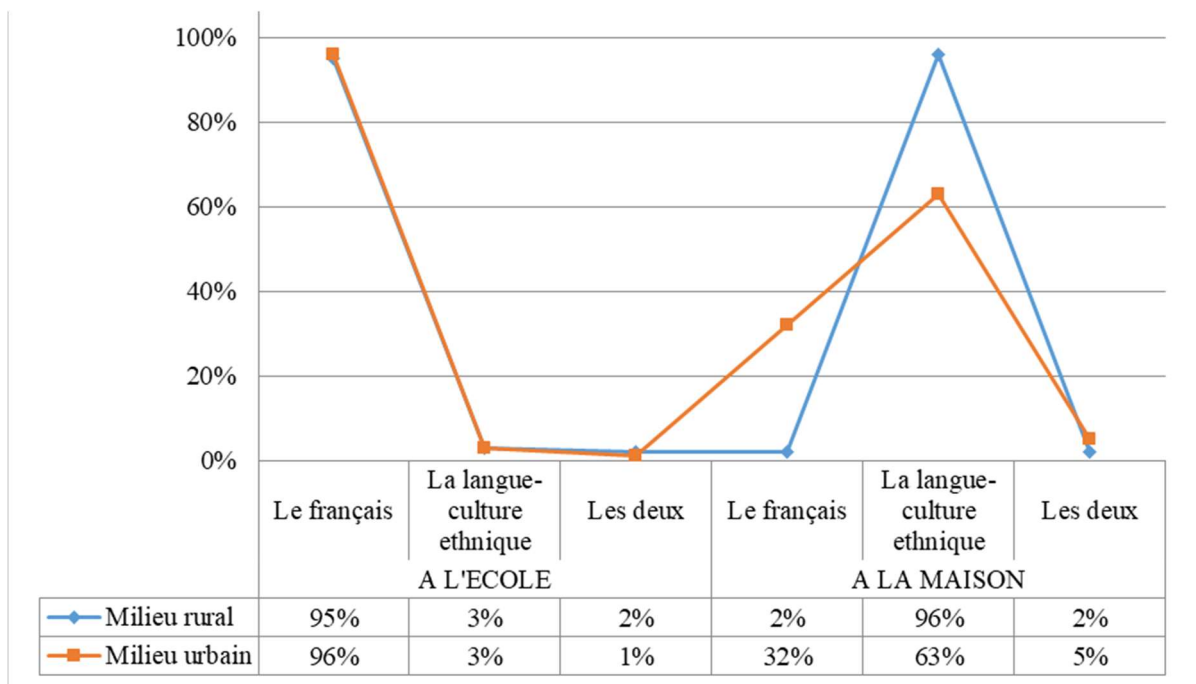
Pour traiter les deux questions simultanément, nous considérons trois modalités. Il s'agit des modalités suivantes :

- je préfère être enseigné en français langue-culture de scolarisation (nous retenons dans le traitement des réponses, le terme « le français ») ;
- je préfère être enseigné en langue-culture ethnique (le terme « langue-culture ethnique » est retenu par substitution à la réponse de l'enfant-apprenant, s'il fait référence à un dialecte ou toute situation s'y rapportant) ;
- je préfère être enseigné en français langue-culture de scolarisation et en langue-culture ethnique (nous retenons dans le traitement de cette modalité le terme « les deux »).

Le graphique 8 ci-dessous qui détermine les réponses des enfants-apprenants traitées (cf. document 16 annexé) présente les résultats en suivant les deux lieux d'apprentissage que sont l'école et la maison. Dans ces lieux, le graphique trace des courbes qui représentent les fréquences relatives. Il se trouve également indiqué chaque agglomération (milieu rural et

milieu urbain) où vivent les enfants-apprenants. Ces agglomérations permettent de déterminer le niveau du choix des enfants-apprenants pour chaque modalité. À cet effet, que lisons-nous modalité par modalité ?

Pour la modalité « le français », nous voyons des choix rapprochés à l'école et distancés à la maison entre les milieux rural et urbain. Autrement dit, à l'école, dans la modalité « le français » les pourcentages sont presque identiques entre les deux agglomérations soit 95% en milieu rural et 96% en milieu urbain. Nous observons que cette confusion est effective dans la modalité « langue-culture ethnique ». À la maison pour la même modalité (le français), il y a une grande différence entre les deux agglomérations où 32% d'enfants-apprenants préfèrent être enseignés en français en milieu urbain contre 2% vivant en milieu rural. Dans la modalité « langue-culture ethnique », nous lisons que les pourcentages sont confondus entre les deux agglomérations, à l'école. Cette fusion est exprimée à 3% dans les deux agglomérations (milieu rural et milieu urbain) où vivent les enfants-apprenants. Par contre, à la maison pour la même modalité (la langue-culture ethnique) en milieu rural 96% des enfants-apprenants disent qu'ils préfèrent être enseignés dans langue-culture ethnique contre 63% vivant en milieu urbain. Pour la modalité « les deux » (qui veut dire être enseigné aussi bien en français langue-culture de scolarisation qu'en langue-culture ethnique), les pourcentages ne sont pas très élevés. Ainsi, à l'école, dans cette modalité (les deux) les enfants-apprenants expriment à 2% ceux vivant en milieu rural contre 1% pour ceux vivant en milieu urbain qu'ils préfèrent être enseignés en même temps dans les deux langues-cultures que sont le français et le dialecte pour la langue-culture. À la maison, les enfants-apprenants vivant en milieu urbain disent à 5% qu'il serait bon pour eux d'être enseignés dans les deux langues-cultures contre 2% pour ceux vivant en milieu rural. Les résultats par modalité nous amènent à dire que les enfants-apprenants préfèrent être enseignés en français langue-culture de scolarisation à l'école et en langue-culture ethnique à la maison. Est-ce que les indications des enfants-apprenants que nous venons d'examiner orientent à distinguer ce qui se fait à l'école de ce qui se fait à la maison ? Autrement, ce qui se fait à l'école est-il différent de ce qui se fait à la maison ?



Graphique 8 : Les pourcentages sur les choix opérés par les enfants-apprenants entre être enseigné à la maison, à l'école, en français langue-culture de scolarisation ou en langue-culture ethnique.

- Question 8 : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison.

Est-ce que ce qui se fait à l'école à un rapport à ce qui se fait à la maison ou ce que l'enfant-apprenant apprend à la maison est-il repris à l'école *vice versa* ?

En effet, la double visée reconnaît que ce lien structure la socialisation des enfants-apprenants par l'accès aux divers savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte. Ainsi, sa formulation veut que les enfants-apprenants manifestent librement leur jugement. Ainsi, le traitement des réponses (*cf.* document 17 annexé) s'est fait en tenant compte de deux modalités. Il s'agit des modalités :

- oui ce qu'on enseigne à l'école est pareil à ce qu'on enseigne à la maison (nous avons retenu le terme « oui » dans le traitement de cette modalité) ;
- non ce qu'on enseigne à l'école est différent à ce qu'on enseigne à la maison (le terme « non » a été retenu dans le traitement de cette modalité).

Les résultats (*cf.* document 17 annexé) qui sont les fréquences (relatives et absolues) diffusent un fort choix pour la modalité « non ». Les enfants-apprenants qu'ils vivent en milieu urbain ou en milieu rural reconnaissent 100 % que les savoirs qu'ils traitent à l'école ne sont

pas les mêmes que ceux qu'ils traitent en famille. Autrement dit, pour ces enfants-apprenants, ce qu'ils apprennent en famille n'est pas repris à l'école. Est-ce que cette différence induit à ce que les enfants-apprenants préfèrent une langue-culture au détriment d'une autre ?

- Question 9 : Entre le français et la langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

Alors, la question suggère à ce que l'enfant-apprenant entame une analyse sur les langues-cultures qu'il entend parler par les parents. Elle éveillerait, ainsi, sa conscience culturelle et linguistique pour ne pas lui faire oublier l'ensemble des langues-cultures pratiquées dans l'environnement où il se construit. Les modalités retenues pour rendre compte des préférences des enfants-apprenants caractérisent une distribution fonctionnelle de chaque langue-culture indiquée dans les réponses (*cf.* tableau 48 ci-dessous). Ces modalités sont :

- je préfère le français langue-culture de scolarisation (nous retenons dans le traitement des réponses, le terme « le français ») ;
- je préfère la langue-culture ethnique (le terme « langue-culture » ethnique est retenu par substitution à la réponse de l'enfant-apprenant, s'il fait référence à un dialecte ou toute situation s'y rapportant) ;
- je préfère le français langue-culture de scolarisation et la langue-culture ethnique (nous retenons dans le traitement de cette modalité le terme « les deux »).

Le traitement (*cf.* tableau 48 ci-dessous) des modalités présente les résultats en suivant les deux agglomérations que sont le milieu rural et le milieu urbain. À cet effet, sur la modalité « les deux », les réponses des enfants-apprenants sont à 69% pour ceux vivant en milieu urbain et à 65% pour ceux vivant en milieu rural. Pour la modalité « langues-cultures ethniques », les réponses des enfants-apprenants sont à 33% pour ceux vivant en milieu rural contre 3% pour ceux vivant en milieu urbain. La modalité « le français » affiche des réponses à 28% pour les enfants-apprenants vivant en milieu urbain contre 2% pour ceux vivant en milieu rural. La lecture des trois modalités, nous amène à dire qu'en ville, les enfants-apprenants ont une préférence pour le français langue-culture de scolarisation. Ces modalités suggèrent également qu'au village, les enfants-apprenants préfèrent les langues-cultures ethniques. Est-ce que le fait de préférer une langue-culture en ville et une autre au village est déterminant pour la langue-culture à penser au moment de résoudre des situations problèmes, à l'école ou à la maison ? Autrement dit, vivant en milieu rural ou en milieu urbain dans quelle langue-culture réfléchit l'enfant-apprenant pour résoudre les situations problèmes que lui pose l'enseignement à la maison et aussi à l'école ?

	Modalités	fi	F%
Milieu urbain	Le français	42	28%
	La langue ethnique	5	3%
	Les deux	103	69%
Milieu rural	Le français	4	2%
	La langue ethnique	49	33%
	Les deux	97	65%

Tableau 48 : Les valeurs fréquentielles indiquant la préférence entre le français langue-culture de scolarisation et les langues-cultures ethniques parlées par les parents.

- Question 10 & 11 : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école (Q.10) ? Dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

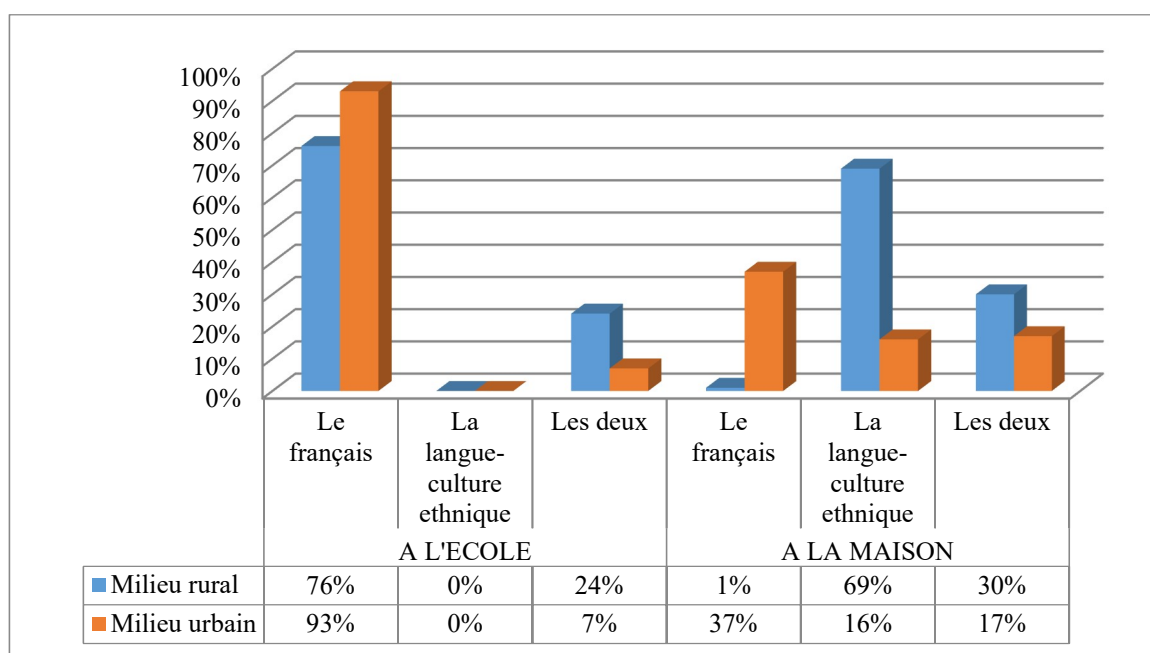
Les questions 10 et 11, entre autres, suscitent une transformation des rapports entre le français langue-culture de scolarisation et les langues-cultures ethniques. Et ce qui demeure porteur dans leurs formulations est l'adéquation qu'elles autorisent à faire entre la modélisation de la pensée microsociale, l'appropriation acquisitionnelle des savoirs et l'impact culturel de la langue-culture. Aussi les modalités de traitement des réponses qu'elles laissent entrevoir sont essentielles pour considérer la langue-culture indiquée (*cf.* document 18 annexé). Ces modalités sont :

- je réfléchis en français langue-culture de scolarisation (nous retenons dans le traitement des réponses, le terme « le français » ;
- je réfléchis en langue-culture ethnique (le terme « langue-culture ethnique » est retenu par substitution à la réponse de l'enfant-apprenant, s'il fait référence à un dialecte ou toute situation s'y rapportant) ;
- je réfléchis en français langue-culture de scolarisation et en langue-culture ethnique (nous retenons dans le traitement de cette modalité le terme « les deux »).

Le graphique 9 ci-dessous affiche les fréquences relatives de chaque modalité. Dans ce graphique les résultats sont repartis comme suit : les lieux d'apprentissage l'école et la maison groupent les barres indiquant les réitérations relatives obtenues par agglomérations (milieu rural et urbain). À partir des barres nous pouvons comparer une même modalité selon les lieux d'apprentissage et les agglomérations où vivent les enfants-apprenants.

Ainsi, nous voyons, par exemple à l'école, il apparaît un partage de pondération des réponses des enfants-apprenants vivant en milieu rural comme en milieu urbain. Nous lisons, à cet effet, pour les enfants-apprenants vivant en milieu urbain, qu'ils suggèrent à 93% de leurs réponses « réfléchir en français ». Tout comme ceux vivant en milieu rural sous-tendent à 76%

de leurs réponses « réfléchir en français ». Mais, « réfléchir en langue-culture ethnique », avec un pourcentage de 0% n'a pas de place, à l'école, lorsque les enfants-apprenants réfléchissent pour résoudre des situations problèmes qu'ils soient en milieu rural ou en milieu urbain. Il arrive, néanmoins, à 24% que les enfants-apprenants vivant en milieu rural réfléchissent dans les deux langues-cultures (le français et les langues-cultures ethniques). À la maison, « réfléchir en langue-culture ethnique » est effectif à 69% des réponses des enfants-apprenants vivant en milieu rural et 16% des réponses de ceux vivant en milieu urbain. Tout comme « réfléchir dans les deux langues-cultures (le français et les langues-cultures ethniques) » affiche 30% des réponses des enfants-apprenants vivant en milieu rural pour 17% des réponses de ceux vivant en milieu urbain. Néanmoins, « réfléchir en français », à la maison, ponctue 37% des réponses des enfants-apprenants vivant en milieu urbain contre 1% des réponses pour ceux vivant en milieu rural. En somme, « Réfléchir » à l'école est fortement affirmé en français langue de scolarisation. Et « réfléchir » en langue-culture ethnique occupe une proportion considérable à la maison en milieu rural. « Réfléchir » dans les deux langues-cultures (le français et les langues-cultures ethniques) est plus évident en milieu rural qu'en milieu urbain.



Graphique 9 : Les pourcentages indiquant la langue-culture utilisée pour réfléchir lorsqu'il faut résoudre des situations problèmes de vie courante à l'école ou à la maison.

6.3.2. Présentation des résultats du test de Khi deux de Pearson.

La présentation des résultats du test de Khi deux de Pearson que nous avons choisie décline un croisement entre certaines modalités issues de quelques questions émanant du questionnaire. Les modalités choisies sont considérées comme des occurrences cumulées sur la

base desquelles s'effectuent les calculs. Le test du Khi deux se fait, à cet effet, avec des fréquences relatives du tri à plat réalisé plus haut. Les résultats obtenus mettent en évidence le croisement des occurrences cumulées « x » et « y ». En effet, le croisement vise l'établissement d'un lien de causalité entre les lignes (x) et les colonnes (y) dans le tableau de contingence où les valeurs (occurrences) cumulées de « y » dépendent des variables « x ». Le lien de causalité est recherché à partir de deux interrogations. Comme affirmer que les occurrences cumulées « x » et « y » du tableau de contingence sont indépendantes ? Comme savoir que les occurrences cumulées « x » et « y » n'ont aucune relation n'entre elles ?

Nous formulons, à partir, des deux interrogations, une présomption de correspondance avec un risque d'erreur alpha significatif de la table de Pearson. Au risque de 0,05% nous rejetons l'hypothèse nulle d'indépendance entre les occurrences cumulées « x » et « y ». Et dans le cadre du choix de croiser certaines questions et leurs occurrences (modalités des fréquences relatives) cumulées nous nous servons des critères suivants :

- la situation de diglossie dont certaines questions favorisent l'évocation dans les réponses (fréquences relatives) réputées fiables dans ce qui est susceptible de se produire lors d'une interaction sociale et culturelle ;
- l'action que certaines questions suscitent et qui conduirait les réponses à des événements extériorisés par l'enfant-apprenant en ce sens que ces réponses sont perçues par opposition à la subjectivité de sa pensée. L'action est considérée pour mesurer l'appropriation acquisitionnelle des savoirs qui sont ceux de l'ordre des savoirs scolaires ou des savoirs socioculturels ;
- l'objectivité des questions qui fait appel aux réponses ayant trait à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures et établit un lien avec la réflexion (la langue-culture à penser). L'objectivité est retenue afin que l'appréciation ne soit pas axée sur le déroulement des événements à relater.

À cet effet, les croisements que nous présentons ci-dessous sont un recodage de certaines modalités des questions que nous avons choisies sur la base des critères énoncés ci-avant. Nous réitérons que les questions sont dans leur formulation des variables ordinales discrètes dans leur traitement. Ainsi dans la présentation, le recodage nous conduit à justifier le croisement considéré avant de décliner les résultats du test de Khi deux. Et pour renforcer la présentation des résultats du test de Khi deux nous avons choisi de les compléter par des graphiques en nuage de points des effectifs R^2 issus des documents 19, 20, 21, 22 et 23 (annexés). Nous avons, à ce titre, effectué quatre croisements, à savoir :

- le premier croisement intéresse les questions (variables) 1, 2, 3 et 9. Ce croisement favorise un recodage pour examiner le fait de parler une langue culture et de préférer une langue culture (*cf.* le document 19 annexé) ;
- le deuxième croisement se fait entre les questions 4 et 5. Son recodage est le suivant : ce que j'ai appris à l'école que je n'ai pas appris à la maison et ce que j'ai appris à la maison que je n'ai pas appris à l'école (*cf.* le document 20 annexé) ;
- le troisième croisement est entre les questions 2 et 8. Nous obtenons de ce croisement le recodage suivant : de la maison à l'école, j'apprends à parler le français et ce que j'apprends dans les deux lieux est différent (*cf.* le document 21 annexé) ;
- le quatrième croisement est la jonction entre deux grappes des questions. La première grappe est formée par les questions 6 et 7. Et la deuxième grappe réunit les questions 10 et 11 (*cf.* le document 22 annexé). En croisant ces deux grappes nous obtenons le recodage suivant : entre le français langue-culture de scolarisation et la langue-culture ethnique laquelle préfères-tu et dans laquelle réfléchis-tu (*cf.* le document 23 annexé) ?
- **Le traitement du premier croisement ou du recodage : parler une langue-culture et préférer une langue culture (Questions, 1, 2, 3 et 9).**

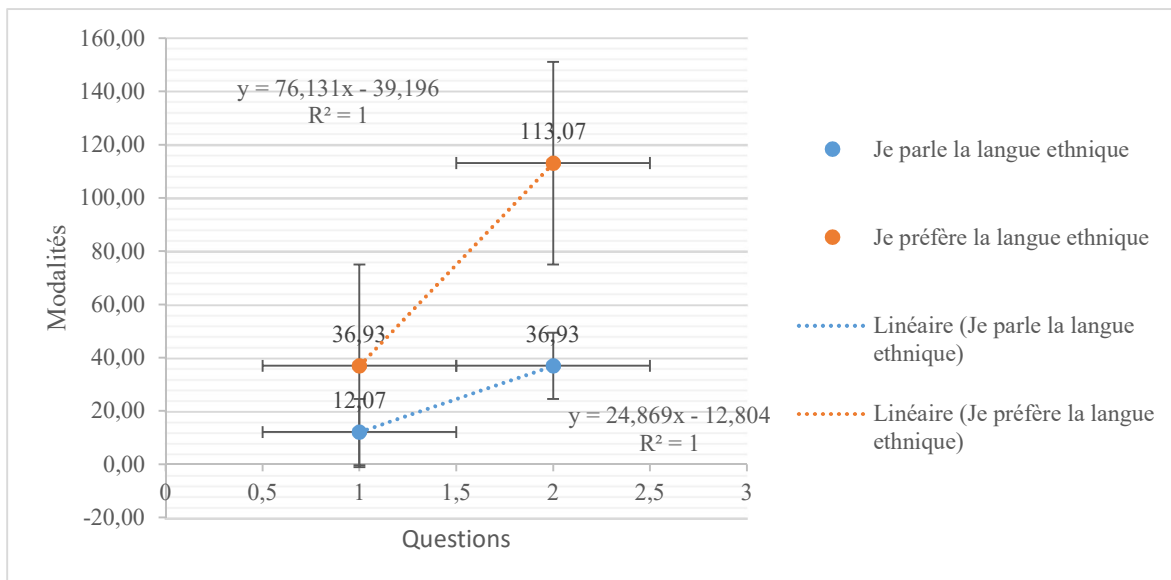
Le traitement du premier recodage qui croise soit la question 1 ou la question 2 ou la question 3 à la question 9 s'effectue entre le fait de parler et celui de préférer une langue-culture (*cf.* le document 19 annexé). Ainsi, parler une langue-culture est assurément un processus normal selon qu'on soit en milieu rural ou en milieu urbain. Mais préférer une langue-culture implique nécessairement la prise en compte de facteurs multiples. Pour traiter ce croisement, nous réitérons que les questions 1, 2, 3 peuvent être croisées chacune avec la question 9. Nous avons, à cet effet, choisi de présenter le croisement réalisé entre les questions 3 et 9. Dans ce croisement, nous avons considéré les modalités « parler une langue-culture » tirée de la question 3 et « préférer une langue-culture » issue de la question 9. Ces modalités choisies représentent l'axe des ordonnées « y » que nous avons croisé aux formulations des questions (3 et 9) qui forment l'axe des abscisses « x ». Les modalités indiquent les fréquences relatives des occurrences (valeurs) cumulées issues du milieu rural. Autrement dit, notre croisement s'est intéressé uniquement aux réponses des enfants-apprenants vivant en milieu rural. Toutefois, nous rappelons que les questions sont des variables ordinales discrètes par leur formulation, à savoir :

- pour la question 3, le libellé est le suivant : quelle langue-culture ethnique du Gabon parles-tu ?

- pour la question 9, elle est formulée comme suit : entre le français et la langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

Nous avons, à cet effet, effectué le croisement en réalisant le test de Khi deux (*cf.* le document 19 annexé). Les calculs du test de Khi deux affichent un indicateur égal à 199 avec un degré de liberté (ddl) égal à 1. Notre niveau de confiance dans la table de Pearson est toujours à 5 % (0,05). Notre indicateur calculé de Khi deux de 199 avec un ddl à 1 est supérieur à l'indicateur 3,84 de la table de Pearson. À cet effet, nous rejetons l'hypothèse d'indépendance entre les occurrences cumulées des modalités « je préfère la langue ethnique » et « je parle langue ethnique » et les libellés des questions 3 et 9. Le même résultat, entre autres, est aussi identique en utilisant en milieu urbain le fait de « parler le français » et de « préférer le français ». Au regard de la relation de dépendance, nous pouvons dire que le croisement effectué entre les modalités cumulées et les questions 3 et 9 affirme donc que parler une langue-culture est dépendant du fait de préférer une langue-culture et *vice versa*. Alors, « parler et préférer une langue-culture » selon l'agglomération où vivent les acteurs sociaux est-il un facteur permettant de déterminer leur profil sociolinguistique en situation de diglossie ?

Le graphique 10 ci-dessous, à cet effet, indique une dispersion linéaire des points qui engagent une relation parfaite à cause de R^2 qui est égal à 1. Ainsi, les modalités « y » (axe des ordonnées) projettent la compréhension des difficultés caractérisant au plan social, culturel et linguistique le dépassement de la situation de diglossie au regard des ressources linguistiques et culturelles disponibles. À ce propos, la situation de diglossie projette le profil sociolinguistique des enfants-apprenants et constitue le mode de compréhension des difficultés qui prévalent à l'organisation de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Nous reviendrons un peu plus loin sur le profil sociolinguistique des enfants-apprenants lors de notre analyse des résultats. Toutefois, qu'en est-il de l'énonciation des savoirs acquis, à l'école, différents de ceux acquis à la maison ou des savoirs acquis, à la maison, différents de ceux acquis à l'école ?



Graphique 10 : Relation de causalité R^2 entre les occurrences cumulées des modalités « je parle la langue-culture ethnique », « je préfère la langue-culture ethnique » en milieu rural et les questions 3 et 9.

- Le traitement du deuxième croisement ou du recodage : ce que j'ai appris à l'école que je n'ai pas appris à la maison et ce que j'ai appris à la maison que je n'ai pas appris à l'école.

Est-ce que nous pouvons dire qu'apprendre est un acte socialisant ? Au plan social, apprendre suppose qu'il existe un objet que nous appelons le savoir qui est d'abord extérieur à un sujet apprenant qui doit se l'approprier pour en faire sa connaissance (un savoir intériorisé). Autrement dit, apprendre serait un acte socialisant qui consiste à prendre avec soi le savoir extérieur dans un processus de construction d'un ensemble de phénomènes actifs et organisés. Ainsi, apprendre sous-tend l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures et cela consiste à actionner un jeu de mécanismes que nous n'abordons pas ici maintenant mais un peu plus tard lors de notre interprétation des résultats.

Ainsi, apprendre à l'école, tout comme apprendre à la maison va retenir divers éléments à l'exemple de ce que nous venons d'évoquer ci-dessus. Ces éléments supposent des interactions sociales et cognitives pour le sujet apprenant qui doit parvenir à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs et à l'acquiescement des savoirs appris. Parvenir, à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures à l'école et à la maison demande une volonté, une envie et accepter d'apprendre. Acquiescer avoir appris suggère une analyse, une compréhension et une mémorisation du savoir intériorisé (la connaissance). Ces deux paramètres (parvenir à l'appropriation acquisitionnelle et approuver avoir appris) permettent, à ce qu'un sujet apprenant énumère les choses (savoirs) apprises qu'elles se soient déroulées en

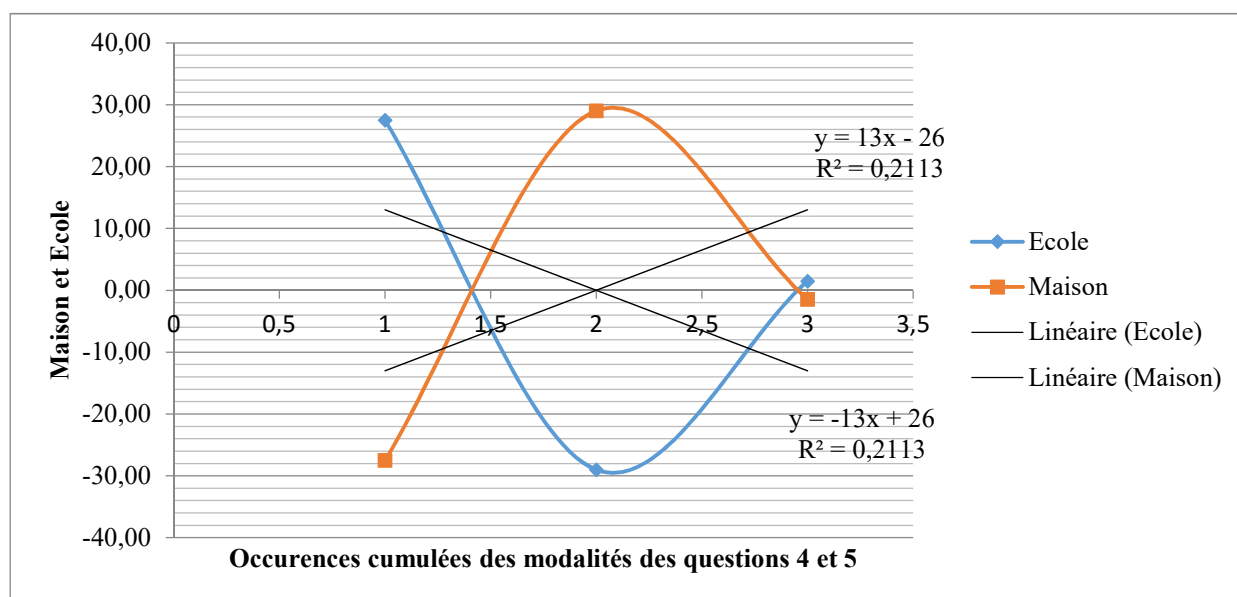
milieu rural ou en milieu urbain, à l'école ou à la maison.

Ce qui précède, nous amène à considérer les modalités des questions 4 et 5 et les croiser avec les lieux d'apprentissage. Plus précisément en ce qui concerne les modalités, nous les avons retenues à l'identique pour chaque question. Alors, les modalités retenues sont les suivantes : « j'ai appris une chose » ; « j'ai appris deux choses » ; « j'ai appris plus ». Concernant, les lieux d'apprentissage qui occupent l'axe des ordonnées « y » ce sont la maison et l'école. Ainsi, les lieux d'apprentissage dépendent des occurrences (valeurs) cumulées des modalités qui représentent l'axe des abscisses « x » en fonction des agglomérations (milieu rural et milieu urbain). Au niveau des agglomérations, nous avons considéré le milieu urbain pour le calcul du Khi deux (cf. document 20 annexé). Et nous obtenons un Khi deux égal à 0 avec un degré de liberté (ddl) égal à 2. Nous considérons toujours le même niveau de confiance dans la table de Pearson à 5 % (0,05). Ainsi, notre Khi deux calculé est inférieur à l'indicateur 3,84 de la table de Pearson. À cet effet, nous disons qu'il y a une relation d'indépendance entre les modalités « j'ai appris une, deux, plus de choses » et les lieux d'apprentissage que sont l'école et la maison. L'hypothèse d'indépendance confirmée entre les lieux d'apprentissage et ce qui est appris peut-elle changer spontanément ?

À tout le moins, le graphique 11 ci-dessous réalisé à partir du tableau des effectifs R^2 (cf. document 20 annexé) présente une dispersion des points de façon aléatoire. Cette dispersion est non significative vu que R^2 est égal à 0,2113. Ce qui suppose que l'indépendance entre les modalités « avoir appris à l'école des choses qu'on apprend pas à la maison » et « avoir appris à la maison des choses qu'on apprend à l'école » conçoit le savoir manipulé dans ces deux lieux comme l'enjeu de l'apprentissage. À ce propos, les enfants-apprenants disent apprendre plus à lire, à écrire, à compter, à calculer à l'école. Par contre même si l'école est souvent définie comme le lieu de la rencontre de l'altérité, les enfants-apprenants laissent apparaître qu'à la maison, ils font plus d'expérience d'une vie pratique sociale, culturelle et linguistique contextuelle. Nous disons une vie plus en phase avec leur réalité quotidienne.

Ainsi, la relation d'indépendance aléatoire entre les modalités et les lieux d'apprentissage dévoile deux perspectives que nous aurions à développer un peu plus loin, notamment dans l'analyse de nos résultats. Toutefois, la première perspective est la voie d'unifier le savoir à apprendre, à l'école surtout, sous la bannière contextualisée au tant que se peut avec la réalité sociale, culturelle et linguistique. La deuxième perspective est de considérer les avancées structurelles de la relation école et maison (famille) pour mettre un accent sur le travail accompli par l'enfant-apprenant en famille valorisé à l'école et le travail accompli à l'école valorisé en famille. Ceci peut se faire, par exemple, sous la forme des travaux à

demander par la famille que l'école aide à effectuer et les travaux demandés à l'école en lien avec les réalités sociales, culturelles et linguistiques de la famille. Ces deux perspectives font que nous croisons certaines modalités des questions 2 et 8 dans les lignes qui suivent.



Graphique 11 : Relation de causalité R^2 entre les occurrences cumulées de certaines modalités des questions 4, 5 et les lieux d'apprentissages (école et maison).

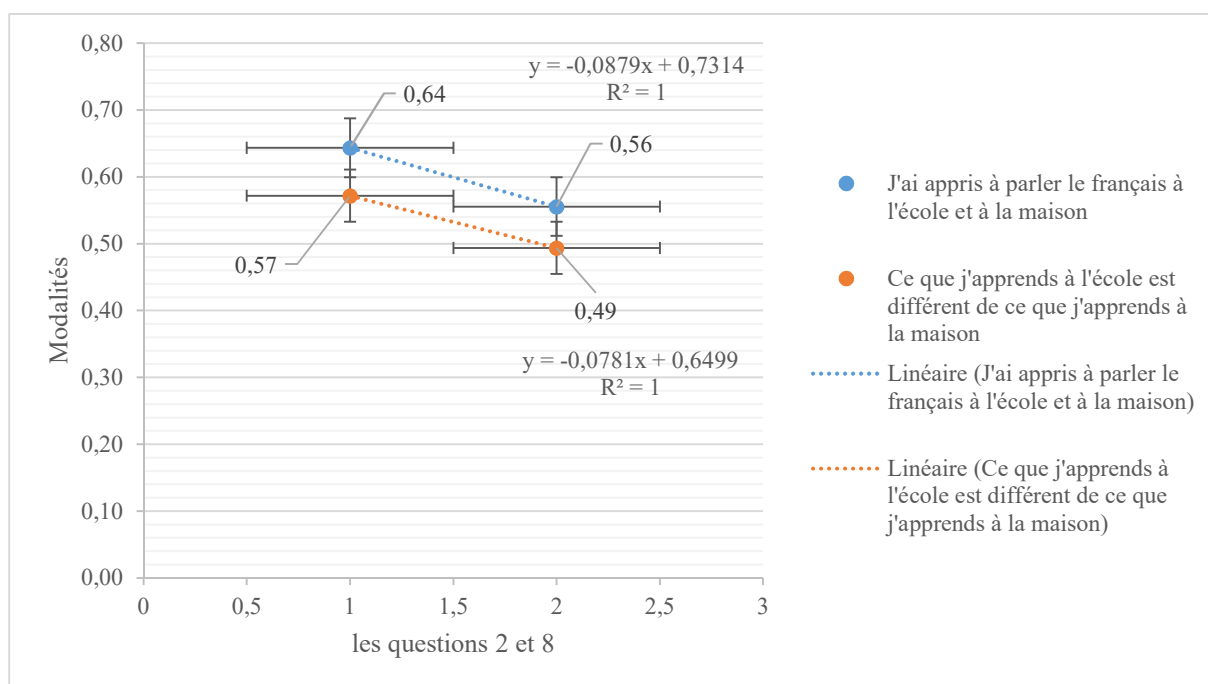
- Le traitement du troisième croisement ou du recodage : de la maison à l'école, j'apprends à parler le français et ce que j'apprends dans les deux lieux est différent.

Le traitement du recodage (de la maison à l'école, j'apprends à parler le français mais ce que j'apprends dans les lieux est différent) se fait par les calculs du test du Khi deux. Pour être plus précis, au niveau du calcul nous avons croisé certaines modalités tirées des questions 2, 8 et les formulations de ces questions (retenues dans le document 21 annexé par Q2 et Q8). Les modalités par question représentent l'axe des ordonnées « y » qui dépend des occurrences (valeurs) cumulées des formulations des questions 2 et 8 représentant l'axe des abscisses « x ». Les occurrences ou valeurs cumulées sont des fréquences relatives obtenues comme des réponses des enfants-apprenants en fonction du milieu où ils vivent, à savoir : le milieu rural et le milieu urbain. Alors, les modalités choisies sont : pour la question 2 « j'ai appris à parler le français à l'école et à la maison » et pour la question 8 « ce que j'apprends à l'école est différent de ce que j'apprends à la maison ». Nous rappelons, toutefois, les formulations des questions :

- la question 2 est formulée comme suit : « où as-tu appris à parler le français ? » ;
- la question 8 est formulée comme suit : « selon toi (enfant-apprenant) ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil avec ce qu'on t'enseigne à la maison ? ».

Au regard des formulations des questions, est-ce que notre croisement est spécieux ? En sachant que de la maison à l'école, l'enfant-apprenant développe plusieurs compétences grâce à l'apprentissage, alors, le croisement répond à une préoccupation. Est-ce que les compétences développées dans chaque lieu d'apprentissage ont pour objet les mêmes savoirs qui sont le socle de la société où l'enfant-apprenant se construit ? Et pour traiter ce croisement par le calcul du test de Chi², nous avons retenu, en effet, les deux agglomérations comme le lieu où se construisent les enfants-apprenants. Les résultats du calcul du Khi deux (*cf.* le document 21 annexé) affiche un indicateur égal à 2,26 et requière un degré de liberté (ddl) égal à 1. Nous considérons toujours le niveau de confiance de 5 % (0,05) de la table de Pearson. Notre indicateur de Khi deux à 2,26 est inférieur à l'indicateur de 3,84 de la table Pearson. À cet effet, nous disons qu'il y a une relation d'indépendance entre les modalités retenues et les lieux d'apprentissage. Cette relation d'indépendance comme inertie ne met-elle pas en exergue une comparaison entre les savoirs que dispense l'école et ceux qui sont diffusés à la maison ? Ainsi donc, la comparaison suscitée fait que nous reconsidérons le phénomène de sous-estimation ou de surestimation des savoirs transmis dans chaque lieu (école et maison) d'apprentissage. Le phénomène de sous-estimation ou de sur estimation éclipse l'homogénéité de la socialisation que ces deux lieux d'apprentissage incarnent. Nous voulons, à cet effet, que la double réalité qui préexiste par acculturation et par enculturation se meuve dans un processus inclusif de la transmission et de l'acquisition des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Actuellement, nous percevons que cette double réalité est l'expression d'une comparaison entre la vie à l'école et la vie la maison. Cependant, le graphique 12 ci-dessous tiré de l'effectif R² (*cf.* le document 21) présente une dispersion linéaire forte mais descendante des points à cause de R² qui est égal à 1. Qu'est ce qui justifie cette relation forte descendante et indépendante ?

Il est possible, à cause de la scolarité obligatoire que cette relation linéaire forte descendante et indépendante soit suggérée par une subjectivité qui voudrait que l'école considère tous les aspects de la socialisation. En effet, la relation d'indépendance linéaire et forte substitue l'école à l'exigence sociale d'éducation dont elle doit répondre à cause de la scolarité obligatoire. Ainsi, nous disons qu'apprendre à l'école devient une tâche sociale qui se complexifie au regard des attentes sociales, culturelles et linguistiques des enfants-apprenants, partant de la société. La scolarité obligatoire est cette voie que nous allons intégrer dans notre analyse des résultats en ce qu'elle inclut la manière dont l'école s'adresse aux enfants-apprenants. Cette manière justifie le rôle déterminant de l'inclusion de la maîtrise des savoirs socioculturels en sus des savoirs scolaires dans la réussite ou l'échec scolaire. La maîtrise des savoirs scolaires et socioculturels est-elle le caractère au service de la langue à réfléchir ?



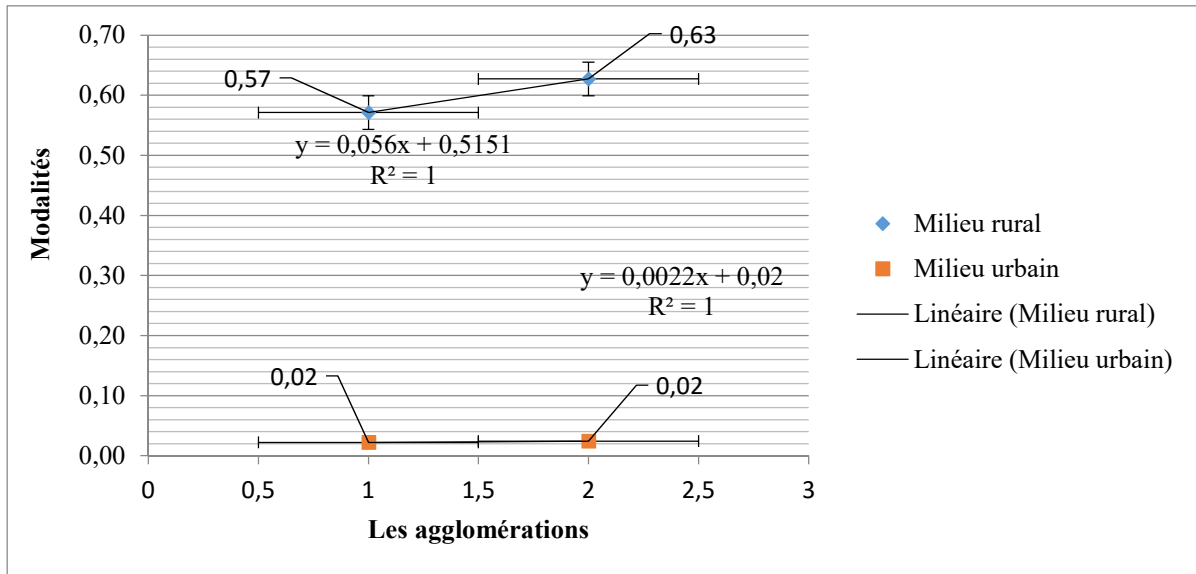
Graphique 12 : Relation de causalité R^2 entre les occurrences cumulées des questions 2, 8 et les modalités retenues.

- Le traitement du quatrième croisement ou du recodage : entre le français langue-culture de scolarisation et la langue-culture ethnique laquelle préfères-tu et dans laquelle réfléchis-tu ?

Un dilemme qui est souvent latent à savoir celui de réfléchir dans une langue-culture. Est-ce que ce dilemme traduit une confusion dans la préférence d'une langue-culture au détriment d'une autre ou d'autres langues-cultures ? À ce titre, nous avons recodé les modalités du regroupement des questions 6/7 et 10/11 pour les croiser avec les lieux d'apprentissage (école et maison). Ce recodage est le suivant : entre le français langue-culture de scolarisation et la langue-culture ethnique laquelle préfères-tu et dans laquelle réfléchis-tu ? Ainsi, à partir de ce recodage nous traitons notre quatrième croisement qui intéresse deux grappes de questions, à savoir : la grappe des questions 6 et 7 ; la grappe des questions 10 et 11. Le croisement s'effectue entre certaines modalités tirées de chaque grappe et les agglomérations. Par grappe nous avons retenu une modalité pour représenter chacune une colonne de l'axe des ordonnées « y » que nous croisons aux occurrences (valeurs) cumulées de chaque agglomération (milieu rural et milieu urbain) représentant l'axe des abscisses « x ». Nous avons choisi de travailler avec les modalités en fréquences relatives qui sont les réponses des enfants-apprenants par rapport à un seul lieu d'apprentissage retenu, à savoir la maison. Ainsi, les modalités retenues sont en deux lots :

- le premier lot retient pour la grappe des questions 6 et 7 « je préfère le français » et pour la grappe des questions 10 et 11 « je réfléchis en français » ;
- le second lot contient pour la grappe des questions 6 et 7 « je préfère la langue-culture ethnique » et pour la grappe des questions 10 et 11 « je réfléchis en langue-culture ethnique ».

Le choix de deux lots a fait que nous traitons séparément les lots des modalités avec les agglomérations rurale et urbaine. Ainsi, deux calculs de Khi deux sont présentés et retiennent un seul lieu d'apprentissage : la maison. Le premier calcul du Khi deux (*cf.* document 22 annexé) a été réalisé entre les modalités « je préfère le français », « je réfléchis en français » et les agglomérations (rurale et urbaine). Ce calcul obtient un indicateur de Khi deux égal à 1,24 et requiert un degré de liberté (ddl) égal à 1. Nous considérons le même niveau de confiance de la table de Pearson de 5 % (0,05). Notre Khi deux à 1,24 est inférieur à l'indicateur 3,84 de la table Pearson. À cet effet, nous disons qu'il y a une relation d'indépendance entre les modalités et les agglomérations. Cette relation d'indépendance est aussi avérée à l'école, lorsque nous manipulons les fréquences relatives qui s'y rapportent. De même la relation d'indépendance se déclare à l'école et à la maison lorsque nous croisons les modalités « je réfléchis en français et en langue-culture ethnique », « je préfère le français et la langue-culture ethnique » aux agglomérations. Toutefois, nous voyons que dans le graphique 13 ci-dessous issu de l'effectif R^2 (*cf.* le document 22 annexé) la dispersion des points est aberrante en ce qui se rapporte au milieu urbain et linéaire en ce qui concerne le milieu rural. La dispersion établit, néanmoins, une relation forte à cause de R^2 qui est égal à 1. Qu'en est-il lorsque nous croisons les modalités « je préfère la langue-culture ethnique », « je réfléchis en langue-culture ethnique » aux agglomérations du lieu d'apprentissage la maison ?



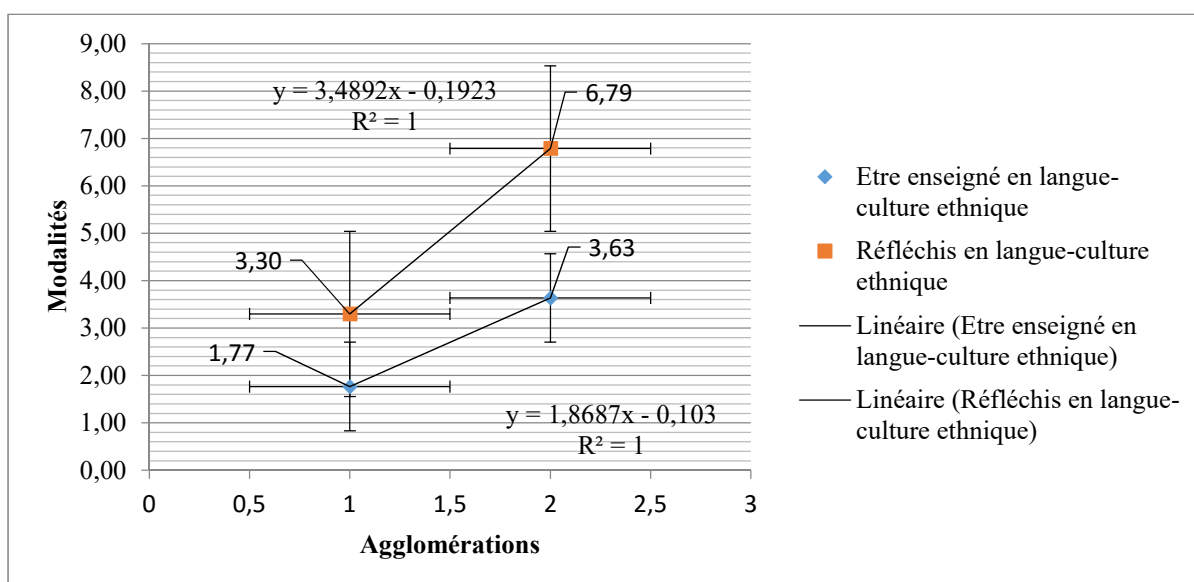
Graphique 13 : Relation de causalité R^2 entre les occurrences cumulées de certaines modalités touchant le français à la maison et les agglomérations rurale et urbaine (les grappes des questions 6/7 et 10/11).

Le second calcul du Khi deux retient les modalités « je préfère la langue-culture ethnique » et « je réfléchis en langue-culture ethnique » à la maison. Ces modalités croisées avec les milieux rural et urbain (*cf.* document 23 annexé) donnent un Khi deux égal à 15,48 avec un degré de liberté (ddl) égal à 1 avec un seuil de risque à 5% (0,05). Ce Khi deux est supérieur à l'indicateur 3,84 de la table de Pearson. À cet effet, nous disons qu'il y a une relation de dépendance entre les modalités et les agglomérations. Aussi, le graphique 14 ci-dessous issu de l'effectif R^2 (*cf.* le document 23 annexé) fait apparaître une dispersion de points qui détermine une relation linéaire positive forte à cause de R^2 qui est égal à 1. Les graphiques (22 et 23) sont différents en ce sens que réfléchir et préférer une langue-culture établit une relation médiatisée des choses et des actions de l'expérience intime immédiate. La relation médiatisée est le rapprochement du plaisir de l'expérience intime immédiate et le partage accepté de communiquer avec soi et autrui en se faisant comprendre à la maison et à l'école.

À l'école (*cf.* le document 23 annexé), l'adulte enseignant crée un contexte d'apprentissage avec des intentions objectivant une multitude de verbalisations. Les intentions visent l'insertion de l'enfant-apprenant dans le monde de la signifiante (la raison, de la sagesse) de l'adulte enseignant où il faut réfléchir dans une langue-culture au service du langage privilégié du lieu d'apprentissage. La relation d'indépendance du Khi deux entre les modalités « je préfère le français », « je réfléchis en français » et les agglomérations rurale et urbaine montre l'omniprésence du français langue-culture de scolarisation et son rapport aux pratiques

enseignantes. Nous aurons à développer ces pratiques enseignantes lors de l'analyse des résultats.

À la maison (cf. le document 23 annexé), l'adulte parent ne crée pas des situations d'apprentissage formel en ce sens que les enfants-apprenants sont immergés dans un bain linguistique. La langue-culture ethnique dans cette immersion est utilisée en relation avec l'immédiateté (l'instantanéité) en relation avec les écosystèmes (l'environnement). Elle est, à cet effet, directement liée à la vie pratique et aux expériences personnelles (intimes) de l'enfant-apprenant. Ainsi, le test de Khi deux qui rejette l'hypothèse d'indépendance entre les modalités relatives à la langue-culture ethnique et les agglomérations marque l'apport des pratiques pédagogiques des parents. La dépendance qui veut que nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse nulle oriente un peu plus loin notre interprétation sur les pratiques pédagogiques en famille.



Graphique 14 : Relation de causalité R^2 entre les occurrences cumulées de certaines modalités touchant la langue-culture ethnique à la maison et les agglomérations rurale et urbaine (les grappes des questions 6/7 et 10/11).

La présentation de nos données que nous venons de réaliser a été faite en suivant un format qui obéit aux outils de récolte des informations que nous avons utilisés sur le terrain. Nos outils découlent de la triangulation méthodologique que sous-tendent les trois méthodes : la méthode par observation, la méthode par entretiens semi-directifs et celle dite par questionnaire. Au regard du format de présentation des données que nous avons choisi (celui de présenter nos données en suivant les trois méthodes que nous avons retenues) quelle est la contribution des informations recueillies dans notre thèse ? Il est évident que nos données édifient l'administration de la preuve des faits en ce qui concerne nos hypothèses en fonction

de la méthode retenue pour les obtenir. Aussi, nous proposons de résumer dans les lignes qui suivent la présentation de nos données en suivant les trois méthodes tout en répondant à l'interrogation suivante : qu'est-ce que nous pouvons retenir concernant chacune des présentations ?

Qu'est-ce que nous retenons de la présentation des données issues de la méthode observation déployée sur le terrain ? Nous retenons que les données issues de la grille d'observation (l'outil de récolte des informations que divulgue la méthode par observation) révèlent quatre occurrences. Aussi, les quatre occurrences produisent du sens dans notre recherche pour valider ou invalider l'hypothèse 1 de notre thèse. Qu'est-ce que nous avons à valider ou invalider qui se trouve dans l'hypothèse 1 ? Nous avons à mettre à l'épreuve des faits l'acquisition des langues-cultures qui donne accès aux savoirs en famille, à l'école, en milieu rural ou en milieu urbain. Autrement dit l'acquisition des langues-cultures est un puissant levier qui permet à l'enfant-apprenant de mobiliser des ressources (la compétence) pour penser-agir-interagir. Ainsi, en récoltant les données grâce à la grille d'observation nous admettons juste de soumettre de manière aléatoire cette compétence penser-agir-interagir aux facteurs qui amènent à produire un comportement. Nous appelons facteurs les éléments d'une situation donnée, qui seuls par l'action entraînent la mobilisation de la compétence penser-agir-interagir. Alors, les quatre occurrences disent comment les choses se passent, dans quel ordre elles se présentent en suivant un agencement cristallisé autour de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. La première occurrence est issue de la grappe de variables « évaluation » (*cf.* graphique 2). Elle communique que les divers moments (actes de coopération entre l'adulte et l'enfant-apprenant) au sujet de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs sont jalonnés par un effort continu chez l'enfant-apprenant. Les actes de coopération entre l'adulte et l'enfant-apprenant sont avérés dans les différentes circonstances déduisant des interactions. Mais en situation de diglossie au Gabon, les actes de coopération exigent plus d'efforts à l'enfant-apprenant dans la construction des conduites sociales. L'exigence dont il est question provient du fait que l'enfant-apprenant doit s'approprier dans deux lieux d'apprentissage des savoirs distincts qui sont les moteurs de la construction des conduites sociales. L'appropriation acquisitionnelle à la fois de la langue-culture ethnique en famille et du français langue-culture de scolaire démontre l'apport conatif de l'enfant-apprenant en situation de diglossie. La deuxième occurrence est indiquée par la grappe de variables « impact culturel linguistique » (*cf.* graphique 3). Elle pose que l'usage du cadre opérationnel qui s'applique aux interactions qui se servent des langues-cultures comme d'outils spécifie des dispensations (procédures). Ainsi, les découpages de cette catégorie déterminent une pertinence à double dispensation (distribution de l'impact culturel

linguistique). Une première dispensation (confondue aux matérialités sociale, culturelle et linguistique du Gabon) s'inscrit dans le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs situationnels (que diffusent les langues-cultures ethniques). Cette première dispensation est une démarche contextualisée *a contrario* à celle décontextualisée en tant vérité culturelle scolaire que diffuse le français langue-culture de scolarisation. Cette réalité confondue aux matérialités sociale, culturelle et linguistique du Gabon constitue la deuxième dispensation. Ainsi, l'impact culturel linguistique est ambivalent à cause de ce qui se fait en famille qui concerne l'usage des langues-cultures ethniques et ce qui se fait à l'école relatif à l'usage du français langue-culture de scolarisation). La troisième occurrence émane de la grappe de variables « activité » (*cf.* graphique 4). Elle énonce que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie est un système de formation à deux positions profondément inégalitaires :

- L'une des positions esquisse un schéma qui incarne un mode de vie en famille qui se différencie entre le fait de résider soit en milieu rural, soit en milieu urbain. Ce schéma est un processus qui dit comment se passe la formation de l'enfant-apprenant en rendant compte de deux tranches d'actions agencées : l'une en milieu rural et l'autre en milieu urbain. Les actions agencées se définissent en vue de la socialisation de l'enfant-apprenant comme ce qui se fait en milieu rural et qui est différent de ce qui se fait en milieu urbain (*vice versa*). Les deux tranches d'actions forment alors un processus qui se déroule par complétude discontinue⁶⁹. Autrement dit, l'enfant-apprenant peut compléter l'une des tranches d'actions agencées à condition de résider en discontinuité dans les deux milieux. Cette condition fait que l'absence de complétude (des deux tranches d'actions agencées) déduit un système de formation inégalitaire ;
- L'autre position définit un mode de formation à l'école non différent dans les deux lieux de résidence que sont les milieux rural et urbain. La formation à l'école est un processus par complétude continue à cause de la standardisation de la transmission (procédure) des savoirs *a contrario* à ce qui se fait en famille où les transmissions des savoirs sont disparates. La standardisation des procédures à l'école et la complétude discontinue en famille incarnent pour l'enfant-apprenant au vu des découpages de la

⁶⁹ Nous retenons que le processus par complétude discontinue est, d'une part, ce qui se fait en famille en vue de la socialisation de l'enfant-apprenant que sous-tend l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie). D'autre part, il indique que ce qui se fait en famille est différent entre le milieu rural et le milieu urbain. Cette différence est complétée à condition que l'enfant-apprenant réside par intermittence dans les deux milieux dans le cas contraire il vit une formation en famille inégalitaire.

catégorie « activité » un système de formation profondément inégalitaire en situation de diglossie.

La quatrième occurrence est révélée par la grappe de variables de la catégorie « réceptivité » (*cf.* graphique 5). Elle fait apparaître les fonctions de réceptivité qui donnent sens à la responsabilité définie par les rôles. Les découpages de cette catégorie « réceptivité » indiquent que les enfants-apprenants dans leurs rôles réagissent en fonction des milieux où ils vivent et en fonction des représentations (repères) sociales, culturelles et linguistiques qui sont diffusées. Ainsi, la réceptivité impliquant des rôles forge un profil ambivalent concernant la construction de la personnalité de l'enfant-apprenant que les repères sociétaux enchâssés dans les savoirs gouvernent. Les repères sociaux (représentations sociales) n'existent pas en dehors des individus mais c'est la société tout entière qui les définit et les véhicule. C'est pourquoi, dans une société sous les auspices de la situation de diglossie l'ambivalence du profil relative à la construction de la personnalité de l'enfant-apprenant est une réalité différente de celle projetée par les attentes microsociologiques plus ou moins clairement définies. Les attentes microsociologiques sont par exemple des positions assorties de rôles (père de famille, chef d'entreprise, élève, enfant, homme, etc.) à remplir dans des situations sociales. Chaque rôle et chaque position sont en rapport avec les attentes sociales. La catégorie « réceptivité » en vient à poser l'une des questions de la microsociologie, à savoir : les attentes sociales s'imposent-elles toutes avec la même force ou bien, y a-t-il des attentes qui sont plus contraignantes que d'autres ? Les attentes (en tant que dynamique d'une société) et le profil ambivalent (tiré des repères sociétaux enchâssés dans les savoirs) contrôlent l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Et l'appropriation acquisitionnelle des savoirs dans une perspective futuriste assigne l'enfant-apprenant à des positions assorties de rôles futurs (tel est l'effet de la catégorie « réceptivité » à travers les découpages). Cette perspective futuriste s'affirme dans la mesure où l'enfant-apprenant ne peut pas y échapper car elle lui est imposée soit par la nature, soit par la société.

Subséquemment, nous disons que les quatre occurrences valident notre hypothèse 1 en ce qu'il faut que l'enfant-apprenant en situation de diglossie acquiert les langues-cultures pour avoir accès aux éléments enchâssés dans les savoirs. Ces éléments sont par exemple, l'effort (les possibilités conatives), le développement des conduites sociales (la vérité sociale, culturelle et linguistique), faire face au monde réel (le système de formation), forger une personnalité (attentes, positions assorties de rôles), etc.

Qu'est-ce que nous retenons de la présentation des données obtenues grâce à la méthode par entretiens semi-directifs réalisés en famille avec les parents et à l'école avec les

enseignants ? Les données issues des entretiens semi-directifs sont des matériaux diffus obtenus grâce à l'utilisation de la grille d'entretiens qui sous-tend la méthode au même référent (entretiens semi-directifs). Les données en provenant des entretiens semi-directifs (*cf.* les tableaux 27 et 28), à travers la validité de reliance, mettent à l'épreuve deux conjectures de notre thèse que sont les deux hypothèses 1 et 2.

Nous le rappelons que l'hypothèse 1 affirme qu'en situation de diglossie l'appropriation acquisitionnelle des langues-cultures donne accès aux savoirs situationnels et scolaires. Aussi, nous le réitérons sous la forme d'un résumé que l'hypothèse 2 admet que l'impact social, culturel et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs dépend du statut de la réalité à connaître qui doit d'abord être construite cognitivement chez l'enfant-apprenant. Chacune des deux hypothèses développent des sous-hypothèses et des sous sous-hypothèses. L'hypothèse 1 met en exergue deux sous-hypothèses. Une sous-conjecture admet le bilinguisme comme atout dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en situation de diglossie. Une autre met l'accent sur la transformation des savoirs en concepts au moment de leur appropriation acquisitionnelle par l'enfant-apprenant. L'hypothèse 2 formule aussi deux sous-hypothèses qui se ramifient en deux sous sous-hypothèses. La première sous-hypothèse énonce que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs sous l'angle du relativisme culturel respecte mieux la construction des connaissances chez l'enfant-apprenant. Cette première sous-hypothèse n'a pas de ramifications en sous sous-hypothèses. La deuxième sous-hypothèse considère l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en disant qu'elle obéit aux stades du développement psychomoteur. Elle énonce, alors, que le respect des stades de croissance psychomotrice dans le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs permet à l'enfant-apprenant de mieux construire les connaissances. Cette deuxième hypothèse dispose de deux sous sous-hypothèses qui admettent que les premiers apprentissages sociaux sous-tendus par les langues-cultures sont mieux assimilés selon les lieux d'apprentissage. Pour la sous sous-hypothèse 1 de la sous-hypothèse 2 (de la conjecture 2) l'appropriation acquisitionnelle des premiers savoirs sociaux réalisée à l'école a un impact plus important chez l'enfant-apprenant lorsque qu'elle se fait en français langue-culture de scolarisation. Pour la sous sous-hypothèse 2 de la sous-hypothèse 2 (de la conjecture 2) l'appropriation acquisitionnelle des premiers savoirs sociaux réalisée en famille a plus d'impact chez l'enfant-apprenant lorsqu'elle est faite sous les auspices de la langue-culture ethnique.

En soumettant de manière aléatoire nos hypothèses 1 et 2 et leurs sous-hypothèses en fonction de leurs ramifications, à l'épreuve des faits nous obtenons un verbatim thématique, en fonction des lieux d'apprentissage. Les thèmes qui forment le verbatim diffusent des données

qualitatives suffisamment explicitent qui édifient notre compréhension sur le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs (*cf.* les encadrés 1, 2, 3 et 4). Aussi, ces thèmes donnent accès à la catégorisation qui a impliqué le croisement des deux variables principales (issues des interactions transmissives et acquisitionnelles) à d'autres variables secondaires. Que retenons-nous des énoncés qualitatifs apportés par des différents thèmes en fonction des lieux d'apprentissage ?

En famille (en milieu rural ou urbain), nous constatons que les faits exposent quatre thèmes : la langue, la famille, les humains et les âges de la vie. Et la présentation des données des entretiens semi-directifs en famille dans laquelle se sont constitués les quatre thèmes partage le primat absolu du sujet connaissant capable de s'approprier et s'acquérir les savoirs pour en faire des connaissances. La connaissance qu'un sujet connaissant peut construire à partir du savoir est celle de sa propre expérience du monde réel (*infra*). Nous savons, à travers les quatre thèmes que la construction d'un savoir à partir de l'expérience d'un sujet connaissant est physiquement tangible. Ainsi, le thème langue amorce que ce référent (langue) est aisément enseignable c'est-à-dire qu'il est transmis et acquis (*cf.* les tableaux 6 et 7). En situation de diglossie, ce thème argumente un bilinguisme comme un atout à l'acquisition successive des langues-cultures ethniques et du français langue-culture de scolarisation. Il est constaté que le bilinguisme est plus avéré en famille en milieu rural qu'en milieu urbain. Le bilinguisme en milieu rural est encouragé par l'usage intensif des langues-cultures ethniques en famille ce qui n'est pas le cas en milieu urbain. Toutefois dans ce bilinguisme en famille l'usage du français langue-culture de scolarisation est une constante entre les deux milieux (*cf.* les tableaux 7, 8, 17 et 18). En revanche, le bilinguisme que révèle le thème de la langue conçoit l'appropriation acquisitionnelle comme un processus socioconstructiviste et constructiviste situé dans les réalités sociales, culturelles et linguistiques. Le thème de la famille démontre le socle fondamental de la communauté ethnolinguistique et de la société gabonaise. Cela explicite la double importance de ce thème dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs qui implique la résolution des situations problèmes de vie courante. En famille, la résolution des situations problèmes révèle la satisfaction des besoins primaires vitaux, des exigences sociétales et des aspirations (*cf.* les tableaux 18 et 19). La satisfaction (des besoins, des exigences et des aspirations) dévoile les mécanismes de transmission et d'appropriation acquisitionnelle des savoirs qui sont avant tout des phénomènes sociaux, culturels et linguistiques. Toutefois ces phénomènes sociaux, culturels et linguistiques ont des rapports avec les phénomènes biologiques en ce sens que c'est la façon dont la famille traite l'enfant-apprenant en tant que l'être existentiel (social) qui intéresse ce thème. Par exemple, la résolution des situations problèmes de vie courante qui un phénomène social, culturel et linguistique diligente des

phénomènes biologiques (la satisfaction des besoins vitaux primaires). Ainsi, l'intérêt du thème la famille se manifeste dans la cohérence de trois facteurs qui démontrent les implications entre les phénomènes existentialistes (sociaux, culturels et linguistiques) et ceux dits essentialistes (biologiques). Dans le thème de la famille, les phénomènes existentialistes sont de l'ordre des événements qui jalonnent le cours de la vie d'un individu et ils mettent au centre ce dernier qui doit les animer, les gérer et les perpétuer pour satisfaire les événements biologiques. Le thème sur les âges de la vie (*cf.* le graphique 6) se sert d'une frange de la population dans un espace temporel donné qui joue un rôle important dans ce que nous deux nomenclatures : la nomenclature des positions et celle des rôles. La nomenclature des positions dans le thème des âges de la vie décrit la filiation généalogique (exemple dans la filiation généalogique, le père occupe une position d'autorité supérieure par rapport à l'enfant-apprenant au vue de leur relation verticale). La nomenclature des rôles évoque un système de classification d'attribution sociale (exemple, les parents jouent le rôle d'abri nourricier, d'un transmetteur pour l'enfant-apprenant, etc.). Les deux nomenclatures se servent des tranches d'âges (*cf.* le graphique 6) pour situer les adultes et les enfants-apprenants. Les tranches d'âges sont des périodes qui cataloguent les positions assorties des rôles évoquant le système d'obligations (droits et devoirs) qui lie, entre autres, les adultes et les enfants-apprenants. Alors, le thème sur les âges de la vie trace une vision des choses qui est aussi banale que réelle dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Cette vision des choses porte sur le développement psychomoteur qui semble banal et réel. Il est banal parce que sa considération varie implicitement à travers le début des âges d'imprégnation socioculturelle entre le milieu rural et le milieu urbain. Il est réel en ce sens qu'il est déterminant dans la transmission savoirs parce que l'adulte en famille en tient compte. Le thème sur l'humain ou l'humanité contrôle la relation entre les savoirs situationnels et les savoirs scolaires. Pour être précis, ce thème oriente un choix à faire entre ce qui doit être accepté (pour être transmis) émanant des savoirs que diffusent les langues-cultures et ce qui doit être susceptible de constituer une appropriation acquisitionnelle. Faire le choix de ce qui doit être transmis issu des savoirs que diffusent les langues-cultures fait la distinction entre ce qui relève des savoirs situationnels et ceux dits scolaires. Cette distinction doit être prépondérante à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Ainsi, le thème sur l'humanité révèle ce que nous appelons la régulation sociale de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (*cf.* les tableaux 11, 12, 13, 14, 21, 22, 23 et 24). Du moment où les savoirs impliquent, entre autres, des catégories conceptuelles cette régulation est la réponse à la préoccupation de l'intégration de l'enfant-apprenant dans la société. Pour être précis, nous disons que cette intégration débute en famille pour donne place à celle dans la communauté et s'achevée par celle dans la société. Cette succession logique de l'intégration de l'enfant-apprenant donne lieu à la régulation sociale de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Dans le thème sur

l'humanité, la régulation sociale établit la vérification de l'influence de la langue-culture préférentielle de réflexion en situation de diglossie (*cf.* les tableaux 15, 16, 23 et 24). Elle le fait parce que les savoirs que diffuse toute langue-culture sont un puissant pouvoir qui est à la disposition de tout sujet apprenant pour résoudre les situations problèmes de vie courante. Autrement dit, ce puissant pouvoir concourt à la mobilisation des ressources cognitives pour penser-agir-interagir sous le contrôle des catégories conceptuelles. Ainsi, en famille au sein du thème sur l'humanité la prééminence est réservée aux savoirs situationnels (socioculturels) que diffusent les langues-cultures ethniques au détriment des savoirs scolaires que diffuse le français langue-culture de scolarisation (*cf.* les tableaux 15 et 16) L'attachement en famille aux savoirs situationnels indique malencontreusement un effet contraire à l'école où l'hégémonie du français langue culture de scolarisation est avérée.

À l'école (en milieu rural et en milieu urbain), nous retenons que les données recueillies grâce aux entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants se résument dans l'apparition de trois thèmes. Il s'agit des thèmes sur le jugement et les valeurs, la langue et la liberté coordonnée à la nécessité. Aussi, l'école nous notons que ce que doivent faire l'adulte-enseignant et l'enfant-apprenant est prédéfini et standardisé par le discours institutionnel. Ce qui fait que la transmission des savoirs soit identique en milieu rural et en milieu urbain. Ainsi, les trois thèmes qui relèvent du verbatim thématique et qui favorisent la catégorisation des résultats sont des réponses à la préoccupation implicite concernant ce qu'il faut faire pour qu'il y ait une appropriation des savoirs à l'école (*cf.* le tableau 44). Autrement dit comment enseigner pour qu'il y ait apprentissage (appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie) à l'école ?

À cet effet, le thème sur le jugement et les valeurs exprime les attentes et des demandes sociales commandées par la perception qu'ont les adultes-enseignants sur les conditions qui consistent à modifier de façon mentale des manières de faire chez un sujet apprenant (*cf.* les tableaux 29 et 35). La modification (de façon mentale des manières de faire) joue un rôle important dans la modélisation des artéfacts⁷⁰ (*cf.* la figure 2 *supra*) qui touchent la façon de réfléchir et de passer à l'action chez l'enfant-apprenant (*cf.* les tableaux 30 et 36). Alors, la perception des adultes-enseignants renvoie au dilemme de la distance entre la réalité sociale, culturelle et linguistique socle de la société gabonaise et des forces sociales, culturelles et linguistiques dominantes. Cette perception caractérise une conception de la perte de confiance à l'état actuel de la société gabonaise en ce sens que l'éclatement culturel ou la

⁷⁰ Nous rappelons ici que nous considérons comme artéfacts des produits artificiels fabriqués par l'homme, à savoir : les comportements (savoir-faire, savoir-être), langue parlée (savoir-dire), coutumes, us, convictions, mythes, usage, etc.

dissolution de l'unité culturelle ou encore le pluralisme culturel sont sans doute les aspects qui le confirment. Ces aspects dimensionnent les conditions factuelles sociales générales, les conditions institutionnelles de l'éducation et de la vie individuelle en indiquant leurs actions défavorables sur le processus de socialisation de l'enfant-apprenant. Subséquemment, la perception des adultes-enseignants apporte un regard sur la manière dont l'école doit être perçue dans le contexte du Gabon (*cf.* les tableaux 31, 37 et 39). Du moment où ils évoquent l'absence de rencontre dans ce lieu d'apprentissage entre les savoirs socioculturels (situationnels) et scolaires, il est évident que l'école doit intégrer la réalité socioculturelle et linguistique gabonaise. Cela ne signifie pas que l'école doit perdre son âme en se confondant dans l'image de la société gabonaise, elle doit au contraire être conçue non pas selon l'état présent de cette société mais d'après son état futur. La portée du thème sur le jugement et les valeurs nous a conduits à examiner les finalités⁷¹ de l'école au Gabon au regard de la perception des adultes-enseignants sur certains facteurs contributifs⁷² (*supra*). Les finalités de l'école gabonaise déduisent et pourtant la perspective éducationnelle dans la complétion de l'appropriation acquisitionnelles des savoirs scolaires et socioculturels. La perception des adultes-enseignants que dévoile le thème sur le jugement et les valeurs annote une réalité contrefactuelle à l'école entre les finalités et ce qui fait par ces derniers. Cette réalité contrefactuelle se distance de nos deux hypothèses 1 et 2 en ce qui concerne l'appropriation acquisitionnelle des savoirs à l'école.

Le thème de la langue que font apparaître les entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants est perçu comme récurrent du fait qu'il a été révélé dans les entretiens semi-directifs réalisés avec les parents. La récurrence de ce thème montre le sens manifeste de la structure même du socle linguistique dans le contexte du Gabon que nous avons élucidé en tant qu'une situation de diglossie (*cf.* les tableaux 32 et 38). Ce qui fait que la maîtrise de la langue-culture s'exprime comme une ambition du projet de vie de tout individu qui se construit dans cette situation de diglossie tout comme dans d'autres situations analogues ou différentes. Ainsi, la maîtrise de la langue à l'école dans le contexte du Gabon repose sur celle du français langue-culture de scolarisation (*cf.* les tableaux 33 et 39). Aussi, cette maîtrise est considérée en tant

⁷¹ Les finalités de l'école gabonaise sont énoncées (selon le rapport sur la réflexion stratégique à long terme : Gabon 2025) comme suit, l'éducation doit tendre à former des hommes et des femmes : libres de penser d'agir, sans nuire aux autres, capables d'intégrer les valeurs traditionnelles, respectueux des traditions authentiques, mais libérés des freins au changement que constituent, dans certains cas, certaines traditions ; équilibrés physiquement, et moralement épanouis ; ayant le sens de la responsabilité, capable d'agir, d'inventer et de créer dans tous les domaines, en mesure d'accéder à l'humanisme technique et scientifique (Ministère de la planification, de l'environnement et du tourisme (MPET), 1995, p.71).

⁷² Nous entendons par facteurs contributifs les éléments qui suivent et que nous réitérons. Il s'agit : de la rencontre à l'école et les influences réciproques des langues-cultures parlées en situation de diglossie ; de la vie des langues-cultures ethniques ; des marges de manœuvre pour susciter l'imprégnation culturelle des enfants-apprenant à l'école ; les facteurs d'aide au jugement de réussite à l'école ; le choix de la langue à penser dans la résolution des situations problèmes à l'école.

que l'appropriation acquisitionnelle du vocabulaire, de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison et de l'expression orale et écrite. Est-ce que cette maîtrise répond-t-elle à l'ambition du projet de vie en ce sens que l'école doit donner à l'enfant-apprenant les moyens d'utiliser le savoir dans des situations concrètes ? Il se trouve que la maîtrise du français langue-culture de scolarisation est à la base de toute l'éducation scolaire au Gabon. Il est alors évident qu'en situation de diglossie la maîtrise d'une seule langue-culture est un frein au bilinguisme constaté en famille en milieu rural. Par conséquent, l'école qui doit préparer l'enfant-apprenant à vivre en société se meut en un obstacle dans la formation sociale, culturelle et linguistique de ce dernier. Toutefois, l'enfant-apprenant acquiert des connaissances, satisfait aux exigences scolaires en réalisant des performances inscrites dans un parcours de réussite qui transige avec celui de l'échec (*cf.* les tableaux 31, 37, 41 et 42). L'enjeu du thème de la langue qui réapparaît dans les entretiens semi-directifs réalisés à l'école met face à l'égalité des chances dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. L'égalité des chances se distance de nos deux hypothèses 1 et 2 au regard des éléments que révèle le thème de la langue à l'école. Néanmoins, elle réaffirme la sous-hypothèse 1 de notre hypothèse 2 parce que la maîtrise du français langue-culture de scolarisation conditionne l'accès à tous les domaines du savoir scolaire et de la construction des compétences sociales (vision du monde).

Le thème sur la liberté et la nécessité que dévoilent les entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants prouve l'existence d'assertabilité (affirmabilité) de la transmission des savoirs socioculturels à l'école (*cf.* les tableaux 34 et 40). La transmission des savoirs socioculturels à l'école apporte la dignité aux langues-cultures ethniques. Et cette dignité est la preuve de ce que nous appelons l'optimisme modéré raisonnable qui reconnaît la portée éducative des savoirs socioculturels. Toutefois, la portée éducative des savoirs socioculturels définit un horizon politique particulier. Et la volonté politique suppose l'adoption de certaines visées éducatives ou pédagogiques. En effet, le thème sur la liberté et la nécessité nourrit un univers idéal du fait que la portée éducative des savoirs socioculturels que diffusent les langues-cultures ethniques soit projetée dans l'éducation en tant que service public. Dans ce cas nous considérons les savoirs socioculturels comme une réponse stratégique à l'innovation éducative socialement située (*cf.* les tableaux 34 et 40). Toutefois, toute innovation éducative est politique en ce sens que pour traiter par exemple de l'intégration sociale à partir de l'école en tant que service public, il faut une portée politique explicite. L'anomie⁷³ que suggèrent les réponses des enseignants prend parfois une dimension inquiétante dans les savoirs scolaires (que diffuse le français langue-culture de scolarisation). Elle montre manifestement que la transmission des

⁷³ Nous entendons par anomie l'absence des normes et des valeurs sociales qui font les familles et les communautés ethnolinguistiques du Gabon.

savoirs socioculturels à l'école est nécessaire. C'est pourquoi l'école dans cette perspective doit être conçue comme un lieu d'unification des savoirs que diffusent toutes les langues-cultures en situation de diglossie qui affirme la pluralité culturelle et linguistique. Cela s'affirme du moment où la situation de diglossie reconnaît la pluralité des savoirs que diffusent les langues-cultures, l'école ne doit plus se retrancher dans un différentialisme qui conduit à considérer une seule langue-culture qui dispense des savoirs propres (*cf.* le tableau 43). Autrement dit, l'école n'a pas à choisir entre les savoirs scolaires sans attaches contextuels et les savoirs socioculturels sans références universelles, mais elle doit les articuler, les combiner de telle sorte que chacun puisse s'y construire. Une telle dynamique donne lieu à une école du pluralisme que la politique peut redire non pas comme un projet impositif au nom de l'universel mais plutôt comme un dispositif fondé sur une construction commune. Une école du pluralisme suppose qu'elle prépare les individus à divers enjeux : à construire l'unité de leur vie à travers des changements multiformes (sociaux, professionnels, économiques) ; à défendre leur liberté contre l'oppression, le conformisme et les propagandes ; à reconnaître les autres comme à eux-mêmes le droit d'être acteur de sa propre expérience. Toute la dialectique de l'école du pluralisme que divulgue le thème sur la liberté et la nécessité montre les enjeux des réponses des enseignants qui communiquent l'apport de la portée éducative des savoirs socioculturels. Autrement dit, les enjeux des réponses des enseignants déploient (au sein du thème sur la liberté et la nécessité) une école du pluralisme tributaire de la portée éducative des savoirs socioculturels. Ce qui suggère que la perspective d'une école du pluralisme se distance la sous-conjecture 1 de notre hypothèse 1 mais réaffirme la sous sous-conjecture 1 de notre hypothèse 2. La dichotomie (distanciation et réaffirmation) dans la vérification des ramifications de nos deux hypothèses 1 et 2 vise, d'une part, le changement social principalement à travers l'action politique sur la transformation de l'école (distanciation). D'autre part, elle fait le pari de l'éducabilité de l'enfant-apprenant en lui dotant des outils (ressources) que les langues-cultures ethniques ne lui apportent pas (réaffirmation de la sous sous-hypothèse 1 de la sous-hypothèse 2 de la conjecture 2). Néanmoins, les ressources (savoirs) que diffusent langues-cultures ethniques lui permettent de se prendre en main dans le mode de l'être tandis que celles que dispense le français l'aide à s'occuper plus dans le monde de l'avoir. Le monde de l'être offre des ressources pour que l'enfant-apprenant s'occupe de son univers intérieur. Le monde de l'avoir est le fait d'encourager l'enfant-apprenant à s'intéresser plus à son extérieur par les influences des valeurs d'accumulation des biens matériels, d'apparences et d'égoïsme. Alors choisir d'éduquer (de socialiser) par l'école l'enfant-apprenant doit être le fait de lui apprendre comment stimuler son propre développement qui conduit vers la pleine réalisation de son potentiel sans occulter la réalité (sociale, culturelle et linguistique) dans laquelle il se construit.

Que retenons-nous de la présentation des données issues de la méthode par questionnaire déployée auprès des enfants-apprenants ? Nous retenons que les données qui composent la présentation des matériaux issus du questionnaire explicitent les actes de signification des fonctions informatives et communicatives qu'exerce l'appariement son-sens. À tout le moins, les données ont été collectées pour confirmer ou infirmer le raisonnement empirico-déductif qu'énonce notre hypothèse 3 (*cf.* les tableaux 45, 46, 47 et 48). Nous rappelons que notre hypothèse 3 affirme que le déterminisme essentialiste de l'être humain fait de l'enfant-apprenant un individu capable de s'approprier toute langue-culture qu'il entend parler son premier entourage humain. Nous réitérons que notre hypothèse 3 se compose de deux ramifications (sous-hypothèses). Une sous-hypothèse 1 qui stipule que le système linguistique c'est-à-dire la grammaire de chaque langue n'est pas seulement un instrument de reproduction pour exprimer la pensée, elle est lui-même la formateur d'idées, le guide de l'action mentale de l'individu. Une sous-hypothèse 2 qui affirme que la formulation des idées n'est pas un processus uniquement indépendant de la dyade son-sens, elle est aussi rationnelle au sens faible de l'hypothèse de Sapir-Whorf. Alors, les données recueillies pour examiner l'hypothèse 3 ont été présentées en suivant le format à double entrée : une entrée en tri à plat et une autre en tri croisé.

Le format en tri à plat montre un résultat tangible de ce qui se fait la maison et à l'école supposant la prise de conscience de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs par l'enfant-apprenant. Les lieux d'apprentissage font un rappel des dimensions intemporelles de l'appropriation acquisitionnelle de la langue-culture qui diffuse des savoirs (*cf.* le tableau 46). Alors, la prise de conscience de l'appropriation acquisitionnelle de la langue affirme que l'enfant-apprenant apprend en dialoguant, entre autres, avec l'adulte. Au fil des réponses aux questions contenues dans le questionnaire nous pouvons constater ce que nous nommons la dimension de l'acte de parler le français. Cette dimension n'est pas inscrite dans le sens de s'exprimer correctement en français mais de l'utiliser comme un outil au service de la compréhension écrite (la lecture). Autrement dit, l'acte de parler le français (*cf.* le tableau 45) signifie une liaison entre les graphèmes, les phonèmes et la compréhension pour aboutir aux réponses proposées en vue de satisfaire le questionnaire. La confirmation de l'acte de parler le français déduit que l'enfant-apprenant est installé dans le monde de la signification soutenue. Les échanges (riches affectivement, déclencheurs d'activités, etc.) avec son entourage humain soutiennent cette signification. Les enfants-apprenants en remplissant le questionnaire reconnaissent que ces échanges se font uniquement en français langue-culture de scolarisation quand ils sont à l'école. Mais, à la maison et en milieu rural, les échanges se déroulent en langue-culture ethnique contrairement avec ce qui se fait à ce sujet en milieu urbain où les

échanges s'effectuent en français langue-culture de scolarisation. Cette réalité disparate qu'évoquent les échanges offre l'occasion aux enfants-apprenants de distinguer les savoirs que diffusent les langues-cultures ethniques aux savoirs que dispense le français langue-culture de scolarisation. Ainsi, entre les savoirs issus des langues-cultures ethniques et ceux émanant du français (langue-culture de scolarisation), il existe des différences bien évidentes selon les réponses des enfants-apprenants (*cf.* le graphique 7). Cette différence s'actualise dans l'affirmation des éventualités qu'offre le vœu exprimé et partagé qui est énoncé comme suit : le désir de se voir enseigner en langue-culture ethnique en famille est opposé à celui de se voir enseigner en français langue-culture de scolarisation à l'école (*cf.* le graphique 8). Ce vœu partagé est respectivement soutenu par l'argument de la langue-culture préférée que l'enfant-apprend entend parler son premier entourage humain. L'argument transgresse la conscience culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant pour ne pas lui faire oublier l'ensemble des langues-cultures pratiquées dans l'environnement où il se construit. Cette transgression l'assigne à indiquer son choix en rapport avec les lieux d'apprentissage. Ainsi, les enfants-apprenants préfèrent les langues-cultures ethniques qui restituent les savoirs situationnels à la maison et le français langue-culture de scolarisation qui donne accès aux savoirs scolaires à l'école (*cf.* le graphique 8). Alors le rapport référentiel qui donne lieu à la réflexion préférentielle dans une langue-culture se trouve influencé par le vœu partagé et la langue idéalisée en fonction du lieu d'apprentissage. La réflexion préférentielle est fondée par les inclinations (complexions) variantes et objectales. Et elle se rapporte à la mobilisation des ressources (cognitives et métacognitives) au moment de la résolution des situations problèmes de vie courante. Dans cette perspective, la réflexion préférentielle dans une langue-culture met en relief les lieux d'apprentissage comme instances pragmatiques de l'acte de la connaissance en ce sens que les enfants-apprenants disent : réfléchir en langue-culture ethnique lorsque les interactions sont soutenues par cette instance et réfléchir en français langue-culture de scolarisation lorsqu'elle est l'instance qui gouverne les interactions (*cf.* le graphique 9). Au-delà des rapports statiques de cohérence que retient l'appariement son-sens, les aspects dynamiques engagés par tri à plat des réponses des enfants-apprenants au questionnaire réaffirment la sous-hypothèse 1 de notre hypothèse 3.

Le format en tri croisé centralise les apports des réponses des enfants-apprenants sous quatre rapports de causalité entre les occurrences cumulées. Il s'agit des rapports de causalité entre : parler et préférer une langue-culture en situation de diglossie ; les acquis de l'apprentissage à la maison et ceux de l'apprentissage à l'école ; apprendre à parler le français et différencier les acquis de la maison à ceux de l'école ; choisir et dire la langue à penser en situation de diglossie. Chacun des rapports poursuit un travail systématique auprès de la sous-

hypothèse 2 de notre hypothèse 3. Ce travail systématique concerne la mise en fonctionnement de la pensée comme sujet des prédicats des implications conversationnelles (interactionnelles). Néanmoins chaque rapport de causalité possède un sens central que nous spécifions par des conditions de vérité pour mieux le comprendre.

Pour le rapport de causalité entre parler et préférer une langue-culture (*cf.* le graphique 10), il y a une projection en situation de diglossie de deux constituants « néo-socialisants » qui libèrent de vision étroite concernant la prééminence d'une langue-culture cible sur les langues-cultures sources. Un constituant traduit le profil linguistique ambivalent qui est celui proposé par la situation de diglossie dans une dynamique transparente et cohérente qui lutte contre l'arbitraire du privilège d'une langue-culture au détriment d'autres langues-cultures dans le processus de socialisation de l'enfant-apprenant. Un autre constituant constitue le mode de compréhension qui prévaut à l'organisation de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. L'organisation actuelle de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs apparaît plus divisée qu'unie. Elle est ainsi du fait pour deux raisons. La première raison indique que l'école maintient intacte le fait de parler en son sein uniquement en français langue-culture de scolarisation. La deuxième raison annote que la famille amplifie l'usage de toutes les langues-cultures (le bilinguisme : usage du français et des langues ethniques). L'effectivité des deux constituants fait que les langues-cultures (sources) ethniques deviennent des négociatrices en vue d'occuper une place dans l'espace de l'institution scolaire qui est l'école.

Pour le rapport de causalité entre les acquis de l'apprentissage à la maison et ceux de l'apprentissage à l'école (*cf.* le graphique 11), il y a une redéfinition du couple famille-école. Cette redéfinition affecte la rationalité (rendre conforme à la raison) *versus* l'appariement son-sens (la subjectivité : faire dépendre de la conscience). Le couple famille-école est un vaste champ d'investigation très variées mais le rapport de causalité entre les acquis de l'apprentissage (à la maison et à l'école) évoque l'hétérogénéité de positionnement dans le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs. L'école se positionne comme le lieu de l'apprentissage (formel) où l'altérité est de mise au sein du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs. La famille prend la position du lieu d'apprentissage (informel et non formel) sous la bannière de la contextualité du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Les deux positions insistent sur l'hétérogénéité du savoir à apprendre à l'école qui s'appuie sur la rationalité qui trouve sa légitimité dans sa dimension instrumentale qui porte sur la présence des savoirs situationnels dans les disciplines scolaires et les objectifs à atteindre. La rationalité instrumentale exclue toute inégalité dans : le choix des savoirs à enseigner à l'école en tant que substrat des programmes scolaires (curricula), et de la didactique des langues (donnant

lieu aux démarches pédagogiques). L'émergence de la rationalité instrumentale maintient les avancées de la dynamique partenariale d'antan. Cette dynamique partenariale a souvent fait en sorte que les activités scolaires se prolongent en famille sous la surveillance des parents. La dynamique partenariale sous les auspices des activités scolaires réalisées en famille suscite des avis favorables ou défavorables entre certains chercheurs. Toutefois, développer ces avis dans cette thèse constituerait une autre problématique à construire et à réaliser ce que nous proposons de faire dans une nouvelle étude. L'hétérogénéité des positionnements qui caractérise le couple famille-école prend en compte (confirme) le fait que la formulation qui diffère fortement entre les langues-cultures ne soit pas un processus indépendant de la dyade son-sens, mais strictement rationnelle au sens faible de l'hypothèse Sapir-Whorf.

Selon le rapport de causalité entre apprendre à parler le français et différencier les acquis de la maison à ceux de l'école les systèmes des exigences sociales diffèrent entre ces deux lieux d'apprentissage (famille et école). L'école fait de la scolarité obligatoire une de ses exigences sociales qui devient une tâche spécifique au regard des attentes sociales, culturelles et linguistiques que manifeste l'enfant-apprenant. La famille fait de réussite sociale une de ses exigences qui se justifie à la fois par une imprégnation socioculturelle réussie et un succès de la scolarité obligatoire. L'exigence de la réussite sociale participe au développement du bilinguisme en famille. Aussi, le croisement entre apprendre à parler le français et différencier les acquis de la maison à ceux de l'école ne règle pas les inégalités de statuts sociaux entre les individus ((*cf.* le graphique 12). Ce croisement s'occupe des avantages qu'offre le fait d'apprendre à parler le français (à maison et à l'école) qui donne accès aux savoirs. Apprendre à parler le français à l'école donne un avantage tiré de la maîtrise de l'expression écrite (elle est, néanmoins, une énonciation monologique, solitaire) *a contrario* de celle de l'expression orale (elle est une énonciation dialogique) qui est le fait de l'apprentissage à l'école et en famille. Aussi la maîtrise du français langue-culture de scolarisation est un avantage dont les occurrences sont l'asservissement et l'affranchissement. L'asservissement issu de la maîtrise du français est un attachement à cette la langue qui la place sur un piédestal qu'elle ne peut quitter parce que cela lui est reconnu juridiquement. L'affranchissement est le résultat d'une discussion adéquate entre les relations constantes établies au sein du lien voulu : savoir situationnel et savoir scolaire. Ce lien voulu déduit les « néo savoirs » à apprendre en situation de diglossie. Par ailleurs, le rapport de causalité entre apprendre à parler le français et différencier les acquis de la maison à ceux de l'école (*cf.* le graphique 7) sous-tend implicitement l'homogénéisation linguistique en tant qu'attitude contradictoire en situation de diglossie. Comme attitude contradictoire, l'homogénéisation linguistique en situation de diglossie consiste à anéantir la différence des cultures et des langues minoritaires. Toutefois,

l'homogénéisation linguistique réaffirme la validité de la sous-hypothèse 2 de notre hypothèse 3 en ce sens qu'elle reconnaît que la langue est, entre autres, un élément de la culture. Ainsi, la langue englobe en même temps tous les autres faits culturels, sociaux, linguistiques et se conçoit, à cet effet, comme la courroie de transmission des matérialités.

D'après le rapport de causalité entre choisir et dire la langue à penser en situation de diglossie, la diversité des langues-cultures constitue une source de richesses sociales, culturelles et linguistiques (*cf.* les graphiques 13 et 14). Cette source de richesses présente plus d'intérêts lorsqu'elle fait découvrir un objet abstrait et intemporel qui est la pensée dont l'existence s'exprime par des événements mentaux. Il est évident que les événements mentaux sont des entités abstraites qui correspondent à ce qui est affirmé, nié, cru ou mis en doute par un individu. Autrement dit, les événements mentaux ne sont pas des faits visibles parce qu'ils ne sont perceptibles que par l'individu qui les vit à travers son être intérieur. Alors, énoncer (affirmer ou infirmer) la langue-culture préférentielle de réflexion crée une relation médiatisée entre l'expérience intime et la communication de cette expérience intime (*cf.* les tableaux 47 et 48). L'importance de cette médiation dit clairement ce qui se rapporte aux intentions de l'adulte en vue de la transmission des savoirs dans les lieux d'apprentissage (famille et école). Cette transmission des savoirs que gouvernent les intentions (objectifs) vise la verbalisation de l'expérience intime (appropriation acquisitionnelle des savoirs) en vue de la résolution des situations problèmes de vie courante. Toutefois, l'adulte-enseignant formule au préalable des intentions (objectifs pédagogiques) avant la transmission des savoirs *a contrario* à l'adulte-parent dont les intentions sont implicites dans la transmission. Ce qui revient à dire que le choix préférentielle de la langue-culture dans laquelle l'enfant-apprenant déclare effectuer ses expériences intimes en vue de la résolution des situations problèmes est tributaire des intentions de l'adulte exprimées dans la transmission des savoirs (*cf.* les tableaux 13 et 14). Il est donc juste pour les enfants-apprenants de dire qu'ils réfléchissent dans la langue-culture qui exprime les intentions de l'adulte dans la transmission des savoirs. Lorsque la transmission des savoirs se fait en langue-culture ethnique les enfants-apprenants disent que leur expérience intime se déroule aussi dans cette langue. Lorsque la transmission des savoirs se fait en français langue-culture de scolarisation les enfants-apprenants disent que leur expérience intime s'effectue dans cette langue. L'intermittence (dans la désignation de la langue-culture préférentielle de réflexion) qui se dégage est-elle de l'ordre sociologique et de l'ordre psychologique ? La langue-culture préférentielle de réflexion est un mécanisme existentialiste (social) et essentialiste (psychologique) en ce que l'enfant-apprenant est grégaire (il vit en groupe d'humains). Ainsi, l'ordre sociologique (interaction transmissive et interaction acquisitionnelle) de la langue-culture préférentielle de réflexion compose avec la psychologie et tout comme la

psychologie est sociale. Ce rattachement entre l'ordre social et l'ordre psychologique précise l'existence de la formulation des idées qui n'est pas un processus indépendant de la dyade son-sens. Alors ce rattachement est strictement rationnel au sens faible de l'hypothèse de Sapir-Whorf.

Au terme de la présentation uniquement de nos données nous disons qu'elles expriment de façon métaphorique les faits. Les formats de présentation qui s'accommodent aux méthodes symbolisent les faits reliés entre eux pour valider ou invalider nos trois raisonnements empirico-déduits (hypothèses) en tant des présomptions admises provisoirement comme réponses à notre question de départ. De quelle manière nos données qui exposent les faits ont-elles impactées nos trois raisonnements ? Dès lors, il est évident que les données qui exposent ce que font et disent les enfants-apprenants, les adultes-enseignants, les adultes-parents permettent d'établir des prémices relationnelles avec nos trois hypothèses. Nous parlons de prémices relationnelles parce que nous n'avons pas réellement effectué une analyse de ces données (*cf.* chapitre 7 *infra*). Néanmoins, nous établissons des prémices relationnelles suivantes :

- entre les données de la méthode par observation (déployée sur le terrain) et l'hypothèse 1, nous indiquons une réaffirmation de la dite hypothèse ;
- entre les données de la méthode par entretiens (déployée sur le terrain) et les deux hypothèses 1 et 2, nous déterminons une dislocation qui recouvre à la fois la réaffirmation et la distanciation des ramifications desdites hypothèses ;
- entre les données de la méthode par questionnaire (manipulée sur le terrain) et l'hypothèse 3, nous indiquons un rapprochement à la dite hypothèse.

En somme la présentation de nos données ne suffit pas pour mieux apprécier les prémices relationnelles entre les données qui expriment de façon métaphoriques les faits et nos trois raisonnements empirico-déductifs. Il est utile de compléter cette présentation de nos données par un ensemble cohérent de détails réguliers qui assure la description des faits. Ainsi, nous complétons dans les lignes qui suivent la présentation de nos données par une action qui nous confronte à la compréhension du réel (des faits). Cette action que nous nommons l'analyse de nos données (chapitre 7 *infra*) consiste à exploiter les informations (les données) de façon à établir des liens argumentés entre elles.

Chapitre 7 : L'analyse de nos données.

La question ici est de décomposer les différents matériaux exposés dans la partie présentation de nos données en des informations analysées pour une nouvelle compréhension. Autrement dit, nous aurons à énoncer dans ce chapitre ce qu'il y a d'authentique dans les activités d'une part des interactions transmissives entre l'adulte et l'enfant-apprenant. Et d'autre part dans les fonctions des interactions acquisitionnelles que réalise l'enfant-apprenant. Pour être plus précis le travail à faire nous confine à décortiquer les matériaux obtenus de l'observation, des entretiens semi-directifs et du questionnaire dans leurs grains les plus fins possibles pour extraire toutes les significations qui nous semblent évidentes. Il s'agit pour nous d'exploiter l'ensemble des matériaux accumulés qui révèle ce qu'il y a de significatif sur le phénomène de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie.

L'analyse de nos données axées sur le décortilage des informations (les matériaux) récoltées et exposées dans le chapitre précédent aboutit à leur sélection des matériaux. Cette sélection est également liée au fait de la mise en forme de notre analyse qui se fait grâce à un travail explicatif qui en fait sa force. Alors les données présentées au chapitre précédent seront considérées significatives en fonction de la place qui leur sera attribuée dans le schéma de notre analyse. Toutes les données n'auront bien évidemment pas la même place. Certaines seront confondues ou assemblées avec d'autres pour en former de nouveaux matériaux (informations). D'autres ne seront pas considérées et n'apparaîtront pas dans le schéma de notre analyse. Finalement comment exploiter dans notre analyse l'ensemble des informations que nous avons présentées plus haut ?

Pour capitaliser l'ensemble des informations accumulées dans la présentation nous faisons une analyse impliquant la mise en évidence des rapports de similitudes ou de dissemblances. Ces rapports de similitudes ou de dissemblances induisent une analyse comparée entre les spécificités des données considérées. L'analyse comparée des données considérées apprécie ce qui s'est fait ou qui s'est dit en faisant une comparaison entre le milieu rural et le milieu urbain. Cette comparaison inclut pour chacun des milieux des faits propres émanant de la famille d'une part et ceux de l'école d'autre part. Ce qui s'est fait résulte de ce qui a été fixé et qui fournit des matériaux tirés des données de nos observations en milieu rural et en milieu urbain, en famille et à l'école. Ce qui s'est dit fournit des matériaux qui émanent des représentations des adultes et des enfants-apprenants issues des entretiens semi-directifs et du questionnaire. L'analyse des matériaux issus de ce qui s'est fait ou de ce qui s'est dit ambitionne mettre en évidence des caractères analogues entre le milieu rural et le milieu urbain.

Ces caractères permettent de réaliser ensemble l'analyse des matériaux tirés de ce que nous nommons dans notre exposé analytique les paramètres. Il s'agit des : valences, verbatims thématiques, catégories et des résultats de certains calculs de la statistique descriptive (tris à plat et tris croisés). La mise en commun des matériaux fournis par ces paramètres catalyse les enjeux sociaux et cognitifs des interactions transmissives et acquisitionnelles. Ces enjeux sont matérialisés dans les lignes qui suivent par un quadruple repérage nouveau des fonctions principales des informations divulguées à travers les matériaux fournis par ces paramètres. Ces quatre repérages nouveaux structurent l'exposé de notre analyse des matériaux tirés des paramètres et ils repèrent analytiquement de nouveaux facteurs significatifs tirés des matériaux issus des paramètres. Il s'agit du nouveau repérage analytique axé sur :

- l'omniprésence des réalités sociales, culturelles et linguistiques dans les savoirs que diffusent les langues-cultures et le processus de socialisation ;
- les effets des interactions transmissives et acquisitionnelles que sous-tendent le constat d'imprégnation socioculturelle et le jugement de réussite ;
- la réflexion préférentielle dans une langue-culture en situation de diglossie ;
- le profil social, culturel et linguistique de l'enfant-apprenant en situation de diglossie au Gabon.

7.1. L'omniprésence des réalités sociales, culturelles et linguistiques dans les savoirs que diffusent les langues-cultures et le processus de socialisation.

L'omniprésence des réalités sociales, culturelles et linguistiques enchâssées dans les savoirs que diffusent les langues-cultures et le processus de socialisation retient l'implication qualitative de divers facteurs. Ainsi nous considérons les caractères significatifs basés sur les dimensions qui déterminent chez l'enfant-apprenant le fait d'être apte à franchir des obstacles que lui impose le processus de socialisation. Le fait d'être apte à franchir des obstacles implique l'action et l'interaction qui étalent la structuration du réel qui impacte la socialisation de l'enfant-apprenant. Cette socialisation est vue, nous le rappelons, comme la résultante de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues cultures en situation de diglossie. Alors dans ce processus de socialisation les réalités sociales, culturelles et linguistiques donnent sens aux savoirs dispensés en famille et à l'école, en milieu rural et en milieu urbain. Comme nous l'avons dit plus haut, les relations d'implications qualitatives entre ces divers caractères significatifs que nous venons de rappeler fournissent des informations issues de nos paramètres. Nous réitérons que ces paramètres sont les valences, les verbatims thématiques, les catégories, les tris à plat et les tris croisés. À cet effet, quelles informations significatives avons-nous repérées au sein de ces paramètres ?

Nous débutons notre analyse par ce qui s'est fait ou qui a été dit en famille et nous nous intéressons d'abord aux effets énoncés dans le graphique 2 (ci-dessus où sont exprimées les valeurs relatives) et le thème de la famille (*supra*) qui expose un contenu qualitatif. Les effets déduisent un processus de socialisation que s'effectue à la fois entre le milieu rural et le milieu urbain. En milieu rural nous observons l'impact de l'enculturation que nous avons désignée comme étant la socialisation primaire chez l'enfant-apprenant. Nos observations à travers certains paramètres (*cf.* graphique 2) indiquent que l'enculturation est davantage encouragée au sein des familles paramètres. Par contre en milieu urbain d'autres paramètres signalent que l'acculturation (*cf.* graphique 2) qui représente la socialisation que nous avons appelée secondaire chez l'enfant-apprenant prime sur celle dite primaire. Nos analyses, à cet effet, annotent que la socialisation de l'enfant-apprenant en situation de diglossie est un processus structural à double finalité. En suivant les lieux de résidence des enquêtés la socialisation obéit soit aux apports des langues-cultures ethniques, soit à ceux du français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés ethnolinguistiques. Alors, l'usage des langues-cultures en situation de diglossie induit une double finalité du processus de socialisation en famille. Cette double finalité implique la construction d'une personnalité de l'enfant-apprenant en phase avec les réalités sociales, culturelles et linguistiques de la famille. La construction de la personnalité va formuler, néanmoins, une différence entre les conduites sociales de l'enfant-apprenant construites au village et celles réalisées en ville. Les conduites sociales renvoient davantage aux attitudes et aptitudes à adopter pour la satisfaction des besoins vitaux primaires et les exigences sociétales. Certains paramètres (*cf.* par exemple le thème de famille dans la présentation de nos données) à ce sujet exposent plusieurs traits significatifs différents entre ce qui se fait en famille et à l'école et entre ce qui se fait en milieu rural et en milieu urbain. En famille, la plupart des adultes reconnaissent qu'ils sont les premiers responsables de la socialisation de leurs enfants. À ce titre, à travers les savoirs que diffusent les langues-cultures, ils participent activement à la réalisation du projet de vie de leurs enfants et cela passe par la construction des conduites sociales. Par contre, pour les adultes et les enfants-apprenants ce qui se fait à l'école en vue de la construction des conduites sociales est totalement distancé de ce qui se fait en famille. Par exemple, tous les enfants-apprenants jugent que le savoir appris à la maison est différent de celui dispensé à l'école. Cette différence marque le fait que les conduites sociales en milieu rural ne s'éloignent pas de la réalisation des objectifs sociaux qui nécessite la participation de tous indiquant une valence sociale égale à 17%. Par contre, en milieu urbain les conduites sociales sont moins proches de la réalisation des objectifs sociaux qui nécessite la participation de tous pour une valence sociale égale à 12%. Les objectifs sociaux corroborent à l'accomplissement des besoins et des exigences d'approvisionnements des familles en divers

produits de consommation. En milieu rural l'accomplissement des besoins et des exigences d'approvisionnement des familles font référence à la réalisation des actions pratiques où l'adulte invite l'enfant-apprenant à l'assister dans les activités de survie et de gestion des événements (naissance, mariage, décès, etc.). Tandis qu'en milieu urbain l'enfant-apprenant n'assiste pas l'adulte parent dans la réalisation des activités de survie ou celles liées à la gestion des événements. Le fait de convier l'enfant-apprenant dans la réalisation des activités actionne les expériences quotidiennes favorisant l'enculturation en milieu rural vu que la transmission est soutenue par l'usage des langues-cultures ethniques ce qui n'est pas le cas en milieu urbain. En effet, l'organisation ou la gestion des événements qui se rapportent à la naissance, au mariage, à la survie, au décès occupe une place centrale dans l'omniprésence des réalités sociales, culturelles et linguistiques enchâssées aux savoirs que diffusent les langues-cultures ethniques. La maîtrise de leur structuration ne s'acquiert qu'à travers l'usage de la langue-culture ethnique même si leur mise en scène peut s'effectuer en français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés ethnolinguistiques. Nous rappelons que la socialisation primaire (enculturation) et celle dite secondaire (acculturation) conjuguent bien heureusement avec les interactions transmissives qui participent au projet de vie de l'enfant-apprenant que l'adulte l'assigne à réaliser. Nous disons alors qu'en famille et en milieu rural l'imitation des activités des parents par les enfants-apprenants est plus proche de la réalité sociale et culturelle qu'en milieu urbain au regard des effets de la socialisation primaire. Toutefois nous avons, à cet effet, une corrélation significative entre les facteurs qualitatifs⁷⁴ regroupés au sein des interactions transmissives et ceux cumulés par l'imprégnation socioculturelle. Cette relation significative révèle le sentiment d'insatisfaction qui émane du fait que la transmission des savoirs socioculturels est partagée, c'est-à-dire qu'elle se fait en milieu rural en langue-culture ethnique et en milieu urbain en français langue-culture de scolarisation. Le sentiment d'insatisfaction peut être justifié du fait que les événements qui se rapportent à la naissance, au mariage, à la survie, au décès, etc. marquent le cours de la vie de tout membre d'une communauté ethnolinguistique. Vu que ces événements intègrent le projet de vie de l'enfant-apprenant, le sentiment d'insatisfaction dévoile une double inquiétude. Premièrement elle exprime une détresse qui touche la survie des langues-cultures ethniques. Deuxièmement elle expose la peine de ne pas pouvoir verbaliser grâce aux langues-cultures ethniques toutes les actions qui touchent les domaines inépuisables de la vie humaine. À tout le moins, nous réitérons que les parents interviewés soulignent que ces événements constituent un mimétisme du cours de vie qui doit se transmettre d'une génération à une autre (*cf.* le thème de

⁷⁴ Les facteurs qualificatifs font références aux modalités. Pour la variable « *transmission* » nous rappelons que ce sont les modalités suivantes : « se font plus en langue ethnique » et « se font plus en français ». Pour la variable « *imprégnation* » ce sont les modalités suivantes : « satisfaits » et « insatisfaits ».

la famille). Aussi une analyse de l'implication des savoirs socioculturels dans les relations du projet de vie de l'enfants-apprenant indique un intérêt plus porté sur ce qui est sociable en milieu rural donnant lieu à une valence sociale égale à 17% au détriment des actions impliquant l'acquisition pour une la valence cognitive de 6%. Autrement dit, les parents en milieu rural sont plus attentifs aux comportements des enfants-apprenants qu'au processus d'acquisition des savoirs qui permet d'obtenir lesdits comportements. En milieu urbain, par contre, les interactions transmissives valorisent aussi bien les comportements dévoilant une valence sociale égale à 12%. Ce qui implique également l'acquisition atteignant une valence cognitive équivalente à 10%. En milieu rural, le choix des parents porté plus sur les attitudes (comportements) dévoile un intérêt pour les pratiques sociales et culturelles qui sont des composantes émotives très importantes qu'il faut transmettre aux enfants-apprenants (*cf.* le thème de la famille). En effet, la similitude entre ce que font les parents en milieu rural et en milieu urbain par rapport à l'intérêt qu'ils portent aux comportements expose les possibilités d'action qui ont un fort rapport aux savoirs socioculturels. Ce fort rapport aux savoirs socioculturels fait qu'en milieu rural les manières de se comporter dans la relation avec autrui (la valence être : 15%) dominant sur celles qui renvoient aux dimensions de se faire voir avec instance (la valence paraître : 9%). Nous avons, en effet, des cas patents de l'implication des savoirs socioculturels en milieu rural où l'exigence de l'être est vécue par exemple dans le respect de la pudeur pour une jeune fille lorsqu'elle s'assoit. Par contre en milieu urbain c'est le contraire les dimensions qui évoquent le paraître (la valence paraître : 16%) sont plus fortement perceptibles que celles liées à l'être (la valence être : 15%). Cela est d'autant plus évident où l'habillement sous l'influence de la mode est davantage recherché par les enfants-apprenants en milieu urbain qu'en milieu rural, même si dans chaque milieu les parents surveillent ce que doivent porter leurs progénitures. Néanmoins, nous disons que la dissemblance constatée entre les deux milieux sur les dimensions de l'être et du paraître isole une forme transitoire de la mise en œuvre des valeurs sociales et culturelles qui fondent la modélisation de la pensée microsociale culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. La forme transitoire de la mise en œuvre des valeurs est bien plus visible en milieu rural qu'en milieu urbain. Cela justifie l'importance de la place des dimensions sociales (la valence sociale : 17%) en milieu rural plus qu'en milieu urbain (la valence sociale : 15%). Alors, nous disons qu'en milieu rural la conduite sociale qui est sous l'égide des savoirs socioculturels influence la construction de la personnalité de l'enfant-apprenant. C'est pourquoi, il est exigé par exemple de l'enfant-apprenant de nommer la sœur de sa mère par un nom qui désigne son rang et statut par rapport à son rôle et sa fonction comme prestige social. Ce qui fait que la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant et la structuration du réel disposent de supports qui rendent apte ce dernier à franchir les obstacles en les contrôlant (la

valence volonté : 17%) mieux en milieu rural. Toutefois, il le fait aussi en milieu urbain dans une proportion en deçà (la valence volonté : 15%) de ce qu'il fait en milieu rural où la structuration du réel rappelle également les possibilités d'action de l'enfant-apprenant hors de la présence de l'adulte-parent. Nous percevons à ce sujet des similitudes entre ce qui se fait en milieu rural et en milieu urbain en famille. Cela constitue en famille des présomptions fortes dans la construction des conduites sociales au moment des interactions transmissives que sous-tendent les langues-cultures en situation de diglossie. Mais qu'en est-il à l'école ?

À l'école, nous le réitérons en disant que les interactions transmissives entre l'adulte-enseignant et l'enfant-apprenant sont préétablies. L'adulte-enseignant use des méthodes, des techniques, des procédés et des approches pour susciter les interactions acquisitionnelles. Toutefois, nous débutons notre analyse par le processus de socialisation comme étant la résultante des interactions transmissives. En débutant notre analyse par l'examen des effets des interactions transmissives qu'exposent le graphique 2 et le thème de la famille. Notre examen scrute la compréhension des réalités sociales, culturelles et linguistiques dans un contexte d'éducation formelle. Nous constatons à l'école le même contraste que nous avons indiqué en famille entre l'enculturation et l'acculturation. En famille et en milieu rural, l'enculturation (20%) est dominante en tant que la finalité de la socialisation en situation de diglossie. À l'école et en milieu rural la socialisation primaire (enculturation : 15%) est davantage mise en avant *à contrario* à celle dite secondaire (acculturation : 13%). Nous disons qu'elle occupe cette place à cause de l'usage des langues-cultures ethniques en milieu rural. Par contre en milieu urbain, nous avons à l'inverse la socialisation secondaire (acculturation : 19%) qui se présente sous la forme la plus appropriée et elle s'illustre en valorisant l'offre du français langue-culture de scolarisation. Ainsi, en milieu urbain la socialisation primaire (enculturation : 5%) est confinée à n'en point douter à un faible usage des langues-cultures ethniques à l'école. L'usage des langues-cultures ethniques à l'école en milieu urbain n'est pas le résultat des interactions transmissives. Au contraire, les interactions transmissives à l'école produisent le recul des langues-cultures ethniques et cela impacte considérablement l'enfant-apprenant dans la construction de son projet de vie que lui assigne l'école. Ce contraste illustre une fois de plus la distance entre ce qui se fait à l'école et ce qui est fait en famille en vue de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (cf. le thème sur la famille). Certains paramètres témoignent que l'utilisation de savoirs a une relation avec le milieu de résidence et la langue-culture parlée. Ce qui fait qu'en ville par exemple où le français est plus parlé certains jeunes sont offusqués d'entendre d'autres parler en des lieux publics les langues-cultures ethniques. Cette situation n'est pas inédite, elle a été prouvée par exemple par la DGSG⁷⁵ (2015, p.17) qui elle indique

⁷⁵ Direction générale de la statistique au Gabon.

que « la compréhension d'une langue gabonaise est plus fréquente en milieu rural (86 %) qu'en milieu urbain (60,5 %) ». Néanmoins en milieu rural, bien que les interactions transmissives à l'école se font uniquement en français la socialisation secondaire (acculturation : 13%) côtoie celle dite primaire (enculturation : 15%). Nous avons, à cet effet, une corrélation de dépendance entre les facteurs qualitatifs⁷⁶ regroupés au sein des interactions transmissives et ceux cumulés par l'imprégnation socioculturelle (les résultats du croisement entre la variable « transmission » et celle dite « imprégnation »). Cette relation de dépendance souligne le rapprochement entre les comportements (sociale : 14%) et les acquisitions (cognitive : 11%) que l'enseignant fait en milieu urbain. Par contre en milieu rural, l'enseignant compose avec un équilibre entre les processus d'acquisition (cognitive : 12%) et ceux donnant lieu aux attitudes (sociale : 12%). Ce qui fait en sorte qu'en milieu urbain, à l'école, le processus de socialisation secondaire (acculturation : 19%) soit plus marqué que celui dit primaire (enculturation : 5%). Nous disons, à cet effet, que les interactions transmissives conduisent l'enfant-apprenant à intérioriser les savoirs scolaires vu qu'il est souvent demandé de les restituer dans les activités scolaires. Le jeu d'équilibre que nous observons entre les processus de socialisation primaire et secondaire en milieu rural établit que l'enfant-apprenant fait un rapprochement entre ces acquis pratiques de la famille et ce qu'il fait à l'école. Ce rapprochement se justifie par la proximité physique entre les deux lieux d'apprentissage que sont la maison (la famille) et l'école. En milieu rural l'école est implantée dans le village proche des lieux d'habitation des enfants-apprenants, à quelques exceptions près. Tandis qu'en ville, l'école est pour la majorité des enfants-apprenants éloignée de leurs lieux. Ainsi, la distance à parcourir entre l'école et la maison en ville offre un temps considérable à l'éducation non formelle qui vient s'ajouter comme support dans la construction des conduites sociales faisant valoir avec instance les dimensions de paraître (15%) en milieu urbain. L'influence du fait de se faire voir avec une certaine insistance en milieu urbain suscite l'interrogation suivante : les interactions transmissives qui se font à l'école grâce aux savoirs scolaires traitent-elles des manières de se comporter dans les relations avec autrui ? Il est reconnu que l'école dispense des règles de conduites qui s'imposent aux individus dans leurs relations mutuelles. Toutefois si ces règles de conduites sont éloignées de la réalité l'influence du paraître peut justifier sa prédominance en ville car en milieu rural l'effet est contraire (être : 13% et paraître : 11%). La décontextualisation des savoirs scolaires a alors quel impact sur la modélisation de la pensée microsociale culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant ?

⁷⁶ Nous avons fait le rappel des modalités de la variable « *transmission* ». Par contre, nous réitérons les modalités qui sont les facteurs qualitatifs cumulés dans les dimensions se rapportant à l'imprégnation socioculturelle que caractérise la variable « *imprégnation* ». Il s'agit des modalités suivantes : « satisfaits » et « insatisfaits ».

L'analyse de certains paramètres pointe que la formation de la personnalité est un attribut de la construction des conduites sociales par l'enfant-apprenant. À cet effet, nous réitérons que l'analyse, par exemple des entretiens semi-directifs, signale que les processus de socialisation que l'enfant-apprenant vit grâce aux interactions transmissives avec l'adulte lui permettent d'intérioriser les divers événements sociaux et culturels. Et ces événements l'aident à s'intégrer en tant qu'individu dans la vie sociale, culturelle et linguistique qui est le substrat de toute communauté ethnolinguistique. À cet effet nous retenons, entre autres, que les interactions transmissives constituent le contenu de la construction des conduites sociales. Alors les interactions transmissives sont confrontées à ce que Gazeneuve (2003, p.73) appelle « [...] les rôles sociaux des adultes et leur rapport à la diffusion du savoir ». Pour Gazeneuve (*op.cit.*) « [...] les rôles sociaux des adultes dans l'élaboration des conduites sociales ne peuvent se concevoir qu'à travers une envie d'accomplir des actes en les contrôlant ». Nous percevons bien qu'à l'école les interactions transmissives exercent l'enfant-apprenant aux constructions de conduites sociales qui lui donnent envie d'accomplir des actes en les contrôlant (volonté : 17% en milieu rural et 15% en milieu urbain). À cet effet, l'école ne manque pas de proposer à l'enfant-apprenant, malgré la décontextualisation des savoirs des aides multivariées réduisant l'absence d'accomplir des actes sans les contrôler (nolonté 7% en milieu rural et 9% en milieu urbain). Aussi en suivant Gazeneuve (2003, p.74) nous proposons que l'analyse des rapports entre les rôles sociaux et la diffusion des savoirs tienne « [...] compte des rôles assignés aux adultes qui dispensent le savoir et aussi aux fonctions des entités sociales qui le diffusent ». Pour lui (Gazeneuve, *op.cit.*) « [...] les adultes qui dispensent les savoirs ne sont pas des hommes isolés. Alors, la connaissance qu'ils peuvent promouvoir ou diffuser n'est pas sans rapport avec leur rôle social dans un type particulier de société ». Toutefois, Gazeneuve (*op.cit.*) enrichit son propos en disant que « [...] ces personnes anticipent pour ainsi dire les demandes de la communauté ou de la société ». Les fonctions des entités sociales que sont, entre autres, l'école et la famille visent l'insertion de l'enfant-apprenant dans le monde des adultes. Bien qu'en situation de diglossie au Gabon, notre analyse réitère que cette socialisation est ambivalente en ce sens qu'elle exprime une enculturation (socialisation primaire) en famille et une acculturation (socialisation secondaire) à l'école. Les rôles sociaux des adultes et les fonctions des entités sociales articulent au regard de notre analyse que les interactions transmissives abordent implicitement les façons de faire. En effet, les façons de faire à l'école et en famille doivent s'adapter aux besoins d'apprentissage en tenant compte de la réalité sociale, culturelle et linguistique où se construisent les enfants-apprenants. À tout le moins, notre analyse comparée ne fait pas le portrait de l'image de l'école ni celui des familles mais elle fait constater une différence considérable entre les manières de faire à l'école et celles réalisées en famille (nous abordons cet aspect dans le huitième chapitre de notre thèse). Ce sont

les conduites sociales et les références culturelles qui marquent le désaccord que positionnent les manières de faire. Malgré, certaines insuffisances observées dans la relation entre les rôles sociaux et la diffusion des savoirs à l'école en milieu rural et en milieu urbain nous constatons que les effets des interactions transmissives à l'école dans les deux milieux sont prolifiques et analogues. La standardisation des pratiques pédagogiques participe, à tout le moins, aux effets prolifiques et analogues des interactions transmissives à l'école. Toutefois, nous rappelons que les interactions transmissives actions se déroulent dans deux milieux différents et contigus où résident les familles. Par contre, nous observons des effets analogues et contrastants des interactions transmissives réalisées en famille entre les adultes-parents et les enfants-apprenants. Qu'est-ce qui expliquent l'analogie et le contraste des effets des interactions transmissives ? Nous abordons les effets des interactions transmissives et acquisitionnelles un peu plus loin.

L'omniprésence des réalités sociales, culturelles et linguistiques dans les savoirs que diffusent les langues-cultures et le processus de socialisation en situation de diglossie ont la mission d'examiner nos hypothèses de départ. La mise à l'épreuve de nos hypothèses exprime une analogie à l'école entre ce qui se fait en milieu rural et ce qui est réalisé en milieu urbain en vue de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Cette analogie apparait du fait que les interactions transmissives se font uniquement en français langue-culture de scolarisation. Elle signale un contraste en famille du fait que les interactions transmissives s'effectuent soit en langue-culture ethnique, soit en français. Ces deux faits sont connus bien avant que nous les révélions dans nos résultats. Toutefois, ils nous intéressent en ce sens qu'ils exposent des efforts que fournit l'enfant-apprenant pour avoir accès aux savoirs qui sont dispensés dans les deux lieux d'apprentissage.

Aussi la mise à l'épreuve de nos hypothèses est relative à notre démarche quasi-expérimentale qui nous le rappelons ne permet pas la manipulation des caractéristiques qualitatives de cause. Mais, elle admet juste de les mesurer en soumettant de manière aléatoire les enquêtés aux différentes modalités des variables. Alors, la mise à l'épreuve de nos hypothèses rappelle que c'est le fait de faire le lien entre la réalité sociale, culturelle et linguistique portée par nos données et celle que nous produisons par nos analyses. Cette image que les deux faits nous montrent suscite de nouvelles formulations de nos conjectures. Ces nouvelles formulations stipulent ce qui suit : l'enfant-apprenant en milieu rural en famille est au fait des réalités sociales, culturelles et linguistiques qui régissent la vie en famille, dans les communautés ethnolinguistiques et en société par laquelle il se socialise. Ce qui concourt pleinement à la construction de sa personnalité (modélisation de la pensée microsociale,

culturelle et linguistique). Les réalités sociales, culturelles et linguistiques participent chez l'enfant-apprenant au fait de l'intégration des conduites sociales du milieu où il se construit. Ainsi, l'enfant-apprenant en milieu rural a un léger avantage sur celui du milieu urbain du fait qu'il a un double accès aux savoirs que diffusent les langues-cultures au village. Il a accès aux savoirs socioculturels en phase avec la réalité du village et aux savoirs scolaires décontextualisés qui lui offrent l'opportunité de se projeter dans d'autres contextes. Toutefois, l'enfant-apprenant en milieu urbain se meut dans les réalités de la ville qui ne lui offrent les possibilités d'assister l'adulte dans la réalisation des actes qui participent à la survie ou à la gestion des événements familiaux. Il a un léger avantage sur l'enfant-apprenant en milieu rural à l'école à cause du fait que l'usage du français est plus intense à la maison. Mais, les résultats de ce que font et disent les adultes et les enfants-apprenants sur le fait de parler les langues-cultures ethniques et le français langue-culture de scolarisation rapportent une certaine cohérence fonctionnelle relative à leurs lieux de résidence. Ce qui fait que les enfants-apprenants sont unanimes sur le choix de la langue-culture dans laquelle ils préfèrent être enseignés : lorsque les enfants-apprenants sont à l'école ils préfèrent être enseignés en français et en langue-culture ethnique quand ils sont à la maison (*cf.* le graphique 8 dans la présentation des données du questionnaire). Toutefois, en milieu rural les langues-cultures ethniques concèdent une place au français langue-culture de scolarisation car les deux sont les premiers supports de diffusion des savoirs. Elles jouent à ce titre un rôle capital dans le fait de l'omniprésence du bilinguisme en ce sens qu'elles ne réfutent pas la contribution du français dans la transmission des modèles de personnalités (nous reviendrons sur le bilinguisme dans notre analyse un peu plus loin). Ce qui implique la perpétuation des représentations sociales, culturelles et linguistiques des communautés ethno-linguistiques. Toutefois, la place que concède les langues-cultures ethniques au français langue-culture de scolarisation est étroitement liée à la situation de diglossie avec un contraste entre le milieu rural et celui dit urbain. En milieu rural, les langues-cultures ethniques résistent à l'hégémonie du français langue-culture de scolarisation. En milieu urbain le recul des langues-cultures ethniques offre une prépondérance au français langue-culture de scolarisation. Certains adultes justifient ce contraste par le fait que parler une langue-culture ethnique est de la responsabilité première des familles. Et le fait de parler le français est la conséquence de la présence de l'école aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain. Les justifications des adultes signalent un choix pour l'usage des langues-cultures ethniques que les familles doivent opérer et un non choix pour l'usage du français langue-culture de scolarisation vu que l'école est obligatoire de 3 à 16 ans. L'omniprésence des réalités sociales, culturelles et linguistiques dans les savoirs que diffusent les langues-cultures et le processus de socialisation occasionnent le relativisme culturel en affirmant certes les vertus du français langue-culture de scolarisation. Aussi la place du

relativisme culturel semble floue dans cette cohabitation imposée entre les langues-cultures ethniques et le français langue-culture de scolarisation en famille par la situation de diglossie. Cette cohabitation n'aide pas l'essor du capital culturel dont disposent les langues cultures ethniques. L'essor du capital culturel joue certes son rôle pionnier dans l'accomplissement de la satisfaction des besoins de subsistance et des exigences sociétales. Malgré ce rôle, le capital culturel n'est pas sur le même piédestal que les vertus du français langue-culture de scolarisation. Il faut noter que les vertus du français langue-culture de scolarisation émanent du fait qu'elle donne plus facilement accès aux emplois de l'administration publique ou ceux des entreprises privées (Verdelhan-Bourgade, 2007). Et ces emplois contribuent selon la perception la plus répandue à la satisfaction des besoins de subsistance et des exigences sociétales. Ces dimensions que nous fournissent la cohabitation entre les langues-cultures ethniques et le français langue-culture de scolarisation prennent ici un sens sur la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Elles engendrent les effets des aléas de la vie que sous-tend l'économie de subsistance en générale. Cette économie participe à la dégradation du relativisme culturel dans la cohabitation entre les langues-cultures en situation de diglossie. La portée de l'économie de subsistance œuvre en faveur d'un modèle qui, et pourtant, ne néglige pas le capital culturel dans la production des modes de satisfaction des besoins primaires vitaux et des exigences sociétales. Alors, les langues-cultures ethniques et le français langues-cultures de scolarisation sont donc deux éléments majeurs du processus continu de l'omniprésence des réalités sociales, culturelles et linguistiques contenues dans les savoirs. Situés entre les milieux rural et urbain les langues-cultures parlées en situation de diglossie fournissent des missions à la famille et à l'école pour assurer une meilleure transmission des modèles de personnalité en vue des conduites sociales.

Par ailleurs, l'omniprésence des réalités sociales, culturelles et linguistiques et le processus de socialisation en situation de diglossie mettent à l'épreuve la place de l'enfant-apprenant dans les deux lieux d'apprentissage. En effet pour Tettekpoe (1988, p.67) « la famille africaine est une entité orientée en priorité vers l'enfant. Enlevez l'enfant et vous n'aurez plus de famille de laquelle vous pouvez parler ». En famille, l'enfant-apprenant a le statut de progéniture (fils ou fille) qui marque la continuité de la lignée. Dans ce lieu d'apprentissage, l'enfant-apprenant est considéré par ses parents, il reçoit leur affection, attention, éducation, etc. en vue de sa socialisation. À l'école, notamment celle dite primaire, l'enfant-apprenant a un statut de l'élève qui le lie à celui de l'enseignant. Comme en famille si nous éliminons l'élève l'enseignant disparaît également. Dans ce lieu d'apprentissage, l'enfant-apprenant est considéré comme sujet malléable qu'il faut respecter dans ses transitions psychomotrices. Dans les deux lieux d'apprentissage l'enfant-apprenant est l'épicentre de beaucoup d'attention de la part des

adultes qui dispensent les savoirs. C'est pourquoi, nous tenons compte des cadres fondamentaux où s'opère le développement de la personnalité de l'enfant et de la réalisation des conduites sociales. Ainsi en suivant Amewusika Kwadzo (1988, p. 183) il ne faut pas croire que « [...] les enfants-apprenants ne reçoivent des savoirs que par leurs parents et leurs enseignants. Nous disons alors en paraphrasant Amewuski Kwadzo que les adultes-parents-enseignants occupent des places et agissent par dérogation sociale auprès des enfants-apprenants. Autrement dit pour Amewusika Kwadzo (*op.cit.*) « en réalité, l'autorité des parents et des maîtres leur vient moins d'eux-mêmes en tant qu'individus que de leurs situations sociologiques par rapport aux enfants ». À ce titre, l'école et la famille pour être aptes à forger la personnalité de l'enfant-apprenant et de lui permettre de s'approprier des conduites sociales positives doivent remplir certaines conditions de cohésion, de cohérence et de permanence qui dépendent évidemment de l'état macro de la société. La famille, nous venons de l'observer, affiche certaines incohérences, dans les interactions transmissives. Cette incohérence s'exprime davantage dans la valorisation des langues-cultures en contexte ce qui offre à chaque enfant-apprenant des efforts pour assimiler des savoirs en fonction de la langue en usage dans sa famille. Mais que fait l'école ? À l'école, nous disons que les interactions transmissives s'orientent vers un symbolisme commun d'une culture professionnelle où il faut user des mêmes pratiques partout sous la mouvance du discours institutionnel. Cette visée dominante que se donne l'école vis-à-vis du rapport interactionnel de tutelle et de coopération entre l'adulte et l'enfant-apprenant postule une construction des conduites sociales identiques qui forgent les mêmes allures comportementales. Toutefois, les performances indiquées par la DGSG (*id.*) que nous avons exposées plus haut où « [...] le taux brut de réussite scolaire à l'école primaire est égal à 58,9% contre 38, 1% pour l'échec » interpellent, entre autres, les interactions transmissives à l'école. De même que les inquiétudes des parents sur le respect des valeurs, des normes qui sont le reflet de l'enculturation réclament également une amélioration des interactions transmissives en famille. Il faut que les deux lieux d'apprentissage s'accommodent pour profiler une dynamique qui prend en compte les actes de coopérations entre l'adulte et l'enfant-apprenant afin de capitaliser la construction des conduites sociales, culturelles et linguistiques. Il semble que les interactions transmissives et acquisitionnelles composent cette dynamique. Autrement dit, les interactions font connaître des facteurs significatifs qui occasionnent le profilage d'une synergie entre la famille et l'école. Le nouveau repérage des fonctions principales des informations divulguées par nos paramètres fournit des effets des interactions transmissives et acquisitionnelles qui elles participent à ce profilage.

7.2. Les effets des interactions transmissives et acquisitionnelles.

Les effets des interactions transmissives et acquisitionnelles exposent des dimensions

relatives aux fixations des observations et aux représentations des adultes et enfants-apprenants en milieu rural et en milieu urbain. Ainsi, nos analyses s'assurent que les interactions transmissives et acquisitionnelles sont réalisées dans les deux lieux d'apprentissage (famille et école) qui désignent une réalité beaucoup plus vivante que celle énoncées plus haut. Cette réalité est considérée dans notre analyse comme étant un système où l'appropriation acquisitionnelle des savoirs est la résultante d'une formation que les parents et les enseignants imposent à l'enfant-apprenant. Aussi, notre analyse comparée reconnaît que les matériaux sont issus des paramètres que font connaître les valences, des verbatims thématiques, des catégories et de certains calculs se rapportant à la statistique descriptive. Ces paramètres ont permis de pointer les apports des savoirs (socioculturels et scolaires) dans la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Comme à la précédente analyse, notre repérage analytique dans les lignes qui suivent consiste à procéder par analogie entre les milieux rural et urbain en relation avec ce qui s'est fait et qui s'est dit d'une part en famille et d'autre part à l'école. Ce qui s'est fait et s'est dit traitent des activités réalisées en famille et à l'école à travers les interactions transmissives qui occasionnent celles dites acquisitionnelles. Les activités réalisées offrent à l'adulte selon les lieux d'apprentissage les possibilités de déterminer le constat d'imprégnation socioculturelle (en famille) ou le jugement de réussite (à l'école).

À la maison (en famille), les activités qui attestent le fort désir d'insérer l'enfant-apprenant comme membre de la communauté ethnolinguistique annotent de fortes imprégnations socioculturelles. Nous notons une dépendance réciproque entre les facteurs qualitatifs⁷⁷ regroupés dans les interactions transmissives et ceux cumulés par les interactions acquisitionnelles. Le graphique 4 (*supra*) que nous exploitons pour analyser les effets des interactions transmissives et acquisitionnelles révèle une dépendance réciproque qui s'organise différemment entre les deux milieux de résidences des parents et leurs progénitures. En milieu rural, il est reconnu que les interactions transmissives sont davantage sous la mouvance des langues-cultures ethniques. Tandis qu'en milieu urbain la tendance des interactions transmissives est plus portée par l'usage du français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés ethnolinguistiques. Ainsi, l'imprégnation socioculturelle est une réalité évidente en milieu rural (22% cf. la valence socialisatrice) comme en milieu urbain (21% : la valence socialisatrice). Cette réalité évidente signale que les activités

⁷⁷ Les facteurs qualitatifs qui sont regroupés dans les interactions transmissives se rapportent aux modalités de la variable « *transmission* », à savoir : « se font plus en langue-ethnique » et « se font plus en français ». Ceux cumulés par les interactions acquisitionnelles donnent lieu aux modalités de la variable « *acquisition* ». Il s'agit des modalités suivantes : « bilingues (langue ethnique + français) », « parlent plus en langue ethnique » et « parlent plus en français ».

sont bien adaptées à la vie sociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Toutefois, ces activités sont davantage tournées vers le monde réel en milieu rural (14% : la valence réflexive). Nous disons en suivant Cuin et Gesle (1992, p.84) que « [...] toute référence au monde réel en sociologie même si elle concerne des événements physiques ou biologiques est une référence aux activités organisées de la vie courante (Garfinkel, 1967) ». Alors, en milieu urbain les activités tournées vers le monde réel sont plus éloignées de la réalité (la valence réflexive : 6% et centrifuge : 19%). À ce sujet, nous rappelons par exemple que nos entretiens semi-directifs annotent que la maîtrise de la langue-culture ethnique diffère à celle liée au français (Vygotski, 2002). Cette différence est énoncée comme pour relativiser l'apprentissage à l'école par le fait que l'enfant-apprenant doit reconnaître et affirmer son appartenance ethnolinguistique. Il est tout évident que la maîtrise du français langue-culture de scolarisation ne donne pas accès à celle des langues-cultures ethniques. Néanmoins, la maîtrise du français langue-culture de scolarisation relève celle des langues-cultures ethniques en ce sens qu'elle donne au sujet apprenant les possibilités d'interchangeabilité occasionnant une meilleure compréhension (Vygotski, 2002). Alors, nos analyses retiennent des dissemblances au niveau des activités tournées vers le monde réel entre les deux milieux articulent que les savoirs situationnels donnent plus de sens aux rapports relationnels, sécurisants et gratifiants en milieu rural qu'en milieu urbain. Ce qui nous permet de dire que les savoirs situationnels sont davantage diffusés par les langues-cultures ethniques en situation de diglossie au Gabon. En effet, les langues-cultures ethniques en milieu rural accordent une grande importance dans la diffusion des savoirs situationnels qui énoncent les notions liées, par exemple, à la procréation, à la subsistance, à la protection, à la santé, à la beauté, etc. Néanmoins, la maîtrise des savoirs relationnels est d'autant valide pour les enfants-apprenants en milieu rural (14 % : la valence savoir-être) que ceux vivant en milieu urbain (12% la valence savoir-être). Du moins, les enfants-apprenants en milieu urbain ont un avantage dans les habiletés à résoudre des situations problèmes bien que le relationnel soit le fondement du processus interactionnel (la valence faire : 12% contre 9% en milieu rural). À tout le moins, nous renouvelons par exemple que nos entretiens semi-directifs énoncent que la résolution des situations problèmes est la résultante des connaissances procédurales qui laissent supposer la maîtrise des matérialités plus approfondies et plus coordonnées dans la verbalisation des actions sociales et culturelles. Ainsi, les matérialités sont un chemin à accomplir où la manifestation de la connaissance est comme une pratique communiquée intergénérationnelle dévoilant les aptitudes et les attitudes. Ces matérialités nous ont permis de considérer une prédominance dans l'approche genre que nous avons constatée lors des interactions transmissives en famille. Cette prédominance du genre a conduit à ce que nous observions que les interactions transmissives étaient sous l'effet de ce que nous appelons le parangon culturel du sexe. Le parangon culturel du sexe est une forte

affirmation de la distinction entre l'enfant-apprenant garçon et l'enfant-apprenant fille. Dans ce parangon culturel du sexe la notion de procréation et les moyens de la réaliser nous ont édifiés à travers l'opposition qu'ils étalent entre la virilité et la fécondité. Au niveau du parangon culturel du sexe la virilité est attribuée à l'enfant-apprenant garçon et la fécondité à l'enfant-apprenant fille. Le jeune garçon détermine à cet effet la force économique et politique de la communauté, ainsi en tout temps il lui est rappelé que c'est lui l'homme qui doit assurer la vitalité de la famille et de la communauté. La jeune fille assure la descendance, elle est de facto féconde et en tout temps et en tout lieu il lui est indiqué son rôle de matrice de la famille et de la communauté. Bien que cette logique de la matrice de toute famille partant de toute communauté, plus tard, pour certains soit sous les influences agnatiques au détriment chez d'autres de celles dites utérines. Ce parangon du sexe confine progressivement la mise en relief de l'existence de l'enfant-apprenant en tant que membre d'une communauté ethnolinguistique bien que des dissemblances apparaissent entre le milieu rural et le milieu urbain. En milieu rural les connaissances qui gouvernent l'intra individuel et l'interindividuel ont davantage un fort rapport à la culture des communautés ethnolinguistiques (la valence culturelle : 19%). En milieu urbain ces connaissances sont davantage orientées vers le rapport d'échanges entre les communautés ethnolinguistiques (interculturelle : 18%). Les dissemblances entre les connaissances qui dirigent l'intra-individuelles et l'interindividuel déterminent que l'accès aux savoirs situationnels en famille oscille entre 6 et 15 ans avec un écart très situé dans l'enfance en milieu rural. Cet écart est compris entre 6 et 8 ans en milieu rural, il se situe en milieu urbain dans la période dite d'adolescence entre 15 ans et plus (*cf.* croisement entre la variable « transmission et celle dite « enfant »).

Par ailleurs, la famille fait exister les effets des interactions transmissives et acquisitionnelles car, en dehors d'être un lieu d'apprentissage, elle est aussi une unité sociologique et économique structurée selon l'arbre généalogique de l'ordre agnatique ou utérin. Le fait que la famille soit aussi une unité sociologique et économique fait que nous nous intéressons à la réalisation des activités de subsistance que soutiennent les interactions transmissives et acquisitionnelles. Nous nous intéressons à la réalisation des activités de subsistance parce qu'elle favorise la satisfaction des besoins primaires et des exigences sociétales. Elle compose, entre autres, le mode de vie sociale et culturelle en famille en milieu rural et en milieu urbain. Certains paramètres révèlent que dans chaque milieu le mode de vie sociale reconnaît une composition qui est stratifiée dont l'enfant représente le plancher et les aïeux le plafond. Les parents sont les géniteurs et leurs frères et sœurs de même statut sont aux yeux des enfants des parents bénéficiant des mêmes égards au niveau du respect. Les parents forment la strate intermédiaire entre les aïeux et leurs petits-enfants. Le mode de vie culturelle

reconnait toutefois cette stratification sociale, mais elle la complexifie par des relations que seule la langue-culture ethnique autorise la compréhension. Nous avons, par exemple, dans la structure culturelle de la famille, pour certaines communautés ethnolinguistiques, le frère du père géniteur qui bénéficie du statut de père par assimilation, tandis que le frère de la mère génitrice bénéficie du statut de la mère par assimilation. Ainsi le statut par assimilation dans la structure culturelle de la famille a un fort rapport à ce que nous nommons le parangon du sexe. Il nous a été expliqué que ces liens par assimilation entraînent au sein de la famille d'autres types de rapports entre les membres d'une même famille sociale. Par exemple, par le fait d'avoir attribué le nom de son père géniteur ou de sa mère génitrice ou par assimilation à son enfant fait que le parent le considère à ce titre comme le représentant de ce parent renommé. Cette conception culturelle est davantage accentuée si celui dont on a renommé l'enfant est décédé avant sa naissance, ce qui fait qu'il soit considéré comme l'ancêtre réincarné en lui. Cette considération culturelle n'est-elle pas à l'origine du poème populaire « souffle » de Birago Diop ? Pour Diop (1960, pp. 64-65) « les morts ne sont pas morts [...] ils sont dans l'enfant qui grandit ». Ces structurations sociales et culturelles de la famille très présentes en milieu rural se trouvent diluées en milieu urbain créant la famille nucléaire que diffuse le savoir issu du français langue-culture de scolarisation. Le système économique qui englobe la réalisation des activités de subsistance est tout également différent entre ce qui se fait au village et ce qui se fait en ville. En milieu rural, les enfants-apprenants participent souvent aux activités qui favorisent la satisfaction des besoins primaires et des exigences sociétales. Dans ce milieu en effet, il est indiqué par exemple dans certains paramètres (*cf.* la catégorisation des thèmes du verbatim en milieu rural) que les interactions transmissives se font plus en langue ethnique (16,72% à lire dans le tableau 4) et moins en français (6,59% à lire dans le tableau 4). Et le fait que les interactions transmissives se déroulent davantage en langue-culture ethnique impliquent un jugement de satisfaction en ce qui concerne les interactions acquisitionnelles (satisfaits à 10,32% contre 1,67% d'insatisfaits à lire dans le tableau 4). Les adultes, en milieu rural, justifient cette prédominance des langues-cultures ethniques du fait que les enfants-apprenants les accompagnent souvent dans la réalisation des activités agricoles, de pêche, de chasse, parfois de cueillette. Ces diverses activités contribuent à la satisfaction des besoins primaires et certaines exigences sociétales et aussi des aspirations. Lors de ces activités les interactions transmissives se déroulent davantage à travers les usages des langues-cultures ethniques (il n'y a presque pas de place pour le français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension). Les usages des langues-cultures ethniques couvrent le fait qu'il faut nommer correctement les éléments de son environnement immédiat. Les enfants-apprenants qui acceptent tout le temps de participer aux activités de subsistance font la fierté de leurs parents et reçoivent à leur tour de petites récompenses. En milieu urbain, les enfants-apprenants prennent de moins en moins

part aux actions de subsistance parce que les parents exercent des activités liées à la survie qui sont totalement différentes de ce qui se fait au village. Tandis qu'au village, ils y participent au quotidien pour apprendre à les réaliser plus tard. Certains paramètres, à ce sujet, indiquent (*cf.* la catégorisation des thèmes du verbatim en milieu urbain) que les interactions transmissives se font plus en français (15,18% à lire dans le tableau 4) et moins en langue-culture ethnique (6,1% à lire dans le tableau 4). D'autres paramètres dévoilent que les interactions acquisitionnelles caractérisent un bilinguisme dans la réflexion (4,62% à lire dans le tableau 4). Nous reviendrons sur les aspects du bilinguisme dans notre analyse sur la réflexion préférentielle dans une langue-culture un peu plus loin. Il faut reconnaître qu'en ville si les enfants-apprenants n'accompagnent pas les parents dans la réalisation des activités de subsistance comme en milieu rural. Les activités de subsistance en ville renvoient aux activités professionnelles réalisées par les parents soit dans l'administration publique pour certains, soit dans les entreprises pour d'autres. Et ce sont ces activités professionnelles qui contribuent à la satisfaction des besoins primaires vitaux et des exigences sociétales en famille. Il se trouve que l'enfant-apprenant n'a pas accès tout de suite aux savoirs qui permettent la mise en œuvre de ces activités professionnelles. Alors en ville, la famille est sous le contrôle du système économique que nous assimilons au modèle européen ou américain que Cazeneuve 1976, pp.57-60) qualifie « [...] d'individuel opposé au modèle collectif ». Ainsi, les activités de subsistance en ville font connaître un système profondément inégalitaire : la survie y est d'abord une affaire de famille nucléaire et non de famille ethnolinguistique. Ainsi, l'intérêt collectif en milieu urbain est étouffé. Cet intérêt est au profit d'un système redoutable dont les valeurs qui canalisent les visions du monde c'est-à-dire les compétences sociales et culturelles définissent un modèle individuel. L'opposé de ce modèle individuel est celui dit collectif qui est valorisé en milieu rural. Mais, qu'est-ce qui alimente ce système redoutable que nous désignons sous le terme du modèle individuel ? La formation de l'enfant à l'école est-elle au profit de ce système ou est-elle une offre à son effacement ? Pour Keita (1988, p.126) « [...] l'école procède en diffusant un modèle d'effort individuel. De même, elle agit en séparant l'enfant de la famille élargie à qui elle dérobe l'essentiel de ses prérogatives ».

Aussi, en dehors des activités de subsistance, certains paramètres nous font connaître que les enfants-apprenants sont également soumis en famille à certaines initiations aux rites des communautés ethnolinguistiques. Il est entendu que ces initiations apportent des connaissances qui favorisent l'insertion de l'enfant-apprenant dans la vie sociale et culturelle inhérente à la communauté ethnolinguistique à laquelle ses parents s'assimilent. Le parangon culturel du sexe apparaît encore dans les initiations, autrement dit en fonction des âges certaines initiations sont réservées aux garçons et d'autres aux filles. Il faut que l'enfant-apprenant soit initié pour avoir

accès aux enseignements comme outils pour accéder aux connaissances indispensables. Ces outils de connaissances lui permettent de mettre en pratique les savoirs pour agir et interagir face à la satisfaction de certains besoins ou de certaines exigences sociétales. Les initiations sont aussi des conditions pour juger de la maturité de l'enfant-apprenant et à travers certaines pratiques. Les initiations permettent à l'enfant-apprenant d'établir des liens avec l'immatériel pour affronter toute logique inexplicable par la preuve des faits. Ainsi, certains matériaux tirés de quelques paramètres réaffirment que les initiations dégagent des modes de pensées philosophiques pour réguler des phénomènes immatériels. Ces modes de pensée qui se dégagent à travers les initiations s'inscrivent dans ce que Morin (2005, p.31) appelle « [...] la noosphère, la sphère de l'esprit avec le déploiement des mythes, des dieux ». En suivant Morin (*op.cit.*) nous disons que « [...] ces modes de pensée affirment que les croyances et les idées ne sont pas seulement des produits de l'esprit, ce sont aussi des êtres d'esprit ayant vie et puissance ». Ainsi, ils concèdent une place à la formation de l'être dans la famille en milieu rural. Les éléments de la connaissance culturelle qui forge cette formation sont un puissant mécanisme de modélisation des attitudes qui vont influencer les aptitudes. Nous rappelons, par exemple, le geste thérapeutique que nous avons observé et qui a été réalisé par un enfant-apprenant lorsque ce dernier a pris des herbes d'une plante pour les mâcher afin de traiter une diarrhée dont il souffrait. Ce geste au départ anodin mais il pourvoit à la sécurité sanitaire et au bien-être dont l'imaginaire décline un rapport au savoir-faire qui se matérialise par le savoir-être. Au plan culturel, l'idée ici est d'associer nos observations aux mesures de protections psychosociales, sanitaires et d'épanouissement global de l'enfant-apprenant. La protection psychosociale incarne la lutte contre les méfaits réels ou imaginaires des maux que seuls les sorciers (malfaiteurs) répandent et donc l'existence est révélée par le « tradipraticien »⁷⁸ encore appelé dans le jargon culturel familier des gabonais « *le n'ganga* ». Nous avons observé que la santé est associée à l'hygiène de vie qui découle du respect aux interdits. Ainsi, la maladie est une forme de sanction, de malédiction du non-respect de l'ordre sacré. Nous rappelons, l'exemple, du parent qui a dit à son enfant que son aîné était malade parce que ce dernier avait désobéi. La protection et la santé s'expriment en désignant la beauté comme des qualités physiques et morales qui manifestent un équilibre entre les notions de santé et de protection. Les qualités physiques se réfèrent à une harmonie entre divers membres du corps physique mais aussi dans le rapport aux lignages des parents qui a trait à l'image qui se rapporte aux attitudes et aptitudes des parents. Les qualités morales sont jugées face à autrui comme des vertus qui se rapportent à l'intelligence, à la sagesse, au respect, à l'obéissance, etc.

⁷⁸ Le tradipraticien dans le contexte du Gabon désigne un individu qui par la mise en pratique de certains savoirs sur les vertus thérapeutiques des plantes aide un autre individu. Il lui administre des soins pour le guérir. Il est parfois appelé aussi guérisseurs ou « *ngan ngan* ». Ces savoirs lui ont été transmis par un autre tradipraticien.

Nos analyses sur le repérage des effets des interactions transmissives et acquisitionnelles établissent une structure d'interdépendance entre l'adulte et l'enfant-apprenant. Cette structure d'interdépendance confirme que le constat d'imprégnation socioculturelle est lui tributaire. Ainsi, l'interdépendance s'établit comme suit : l'adulte-parent a besoin de l'enfant-apprenant pour perpétuer la famille et la communauté et l'enfant-apprenant a aussi besoin de l'adulte-parent pour s'immiscer dans la famille et la communauté ethnolinguistique. Alors, l'imprégnation socioculturelle établit que la famille et la communauté ethnolinguistique sont sacrées et tous les liens qu'elles établissent en font leur force. Ces liens indiquent que l'enfant-apprenant appartient à la famille et à la communauté par un droit ascendant avec ou sans le consentement des parents géniteurs. Alors, la famille et la communauté ethnolinguistique s'affirment comme des réalités culturelles immuables et indestructibles. À travers les activités que réalise l'enfant-apprenant nous percevons un système de formation que la famille et la communauté ethnolinguistique perpétuent en tant que le projet de la matérialisation de son imprégnation socioculturelle. Et ce projet n'a pas de fin comme l'individu. Par l'imprégnation socioculturelle l'enfant-apprenant l'honore dans ses attitudes et aptitudes en faisant fonctionner une dialectique de trois ordres : un ordre du respect des interdits (normes et valeurs culturelles), un ordre naturel de la hiérarchie des statuts et rôles sociaux, un ordre du parangon culturel du sexe. Ces trois ordres sont diffusés par les savoirs socioculturels auxquels les langues-cultures ethniques autorisent l'accès en famille. Ils modélisent, à ce titre, la pensée sociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Qu'en est-il de cette modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique à l'école ?

À l'école en milieu rural et en milieu urbain notre analyse axée sur la recherche d'analogie se sert également des mêmes paramètres qui ont servi lors de l'examen des effets des interactions (transmissives et acquisitionnelles) en famille. Nous rappelons qu'il s'agit des paramètres suivants : les valences, les verbatims thématiques, les catégories et certains calculs de la statistique descriptive (tris à plat et tris croisés). À tout le moins, nous réitérons que l'école en ce qui concerne l'analyse comparée présente un avantage du fait qu'elle est une institution où certains comportements sont prédéfinis comme des résultats attendus de ce que doit faire chaque acteur. En effet, l'adulte-enseignant détient la responsabilité de transmettre les savoirs à l'enfant-apprenant qui lui a l'obligation d'apprendre pour intégrer ces savoirs. Les savoirs sont eux choisis d'avance et préconçus dans un programme que les deux acteurs doivent dérouler durant une période également préétablie. Ce rappel des attributs de l'école et des rôles des acteurs principaux réitère notre démarche de recherche d'analogie en ce sens que nous jumelons à des moments le déroulement des analyses en comparant des matériaux tirés des paramètres issus en milieu rural et en milieu urbain.

Ainsi, les activités qui participent à l'insertion de l'enfant-apprenant dans la société impactent le déroulement des interactions transmissives aussi bien en milieu rural (la valence socialisatrice : 20%) qu'en milieu urbain (socialisatrice : 20%). En effet, il est par exemple indiqué dans le croisement de certaines variables (*cf.* les différents croisements effectués entre les variables transmission, acquisition et d'autres variables) des rapports de réciprocity corrélées entre les facteurs qualitatifs⁷⁹ rassemblés dans les dimensions de la transmission, de l'acquisition et ceux cumulés par les pondérations de l'évaluation. Alors, au regard des corrélations qui justifient l'insertion de l'enfant-apprenant, nos analyses requièrent que l'école apporte un savoir complémentaire à ce que l'enfant reçoit en famille même si le français est la langue-culture qu'elle dispense. Nous pouvons, à cet effet, considérer le fait que le français soit la langue-culture de scolarisation qui offre une plus grande liberté à l'école dans sa marge de manœuvre sur l'acceptation des enfants-apprenants. La grande liberté qu'offre le français langue-culture de scolarisation est tributaire de ses vertus que nous avons évoquées plus haut. Ces vertus font que l'école reçoit tout enfant ayant l'âge d'être scolarisé sans distinction aucune, telles sont les dispositions contenues dans certains textes fondateurs législatifs et réglementaires en matière d'éducation formelle au Gabon. Aussi, les textes législatifs et réglementaires concèdent un discours institutionnel en matière de l'évaluation qui conduit au jugement de réussite. À ce sujet quelques matériaux de certains paramètres disent que l'évaluation est satisfaisante (lire le tableau 28). Ce qui réitère que les interactions transmissives, à l'école, ont pour finalité un jugement qui consiste à valider (réussite) ou invalider (échec) les productions de l'enfant-apprenant. Autrement dit, le jugement comme finalité des interactions transmissives est une décision de réussite ou d'échec sur la résolution des situations problèmes réalisée par l'enfant-apprenant. Aussi, Evraud (2008, p.80) nous rappelle que « la notion de réussite est indissociable de celle de l'échec ». Ainsi la réussite et l'échec sont deux fonctions de la décision des productions des enfants-apprenants inséparables car l'une ne peut exister sans l'autre. Elles impactent le processus de socialisation qui justifie la manipulation des savoirs propre à l'école même s'ils sont jugés être éloignés de la réalité, notamment en milieu urbain (la valence centrifuge : 16% contre 13% en milieu rural). Néanmoins, en ce qui concerne la marge de manœuvre dont dispose l'école dans l'accueil, nos analyses indiquent qu'elle renforce la dynamique interculturelle. En effet l'école, par le fait qu'elle reçoive des enfants de diverses familles et de diverses communautés ethnolinguistiques, est au service de la dynamique interculturelle. Ainsi, à l'école il se crée un brassage des diverses visions du monde (la valence interculturelle : 16% en milieu urbain et 19% en milieu rural). Toutefois, l'école ne prend pas

⁷⁹ Les facteurs qualitatifs rassemblés par la transmission et l'acquisition sont les mêmes modalités que nous avons déjà énumérées plus haut. Nous réitérons ceux cumulés par l'évaluation. Il s'agit des modalités de la variable « *évaluation* », à savoir : « satisfaits » et « insatisfaits ».

en compte dans l'évaluation les acquis de l'enfant-apprenant ce qui relève des savoirs socioculturels bien que dans cette diversité l'enfant soit placé dans une nouvelle trajectoire. Néanmoins, la diversité induit des changements dans les attitudes très marquées en milieu rural (la valence savoir-être : 15% contre 13% en milieu urbain). Malgré le fait que les savoirs scolaires sont jugés être éloignés de la réalité sociale, culturelle et linguistique où l'enfant se construit, ils lui permettent de développer ses attitudes et aptitudes. Le développement de ses attitudes et aptitudes témoigne de l'encrage de l'école dans les deux milieux. Nous sommes là face à un paradoxe du fait que l'école initie à une plus grande liberté mais l'impact culturel du milieu impose un plus grand *self-control*. Sommes-nous face à ce que Tay (1988, p.186) appelle « l'idée de la socialisation de l'enfant, au sens large [...] qui suppose le fonctionnement d'une structure mixte école/famille » ?

Au regard de nos analyses, le fonctionnement de cette structure mixte (famille/école) éprouve nos hypothèses de départ. La mise à l'épreuve de nos hypothèses est relative à notre démarche quasi-expérimentale qui, nous le rappelons, ne permet pas la manipulation des caractéristiques qualitatives de cause. Mais, elle admet juste de les mesurer en soumettant de manière aléatoire les enquêtés aux différentes modalités des variables. Ainsi, la mise à l'épreuve de nos hypothèses rappelle que c'est le fait de faire le lien entre la réalité sociale, culturelle et linguistique portée par nos données et celle que nous produisons par nos analyses. Alors au sein du repérage des facteurs significatifs traduisant les effets des interactions transmissives et acquisitionnelles, nous disons que la mise à l'épreuve traduit l'idée de la préservation de la culture source que diffusent les langues-cultures ethniques et de l'adoption de la culture cible que porte le français langue-culture de scolarisation. Cette idée suggère de nouvelles formulations conjecturales. Ces nouvelles formulations sont des modèles d'implication nécessaires qui créent le lien entre ce qui se fait en famille et ce qui se fait à l'école en vue de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Les nouvelles formulations stipulent ce qui suit : le lien imbriqué famille/école permet à l'enfant-apprenant de réaliser son appropriation acquisitionnelle des savoirs sans choc ni rupture entre ce que diffusent les langues-cultures ethniques et ce que dispense le français langue-culture de scolarisation. Les bénéfices envisagés issus de ce rapport sont la résultante de la fusion entre les savoirs scolaires et ceux dits socioculturels. La justesse de nos analyses à ce propos configure qu'à l'école les enfants-apprenants travaillent dans les conditions que nous nommons matérielles et rationnelles difficiles pour l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffuse le français langue de scolarisation. Nous avons observé que ces conditions matérielles sont marquées essentiellement par les effectifs pléthoriques des classes en milieu urbain et l'insuffisance de matériels et d'équipements didactiques en milieu rural. Aussi, la conséquence

première de ces conditions matérielles qui est apparue dévoile que l'adulte-enseignant éprouve des difficultés à faire participer tous ses élèves (enfants-apprenants) à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffuse le français langue de scolarisation. Cette situation qui fait jour montre une évidence, à savoir celle de la construction des compétences scolaires et leur évaluation. Nous abordons la construction des compétences scolaires lors de l'interprétation de nos données. Toutefois, nos analyses sur la construction des compétences se rapportent aux conditions rationnelles à l'école primaire. Les conditions rationnelles montrent deux points qui semblent importants pour que les interactions transmissives conduisent à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs scolaires. Le premier point concerne l'utilité du savoir à enseigner et à apprendre grâce au français langue-culture de scolarisation (*cf. le thème sur la liberté et la nécessité supra*). Est-ce que le savoir transmis grâce au français langue-culture de scolarisation a un rapport avec l'environnement social, culturel, linguistique et économique dans lequel l'enfant-apprenant se construit ? Le second point est la nécessité de faire de l'enfant-apprenant le centre de ses apprentissages scolaires sans discontinuité avec ses premiers apprentissages sociaux, culturels et linguistiques reçus en famille. Est-ce que les savoirs scolaires intègrent la réalité situationnelle issue des pratiques sociales, culturelles et linguistiques que diffusent les langues-cultures ethniques ? Les deux points donnent lieu à la recherche d'analogie concernant l'utilité du savoir à enseigner et à acquérir par l'enfant-apprenant en situation de diglossie. L'analogie recouvre ici un raisonnement qui fait correspondre deux modèles de perception d'appropriation acquisitionnelle de savoirs : le modèle existentialiste et celui dit essentialiste. Le modèle existentialiste suscite l'utilité du savoir à enseigner et à apprendre à l'école qui tient compte des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie au Gabon. Ce modèle sait que le français langue-culture de scolarisation est bien souvent éloigné du contexte social, culturel, linguistique et économique où l'enfant se construit. C'est pourquoi, il suggère que les savoirs scolaires et les savoirs socioculturels soient en phase avec cette réalité. Cela veut dire que les savoirs socioculturels et les savoirs scolaires doivent fusionner pour offrir à l'enfant-apprenant des moyens adéquats d'agir et d'interagir en tant que besoins dans les différentes formes d'activités que suscitent les interactions transmissives. Le modèle essentialiste impose une rupture avec une école décontextualisée pour qu'elle fasse un choix évidemment d'une intégration *intra-muros* des réalités sociales, culturelles et linguistiques qui déterminent le contexte où se construit l'enfant-apprenant. Néanmoins, cette rupture doit porter vers le mieux être avenir de l'enfant-apprenant. Cela veut également dire que cette rupture a comme point de départ les réalités contextuelles pour offrir à l'enfant-apprenant dans sa formation scolaire la construction des compétences comme des alternatives positives pour améliorer les différentes matérialités. Le modèle essentialiste fait le choix de mettre l'enfant-apprenant au centre de ses apprentissages. Ce choix

n'est pas inédit, il est néanmoins judicieux car il consiste à considérer l'utilité du savoir à enseigner et à acquérir dans un relativisme culturel qui cadre avec le développement psychomoteur en tenant compte des recherches contextualisées. Il permet de mettre fin aux modèles importés d'autres réalités très éloignées du vécu de l'enfant-apprenant où il subit des enseignements scolaires. Le modèle essentialiste éclaire mieux d'innombrables conduites tant individuelles que collectives, tant également, sociales que culturelles. Subséquemment, les deux modèles positionnent nos analyses comme une contribution pour éclairer la nécessité d'une flexibilité dans la relation d'aide adulte-parent-enseignant et enfant-apprenant. Aussi, ils ne peuvent s'affirmer à la seule condition que l'enfant-apprenant témoigne d'une réceptivité des apports de l'adulte-parent-enseignant dans les interactions transmissives. Alors, pour s'en rendre compte, nous nous intéressons à cet effet à l'analyse des facteurs significatifs donnant lieu au nouveau repérage du choix préférentiel de la langue à penser. Ce nouveau repérage fait le pari de la réflexion préférentielle dans une langue-culture qui influence la résolution des situations problèmes et détermine la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant.

7.3. La réflexion préférentielle dans une langue-culture.

La réflexion préférentielle dans une langue-culture fournit une analyse comparée des matériaux tirés de divers paramètres qui participent au repérage des informations significatives issues de nos observations, de nos entretiens semi-directifs et de notre questionnaire. Cette analyse s'assure que les interactions transmissives réalisées dans les deux lieux d'apprentissage (famille et école) requièrent une compréhension des activités par l'enfant-apprenant. Cette compréhension est très attendue lors des activités qui renvoient à la résolution des situations-problèmes de vie courante que les parents et les enseignants assignent à l'enfant-apprenant en famille et à l'école. Aussi, notre analyse comparée reconnaît que les matériaux sont issus des paramètres suivants : les valences, les verbatims thématiques, les catégories et de certains calculs de la statistique descriptive (tris à plat et tris croisés).

Les matériaux issus de ces paramètres profèrent deux comportements concourant à la finalisation des interactions transmissives et acquisitionnelles. Les deux comportements sont des objets qui spécifient les allures plus au moins conscientes d'un acteur vis-à-vis d'autrui. Ces deux comportements se trouvent conditionnés au cours des interactions par la relation de significations entre l'adulte et l'enfant-apprenant. Le premier comportement, à cet effet, est l'expression des dispositions de l'enfant-apprenant à accepter les représentations sociales, culturelles et linguistiques que l'adulte met à sa disposition lors des interactions transmissives. Le deuxième comportement traduit les effets des interactions que les potentialités des langues-

cultures gouvernent pour permettre à l'enfant-apprenant de résoudre des situations problèmes. Comme à la précédente analyse notre démarche analytique dans les lignes qui suivent consiste à procéder par analogie entre les milieux rural et urbain à partir de ce qui a été observé et qui a été dit d'une part en famille et d'autre part à l'école.

En famille, notre analyse des matériaux tirés des paramètres amorce des liens d'influence que nous trouvons significatifs. Autrement dit, notre analyse comparée conduit à ce que nous articulions les matériaux issus de certains paramètres comme des influences qui s'exercent sur les usages intensifs des langues-cultures. Nos analyses notent, en examinant le graphique 5 et le croisement entre la variable transmission et celle dite acquisition que les usages intensifs des langues-cultures établissent une relation de dépendance avec la résolution des situations problèmes. Toutefois, en milieu rural l'usage des langues-cultures ethniques (20% : la valence plus de langue-ethnique) impacte le fait de la résolution des situations problèmes (20% : la valence aide à résoudre). Tout comme en milieu urbain l'usage intensif du français (18% : la valence plus de français) corrobore à la résolution des situations problèmes (19% : la valence aide à résoudre). Les différents matériaux que font connaître ces facteurs significatifs interagissent entre eux et produisent un effet d'implication de la langue-culture dans la résolution des situations problèmes selon le milieu où se construit l'enfant-apprenant. Le même effet se répertorie sur les caractères sociologiques (conduites sociales) des interactions transmissives qui ne sont pas sujets à changement (la valence stable : 15% en milieu rural et 14% en milieu urbain). Aussi, les implications de notre analyse s'établissent, en famille, en fonction des contingences sur la plasticité de l'enfant-apprenant. Cette plasticité participe à travers les expériences quotidiennes (réprimandes, encouragements, interrogations, solliciter une aide, etc.) à modéliser sa pensée microsociale, culturelle et linguistique. En effet, la plasticité de l'enfant-apprenant donne lieu à ce qu'en famille les parents ne créent pas de situations d'apprentissage formel mais l'enfant-apprenant y est directement immergé à travers l'usage intensif de la langue-culture ethnique. Nous réitérons que dans cette immersion la langue-culture est en relation avec l'immédiateté (l'instantanéité) des actions et aussi avec les écosystèmes. Ainsi, les facteurs qualitatifs qui se réfèrent aux pondérations se rapportant au fait de réfléchir et de préférer une langue-culture indiquent une relation d'indépendance entre ces facteurs (*cf.* le graphique 14). Ce qui fait que la résolution des situations problèmes et la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique attestent que la réflexion préférentielle se fasse dans une langue-culture. Cette réflexion préférentielle formule une orientation adéquate de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte. Cette orientation démontre l'intérêt des influences dans la construction des conduites sociales grâce à la langue-culture en usage dans les lieux d'apprentissages. La

construction des conduites sociales dévoile que les enfants-apprenants laissent apparaître qu'à la maison, ils font plus l'expérience d'une vie pratique (sociale, culturelle et linguistique) en relation avec le contexte où ils se construisent. Ces expériences émanent des actions qui permettent de construire un ensemble de savoir-être et de savoir-faire. Nos analyses relèvent, par exemple, une relation d'indépendance entre les facteurs qualitatifs⁸⁰ des pondérations cumulées par le fait que les enfants-apprenants acquiescent en indiquant une différence entre ce qu'ils ont appris à l'école de ce qu'ils apprennent en famille (cf. le graphique 11). Alors, les savoir-faire et les savoir-être se rapportent à la réalité physique et abstraite qui est conforme aux attentes du contexte social et culturel dans lequel l'enfant-apprenant s'épanouit. Nos analyses constatent, ainsi donc, que l'influence de la langue-culture en usage pour l'appropriation acquisitionnelle des savoirs favorise la résolution des situations problèmes. Il est à noter que la résolution des situations à certains égards subit l'influence du parangon du sexe en ce sens que les activités qui la suscitent sont énoncées sous son influence. Ce parangon culturel du sexe fait par exemple qu'en famille le jeune garçon jouit lui d'un maximum de liberté pour réaliser des activités loin de la maison familiale contrairement à la jeune fille. En effet en milieu rural surtout, le jeune garçon peut organiser diverses activités loin de la maison familiale sans inquiéter les parents. Loin de cette maison famille, il résout des situations problèmes grâce aux savoirs qu'il a intégrés que diffusent le plus souvent les langues-cultures. L'enfant garçon loin de la maison familiale en milieu rural résout des situations problèmes en imitant les manières d'agir de son père. Par contre l'enfant fille qui n'a pas le droit de trop s'éloigner de la maison familiale, sauf si la mère ou son aïeule le lui autorisent, et elle résout des situations problèmes en imitant sa mère ou son aïeule. Ainsi, nous avons vu, par exemple une jeune fille, après avoir cuisiné le repas de la journée faire comme sa mère, c'est-à-dire servir en prime le père avant de servir ses frères et sœurs. Dans une autre famille, en milieu rural, nous avons observé à chaque fois qu'une fille venait à passer devant nous, elle devait se courber et tenir sa robe, parfois son pagne en respect entre ses jambes. Il nous a été dit que ce geste symbolise le respect envers l'homme, et cette jeune fille imitait ce que faisait son aïeule. En ville, le parangon du sexe est presque absent, la mixité prédomine le jeune garçon et la jeune fille sont considérés tous comme des enfants. Face aux situations problèmes ils usent le plus souvent des savoirs intégrés issus de la langue langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés ethno-linguistiques différentes. Les effets de la mixité font qu'en ville, par exemple, le jeune garçon assiste sa mère à préparer un gâteau ou une jeune fille assiste son père lors du changement de la roue de sa voiture. Les interactions transmissives dans les deux situations sont sous l'égide du français langue-culture de

⁸⁰ Les facteurs qualitatifs se rapportent ici aux modalités suivantes : « j'ai appris un ou deux ou trois choses à l'école » ou « j'ai appris un ou deux ou trois choses à la maison ».

scolarisation et d'intercompréhension. Les deux enfants-apprenants dans une posture de réceptivités ne disposent que de cette langue pour résoudre les situations problèmes liées aux conjonctures qui réclament la mobilisation des compétences construites avec les parents. Alors, l'usage de la langue la plus usitée dans le milieu où l'enfant se construit est une aide évidente à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs et à la réflexion. En effet, l'aide dont il est question, ici, s'explique par des facteurs contextuels qui relèvent de ce qui est social, culturel et linguistique dans les savoirs que s'approprie l'enfant-apprenant. Le social en famille, nous le réitérons insère l'enfant-apprenant au sein des structures symboliques d'apprentissage (école, famille, etc.). Il vise « [...] à faire prendre par l'enfant la conscience de la nécessité de précipiter son intégration au sein de la société adulte en changeant d'état à travers l'assimilation des conduites sociales » (Clanet, *id.*). Le culturel conduit l'enfant-apprenant à l'assimilation des éléments relationnels qui le lient aux structures sociales et qui les relient entre elles. Les éléments relationnels sont un ensemble constitué d'un cadre de référence, des présupposés, des systèmes de valeurs dans l'esprit des individus selon qu'ils appartiennent à telle ou telle société (Rabain-Jamin, 1986). Ces éléments sont par exemple la hiérarchie des rôles et statuts, les valeurs et les normes qui complexifient le relationnel en ce sens qu'ils tissent des relations que seule la langue-culture considérée dans chacun des milieux les explicite. « Le linguistique » est la passerelle entre les éléments du social et ceux du culturel. C'est-à-dire que la langue-culture diffuse les savoirs qui sont enchâssés dans les éléments culturels et sociaux qui constituent l'environnement où l'enfant-apprenant se construit. Ce dernier a accès à ces éléments grâce aux interactions transmissives. À cet effet, notre analyse signale des influences de la langue en usage selon les milieux et les lieux d'apprentissage où se construit l'enfant-apprenant. Il apparaît, à cet effet, que les enfants-apprenants selon les milieux où ils vivent et agissent en fonction des représentations sociales et culturelles que font apparaître les langues-cultures en usage. Les représentations sociales et culturelles catalysent la réceptivité de l'enfant-apprenant à travers diverses actions qui le conduisent à agir et interagir en imitant les adultes. Est-ce que cela est lié à la conscience que ces enfants ont de leur personnalité, de leurs capacités, de leurs motivations personnelles ou de leur expérience individuelle ? Cette question divulgue autant de facteurs déterminants que nos analyses font valoir comme des modalités que diffusent les savoirs auxquels les langues-cultures en contexte autorisent seules l'accès. Ces modalités forment un profil ambivalent de la personnalité de l'enfant-apprenant comme une dualité entre ce qui se fait en famille et ce qui se fait à l'école, entre les influences issues du milieu rural et celles émanant du milieu urbain. Ce profil ambivalent décrit une personnalité que forge une société aux repères ancrés dans les savoirs que gouvernent les langues-cultures ethniques. Et une personnalité que forge une autre société dont les repères sont éloignés de ceux des langues-cultures ethniques, mais elle fait une part belle aux repères du français langue de scolarisation.

L'identification de ce profil ambivalent explicite l'entrée du français dans les familles et questionne l'accès des langues-cultures ethniques à l'école. Aussi, cette identification ouvre la porte de l'analyse de ce qui a été observé et dit à l'école.

À l'école les matériaux de quelques paramètres font ressortir que l'enfant ne produit du discours que si certains préalables sont satisfaits pour qu'il s'approprie les savoirs que diffuse la langue de scolarisation. Ces préalables concernent l'appropriation acquisition d'un nouveau langage en lien avec le français langue de scolarisation. Aussi, intéressons-nous tant soit peu à la manière dont l'enfant-apprenant acquiert un nouveau langage à l'école. Toutefois, sans faire ressortir tous les détails voici quelques principes fondamentaux que révèlent certains matériaux de quelques paramètres. À l'école primaire au Gabon, quelques matériaux tirés de certains paramètres dévoilent que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce à la langue-culture de scolarisation débute par l'enseignement-apprentissage du langage. Cet enseignement-apprentissage est selon les considérations épistémologiques une matière de la discipline scolaire le français. Cette matière est suivie par deux autres qui se rapportent à l'enseignement-apprentissage de la lecture et à celui de l'écriture. Ces trois matières sont, entre autres, incrustées dans la discipline scolaire le français à l'école primaire au Gabon. Elles contribuent, ainsi donc, à l'apprentissage d'une nouvelle langue-culture par l'enfant-apprenant. Alors, ce sont les débuts de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs scolaires que diffuse le français langue de scolarisation. Les interactions transmissives qui sous-tendent ces débuts sont axées sur une démarche structurale. L'adulte-enseignant doit en faire usage pour faire acquérir les savoirs scolaires que mettent à sa disposition les trois matières. Autrement dit, les interactions transmissives dont il s'agit ici sont les résultats des méthodes d'enseignement qui permettent à l'adulte-enseignant de transmettre les savoirs à l'enfant-apprenant en lien avec les trois matières. Aussi, ces méthodes isolent un ensemble d'éléments et de relations formelles pour étudier différents savoirs issus des trois matières lors des cinq premières années de la scolarité obligatoire.

Comment se structurent, à cet effet, les démarches que préconisent les méthodes qui renvoient à chaque matière au fil des cinq premières années de la scolarité obligatoire ? En première année, par exemple, sous la mouvance du langage comme matière, un enfant-apprenant est amené à recevoir et à produire par émission verbale et écrite ce qui est appelé lettre-son tirée de l'alphabet français. Cette lettre-son est considérée comme le résultat tangible d'un fonctionnement d'une alternance d'essais, d'échecs, de répétitions d'un dialogue préconçu. Et le langage comme matière suit une démarche structurale en cinq séances qui déterminent les résultats attendus de cet enseignement-apprentissage en première et deuxième

année à l'école primaire. Les deux premières séances visent la compréhension de la situation qui découle de la présentation du dialogue et des explications de la situation. La troisième séance objective la fixation du dialogue par la mémorisation en touchant les corrections phonétiques et dramatisant la situation. La quatrième séance consolide les précédentes et la cinquième séance ponctue les activités dites d'intégration. Les cinq séances obéissent à un déroulé de la semaine scolaire qui est de cinq jours. L'enseignement-apprentissage de la lecture est sous la mouvance de deux méthodes l'une dite méthode globale à point de départ mixte et une autre dite méthode de questionnement de texte. La première méthode de lecture intéresse les enfants-apprenants des deux premières années de l'école primaire au Gabon et la seconde méthode les trois dernières années. Le principe de la méthode mixte à point de départ global est un va-et-vient qui débute par une phrase clé qui se décompose en mots-clés et en syllabes-clés pour aboutir à la lettre-son et refaire l'inverse pour revenir à la phrase-clé. Par contre la méthode de questionnement s'intéresse au prélèvement des indices à travers une lecture silencieuse d'un texte qui aboutit à la compréhension globale de ce texte. De cette compréhension globale du texte intervient l'analyse des caractéristiques du même texte qui induit la compréhension détaillée et la méthode se finalise par une production écrite. Tout comme la méthode de la lecture en première et deuxième année, le déroulement de celle dite de questionnement de texte s'effectue aussi durant les cinq jours de classe par l'étude d'un texte. L'enseignement-apprentissage de la lecture par la méthode de questionnement donne lieu aux enseignements-apprentissages de la maîtrise des outils de la langue de scolarisation. Il s'agit des enseignements-apprentissages en grammaire, en orthographe, en conjugaison et en vocabulaire. Ces enseignements-apprentissages favorisent la construction des compétences en français langue-culture de scolarisation. Dans ces attributs d'interface aux autres apprentissages scolaires, nos observations signalent que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs scolaires se fait grâce au français langue de scolarisation. Toutefois la construction des compétences linguistiques sur le français impose les normes du français écrit tout au long de la scolarité obligatoire et adaptant cet enseignement en fonction des stades d'acquisition. Pour être plus précis, l'enseignement-apprentissage de l'écriture est lié à l'enseignement-apprentissage de la lecture et tient également compte du développement psychomoteur de l'enfant-apprenant dans les aspects touchant l'esthétique de la forme des lettres.

Subséquemment ce qui s'est dit suggère les possibilités de réaliser les interactions transmissives, à l'école, en langue-culture ethnique à condition que le discours institutionnel l'autorise (*cf.* le thème sur la liberté et la nécessité). Ce qui fait que nos analyses laissent apparaître aucun changement dans les manières de faire entre ce qui se fait en milieu rural (la valence stable : 19%) et ce qui se fait en milieu urbain (la valence stable : 14%). Toutefois, nos

analyses notent un usage suspensif des langues-cultures ethniques (7% en milieu rural et 8% en milieu urbain) à l'école. Ce qui déduit que les interactions transmissives obéissent au fait de parler uniquement en français dans ce lieu d'apprentissage et cela aide à résoudre les situations problèmes (la valence 17% en milieu rural et 20% en milieu urbain). Ainsi donc, nos analyses évoquent qu'à l'école en milieu rural, certains facteurs significatifs des paramètres se rapportant à nos observations, à nos entretiens et à notre questionnaire font valoir un désavantage pour les enfants-apprenants. Ce désavantage est du fait que les enfants-apprenants en milieu rural se retrouvent contraints d'apprendre dans une langue-culture qui les distance de leur réalité sociale, culturelle et linguistique. L'intérêt de l'apprentissage n'est-il pas d'évoquer les questions qui permettent à l'enfant-apprenant de comprendre sa place dans la société ? Alors le degré de discordance entre la langue parlée à la maison et la langue utilisée à l'école exerce une influence dans la résolution des situations problèmes que l'école soumet à l'enfant-apprenant. Cette concordance acquiesce que les enfants-apprenants subissent toutes les influences venant des adultes que sont les parents et les enseignants.

Le nouveau repérage des informations significatives donnant lieu à la révélation de la réflexion préférentielle dans une langue-culture centre nos analyses sur ce qui s'est fait et s'est dit en famille et à l'école en milieu rural et en milieu urbain. Cette centration éprouve nos hypothèses non pas pour déterminer les résultats d'une relation de cause et d'effet entre les variables, mais pour juste les mesurer en soumettant de manière aléatoire les acteurs aux différentes modalités des variables. Cette mise à l'épreuve, nous le réitérons nous autorise à faire le lien entre la réalité sociale, culturelle et linguistique portée par nos données et celle que nous produisons. Ainsi, les matérialités que nous produisons confirment que la réflexion préférentielle est subordonnée aux actes qui se rapportent aux interactions transmissives (collaboration adulte et enfant-apprenant) et aident l'enfant-apprenant à agir et interagir face aux activités. À cet effet, lorsque les actes que sous-tendent les interactions transmissives sont réalisés en langue-culture ethnique la réflexion préférentielle y est subordonnée (*cf.* le tableau 4). Lorsque les actes de collaboration entre l'adulte et l'enfant-apprenant sont réalisés sur la base du français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés la réflexion préférentielle est y également subordonnée (*cf.* le tableau 28). Au regard de la relation de dépendance réciproque entre la langue-culture qui organise les interactions transmissives et la réflexion préférentielle, nos analyses suggèrent de nouvelles formulations conjecturales. Ces nouvelles formulations conjecturales font constater que : les actes qui se rapportent aux interactions transmissives approuvent le transfert vers la famille des savoirs que diffuse le français la langue-culture de scolarisation, mais l'effet contraire n'existe pas. Autrement dit, les langues-cultures parlées en famille sont proscrites à l'école. Ce qui fait que

l'enfant-apprenant utilise en même temps les savoir-faire et les savoir-être qu'il a construits à travers le fait de parler les langues-cultures en usage dans les deux lieux d'apprentissage. Il est à cet effet engagé dans un bilinguisme de fait que l'école ne reconnaît pas mais la famille l'accepte à cause du projet de vie de l'enfant-apprenant. Kail (2015, p.9) nous rappelle néanmoins que « le sujet bilingue n'est pas deux monolingues réunis dans une même personne ». Ce qui veut dire que le bilinguisme de fait énonce que l'enfant-apprenant est toujours apte à une nouvelle manière de s'approprier les savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Il suggère ainsi que l'école fasse une ouverture aux langues-cultures ethniques afin de favoriser une appropriation acquisitionnelle des savoirs *lato sensu versus stricto sensu*. Qu'est-ce qui est en jeu dans cette suggestion qui émane du bilinguisme de fait ? Nous reviendrons sur le bilinguisme en abordant le profil social, culturel et linguistique de l'enfant-apprenant un peu plus loin. Néanmoins, nos analyses énoncent d'une manière globale que ce qui se fait et s'est dit en famille est fondamentalement différent de ce qui s'est dit et se fait à l'école sur l'appropriation acquisitionnelle des savoirs et *vice versa*. En effet, cette séparation est très marquée par l'usage des langues-cultures dans les deux structures sociales, notamment en milieu rural. L'usage des langues-cultures ethniques en famille et milieu rural prédomine sur l'usage du français, malgré son statut de langue officielle. À l'école en milieu rural, l'usage du français n'autorise pas l'usage des langues ethniques dans l'appropriation des savoirs lors des enseignement-apprentissage en classe. Cette discordance autorise au bilinguisme de fait à reconsidérer les interrelations école et famille, milieu rural et milieu urbain. Ces interrelations ont un point commun qui est l'enfant-apprenant en situation de diglossie qui doit retrouver une place dans la société gabonaise qui est l'émanation des communautés ethnolinguistiques. Nous nous attelons sur ces interrelations en abordant notre analyse du nouveau repérage des informations significatives qui donnent lieu à la clarification du profil social, culturel et linguistique de l'enfant-apprenant en situation de diglossie.

7.4. Le profil social, culturel et linguistique de l'enfant-apprenant en situation de diglossie au Gabon.

Le profil social, culturel et linguistique de l'enfant-apprenant vu comme un nouveau repérage des informations significatives implique une action de clarification qui apporte une aide (un soutien). Alors, la clarification du profil (social, culturel et linguistique de l'enfant-apprenant) est à la mise en évidence, au plan sociologique, des contours des savoirs à apprendre à l'école : dès l'enfance (6 ans) jusqu'à l'adolescence (16 ans). Cette clarification émane de l'impact culturel linguistique. Autrement dit, il s'agit du soutien de l'impact culturel linguistique, de l'indice de l'identité et des effets des âges de vie de l'enfant-apprenant dans le processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Axée sur les relations entre les premiers

repérages analytiques et l'action d'aide, la clarification tient également compte des deux lieux d'apprentissage. Aussi, elle reconnaît que la rencontre traduit des effets significatifs des informations qualitatives manipulées entre les premiers repérages analytiques que nous avons développés plus haut et l'action d'aide que nous évoquons dans la clarification du profil de l'enfant-apprenant en situation de diglossie. Ce qui fait que la rencontre impulse la compréhension qui est ici une contrainte de sens qui revient à exiger une analyse réelle qui privilégie une pratique inter-discursive de l'ordre du décodage des mots utilisés lors des premiers repérages et de l'action d'aide. Ainsi donc, la clarification du profil social, culturel et linguistique de l'enfant-apprenant en situation de diglossie, nous le réitérons s'effectue par une analogie entre ce qui a été observé et dit en famille et ce qui a été fixé et dit à l'école en milieu rural et en milieu urbain.

En famille, nous nous intéressons aux pondérations qui renforcent l'idée d'un impact culturel linguistique, des âges de vie et de la réalité héroïque (qui porte le rêve de tout enfant-apprenant) dont les éléments renvoient à un fort rendement des interactions. Nous voyons qu'en milieu rural et en milieu urbain tout est fait de manière à donner des résultats significatifs plus sensibles aux pondérations qui se révèlent occuper une bonne place dans les interactions (*cf.* la présentation des données issues de la méthode par observation). En effet, les pondérations plus sensibles aux interactions émettent des résultats tangibles d'un fonctionnement ambivalent sur l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. Ces pondérations justifient un fort rendement culturel à travers l'usage des langues-cultures dans les interactions transmissives. Toutefois, le milieu dans lequel le parent et l'enfant-apprenant interagissent a un impact de plus en plus décisif sur les deux dimensions. C'est pourquoi, nous constatons que les éléments qui relèvent de la réalité sociale, culturelle et linguistique permettent à l'enfant-apprenant d'agir et d'interagir. L'action et l'interaction de l'enfant-apprenant à la suite des interactions transmissives déterminent un impact culturel linguistique plus évident en milieu rural qu'en milieu urbain. En effet, en milieu rural les éléments enchâssés aux savoirs socioculturels que diffusent les langues-cultures ethniques évoquent toute la richesse culturelle. Alors les possibilités des effets de la langue-culture qui se dégagent font que les milieux où résident les parents et leurs progénitures soient des lieux de transgression constitués qui se produisent par interprétation des responsabilités. Nous entendons par activité de transgression l'émission des actes pour justifier l'acceptabilité des mots engagés dans le processus de référenciation qui engage l'enfant-apprenant. Nos analyses constatent, à cet effet, qu'en milieu rural les enfants-apprenants sont sollicités plus tôt par rapport aux âges de vie pour avoir accès aux savoirs socioculturels mais, ils le sont plus tard en milieu urbain. Les tranches d'âges oscillent en milieu rural entre 7 et 8 ans et ils se situent à partir 15 ans en milieu urbain. Mais, les interactions

transmissives en milieu urbain sont davantage réalisées en français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés distinctes. Ce qui entraîne en milieu urbain un impact subjectif des éléments imbriqués dans les savoirs que diffuse le français comme étant une réalité extérieure à celle relevant du contexte culturel comme substrat des communautés ethnolinguistiques. Nos analyses sur les pondérations qui touchent aux interactions corroborent celles réalisées par Minkoue m'Akono (2008). En effet, pour Minkoue m'Akono (2008, p.168) au niveau de l'imaginaire linguistique des populations gabonaises « le français est considéré la langue la plus utile [...], la plus cultivée, la plus pratique. Tandis que les langues ethniques sont les moins utiles, les moins cultivées et les moins pratiques ». Malgré ces constats les évidences nous ont édifiés. Par exemple, au moment où nous avons indiqué à travers la présentation des données de nos observations qu'un enfant-apprenant pouvait interagir avec un contexte écologique. Ce dernier est devenu thérapeute en cueillant des jeunes feuilles d'un arbuste pour les mâcher afin de stopper ce qui semblait être pour lui une diarrhée. Tout comme, nous avons observé un autre enfant-apprenant très aisé à désigner divers éléments constituant l'environnement social, écologique, culturel dans lequel il vit. Il annotait les univers toujours renouvelés de la signification dans son discours à travers la manipulation des savoirs socioculturels que l'usage de la langue-culture ethnique lui offrait le prédicat. Les deux exemples quasi-substantialistes (qui existent aussi bien de l'extérieur que de l'intérieur de l'enfant-apprenant) engagent un rapport double et dynamique dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures. Nous avons vu plus haut que l'appropriation acquisitionnelle est la résultante des interactions transmissives. Alors, le rapport double et dynamique présente une plurivocité caractéristique qui fait que les interactions transmissives en famille sont verbales et actionnelles. Les interactions transmissives verbales sont de l'ordre du discursif et aboutissent au consensus d'intercompréhension pragmatique. Les interactions transmissives actionnelles aboutissent à l'action unifiée au contexte (la réalité sociale, culturelle et linguistique). Par contre nos analyses, à ce niveau, concèdent le fait que les interactions transmissives auxquelles le français donne accès aux savoirs n'ont absolument aucun rapport avec la réalité extérieure. Cette réalité extérieure est constituée d'un ensemble d'éléments dont la force vitale légitime le rapport aux valeurs et aux normes de la culture de la communauté ethnolinguistique auxquelles les parents s'assimilent. Toutefois, la réalité extérieure à l'enfant-apprenant donne accès aux savoirs grâce à l'usage de la langue française en famille. Autrement dit, c'est une réalité dont les objets valorisent la réalité héroïque. Que nous révèle cette réalité héroïque qui porte le rêve de tout enfant-apprenant ? Nous puisons davantage des éléments de la réalité héroïque dans les matériaux tirés de nos observations. Ainsi, par exemple, nous avons observé en milieu urbain des enfants en interaction sur l'identification des héros préférés en s'attribuant leurs noms. Cette identification aux héros

révèle que les choix des enfants-apprenants, en milieu urbain, se rapportent à l'attribution des noms héroïques des occidentaux ou des américains du nord. Ce choix est souvent orienté par l'influence de la diffusion, entre autres, par les médias télévisuels en français, des aventures de ces héros dans la réalisation de leurs diverses aventures. En milieu rural, la réalité héroïque est vécue à travers les récits des contes imagés des épopées des ancêtres. Nous pouvons citer l'exemple de cette réalité héroïque entretenue chez les *fang* et les *punu*. Les dialectes qui scrutent la communauté ethnolinguistique *Fang* diffusent à travers le « *mvet* » des énoncés des mythes d'un peuple d'hommes et de femmes vaillants aux pouvoirs multidimensionnels et mystiques. Les *punu* qui sont un dialecte de la communauté ethnolinguistique *Punu-Shira* à travers le mythe des pleurs ou de l'épopée *punu* traduisent des réalités héroïques des hommes et des femmes au pouvoir surdimensionné et mystique. *A contrario* de la réalité héroïque diffusée en milieu rural dirions-nous qu'en milieu urbain les héros sont décontextualisés et factice le rêve de l'enfant-apprenant l'est aussi ? Toutefois, nos analyses en famille que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain posent le cadre procédural ou opérationnel qui s'applique aux interactions transmissives dont les langues-cultures spécifient les procédures. Alors, en famille la réalité peut s'appliquer à un état de choses réelles ou décontextualisées pour déterminer ce qui est pertinent en tant que vérité culturelle ethnolinguistique. À ce niveau, la clarification du profil social, culturel et linguistique admet démontrer les mécanismes pragmatiques qui rendent intelligible l'appropriation acquisitionnelle des savoirs grâce aux langues-cultures en contexte. Il n'est pas difficile de préciser que la réalité sociale et culturelle désigne l'objet fondamental de cette clarification dont les langues-cultures ethniques spécifient les tenants et les aboutissants. Par ailleurs qu'en est-il à l'école de cette clarification du profil social, culturel et linguistique de l'enfant-apprenant ?

À l'école notre nouveau repérage analytique des informations significatives issues des paramètres (valences, verbatims thématiques, catégories, tris à plat et tris croisés) est plus orienté vers les effets des interactions transmissives qu'il ne favorise la méthodologie linguistique utilisée lors des enseignement-apprentissages. Nous considérons la méthodologie linguistique comme un moyen culturel dans lequel abondent les activités qui sous-tendent que nul ne s'approprie un savoir sans le manipuler. Certains paramètres, à cet effet, indiquent un effort considérable de rendement de l'expression culturelle en milieu rural. Toutefois nous réalisons que la culture exprimée émane du français langue-culture de scolarisation qui ne dépasse pas le cadre scolaire. Néanmoins, c'est une condition d'affirmabilité légitime que le français langue-culture de scolarisation permet, ce qui offre à l'enfant-apprenant les possibilités de penser-agir-interagir dans ses constructions du monde réel. Ce qui dénote une rentabilité plus productive en milieu urbain qu'en milieu rural. Cette rentabilité témoigne de la manière dont

les interactions transmissives conçoivent le rapport à la réalité entre les deux milieux. Cette réalité est du moins tributaire, entre autres, de l'équilibre des relations entre l'adulte-enseignant et l'enfant-apprenant fondé sur l'observance des normes et des valeurs plus suivies en milieu rural. Nos analyses procurent sûrement un avantage à l'enfant-apprenant en milieu urbain dans la conditionnalité qui se réfère à la méthodologie linguistique qui donne lieu à de bons résultats. Néanmoins cet avantage a un bénéfice relatif au contexte où la réalité qu'énonce le savoir scolaire est toujours distante de celle des communautés ethnoлингuistiques. Le savoir scolaire affirme sa détermination dans la découverte de la réalité après l'avoir prononcée comme celle qui est immatérielle. Toutefois, nos analyses font une distinction entre ce qui est affirmé comme étant une réalité décontextualisée et ce qui est affirmé comme étant la résolution des situations problèmes de vie courante. En effet, les opérations retenues qui déterminent les interactions transmissives sont celles qui permettent à l'enfant-apprenant de réussir les tâches. Cette logique voudrait que les interactions transmissives en classe soient compatibles avec la réalité de la classe qui spécifie les conditions de réalisation desdites interactions. Ce faisant quel est l'enjeu de la réalité de la classe dans la clarification du profil social, culturel et linguistique de l'enfant-apprenant ?

Le repérage analytique des matériaux tirés paramètres de nos trois méthodes (déployées sur le terrain) participe aussi à la véracité de nos trois hypothèses de départ. Ainsi notre repérage analytique confirme que le bilinguisme est un atout lorsque la situation de diglossie est considérée dans la réalité de la classe. Le bilinguisme comme atout dans la réalité de la classe considère que l'enfant-apprenant acquiert un double savoir (socioculturel et scolaire) que diffusent les langues-cultures. Mais une variante fondée sur l'impact de la réalité dans les effets des savoirs nuance notre affirmation. Ainsi, la nuance réaffirme que la réalité de l'école est différente de celle du milieu social, culturel et linguistique dans laquelle les communautés ethnoлингuistiques puisent leur fondement. Aussi, l'analyse de certains paramètres réfute les évidences d'une réalité ayant trait au bilinguisme où l'école accorde, notamment, une place aux langues-cultures ethniques. Toutefois, les évidences qui réfutent le fait du bilinguisme à l'école émanent de l'absence d'une didactique de langue-culture dans la méthodologie linguistique utilisée dans ce lieu d'apprentissage institutionnalisé. Aussi, les évidences considérées indiquent que les interactions transmissives en famille sont réalisées tantôt en langue-culture ethnique, tantôt en français et leur impact induisant des dimensions culturelles d'enculturation et d'acculturation. À l'école, il est réitéré qu'une seule langue-culture donne accès aux savoirs, c'est le français. L'impact culturel du français se fait à travers les enseignements-apprentissages de la lecture, de l'écriture et par l'acquisition des règles de production orale et d'écrit en grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire, etc. Le jeu balancier que laisse apparaître

nos analyses entre l'école et la famille, entre le milieu rural et le milieu urbain, suggère de nouvelles formulations conjecturales. Ces nouvelles formulations indiquent ce qui suit : à l'école l'enfant-apprenant est favorisé dans la double l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en ce sens qu'il bénéficie des corrections des interférences linguistiques que suscite le fait de parler une langue-culture ethnique au départ et d'apprendre ensuite le français. Ainsi, les persistances et les substitutions linguistiques deviennent une réalité qui témoigne que l'enfant-apprenant avant son entrée à l'école s'exprime déjà dans une langue-culture qui n'est pas celle du nouveau lieu d'apprentissage, à savoir l'école. Ces formulations conjecturales requièrent un profil social, culturel et linguistique ambivalent que gouvernent les facteurs significatifs nés de la mutualisation entre les savoirs socioculturels et ceux dits scolaires. Le profil social, culturel et linguistique se veut ambivalent à l'école afin de permettre au bilinguisme établi dans les familles, notamment en milieu urbain d'être une réalité considérée dans la méthodologie linguistique.

Une fois encore et sur un autre plan, l'enfant-apprenant subit des pressions qui viennent de la société pour qu'il ait accès aux savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte. Nos nouveaux repérages analytiques déduisent deux implications pour l'enfant-apprenant dans les interactions transmissives : une implication est dite ethno-linguistique et une autre que nous nommons conventionnelle. L'implication ethno-linguistique relève l'impact de la réalité sociale, culturelle et linguistique dans les savoirs socioculturels dans lesquels les communautés ethno-linguistiques puisent leur fondement. Et l'accès à cette réalité est tributaire du fait de parler les langues-cultures ethniques. L'implication conventionnelle est liée au déroulement du curriculum à l'école que le français langue-culture de scolarisation assujettit les interactions transmissives. Cette implication diffuse les savoirs scolaires qui ont besoin de refléter la réalité sociale, culturelle et linguistique où se construit l'enfant-apprenant. Les deux implications posent ici la démonstration des activités qui donnent sens aux interactions transmissives. Ainsi pour rendre compte de l'effectivité des démonstrations de ces deux implications, nos nouveaux repérages analytiques suggèrent une mutualisation des savoirs en situation de diglossie. Cette mutualisation donne lieu à des savoirs *lato sensu* qui sont le contenu des trois couches, à savoir : la couche sociale, la couche culturelle et la couche linguistique.

La souche culturelle fait ressortir les matérialités qui constituent ce que nous appelons (*cf.* figure 2 au chapitre 2 de notre thèse) :

- les artéfacts qui représentent les composantes émotives visibles issues des savoirs (les comportements ou savoir-faire et savoir-être, les langues-cultures parlées, les coutumes, les convictions, les mythes, etc.) ;

- les composantes très émotives enfouies dans les savoirs et qui représentent les valeurs, les normes contrôlant les artéfacts ;
- les composantes très importantes enchâssées dans les savoirs qui contrôlent celles dites très émotives et ce sont les manières de faire, d'agir, d'interagir. Ces manières (de faire, d'agir, de faire) sont considérées comme naturelles ;
- les visions du monde (compétences sociales) et les modes de pensées (pensée cartésienne et pensée noologique) qui dirigent toutes les composantes et les artéfacts.

Toutes les évidences de la couche culturelle sont des contenus qui doivent participer à la construction des compétences. Elles doivent, à cet effet, constituer ce que Bonte et al. (*id.*) appellent « [...] un ensemble de représentations que doit posséder un enfant-apprenant pour penser-agir-interagir en tant que membre d'une société ». Ce faisant, ces matérialités aboutissent à l'interculturel à cause d'une double interpénétration (du jeu balancier) entre l'école et la famille, entre le milieu rural et le milieu urbain. Ainsi, la couche culturelle authentifie à travers les matériaux tirés des paramètres une relation significative entre la matérialité portée par nos données et celle que nous produisons en examinant notre conjecture qui réitère ce qui suit : l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en famille ou à l'école, en milieu rural ou en milieu urbain donne accès aux éléments culturels enchâssés dans les contenus socioculturels et ceux dits scolaires.

La couche linguistique fait ressortir les réalités que forge le fait de parler les langues-cultures ethniques et le français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés ethnolinguistiques. Elle fait prendre en compte tous les savoirs linguistiques qui donnent lieu au rapport langue et cognition, à savoir : les contenus définissant les codes oraux et les codes écrits. Ces codes établissent une double pensée : la pensée noologique et celle dite cartésienne. La pensée noologique professe l'oralité à travers les langues-cultures ethniques dispensées à la maison. La pensée cartésienne bien qu'elle soit le fait de la déduction justifiée par les faits, est davantage assurée par l'écriture que conjuguent les activités à l'école. L'écriture valide le plus souvent l'oral. À cet effet, nous réitérons en suivant Humbolt (*id.*) que « [...] la langue devient le grand point de passage de la subjectivité à l'objectivité, de l'individualisme culturel à l'être interculturel comprenant tout en soi ». En conséquence, cette couche certifie à travers les matériaux tirés des paramètres une relation significative entre l'évidence portée par nos données et celle que nous produisons à travers l'examen de notre conjecture qui réitère ce qui suit : l'enfant-apprenant en tant qu'être biologique, notamment essentialiste, dispose d'un noyau inné lui permettant d'avoir accès à tout savoir linguistique sous les deux formes bijectives pour la compréhension (la forme phonologique et celle dite logico-sémantique). Ce faisant la

couche linguistique affirme une dépendance réciproque entre la réflexion préférentielle et les interactions transmissives qui s'y réalisent sur la base d'une langue-culture. Autrement dit la réflexion préférentielle pour résoudre des situations problèmes est réalisée sur la langue-culture qui dirige les interactions transmissives.

La couche sociale se sert des deux premières couches pour exister. Elle fait ressortir, à cet effet, trois processus. Le premier processus expose la production langagière (orale et écrite) qui implique la relation langue et pensée associées à la culture. Ce processus nous le réitérons précise le moyen par lequel la langue comme grammaire en lien avec la culture participe à différents aspects de la cognition. Nous disons que ce processus compose les caractéristiques du point de vue de la psycholinguistique. Le deuxième processus donne lieu aux interactions sociales (transmissives et acquisitionnelles) traduisant le fait que les acteurs connaissent exactement la contrepartie. C'est-à-dire que pour une tranche d'acteurs la transmission en est une contrepartie, sinon le moteur, et pour une autre tranche l'appropriation acquisitionnelle en est une autre contrepartie, sinon le but. Néanmoins, ce processus établit le lien entre la langue et la société dans un va et vient. Pour Calvet (*id.*) ce va et vient implique « [...] soit une interrogation qui part de l'étude de langue pour comprendre les effets sociaux des interactions, soit une interrogation qui débute par l'étude de la société pour expliquer l'impact linguistique dans les interactions ». Les caractéristiques de ce va et vient exposent le point de vue de la sociolinguistique. Le troisième processus fait connaître les facteurs explicatifs qui indiquent que langue-culture permet à l'enfant-apprenant de penser, d'agir et d'interagir. Ce processus met en exergue le relativisme culturel pour considérer le développement psychomoteur de l'enfant-apprenant comme une évolution physique et mentale ayant un fort rapport avec le milieu où ce dernier se construit. Ce processus exprime le point de vue de l'anthropologie cognitive qui considère l'enfant-apprenant comme un être existentialiste bien qu'il soit aussi biologiquement constitué. Cette constitution biologique fait de lui un être essentialiste.

Les trois processus authentifient notre conjecture qui stipule ce qui suit : l'impact social, culturel et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (que diffusent les langues-cultures) est tributaire du statut de la matérialité (réalité) à connaître qui pour être connue par l'enfant-apprenant doit d'abord être cognitivement construite. Ce qui fait que les trois couches indiquent une pensée sociale, culturelle et linguistique à double matérialité. Une matérialité cartésienne que l'école apporte une action d'aide pour permettre à l'enfant-apprenant de valider les faits à partir d'une rationalité inductive ou déductive que nourrit le français langue-culture de scolarisation. Une autre matérialité est dite noologique que les communautés ethno-linguistiques que composent les familles apportent une action d'aide pour

que l'enfant-apprenant conçoive les faits à partir de l'oralité que nourrissent les langues-cultures ethniques. Les deux modes de pensée sociale, culturelle et linguistique se perpétuent à travers des procédures que professent les deux lieux d'apprentissage que sont la famille et l'école en vue de dispenser les savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Toutefois, les nouveaux repérages analytiques réalisés explorant les matériaux tirés des paramètres (valences, verbatims thématiques, catégories, tris à plats et tris croisés) suggèrent une mutualisation des savoirs diffusés par les langues-cultures parlées dans les deux lieux d'apprentissage. Cette mutualisation souhaitée englobe également la mutualité des deux pensées inhérentes aux nouveaux savoirs dits *lato sensu*. Néanmoins, pour mutualiser les deux pensées, il faut explorer la manière dont la famille et l'école procèdent pour dispenser les savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. L'interprétation de la réalité sociale, culturelle et linguistique portée par nos données issues de nos observations, des entretiens semi-directifs et du questionnaire expose ces manières de procéder pour dispenser les savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Elle va de ce fait constituer notre huitième chapitre que nous développons dans les lignes qui suivent.

Chapitre 8 : l'interprétation de nos données.

La notion d'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en tant que notre objet de recherche met en jeu des fonctions sociales et cognitives au sein de l'interaction entre l'adulte et l'enfant-apprenant. Les fonctions sociales, nous le réitérons incarnent la démarche de transmission (interactions transmissives) dont se servent les adultes pour dispenser les savoirs que diffusent les langues-cultures. Les fonctions cognitives énoncent la démarche d'acquisition (interaction acquisitionnelle) dont se sert l'enfant-apprenant pour s'approprier les savoirs que diffusent les langues-cultures. Ainsi, l'appropriation acquisitionnelle en tant que phénomène socialement situé éclaire les deux démarches qui caractérisent les interactions réalisées dans les deux lieux d'apprentissage que nous considérons, à savoir la famille (à la maison) et l'école. La manière dont se réalise la démarche de transmission qui favorise celle de l'acquisition constitue l'enjeu de l'interprétation de nos données. La transmission est un enjeu parce qu'elle nous autorise à faire le lien entre la réalité sociale, culturelle et linguistique portée par nos données et celle que nous avons produites dans notre analyse. À cet effet, nous développons l'interprétation de nos données autour de trois sous-points suivants :

- la transmission des savoirs que diffusent les langues-cultures en famille ;
- la transmission des savoirs que diffuse le français langue-culture de scolarisation à l'école ;
- la mutualisation des transmissions des savoirs réalisées en famille et à l'école.

Les trois sous-points consacrent l'interprétation de nos données autour de la consubstantialité de trois symboles que sont la langue, la culture et la pensée. Ces trois symboles influencent la façon dont les interactions sont réalisées dans les deux lieux d'apprentissages qui nous intéressent. L'influence des trois symboles est justifiée par le fait qu'ils sont considérés dans notre thèse comme étant des produits d'une histoire collective humaine, des philosophies initiatiques ethno-linguistiques, des valeurs, des normes, des statuts, des rôles sociaux, etc. Ces produits traduisent, à cet effet, des deux formes de pensées principales qui ont été énoncées par nos analyses. Il s'agit de la pensée noologique qui découle des interactions transmissives en famille sous la mouvance des langues-cultures ethniques et de la pensée cartésienne que suggèrent les interactions transmissives à l'école réalisées grâce au français langue-culture de scolarisation. Ces deux formes de pensées organisent les conduites sociales qui développent la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Selon nos analyses, elles exposent que l'enfant-apprenant subisse des pressions qui viennent de la société pour qu'il ait accès aux savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de

diglossie. La modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique définit, à cet effet, un processus de socialisation qui vise à ce que l'enfant-apprenant s'adapte aux systèmes économiques basés sur la satisfaction des besoins, des aspirations et des exigences sociétales. Ce qui fait que les trois symboles fondent l'appropriation acquisitionnelle des savoirs qu'ils diffusent en faisant adopter aux familles, à l'école, aux communautés ethnolinguistiques et à la société la modélisation intergénérationnelle de l'enfant par l'adulte. Pour dire autrement, la modélisation intergénérationnelle qualifie la transmission comme la voie royale que l'adulte utilise pour modéliser un enfant à partir de ce que lui a appris la vie en famille, à l'école, en communauté ethnolinguistique et en société. Cette voie royale montre que la transmission entraîne le problème du rapport entre le savoir et la vie en famille, à l'école, en communauté et en société. Le rapport au savoir est tributaire des langues-cultures qui les diffusent, notamment en famille et à l'école qui sont deux lieux d'apprentissage. Ainsi ce rapport aux savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie et relation avec la vie en famille, à l'école, en communauté et en société induisent chez l'enfant-apprenant la résolution des situations problèmes. Ce faisant la résolution des situations problèmes conseille une mutualisation des savoirs et des modèles de transmission en situation de diglossie, parce qu'elle exige de l'enfant-apprenant la réflexion préférentielle dans une langue-culture. Cette réflexion préférentielle témoigne de la manière dont s'organise la connaissance dans les schèmes cognitifs de l'enfant-apprenant indiquant à quel point la langue-culture opère un effet de production dans cette organisation. Alors comment s'effectue la transmission pour rendre effective l'organisation des connaissances chez un enfant-apprenant afin qu'il soit capable de produire ou de reproduire ?

8.1. La transmission des savoirs que diffusent les langues-cultures en famille.

La transmission des savoirs en situation de diglossie en famille, au regard de l'analyse de nos données, est soutenue par les langues-cultures. Il s'agit, ici des langues-cultures ethniques et du français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés ethnolinguistiques. Ces langues-cultures à travers les interactions transmissives qui suscitent l'appropriation acquisitionnelle des savoirs socioculturels participent à l'imprégnation socioculturelle. À partir de l'imprégnation socioculturelle, nous pouvons déterminer un modèle de transmission de savoirs que diffusent les langues-cultures en famille, bien que le profil social, culturel et linguistique soit ambivalent. L'ambivalence du profil social, culturel et linguistique que déterminent nos analyses est la résultante des mécanismes pragmatiques tels que la double l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que vit l'enfant-apprenant en famille. Il s'approprié les savoirs socioculturels que diffusent les langues-cultures ethniques et les savoirs scolaires que dispense le français langue-culture de scolarisation et

d'intercompréhension entre les communautés ethnolinguistiques.

Le modèle de transmission des savoirs que diffusent les langues-cultures en famille veut qu'au départ, il y ait d'une part un engagement personnel de l'enfant par l'observation (Bandura, 1972 ; 1971 ; Winnykammen, 1982). D'autre part que l'enfant-apprenant ait la maîtrise du vocable approprié aux savoirs en question. La maîtrise du vocable approprié émane nous disent nos analyses de l'impact culturel linguistique et des âges de la vie de l'enfant-apprenant en fonction des lieux d'habitation (milieu rural ou milieu urbain). L'impact des âges de la vie de l'enfant-apprenant dépend du milieu de résidence. Par exemple, en milieu rural, nos analyses établissent une influence culturelle linguistique qui débute plutôt à partir de 6 ou 7 ans contre 15 ans en milieu urbain. En effet, nos analyses indiquent que le milieu dans lequel l'adulte-parent et l'enfant-apprenant interagissent a un impact de plus en plus décisif sur les interactions transmissives. Ainsi, le déroulement de l'interaction transmissive s'appuie sur l'enfant-apprenant qui est vu comme être pensant, disposant d'un capital culturel d'attitudes et d'aptitudes, capable d'apporter ses réponses à des situations problèmes. Ce modèle de transmission part, en effet, du principe que l'enfant apprend par observation et imitation de l'adulte, surtout il apprend en faisant (Altet, 2009 ; Perrenoud, 1997 ; Roegiers, 2010). Alors, nous disent nos analyses que les possibilités des effets de la langue-culture qui sous-tendent les interactions transmissives font que les milieux où résident les parents et leurs progénitures soient des lieux de transgression constitués qui se produisent par interprétation des responsabilités. Ainsi, nous disons que le modèle de transmission qui compose avec une démarche d'appropriation acquisitionnelle des savoirs par observation ou imitation de l'adulte corrobore à l'apprentissage vicariant de Bandura (2007). Pour ce chercheur, l'apprentissage vicariant ou apprentissage par observation est aussi nommé l'auto-direction ou l'autorégulation. Quel sens Bandura donne-t-il à l'autorégulation (auto-direction) ? Pour Bandura (2007, p. 265) « l'auto-direction contribue non seulement au succès dans l'instruction formelle mais favorise également un apprentissage tout au long de l'existence ». Pour être plus précis « l'autorégulation inclut les compétences à planifier, organiser et gérer les activités éducatives, à solliciter des ressources, à réguler sa motivation et utiliser des compétences métacognitives pour évaluer la qualité de ses connaissances et ses stratégies » (*op.cit.*).

À partir de l'apprentissage par observation de Bandura, nous pouvons ainsi, décrypter, qu'en famille, la transmission des savoirs conduit l'enfant à l'autorégulation qui mène au à l'appropriation acquisitionnelle en vue d'une imprégnation socioculturelle. Nous pouvons interpréter ce décryptage en disant que l'autorégulation engage un rapport à double action dynamique dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs. La double action dynamique

corroboire au fait qu'énoncent nos analyses en exposant qu'il existe dans l'autorégulation une quasi-substantialité dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en famille. La quasi-substantialité présente une plurivocité caractéristique qui fait que les interactions transmissives en famille sont verbales et actionnelles. Les interactions transmissives verbales sont d'abord des connaissances extérieures à l'enfant-apprenant et étant de l'ordre du discursif elles aboutissent au consensus d'intercompréhension pragmatique. Les interactions transmissives actionnelles, nos analyses nous disent qu'elles aboutissent à l'action unifiée au contexte (la réalité sociale, culturelle et linguistique). Alors la plurivocité caractéristique fait que nous réitérons que le point de départ de la transmission en famille est le fait que l'enfant-apprenant observe l'adulte. Pour Nzigou (2004, p.12) l'adulte observé conçoit que « [...] toute appropriation acquisitionnelle des savoirs se fait par le degré de réinvestissement de l'enfant-apprenant ce qu'il a observé dans la résolution des situations problèmes de la vie ». Le degré de réinvestissement permet à l'enfant-apprenant de démontrer sa connaissance. Aussi, Paquay et al. (2000, p.135) déterminent que « connaître, c'est démontrer sa compétence [...] et dans le langage économique, être compétent signifie être efficace dans l'accomplissement de sa tâche ». Par ailleurs, ils affirment, aussi, que « les compétences ne s'enseignent pas. Elles se construisent » (*op.cit.*). Ainsi, le fait de laisser l'enfant-apprenant l'observer, l'adulte de façon implicite s'assure que l'observateur (l'enfant-apprenant) soit comme l'indiquent Paquay et al. (2000, p.17) « [...] nécessairement l'acteur premier de la construction de ses compétences ». À ce propos, nous saisissons que l'adulte en famille n'apporte pas d'explications théoriques, avant à l'enfant, pour qu'il construise des compétences. Que se passe-t-il au moment où il y a transmission des savoirs pour la construction des compétences socioculturelles ? Nos analyses disent, à cet effet, que les représentations sociales et culturelles catalysent la réceptivité (la plasticité) de l'enfant-apprenant à travers diverses actions qui le conduisent à agir et interagir en imitant l'adulte. Nous développons plus bas les effets de cette plasticité de l'enfant-apprenant. Aussi nos analyses, au sujet de l'interaction qui survient après l'observation, notent des dissemblances au niveau des activités tournées vers le monde réel entre les enfants-apprenants résidant en milieu rural et en milieu urbain. En milieu rural, nous disons en suivant nos analyses sur les activités tournées vers le monde réel que les savoirs situationnels (socioculturels) évoquent mieux la réalité sociale, culturelle et linguistique dans laquelle l'enfant-apprenant se construit. Et les savoirs situationnels sont davantage diffusés par les langues-cultures ethniques. En milieu urbain, nos analyses reconnaissent que les activités tournées vers le monde réel sont davantage sous les auspices du français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés ethnolinguistiques distinctes. Et le français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension dispense les savoirs qui ne permettent pas de mieux nommer la réalité sociale, culturelle et linguistique dans laquelle se

construit l'enfant-apprenant. Nous pouvons, à cet effet, interpréter que le contact avec monde réel est la résultante de la formation que les adultes en famille et à l'école imposent à l'enfant-apprenant afin qu'il réalise le projet de vie qu'ils ont bâti pour lui.

Ainsi, nous disons que c'est le principe « *apprendre pour penser-agir-interagir et non apprendre pour apprendre* » qui guide la démarche de transmission des savoirs en famille. En laissant l'enfant-apprenant l'observer ou l'imiter l'adulte concède un modèle d'apprentissage à ce dernier. Ce modèle d'apprentissage selon nos analyses apporte des savoir-faire et des savoir-être à l'enfant-apprenant qui se rapportent à la réalité physique et abstraite qui est conforme aux attentes du contexte social, culturel et linguistique dans lequel il se construit. Et nos analyses constatent, ainsi donc, que l'influence de la langue-culture en usage lors de l'apprentissage par observation favorise la résolution des situations problèmes. L'usage de la langue-culture qui donne accès aux savoirs traduit selon nos analyses un double comportement chez l'enfant-apprenant. Le premier comportement issu de son apprentissage par observation est l'expression des dispositions qu'il prend pour accepter les représentations sociales, culturelles et linguistiques que l'adulte met à sa disposition. Nous reviendrons un peu plus loin sur les dispositions de l'enfant-apprenant en abordant ce que nous entendons par apprentissage. Le deuxième comportement traduit les effets des interactions que les potentialités de la langue-culture en usage gouvernent pour permettre à l'enfant-apprenant d'agir et d'interagir. Les deux comportements traduisent la plasticité de l'enfant-apprenant vu qu'en famille comme nous l'expliquent nos analyses, les parents ne créent pas de situations d'apprentissage formel. Alors, l'enfant-apprenant accède aux savoirs par une immersion à travers premièrement l'usage intensif de la langue-culture et deuxièmement grâce à l'apprentissage par observation ou imitation.

À travers sa plasticité qui participe à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs à travers les expériences quotidiennes, nous constatons que la dynamique de transmission pratiquée en famille invite l'enfant à débiter la construction des compétences par l'apprentissage. Est-ce que cela est analogue avec ce qui se fait à l'école ? Il nous semble que c'est l'inverse à cause de la théorie enseignement-apprentissage très usitée à l'école (nous abordons cette théorie un peu plus loin). Bien que la théorie enseignement-apprentissage soit interactive (Altet, 1994), il se trouve que le principe de l'explication avant l'action domine dans l'activité de l'enseignant qui conduit à celle de l'apprentissage chez l'élève. Les exposés magistraux sont très présents reléguant l'enfant-apprenant à un être qui ne peut rien sans démonstration rigoureuse de la part de l'enseignant, ce qui conduit, le plus souvent, vers l'usage de la pédagogie frontale (Altet, 1994 ; Ginestié et al, 2005). Pour Altet (1994, p. 124), par

exemple « dans une classe [...] typique 68% du temps de communication vient du Maître, 20% des élèves et 12% se répartit entre silence et confusion ». Or, l'apprenant soumis à cet exercice reconnaît qu'ailleurs, l'adulte parle peu et lui laisse penser et agir avant d'interagir (Nzigou, 2004). Dans ce contraste l'enfant-apprenant ne peut-il pas être déstabilisé, notamment à l'école où il « passe dans le meilleur des cas 800 heures par an environ » (Brunswic, 1994, p.99) ? Par contre, ne serait-il pas bénéfique pour l'enfant-apprenant, si ce passage *vice versa* de la famille à l'école est vécu sans tensions pouvant le déstabiliser ? En tenant compte de ce va-et-vient nous disons que les intériorisations et théorisations réalisées par l'enfant-apprenant doivent lui permettre un réinvestissement des savoirs (situationnels et scolaires) aisément en famille et à l'école. Aussi, les intériorisations et théorisations déterminent, pour nous, que l'enfant-apprenant structure son intelligence grâce aux observations qui commandent ses interactions sociales et cognitives (Mbuyi Mizeka, 2015 ; Piaget, 2014). Cela veut dire que l'enfant-apprenant peut opérer mentalement et ces opérations mentales résultent de l'intériorisation des actions observées qui se combinent en système organisé. Toutefois, l'action peut alors être différée, et exécutée en référence à des représentations mentales (Bandura, 2007 ; Colliot-Thérèse, 2008 ; Winnykammen, 1982). Au sens de Colliot-Thérèse (2008, p.50) nous réitérons que « [...] l'action est un comportement humain (peu importe qu'il s'agisse d'un acte extérieur ou intime, d'une omission ou d'une tolérance) ». Nous disons, à cet effet, en suivant Cazeneuve (1976, p.137) qu'en famille « [...] le comportement de l'enfant-apprenant se situe dans la marge laissée par l'adulte entre ce qui est obligatoire et ce qui est interdit. Néanmoins, les comportements des enfants-apprenants évoluent du fait de l'influence de la langue-culture parlée en famille ». L'usage intensif, par exemple, de la langue-culture ethnique en famille valorisera le parangon culturel du sexe et le respect scrupuleux de la hiérarchie des rôles et des statuts sociaux. L'usage intensif du français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension par exemple ne mettra pas l'accent sur le parangon du sexe, mais tiendra compte de la hiérarchie des rôles et des statuts sociaux. Ainsi, nous disons que les effets de l'interaction transmissive en famille sur les conduites sociales de l'enfant-apprenant passent par l'interprétation de ce-dernier des symboles et des codes qui régissent la vie sociale, culturelle et linguistique dans le milieu où il se construit. En suivant Gazeneuve (1992, p.81) nous disons que « [...] l'interprétation par l'enfant-apprenant des symboles et des codes sociaux, culturels et linguistiques traduit l'appropriation acquisitionnelle des savoirs dont l'intériorisation permet au soi de se construire pour une acception de l'autre ». Pour dire autrement, nous situons la construction du soi et l'acception de l'autre comme des actions individuelles construites par l'enfant-apprenant à travers les interactions transmissives. Toutefois, les interactions transmissives dans ce processus d'apprentissage vicariant font que l'adulte intervient après les observations de l'enfant-apprenant. Les interventions de l'adulte sont des formes

d'enseignement qui abordent implicitement les façons de faire en famille nous disent nos analyses à ce sujet. Et pour nos analyses les façons de faire en famille et même celles de l'école doivent s'adapter aux besoins d'apprentissage de l'enfant-apprenant. Ainsi, les façons de faire en famille et à l'école sont des enseignements. En famille, ces enseignements sont le plus souvent des corrections ou des réajustements que l'adulte propose à l'enfant-apprenant. L'adulte en famille use de ces enseignements le plus souvent quand l'enfant-apprenant réalise ses propres simulations sous la forme des jeux d'imitation de ce qui fait l'adulte et dans les situations de résolution des problèmes de vie courante. Il s'avère dans cette trajectoire l'observation est synonyme d'apprentissage et enseignement synonyme de pratique orientée. Ainsi, nous obtenons un enchaînement de la manipulation du savoir qui s'enclenche par l'apprentissage (observation) suivi de l'enseignement (pratique) et clôturé à nouveau par réinvestissement (de nouveaux apprentissages). Nous disons que ce cheminement n'obéit à aucune théorie mais il est familier des interactions transmissives en famille. Toutefois, il intègre la dimension interactive dans le fait de la pratique orientée qui est le modèle de l'enseignement naturel qui implique par la suite l'apprentissage. Cette dimension interactive rejoint la théorie enseignement-apprentissage en formant en famille ce tryptique : « apprentissage-enseignement-apprentissage (A-E-A) » tiré de mes travaux (Engone, 2013). Comment mutualiser ce tryptique qui expose le modèle de transmission en famille avec celui mise en œuvre à l'école ? L'ambition de la mutualisation que nous abordons un peu plus loin est de cerner en premier lieu le modèle d'enseignement et d'apprentissage à l'école. Nous explorons ce modèle dans la transmission des savoirs que diffuse le français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés ethnolinguistiques à l'école. Toutefois, est-ce que l'enseignement et l'apprentissage retenu dans le tryptique A-E-A est différent de celui réalisé à l'école ?

À cet effet, il ne serait pas, pour nous, utopique d'affirmer comme Yvroud (1998, p. 18) « qu'aujourd'hui tout le monde sait ou croit savoir ce que signifie enseigner, dans la plupart des parties de la planète ». Alors, qu'est-ce que nous entendons par « enseigner » ? Au plan étymologique enseigner veut dire transmettre, dispenser un savoir, donner les indications nécessaires. À tout le moins, faire transférer, telle est la clé de toute l'activité d'enseignement ou de transmission. En suivant Banner et Cannon (2003, p.1), nous disons qu'enseignement « suppose de transmettre du savoir, comme on se passe la flamme olympique [...] qui doit rester allumée, tandis que la torche passe de main en main, de même le savoir doit rester bien vivant pour être effectivement transféré à l'apprenant ». Pour Altet (2002, p. 87) « l'enseignement met en jeu des rapports entre un adulte qui sait et un enfant-apprenant qui veut savoir ». En effet « dans ce jeu des rapports sont convoqués le langage, l'affectivité, la personnalité et qui comportent, comme toutes relations humaines (Goffman, 1973) des rapports de pouvoir, des

résistances, des initiatives avec négociation, contrôle, séduction, persuasion » (Altet, *op.cit.*). L'existence d'une telle activité montre la présence de savoirs culturels qui président au *process* de l'acquisition par la construction de l'apprentissage du savoir scientifique. À juste titre, cela pose au plan des rapports intergénérationnels le besoin du legs de la verbalisation correcte (le bon discours) et du maintien des équilibres organisationnels, structurels voire fonctionnels du savoir, sa matérialisation.

Aussi, en contexte scolaire, que nous abordons un peu plus loin, enseigner renvoie à la profession enseignante. En effet, il est impossible d'expliquer ce que signifie le verbe « enseigner » sans toucher à « l'enseignant ». Pour Pelletier (2005, p.9) « [...] c'est un métier d'adulte. Un métier qui dispose d'une grande autonomie professionnelle, un métier dont l'exercice s'effectue dans l'incertitude et la complexité ». Implicitement, l'enseignant est appelé d'une façon ou d'une autre à faire usage dans sa pratique des savoirs qu'il possède (savoir enseigner) et des savoirs qu'il transmet (savoir à enseigner). Toutefois, selon Tardif, Lessard et Lahaye (1991, p. 55) « un enseignant, c'est d'abord quelqu'un qui sait quelque chose et dont la fonction consiste à transmettre le savoir à d'autres pour susciter l'apprentissage ». Qu'est-ce que nous entendons par apprentissage ?

Traditionnellement selon Holec (1999)⁸¹ « [...] c'est à l'adulte (parent ou enseignant) qu'est confiée de façon naturelle ou implicite (parent) ou d'une manière implicite ou professionnelle la tâche de mettre en place l'apprentissage. La mise en place de l'apprentissage veut dire que l'adulte (parent ou enseignant) :

- définit implicitement ou explicitement ce qui va être acquis ;
- sélectionne les moyens à mettre en œuvre pour que l'apprentissage ait lieu ;
- détermine les modalités d'utilisation de ces moyens et d'évaluation (constat d'imprégnation socioculturelle ou jugement de réussite) les résultats obtenus.

Ainsi, en suivant Houssaye (*op.cit.*) nous disons que l'apprentissage « [...] est cette relation que l'apprenant construit avec le savoir pour apprendre ». De surcroît, cette relation renvoie à notre objet de recherche le « processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs ». Par ailleurs, qu'est-ce que l'apprenant ? Et qu'est-ce qu'apprendre en famille ou l'école ? L'apprenant est au sens de Roegiers (2007, p.16) que nous paraphrasons un sujet malléable qui « [...] dans un système de transmission en famille est appelé l'enfant-apprenant, dans l'enseignement scolaire est nommé élève, dans un système d'enseignement universitaire est

⁸¹ Henri Holec (1991) Université de Nancy 2, autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage, [http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCP F/pdf/Autonomie.pdf](http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCP/F/pdf/Autonomie.pdf) consulté le 6 octobre 2012.

appelé étudiant et dans un système de formation est dit participant ou stagiaire ». Par contre le verbe “apprendre” l’une de ses acceptions renvoie selon Legendre (2005, p. 88) à « un processus continu [...] en vue de se doter d’outils supplémentaires pour accéder à d’autres données et aussi pour élaborer davantage sa physionomie interne : développer des aptitudes, des attitudes et habiletés par acquisition des savoirs ». Pour Jorro (2008, p.1) l’apprentissage « [...] est un processus de changement invisible qui s’opère chez un sujet apprenant. Ce processus, qui va se matérialiser par une production, une intervention et des échanges ». Aussi, Reboul (1992, p. 105) affirme que dans ce processus d’apprendre, « c’est renoncer au jeu pour le travail, au plaisir immédiat pour une joie durable, à l’illusion enivrante de savoir pour le savoir critique, aux satisfactions [personnelles] pour le respect d’autrui. On apprend rien si l’on ne renonce à quelque chose ». En sus, ce processus d’apprendre conduit inéluctablement à l’acquisition du savoir dont Banner et Cannon (2003, p. 8) disent qu’il « exige des efforts, mais l’ignorance engendre la misère ». Yvroud (1998, p. 9) le confirme, car un enfant-apprenant « [...] passionné de football, sera capable de consacrer des heures à apprendre des “reprises de volée” ou tout autre geste technique ». En effet, Banner et Cannon (2003, pp XIV-5 nous rappelle que « [...] la construction de l’apprentissage du savoir est ce que le grand inventeur Thomas Edison a dit un jour du génie : il est fait de 1% d’inspiration et 99% de transpiration. ». Thomas Edison cité par Banner et Cannon (*op.cit*) « voulait simplement nous [...] interpeller sur le fait que les œuvres de génie sont le fruit d’un labeur. Et il en va de même de l’acquisition de toute connaissance. Si vous estimez que la connaissance coûte trop de peine, essayer l’ignorance ». Pour dire finalement que « l’acquisition du savoir constitue aussi bien une découverte de soi, mais aussi des autres et surtout du monde où l’apprentissage est l’un des principaux moyens [...] de connaître la vie » (*op.cit.*). En effet, il est fort bien de percevoir que la construction de l’apprentissage suscite des actions de l’apprenant en interaction avec l’adulte et le milieu où il se construit. Ainsi, certains chercheurs (Bucheton et Lirdef, 2009 ; Jorro, 2008) définissent les interactions de l’enfant-apprenant comme étant des postures d’apprentissage. Ainsi par exemple, pour Jorro, 2008, pp.1-2), « [...] l’enfant-apprenant dans une interaction transmission qui aboutit à celle dite acquisitionnelle adopte quatre postures : focalisatrice, investigatrice, dialogique et une réflexive ». Nous regroupons ces quatre postures en trois qui corroborent au tryptique apprentissage-enseignement-apprentissage. En paraphrasant Jorro (*op.cit.*) nous indiquons dans les lignes suivantes le fonctionnement de chaque posture à la maison (en famille) et à l’école. La première posture dite focalisatrice (Jorro, 2008) consiste pour l’enfant-apprenant soit à observer ce que fait par l’adulte à la maison (situation d’apprentissage vicariant), soit à mobiliser quand il est à l’école des champs de connaissances sur lesquels il va prendre appui pour agir ou interagir (situation d’application de l’apprentissage). La deuxième posture qui regroupe celles dites investigatrice et dialogique chez

Jorro. Dans cette deuxième posture, à la maison l'enfant-apprenant est en interaction avec l'adulte qui intervient dans ce que ce-dernier fait après ses observations, à l'école, il bascule dans l'activité en sollicitant parfois l'aide de l'enseignant ou des camarades. La troisième posture qui se rapporte à celle dite réflexive chez Jorro permet qu'à la maison l'enfant-apprenant réinvestisse les nouveaux apprentissages issus des explications de l'adulte-parent, à l'école il compare son travail aux critères d'évaluations élaborées avec son maître pour voir s'il a réussi.

La conjonction des trois postures se déroule en un laps de temps infiniment réduit à comparer au temps de la description. Aussi par rapport à ces postures de l'élève, est-il possible à l'école de base d'apprendre sans se faire enseigner ? Un élève apprend, d'abord, sous la direction du maître par essai et par erreur, ensuite, il apprend en famille et par ses pairs. L'existence d'une telle activité montre la présence des savoirs socioculturels qui président au processus de l'acquisition en famille et établissent celle de la construction de l'apprentissage des savoirs scolaires à l'école. Ainsi, comme nous l'avons analysé, les interactions transmissives en famille permettent à l'enfant-apprenant d'intérioriser divers événements sociaux et culturels qui l'aident à s'intégrer en tant qu'individu dans la vie en famille, en communauté et en société. Toutefois, ces événements sociaux et culturels sont des viviers de savoirs enchâssés. Ainsi, l'omniprésence des réalités sociales, culturelles et linguistiques contenues dans ces savoirs que diffusent les langues-cultures en famille aident l'enfant-apprenant à franchir les obstacles que lui imposent les interactions transmissives en famille. Qu'en est-il du processus de socialisation qui résulte de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que dispensent les interactions transmissives à l'école ?

8.2. La transmission des savoirs que diffuse le français langue-culture de scolarisation à l'école.

La transmission des savoirs que diffuse le français langue-culture de scolarisation synthétise le déroulement des activités à l'école primaire au Gabon. Ainsi donc, elle s'exécute au sein de la théorie enseignement-apprentissage (E-A) qui guide lesdites activités. En général, pour Durand et Yvon (2012, p.15), l'activité se définit comme « ce que font les hommes et les femmes dans des conditions socialement déterminées ». Alors, nous pouvons retenir en suivant Tourmen (2007, p. 16) que l'activité est comme « l'exécution d'une série d'actions et les représentations qui l'accompagnent et qui la guident. Elle correspond à l'ensemble de ce qui est réalisé *hic et nunc* par les individus ». Nos analyses, à cet effet, énoncent que les activités réalisées à l'école primaire participent à l'insertion de l'enfant-apprenant dans la vie scolaire. Elles apportent, à tout le moins, un savoir complémentaire à ce que ce dernier reçoit en famille, bien que le français soit la langue-culture qui gouverne l'activité réelle en classe. Ces activités

s'effectuent, à notre entendement, au travers de trois phases : la phase pré-active, la phase interactive et la phase post-active. Ces trois phases constituent l'ossature du développement interprétatif que nous réalisons dans la transmission des savoirs que diffuse le français langue-culture de scolarisation à l'école.

8.2.1. La phase pré-active.

La phase pré-active est consacrée à la conception du projet d'enseignement et de l'apprentissage. Elle renvoie à la préparation lointaine (la planification) de l'activité réelle en classe (nous reviendrons un peu plus loin sur ce que nous entendons par activité réelle en classe). Ainsi donc, à la phase pré-active l'enseignant prend connaissance des prescriptions (administratives et pédagogiques) du système éducatif. Il les transpose pour son travail en activités et tâches pour faire sa classe. Dans tous les cas, son travail caractérise l'intention initiale de l'action qu'elle saisit comme projet d'anticipation de l'activité réelle en classe. Ce travail va même se projeter comme une propension, c'est-à-dire une attitude à faire progresser les activités d'acquisition en classe. L'enseignant qui inscrit son travail dans un tel agir professionnel (Jorro, 2008), s'installe à la longue dans l'habitus. Autrement dit, l'enseignant se projette pour sa classe et anticipe les aptitudes et attitudes des apprenants afin qu'au moment de son intervention il ait une avance significative sur les contours qui rendraient accessible le savoir scolaire à l'apprenant. Nos résultats indiquent que cette phase est manipulée sous la forme d'outils normatifs de production du travail de l'enseignant. Ces outils ou normes, nommés guides pédagogiques sont multiples. Il y a ceux qui sont dits guides permanents et préconçus par le système scolaire et ceux qui sont des guides non permanents produits par l'enseignant et ayant un caractère « obligatoire »⁸² (planification des savoirs, fiche de préparation, journal de classe, etc.). À cet effet, nos analyses révèlent que malgré le fait que les savoirs scolaires soient jugés être éloignés de la réalité sociale, culturelle et linguistique où l'enfant se construit, lors de la phase pré-active l'enseignant envisage des attitudes et aptitudes pour ce dernier. Ces aptitudes et attitudes témoignent de l'encrage de l'école dans les milieux où vit l'enfant-apprenant.

À ce propos, nous réitérons que dans cette phase pré-active le système scolaire de base au Gabon fournit à l'enseignant un ensemble d'outils pédagogiques ou guides pédagogiques comme le révèlent nos analyses. Ces outils pédagogiques sont, entre autres, : le programme

⁸² Ce caractère oblige l'enseignant à réaliser ces documents sous peine de sanction conformément à la loi n°20/92 du 8 mars 1993, fixant les statuts particuliers des fonctionnaires du secteur éducation.

officiel nommé curriculum, le guide d'intégration, le manuel « Super »⁸³, des guides pédagogiques du même manuel, le bulletin d'évaluation, les cahiers de situations cibles⁸⁴. Nous rappelons que nos analyses divulguent que ces outils sont de deux ordres : les guides dits permanents et ceux appelés non permanents. Les guides permanents portent le discours institutionnel, ainsi, ils prescrivent le travail de l'enseignant en classe. Les guides non permanents sont des outils que l'enseignant conçoit sous les auspices des guides permanents en vue de la réalisation de l'activité réelle en classe. Autrement dit, la manipulation des outils permanents est prépondérante à l'activité réelle en classe et constitue son bréviaire du fait qu'il prépare aux apprentissages systématiques (le savoir, le savoir-faire, les activités suggérées). Bien évidemment, certains de ces documents (permanents et non permanents) ont des effets directs et d'autres des effets indirects sur les interactions en classe. Par exemple, le curriculum ou le programme officiel, la fiche de préparation ou le protocole d'enseignement ont des effets directs. Le curriculum porte les apprentissages systématiques et prescrit le travail de l'enseignant en cinq (5) paliers successifs. Il voudrait que l'enseignant apporte à « l'élève non pas une somme de connaissances juxtaposées mais, un comportement apte à résoudre des situations problèmes de vie courante intégrant la langue, les mathématiques et l'éveil » (MEN, 2009, p.5). Nos données réitèrent que le curriculum commande à ce que l'enseignant se pose chaque fois et au cours de sa pratique de classe la question suivante : « comment l'élève doit-il réagir face à une situation de vie courante ? Plutôt que de se limiter à : qu'est-ce que l'élève doit savoir ? Ou encore : qu'est-ce que l'élève doit faire à l'école ? » (*op.cit*). La fiche de préparation concentre les aspects administratifs, pédagogiques, disciplinaires et personnels pour enclencher l'activité réelle en classe. Elle est conçue par l'enseignant et Bressoux et al. (2002, p. 20) montrent que « [...] les enseignants ayant réalisé leurs fiches de préparation sollicitent leurs élèves le plus souvent. En effet, du point de vue qualitatif la tâche est mieux présentée par l'enseignant planifiant, ses indications sont plus précises et son feed-back plus adéquat ». Par contre, d'autres exemples de documents tels que la planification des savoirs par paliers (document permanent), le journal de classe (non permanents) ont des effets indirects. La planification des savoirs par paliers, est un document qui comporte un continuum d'informations que sont la période des apprentissages systématiques et de l'intégration, la compétence de base ciblée, le numéro du palier, le domaine disciplinaire, la discipline, la matière, le savoir retenu pour chaque période et pour chaque matière, et les savoirs prioritaires à l'évaluation. Le journal de classe quant à lui est important sur le fait de la traçabilité des

⁸³ Le manuel "Super" est le nom donné à la collection didactique qui accompagne l'approche par les compétences de base. Ce manuel contient les activités à mener en classe au moment de l'enseignement-apprentissage. C'est instrument qui guide l'enseignant dans la préparation des activités pour la classe.

⁸⁴ Les cahiers de situations cibles contiennent des activités standards d'évaluation dans les disciplines de français, mathématiques et éveil.

savoirs vus et en cas d'absence du titulaire de classe (enseignant, chargé de cours). Et son remplaçant ou « intérimaire [peut] continuer sans heurt les différents enseignements » (Macaire, Gautier et Sabin, 1993, p.163). À la suite de la phase pré-active, les actions et réactions de l'enseignant et des apprenants sont manifestes lors de la phase interactive. Toutefois, quelles actions entreprennent, aussi bien l'enseignant, l'apprenant pour qu'il y ait interaction en classe ?

8.2.2. La phase interactive.

La phase interactive correspond à l'activité réelle en classe. Selon Amigues (2003, p. 8), elle (l'activité réelle en classe) est une action différente de la tâche qui « fait généralement l'objet de prescription alors que l'activité est imprescriptible, car elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce ». Cela veut dire, pour nous que l'activité réelle en classe induit l'effectuation de la tâche. En suivant Tourmen (2007, p.16), nous disons que la tâche « [...] correspond à l'ensemble des buts et procédures prescrits, aux performances exigées et aux normes de qualité, mais aussi à l'environnement physique de réalisation du travail. Alors à une tâche correspondent à des objectifs, des moyens et des conditions de réalisation ». Ainsi donc, l'activité réelle en classe correspondrait à une liaison communicationnelle pédagogique où l'exécution d'actions fait appel aux savoirs à enseigner et à apprendre pour impulser réflexion et interaction (nous reviendrons un peu plus loin sur le savoir à enseigner et sur celui d'enseigner). En d'autres termes, nous disons en suivant Amigues (2003, p.10) que l'activité réelle en classe « [...] répond à des motifs qui visent à engendrer des effets sociocognitifs durables pour servir de valeurs communes (former l'esprit critique, développer des compétences chez l'élève, former des citoyens, etc.) ». Au regard de ces explications de l'activité réelle en classe, comment saisir la dimension des interactions transmissives à l'école ?

La phase interactive correspond à la manipulation du savoir où l'intention de la phase pré-active s'affirme et s'actualise par l'agir de l'enseignant et la participation de l'enfant-apprenant. Alors dans cette phase interactive, nos analyses signalent que les réalités sociales, culturelles et linguistiques de la classe participent à la construction des conduites que la classe rend accessibles. À cet effet, nous disons en suivant Bressoux et al. (2002, p. 77) que les interactions transmissives à l'école sont « [...] des actions conjointes, conflictuelles et/ou coopératives qui imposent la présence de l'enseignant face à ses élèves, (Vion, 1992) ». Aussi, les actions conjointes qui imposent la présence de l'enseignant face à ses élèves dévoilent en suivant nos analyses que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs à l'école débute par l'enseignement-apprentissage d'un nouveau langage par l'enfant-apprenant. Ce nouveau

langage est celui de l'école qui est sous la mouvance du français langue-culture de scolarisation que dispensent trois matières, à savoir : le langage, la lecture et l'écriture. Nos données énoncent que dès l'âge de 6 ans les enfants-apprenants suivent obligatoirement les enseignements que dispensent ces trois matières. Autrement dit, l'âge de vie du début de l'apprentissage de la langue-culture de scolarisation à l'école primaire est 6 ans. Ce début à 6 ans montre que l'enfant-apprenant dispose déjà d'un capital culturel acquis en famille. Bien que dans cette phase interactive, les interactions transmissives aient pour but ultime l'appropriation acquisitionnelle des savoirs mais elles ne tiennent pas compte des premiers apprentissages sociaux réalisés en famille. Nos données justifient ce manque d'attrait des premiers apprentissages sociaux à l'école par l'absence d'une didactique de langue-culture lors des interactions transmissives scolaires. Et pourtant l'enseignant et les apprenants travaillent chacun sous l'influence de son référent indéniable. Pour l'enseignant, l'enseignement domine ses actions et pour l'apprenant, l'apprentissage influence sa participation et ses initiatives.

Toutefois, la phase interactive est cruciale pour l'enseignant et pour l'apprenant. Elle est également déterminante au vu du profil social, culturel et linguistique de l'enfant-apprenant qui se veut ambivalent au regard de nos analyses. Ce profil social, culturel et linguistique ambivalent suggère le profilage d'un bilinguisme dans les activités réelles en classe. Le fait de mettre en évidence le bilinguisme comme un des éléments clés dans le profil de l'enfant-apprenant est pour nos résultats une condition d'affirmabilité légitime des apports du français langue-culture de scolarisation. En effet en situation de diglossie, le français langue-culture de scolarisation permet aussi à l'enfant-apprenant de penser-agir-interagir dans ses constructions du monde réel. Ainsi, nos données disent que cette logique voudrait que les interactions transmissives soient compatibles avec la réalité que la classe spécifie et conditionne les réalisations (les tâches). Mais l'usage intensif du français langue-culture de scolarisation refuse la mise en évidence du bilinguisme qu'occasionne l'absence de la didactique des langues-cultures tel que nous l'avons dit plus haut.

Au regard de tout ce qui précède nous disons que les interactions à l'école sont enclenchées par l'enseignant. Cela rejoint le propos de Holec (*id.*) que nous avons indiqué plus haut qui dit que « [...] c'est à l'enseignant qu'est confiée la tâche de mettre en place l'apprentissage ». Pour dire autrement, l'interaction transmissive que nous appelons aussi l'enseignement doit être réalisée pour qu'il y ait l'interaction acquisitionnelle que nous nommons également l'apprentissage. Ainsi, l'apprentissage est l'effet attendu de l'enseignement à l'école. Nous notons un cheminement contraire à celui que nous avons indiqué concernant les manières de faire à la maison (en famille) où l'apprentissage précède

l'enseignement. Est-ce que cette dissemblance est occasionnée par les tenants et les aboutissants de la théorie E-A ? Pour déterminer la portée de la théorie E-A revisitons tant soit peu de nouveau le concept d'enseignement sous la mouvance de l'éducation formelle. Dans le monde de l'éducation formelle, l'enseignement renvoie selon les représentations tantôt à une institution en ce qui concerne l'éducation avec les appellations enseignement primaire, enseignement public, enseignement privé, enseignement secondaire, enseignement supérieur... Parfois, au plan de la didactique, c'est l'ensemble de cours prescrits dans un programme d'étude. Mais, au niveau de la pédagogie qui est la représentation à laquelle nous nous intéressons, c'est un « processus de communication en vue de susciter l'apprentissage : ensemble des actes de communication et de prises de décisions mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit » (Legendre, 2005, p.572). Ce processus de communication, pour Houssaye (1988, p. 5) émane du « [...] rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner ». Néanmoins, nos analyses disent que l'omniprésence des réalités sociales, culturelles et linguistiques enchâssée dans les savoirs concède, à l'école, toute la place au français langue-culture de scolarisation occasionnant le recul des langues-cultures ethniques. Et cela est plus avéré en milieu urbain qu'en milieu rural où les langues-cultures résistent tant soit peu à l'hégémonie du français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés ethnolinguistiques distinctes. Ce contraste impacte le contact que doit opérer l'enfant-apprenant avec le monde réel en ce sens qu'en milieu rural l'essor du capital culturel que portent les langues-cultures ethniques joue un rôle pionnier dans la portée de l'économie de subsistance. En effet, l'économie de subsistance concourt, comme nous l'avons dit dans nos analyses, à la satisfaction des besoins vitaux primaires, aux aspirations et aux exigences sociétales. Alors en milieu urbain, l'essor du capital culturel n'est pas au même piédestal que les vertus du français langue-culture de scolarisation car elle donne plus facilement accès en ville aux emplois de l'administration publique ou ceux des entreprises privées. Ce fait de pourvoir aux emplois rémunérés confère, en effet, des vertus au français langue-culture de scolarisation au départ qui devient à l'arrivée celle de la communication officielle dans les administrations publiques et des entreprises privées. Nous comprenons que le souci de favoriser la maîtrise du français langue-culture de scolarisation fait que la théorie E-A soit retenue dans le processus de socialisation à l'école primaire. Il est dit que cette théorie est interactive et induit un triangle pédagogique pour favoriser l'activité réelle en classe (Altet, 2002 ; Houssaye, 1988). En effet, pour Houssaye (*op.cit.*) le triangle pédagogique, est « [...] la relation ou le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'apprenant ce qui permet de le former »⁸⁵. Cette relation réaffirme la présence de deux protagonistes des

⁸⁵http://www.anim.ch/pxo3_02/pxo_content/medias/jean_houssaye_triange_pedagogique.pdf. Consulté en juin 2013

interactions en classe : l'activité de l'enseignant et l'activité de l'apprenant. Cette théorie explique, en suivant la pensée d'Ericson et Ellett (1987, p. 5) « [...] qu'enseignement et apprentissage, à l'école primaire, sont reliés de par leur définition selon une perception logique et une perception causale ». La perception logique détermine en suivant Dessus (2008, p. 12) que « [...] la définition de l'un requiert d'utiliser l'autre et il ne peut y avoir de besoin d'enseigner s'il n'y a pas de besoin d'apprendre à l'école primaire »⁸⁶. La perception causale met en évidence en suivant Dessus (op.cit.) qu'« il existe une relation d'implication : l'activité d'enseigner entraîne l'activité d'apprentissage, comme dans la définition classique enseigner c'est amener l'élève à apprendre. [...] nous sommes là face à un béhaviorisme non prononcé de l'école primaire ». Nous pouvons, à cet effet, interpréter que la théorie E-A, à l'école primaire, est « [...] la transmission des savoirs que diffuse le français langue-culture de scolarisation par une aide à la compréhension et à l'assimilation des dits savoirs scolaires »⁸⁷. Ce qui nous permet de relever que l'enseignement est une activité de communication exécutée par l'enseignant, en lien avec l'apprentissage de ses élèves. Cette activité exige une participation des élèves en créant des interactions. Au demeurant, ce lien évoque tout simplement que l'enseignement-apprentissage se définit comme une théorie. En suivant Altet (2002, p. 87), elle est « comme un travail interactif d'ajustement, de négociations, de transactions et de compromis permanent entre les acteurs en situation ». Ce travail, indiquent nos analyses, forge la personnalité de l'enfant-apprenant en lui permettant de s'approprier les conduites sociales positives, à savoir les reliances aux autres, au monde et à soi. Néanmoins, le fait que les savoirs scolaires soient reconnus être éloignés du monde réel dans lequel se construit l'enfant-apprenant suggère qu'il y ait une cohésion entre les langues-cultures qui diffusent les savoirs en situation de diglossie. Pour que cette cohésion soit effective, nos analyses proposent que les manières de faire à l'école et celles réalisées en famille s'accommodent. Cette accommodation vise à profiler une dynamique qui prend en compte les actes de coopérations entre l'adulte et l'enfant-apprenant afin de capitaliser la construction des conduites sociales, culturelles et linguistiques qui témoignent du monde réel. Néanmoins, l'accommodation souhaitée n'annihile pas le fait qu'à l'école divers facteurs engagent les comportements de réciprocité entre l'enseignant et l'enfant-apprenant. En effet, pour Altet (1994, p. 125) les comportements de réciprocité se déterminent par « des notions d'échange, de feed-back, de coprésence, [de coproduction], de face-à-face, de stratégies mutuelles, de décisions interactives qui caractérisent le concept d'interaction (G. de Montmollin, 1997) ; c'est l'interaction comme réaction, réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée ». Pour être plus précis, nous disons en suivant Altet (1994, p.124) que

⁸⁶Dessus, Ph. (2008), qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité, <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/13/46/PDF/rfp08.pdf> (id.) consulté le 10 octobre 2012

⁸⁷<http://josialekenne.over-blog.com/article-33705840.html> consulté en le 10 octobre 2012

les comportements de réciprocité lors de l'enseignement-apprentissage « [...] recouvrent des actions mutuelles ou des échanges réciproques se déroulant en classe entre enseignant et élèves ». Il s'agit, à cet effet, d'une mutualisation d'émission de messages verbaux et non verbaux dont la finalité est l'apprentissage (Altet, 2009). Nous réitérons que les sources de message sont d'une part les pratiques de l'enseignant qui produit l'enseignement en vue de rendre accessible le savoir à l'enfant-apprenant. D'autre part l'apprenant qui reformule le message de l'enseignant et détermine sa position par rapport au savoir. Le support de ce message est le savoir scolaire qui constitue l'objet d'échanges. Sans nul doute, les interactions pédagogiques ou transmissives à l'école sont observables grâce aux éléments discursifs de la clarification des concepts enseignement et apprentissage que nous avons effectués plus haut.

Par ailleurs, les pratiques de l'enseignant font appel à plusieurs savoirs pour enseigner (la compétence professionnelle ou le savoir expérientiel) avec lesquels il entretient divers rapports. En suivant Tardif, Lessard et Lahaye (1991, p.58) nous pouvons définir le savoir expérientiel (le savoir pour enseigner) « [...] comme une connaissance plurielle, formée par l'amalgame plus ou moins cohérent des savoirs issus de la formation professionnelle, de savoirs disciplinaires, curriculaires et d'expérience ». Le savoir expérientiel est capital pour comprendre comment on peut apprendre, à partir de la pratique documentée qui aide à trouver des solutions pragmatiques à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (situationnels et scolaires). Le savoir expérientiel montre que les pratiques enseignantes sont susceptibles d'être étoffées par d'autres savoirs-pratiques issus d'autres systèmes de transmission de savoirs, à l'exemple des systèmes de transmission de l'éducation informelle ou non formelle. À ce titre, nos analyses indiquent des possibilités de réaliser, par exemple, à l'école les interactions transmissives en langue-culture ethnique à condition que le discours institutionnel l'autorise. Par ailleurs, le savoir pour enseigner ou le savoir expérientiel pousse l'enseignant à adopter des postures qui se rapportent, par exemple, selon Bucheton et Lirdef (2009, p.40) à « [...] des formes de contrôle, de contre-étayage, d'accompagnement, d'enseignement, de lâcher-prise, du magicien, etc. ». Néanmoins, nous utilisons le concept de posture selon le sens défini par ces deux chercheurs. Pour Bucheton et Lirdef (2009, p.38) la posture de l'enseignant est « un schème préconstruit du [penser-agir (dire)-interagir] que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée ». Ainsi, nous disons que ces postures s'articulent au sein d'un ensemble de variables de mise au travail et de régulation des difficultés et tâches (Bucheton et Lirdef, 2009 ; Piquet, 2008). Malgré les postures que l'enseignant adopte pour enclencher l'apprentissage il se trouve un fait que l'approche par les compétences (APC) de base dans l'enseignement primaire au Gabon prône. Ce fait s'inscrit dans la lignée de la pédagogie active. Il s'agit de l'énoncé qui stipule que c'est l'élève qui construit son savoir à partir d'une activité

(manipulatrice comme intellectuelle). Cet énoncé se traduit aussi sous l'expression suivante : mettre l'enfant-apprenant au centre de son apprentissage. Cette expression suggère l'existence des interactions entre l'enfant-apprenant et le savoir. Il se trouve que les interactions entre l'enfant-apprenant et le savoir sont créés par les activités de l'enseignant. À tout le moins, est-ce que les activités de l'enseignant disloquent cette expression (mettre l'enfant-apprenant au centre de son apprentissage) ? Au regard de nos analyses la dislocation en situation de diglossie de cette expression (*supra*) n'a pas de place vu que le sujet apprenant utilise en même temps les savoir-faire et les savoir-être qu'il a construits à travers les usages des langues-cultures. Aussi, cette expression (citée ci-dessus) veut que les manières de faire qui favorisent l'appropriation acquisitionnelle des savoirs dans les deux lieux d'apprentissages soient mutualisées. La mutualisation de ces manières de faire nous conduit à amorcer ce que nous appelons la dynamique apprentissage-enseignement-apprentissage (A-E-A) que nous développons un peu plus loin, notamment dans la mutualisation des interactions transmissives. Cette dynamique A-E-A est favorable au rôle de l'enseignant dans le contexte de l'approche par compétence (APC). Dans cette approche le rôle de l'enseignant est clairement précisé. En effet, comme rôle à jouer pour l'enseignant, le discours institutionnel détermine qu'il doit créer des situations cibles⁸⁸, guider chaque élève ou le conduire, comme acteur de son apprentissage. Ceci afin que l'apprenant se développe affectivement, physiquement et intellectuellement (MEN, 2009). En procédant ainsi, « [...] l'enseignant favorise une meilleure intégration des acquis suite à une évaluation critériée visant à la fois un diagnostic et une régulation des apprentissages » (MEN, 2009, p.4). Et cela passe par la mise en œuvre de la pédagogie de l'activité. Il se trouve que, par cette pédagogie de l'activité, l'élève aura l'occasion, tout au long d'un cycle de l'enseignement primaire de cinq (5) ans à vivre des situations diversifiées lui permettant de développer diverses capacités liées à son développement : savoir communiquer, savoir penser, savoir interagir, savoir résoudre des problèmes (MEN, 2009). Ainsi, nous disons en suivant Yvroud (1998, p.11) « [...] qu'apprendre, à l'école primaire consiste donc à développer une compétence ou un savoir que l'on n'avait pas avant de commencer l'apprentissage ». Néanmoins, pour qu'il y ait réellement apprentissage à l'école il faut un intérêt qui retienne l'attention de l'enfant-apprenant. Nous avons vu qu'en famille, c'est l'enfant-apprenant qui suscite l'intérêt à travers son observation qu'il transforme en apprentissage. Ainsi Yvroud (*op.cit.*) nous rappelle que « [...] l'élève de l'école élémentaire qui ne trouve pas de raison valable à ses yeux pour apprendre, par exemple, les tables de multiplication risque bien de ne jamais les connaître ». Aussi, que l'apprentissage à l'école

⁸⁸ Les situations cibles sont les activités d'intégration pour évaluer les acquis de l'apprenant à la fin de cinq semaines d'enseignement-apprentissage. Ces activités servent d'évaluation dite formative parce qu'elles exigent une remédiation en cas de non réussite.

prenne en compte l'erreur, c'est pourquoi le discours institutionnel dit que « l'importance de l'erreur au cours de [...] l'apprentissage devient capital : elle renseigne sur les points où l'élève ne réussit pas dans sa progression » (MEN, 2009, p. 12). L'idéal de l'enseignement est qu'il n'y ait pas d'erreurs – cela reste évident – mais l'erreur devient moins le signal d'un échec que le signal d'une difficulté à faire surmonter. En pédagogie, l'erreur désigne une réponse ou un comportement de l'apprenant qui ne correspond pas à la réponse, au comportement attendu. « Si traditionnellement, le concept erreur est lié à l'idée de faute avec ses connotations négatives, les conceptions actuelles de la pédagogie active préconisent que les erreurs des élèves soient prises en compte par l'enseignant » (MEN, 2009, p.66). Enfin, l'erreur est souhaitable, car elle est formatrice : une erreur faite durant l'apprentissage sera plus rarement répétée en situation réelle. La conscience que l'on peut se tromper donne une capacité de remise en cause et d'adaptation, elle fait prendre conscience de l'intérêt de se former. À la suite de ce qui se fait dans la phase interactive où l'activité réelle en classe est déclenchée par les tâches d'enseignement qui conduisent à celles de l'apprentissage que se passe-t-il dans la phase post-active ?

8.2.3. La phase post-active.

La phase post-active fait suite à celle dite interactive. Néanmoins elle est incluse dans le déroulement de l'activité réelle en classe. Alors, elle est conçue comme un système dynamique d'actions en vue de décider de l'effectivité significative de la phase interactive. Selon nos analyses, c'est au cours de cette phase que le jugement comme finalité des interactions transmissives intervient en tant que décision de réussite ou d'échec relative à la résolution des situations-problèmes réalisée par l'enfant-apprenant. Alors, elle prend forme dans ce lien entre les interactions pédagogiques (transmissives) et le jugement de réussite ou d'échec. Ce lien est mis en toile de fond dans la problématique du déroulement de l'activité réelle en classe. Ce faisant, la phase post-active se résume par l'application des actions retenues comme la somme d'acquis intégrés par l'élève et stabilise les deux acteurs (enseignant et apprenant). Autrement dit, dans cette phase, l'enseignant conduit l'apprenant à démontrer ce qui devient pour lui un acquis intégré qu'il mobilise face à une situation problème pour transiger soit avec la réussite ou l'échec. Cela vaudrait dire que l'enseignant se rapporte à la production de l'élève et tire les conclusions de réussite (objectif atteint) ou de réussite partielle (plus ou moins atteint) ou non réussite (échec). Cependant, nous réitérons en suivant Brunswic (1994, p. 82) que « [...] la réussite et l'échec scolaire sont des représentations fabriquées par l'école selon ses propres critères et procédures d'évaluation ». Et Brunswic (1994, pp.82-83) nous rappelle que « le jugement de réussite et d'échec renvoie à des normes d'excellence, elles-mêmes solidaires au curriculum, autrement dit c'est l'ensemble des savoirs que l'école juge bon

d'enseigner à un degré donné du cursus [(Perrenoud, 1992)] ». Ce qui fait que cette phase post-active joue un rôle essentiel dans l'activité réelle en classe. Son but est d'informer l'enseignant, l'élève voire les parents et l'administration de la direction que doit prendre l'enseignement et l'apprentissage (MEN, 2009).

En effet, la phase post-active permet de vérifier si l'activité réelle a été favorable à l'apprenant afin que ce dernier intègre le savoir comme acquis. Nos données révèlent qu'elle userait en partie des processus d'évaluation au sens du discours institutionnel émanant du ministère de l'Education nationale (MEN, 2009). Ces processus d'évaluation touchent, en effet, à un ensemble d'activités que sont « la préparation de l'évaluation, la collecte des données, l'analyse des données et la réflexion » (MEN, 2009, p. 47). La finalité de ces activités est la lecture objective des productions différées de l'élève de la phase interactive. Ces activités peuvent constituer à elles seules l'objet d'une étude de recherche. Ainsi, pour lire le travail de l'élève qui devient soit une production orale, soit une production écrite, l'enseignant doit mettre en œuvre au moins quatre modes d'action que sont : le repérage ou l'identification des erreurs, la description des erreurs, la recherche des sources d'erreurs, un dispositif de remédiation. Le repérage des erreurs implique le signalement de toutes les réponses incorrectes contenues dans la production. Toutefois, l'erreur à considérer est celle qui concerne véritablement ce qui est en rapport avec l'objectif d'apprentissage qui tient compte du savoir à acquérir. La description de l'erreur se réfère aux critères de réussite retenus lors de la préparation de l'évaluation. Ainsi, l'erreur doit être décrite de manière précise pour mieux orienter le dispositif de remédiation. Cette description doit, en effet, indiquer les sources de l'erreur. Les sources d'erreurs sont des hypothèses que l'enseignant formule à partir de ce qu'il sait du parcours de l'élève (son vécu familial, son parcours scolaire, etc.), de sa maîtrise du savoir, des critères d'évaluation retenus, etc. Malheureusement dans la recherche des sources d'erreurs, nos analyses nous indiquent qu'uniquement les interférences émanant des persistances ou des substitutions linguistiques sont considérées. Les savoirs socioculturels acquis à travers les langues-cultures ethniques n'intéressent pas l'enseignant dans cette recherche de source d'erreurs. Toutefois, au niveau des interférences il est constaté un avantage pour les enfants-apprenants vivant en milieu rural du fait qu'ils sont au contact du français langue-culture de scolarisation plutôt par rapport à ceux vivant en milieu urbain. À la suite des quatre actions que nous venons d'exposer succinctement, l'enseignant est tenu de mettre en place selon le discours institutionnel un dispositif de remédiation. Pour être plus précis le dispositif de remédiation est une régulation différée qui fait suite aux trois premières actions. Le dispositif de remédiation est mis en place pour aider l'enfant-apprenant à franchir ce qui semble pour lui une difficulté d'apprentissage. Ainsi, le résultat attendu de ce dispositif est de favoriser la réussite du plus grand nombre d'enfants-

apprenants. Toutefois, toutes ces actions à mettre en œuvre sont des prescriptions, c'est-à-dire émanant du discours institutionnel. Néanmoins, à la suite de ces actions sur la production de l'élève, l'enseignant détermine son niveau de maîtrise du savoir. Aussi ces actions valorisent le travail de l'élève et guident ensuite celui de l'enseignant vers une décision d'orientation, de régulation et de certification. La décision d'orientation dirige l'enseignant vers la continuation de nouveaux apprentissages ou la révision des précédents. La décision de régulation intervient après la recherche des forces et des faiblesses des apprenants, aussi bien pendant la phase interactive que pendant cette phase post-active. Pendant la phase interactive, elle diligente les régulations interactives et réflexives (autorégulation) et pendant la phase post-active, elle impulse les régulations rétroactives et proactives. La décision de certification est confirmée par l'enseignant lorsqu'il prononce la promotion (la réussite) de l'apprenant ou son redoublement (l'échec) à la fin d'une période d'apprentissages, par exemple à la fin d'une année scolaire. La lecture de cette phase post-active se fait en définitive à travers le bulletin d'évaluation qui quantifie les performances de l'enfant-apprenant à la suite d'une période d'apprentissage. C'est un document de reddition de compte où l'enseignant communique à l'élève, aux parents et à l'administration des résultats du travail de l'élève à la fin d'un palier et de l'année scolaire. L'élaboration du bulletin est une pratique enseignante prescriptive.

Les trois phases (pré-active, interactive, post-active) qui constituent l'essentiel du modèle de transmission des savoirs à l'école visent, nous le réitérons, à favoriser l'appropriation acquisitionnelle desdits savoirs scolaires. Au regard de ce que dévoilent les trois phases nous disons que les interactions transmissives à l'école sont *stricto sensu* tandis que nos analyses suggèrent un profil social, culturel et linguistique ambivalent de l'enfant-apprenant en situation de diglossie. Nous réitérons que la mise en œuvre de ce profil dicte la mutualisation des interactions transmissives réalisées en famille avec celles effectuées à l'école. Toutefois, ce que cette mutualisation ne dit pas est que son effectivité est plus évidente à l'école qu'en famille. Vu que nos analyses énoncent que les interactions transmissives sont presque mises en œuvre de la même manière dans toutes les écoles. Alors, comment introduire les manières de faire des parents, en famille, dans des interactions pédagogiques réalisées à l'école en vue de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures ? Ainsi, la mutualité des transmissions réalisées en famille avec celles effectuées à l'école qui induit la mise en commun des savoirs prioritaires est susceptible de composer des éléments significatifs pour permettre la mise en œuvre du profil social, culturel et linguistique ambivalent de l'enfant-apprenant.

8.3. La mutualité des pratiques de transmission et des savoirs entre ce qui se fait en famille et ce qui s'effectue à l'école.

La mutualisation des pratiques de transmission et des savoirs ambitionne établir une dynamique qui favorise une appropriation acquisitionnelle des connaissances *lato sensu*. Cette dynamique suggère d'une part d'emboîter le mode de pratiques de transmission en famille à celui mis en œuvre à l'école. D'autre part, elle suggère la mise en œuvre de ce que Meunier (2011, p.120) appelle « [...] les reprises d'initiative à l'école conduisant vers une éducation scolaire interculturelle et intégrée ». Comment cette mutualité peut-elle se faire ? L'interprétation de nos résultats évoque deux situations. La première situation fait référence à une double diffusion des savoirs qu'entretiennent les cultures-cultures ethniques et le français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés ethnolinguistiques distinctes. La deuxième situation est le fait qu'en famille, l'enfant-apprenant pour s'approprier les savoirs débute ce processus par l'observation ou l'imitation de ce que fait l'adulte. Cette observation ou imitation se traduit en apprentissage, ce qui lui permet de simuler ce qu'il a vu ou de résoudre des situations problèmes. C'est à partir des simulations de l'enfant-apprenant ou lors de la résolution des situations problèmes que l'adulte intervient pour enseigner. Nous avons retenu que cet enseignement est pratique et aboutit à de nouveaux apprentissages qui impliquent un réinvestissement de l'enfant-apprenant dans la résolution des situations-problèmes. Les deux situations conduisent dans les lignes qui suivent au développement d'une part de la mutualité des pratiques de transmission et d'autre part à celle des savoirs.

8.3.1. La mutualité des pratiques de transmission.

Nous nous intéressons, pour mutualiser les pratiques de transmission, à la situation sur le cheminement qui évoque ce que nous nommons la dynamique apprentissage-enseignement-apprentissage (A-E-A). Le choix de la dynamique A-E-A tient lieu du fait qu'elle complète la théorie E-A qui gouverne les trois phases des activités conduites à l'école sous la direction de l'enseignant. Ce complément que propose la dynamique A-E-A est le fait de débiter par l'apprentissage (A) avant d'aborder l'enseignement (E) et terminer par l'apprentissage (A). À cet effet, ce tryptique A-E-A refuse que la mutualisation des pratiques de transmission soit conçue sur des velléités fortuites. C'est pourquoi, il veut qu'elle s'appuie sur ce qui se fait au secondaire ou à l'université où l'élève ou l'étudiant est effectivement au centre de son apprentissage. Au secondaire ou à l'université l'enseignant soumet les élèves ou les étudiants au processus de collecte d'informations sur le savoir pour lequel ils doivent apporter des réponses. À la suite de la collecte d'informations (la recherche) l'élève ou l'étudiant les communique pour qu'elles soient validées par le groupe classe et par l'enseignant. L'enjeu à

l'école primaire, à travers la dynamique A-E-A, serait de favoriser l'apprentissage en partant de l'observation directe de son environnement immédiat. Pour enclencher cette observation, il faut déterminer en classe le savoir futur à débattre, fixer les objectifs à atteindre. Après avoir retenu le savoir à apprendre, la recherche par observation devra intervenir. Elle fait place, ensuite, à la manipulation qui, elle, sera suivie de la production orale ou écrite des résultats. Vraisemblablement, ce modèle de pratique de transmission de savoir n'est pas nouveau, il se rapproche de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury (1920-1998). Concrètement comment s'effectue la mise en œuvre de la dynamique A-E-A ?

En prenant appui sur la dynamique A-E-A, nous disons, par exemple, pour étudier en classe de 3^{ème} année du primaire⁸⁹ une notion de la langue d'enseignement, l'enseignant suscite d'abord le désir d'étudier cette notion. Ensuite, il propose aux apprenants de questionner, sur cette notion, des personnes ressources (parents, membres de la famille, d'autres enseignants, autres personnes, etc.). Chaque élève individuellement ou en groupe a comme consigne de ressortir les éléments en lien avec la notion à partir de son observation, de ses recherches parfois en lien avec la langue ethnique. À la suite de son observation (intérieurisation/théorisation), il communique individuellement ou collectivement (travaux collaboratifs) en classe les résultats de ses recherches. Les exposés (débats) réalisés en classe sont des enseignements (entretiens) qui ont une part importante dans cette dynamique en tant que modèle pédagogique de transmission et d'acquisition des savoirs. L'enseignant au cours de cette partie d'exposés-débats fait interagir les élèves entre eux. Il encourage les timides à s'exprimer et fait retenir l'essentiel. Que se passe-t-il exactement au cours des exposés ? Les exposés se déroulent sous forme d'entretien entre élève et élève, élève et enseignant : selon la forme du travail (individuel ou collectif). Les questions-réponses (le débat) doivent favoriser une synthèse de ce qui sera l'essentiel. Cette synthèse aide à formuler la règle ou à synthétiser pour retenir uniquement l'essentiel. Et pour vérifier, si le savoir fait désormais partie des acquis de l'enfant-apprenant, l'enseignant sollicite à travers des situations problèmes cibles (en rapport avec l'objectif d'apprentissage) l'intervention des élèves. Sans nul doute, ce moment détermine si les apprentissages systématiques conduisent à une meilleure intégration des acquis scolaires.

Ainsi, le déroulement de la dynamique A-E-A illustre une nouvelle démarche de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs à l'école. À tout égard, cette nouvelle démarche procure un fondement méthodologique (*cf.* document 24 annexé) qui corrobore à l'apprentissage par observation de Bandura (2007). De quelle manière corrobore-t-elle à

⁸⁹ La 3^{ème} année primaire regroupe le cycle élémentaire première et deuxième année dans le cursus du primaire au Gabon

l'apprentissage par observation de Bandura ? Pour Bandura (2007, p.139) « l'apprentissage par observation est gouverné par quatre [...] processus (sous-fonctions) que sont : l'attention, la rétention, la production et la motivation ». C'est grâce à ces quatre processus l'appropriation acquisitionnelle des savoirs socioculturels que nous pouvons davantage illustrer la dynamique A-E-A (cf. figure 4 ci-dessous). La figure 4 illustre la dynamique A-E-A et traduit la mutualisation des pratiques de transmission entre celles réalisées en famille et celles effectuées à l'école. Dans cette figure 4 nous précisons que les quatre processus de Bandura (2007) sont regroupés dans les trois moments : Apprentissage-Enseignement-Apprentissage. Alors les processus attentionnels déterminent ce qui est sélectionné par l'observation de l'apprenant. Il inclut le premier moment qui est l'apprentissage, en ce que pour Bandura (*op.cit.*) se définit par « [...] la profusion d'influences modelantes ainsi que l'information qui est extraite des événements modelés ». Les processus de production sont quant à eux traduits par l'interaction entre l'enfant et l'adulte déterminant le moment de l'enseignement. Ainsi donc, les processus de production sont le deuxième moment qui est d'enseignement. Pour Bandura (*op.cit.*) comme pour nous les processus de production « guident la construction et l'exécution des comportements et l'adéquation de l'action comparée au modèle conceptuel ». Les processus de rétention impliquent le troisième moment qui est un apprentissage par réinvestissement. Ce troisième moment pour Bandura (*op.cit.*) comme pour nous est « [...] un processus de transformation et de restructuration de l'information sur les événements faisant en sorte que l'enfant-apprenant ait une représentation mnésique sous forme de règles et de conceptions ». Dans ce troisième moment l'enfant-apprenant est proactif en ce sens que les processus motivationnels impliquent en lui un modelage liant les moments d'apprentissage et d'enseignement. En suivant Bandura (2007, p.140) nous disons que les processus motivationnels signalent que « les individus sont motivés par le succès des autres personnes identiques à eux-mêmes mais découragés de perpétuer les comportements qui ont entraîné des conséquences désagréables ».

Par ailleurs, en quoi l'agencement apprentissage-enseignement-apprentissage constitue-t-il une dynamique dans la mutualisation des pratiques de transmission ? Pour Engone (2013, p. 33) « la dynamique A-E-A explore, entre autres, l'un des aspects sociologiques des travaux de Soumaho (1987), notamment la transmission des savoirs au sein « des sociétés lignagères que P.P. Rey (1971) définit comme des sociétés segmentaires ». Néanmoins, nous rappelons que cette dynamique s'enregistre, en effet, dans la théorie de Bandura (2007), à savoir : l'apprentissage vicariant ou autorégulé. Alors Engone (2013, p.34), dit qu'elle articule « [...] ce que l'enfant apprend en regardant faire et en écoutant (processus attentionnels et de rétention) ceux qui savent faire ou encore, par extension, en analysant la production de ceux qui savent

faire (processus motivationnels et de production) ». Dans la figure 4 ci-dessous, la dynamique A-E-A traduit diverses occurrences qui révèlent que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs s'enclenche par l'observation, la répétition, et l'imitation (c'est la première période d'apprentissage). Ensuite survient l'intervention de l'adulte (c'est le moment de l'enseignement qui implique la pratique). Le réinvestissement clôture le processus comme un essai final (c'est la deuxième période d'apprentissage). Ainsi, nous indiquons cette dynamique est sous la mouvance d'une approche socioconstructiviste (Engone, 2013 ; Vygotski, 2002). Plus précisément cette activité socioconstructiviste se déroule en trois grandes périodes (cf. document 24 annexé) :

- la première période (processus attentionnels et de rétention) commande l'apprentissage par l'observation où l'enfant est un acteur passif. L'enfant-apprenant modélise le savoir dans ses schèmes cognitifs en le théorisant. Par la suite, en tant qu'acteur réfléchi, il l'extériorise dans ses simulations ou résolutions des situations problèmes selon son schéma, ses corrections, son modèle. Et par essai et par erreur l'enfant-apprenant expérimente le savoir théorisé (la connaissance) ce qui engage des interactions cognitives entre lui et sa connaissance ;
- la deuxième période (processus de production et motivationnel) s'enclenche au moment où l'enfant-apprenant s'exprime, en tant qu'acteur actif. Et l'adulte (enseignant), en le voyant faire, intervient pour le guider, l'aider, l'orienter. Cette phase de l'intervention de l'enseignant est la période pratique, à savoir la période d'enseignement. Elle engage des interactions transmissives entre l'enfant-apprenant et l'enseignant. L'enfant, à la suite des interactions transmissives, intègre les contributions de l'enseignant (interactions acquisitionnelles) dans la mise en œuvre de la nouvelle connaissance ;
- la troisième période (processus motivationnel, attentionnel et de rétention) correspond à un apprentissage revisité ou amélioré du moment où il y a modification aussi bien dans les schèmes cognitifs que dans le comportement de l'enfant-apprenant. En tant qu'acteur proactif, l'enfant s'exprime de nouveau avec le savoir modifié par l'intervention de l'adulte. Son expression est le réinvestissement qu'il fait de cette nouvelle connaissance dans la résolution des situations problèmes. Cette résolution des situations problèmes détermine l'appropriation acquisitionnelle des savoirs chez l'enfant-apprenant.

À travers les trois moments, l'enfant peut réinvestir, dans la résolution les situations-problèmes comme épreuve de la vie courante, le savoir intériorisé devient une compétence

construite par apprentissage-enseignement-apprentissage. Aussi, ces trois moments sont une réponse à l'une des spécificités de notre objectif global de recherche. Il s'agit nous le rappelons de faire le lien dans une démarche compréhensive entre les pratiques de transmission des savoirs en famille et celles réalisées à l'école. Que se passe-t-il dans le processus de mutualisation à l'école entre les savoirs socioculturels et ceux dits scolaires ?

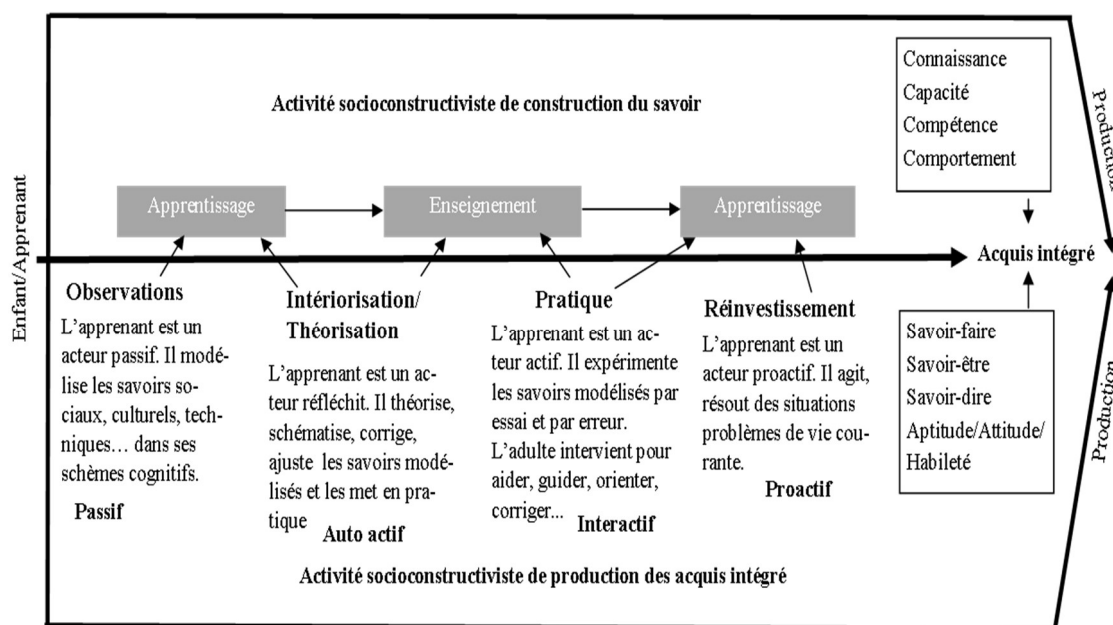


Figure 4 : Illustration de la dynamique Apprentissage-Enseignement-Apprentissage (A-E-A) traduisant la mutualisation des pratiques de transmission entre celles effectuées en famille et celles réalisées à l'école.

8.3.2. La mutualisation des savoirs.

À partir de tout ce qui précède, pourrions-nous envisager, à l'école, une mutualisation des savoirs qui intègre ce que nous venons de développer ? Comment rendre effective cette mutualisation ? Nous disons pour que cette mutualisation soit effective qu'il faut d'une part qu'elle tende vers une plus grande interaction entre les langues-cultures ethniques et le français langue-culture de scolarisation. D'autre part, il faut qu'elle insiste sur le rapport entre les rôles sociaux des acteurs engagés dans la transmission et les savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie.

L'interaction entre les langues-cultures en situation de diglossie et la relation entre les rôles sociaux et les savoirs deviennent deux contingents selon Meunier (2011, op.cit) qui « [...] participent à l'implication de l'enseignement *lato sensu* à l'école ». Aussi cette amplification d'enseignement *lato sensu* est un projet d'émancipation scolaire (Meunier, 2011). Nous disons,

à cet effet, en suivant Meunier (2011, p.122) que « [...] ce projet d'émancipation scolaire repose sur l'idée de pouvoir vivre librement dans sa culture tout en la transformant avec certains apports extérieurs ». L'interprétation de nos données étale que c'est à travers ce projet d'émancipation de l'école qu'il est possible de mutualiser les savoirs. En quoi consiste ce projet d'émancipation scolaire ou de l'école dans la mutualisation des savoirs que diffusent les langues-cultures ? L'argument sans doute le plus significatif que révèle cette émancipation scolaire est le fait d'un soutien de la transmission des savoirs socioculturels à ce qui se fait à l'école. Ce soutien est apporté par des intervenants issus des communautés ethnolinguistiques. L'idée ici est de reconnaître en suivant Cuin et Gresle (1992, p.83) que « la réalité sociale, culturelle et linguistique est le résultat d'une construction collective d'acteurs qui malgré leurs rôles sociaux différenciés s'accordent tacitement à l'organisation intersubjective du monde réel par l'enfant-apprenant ». Pour dire autrement, il est nécessaire pour la mise en œuvre du projet d'émancipation scolaire d'envisager la présence des intervenants issus des communautés ethnolinguistiques à l'école pour apporter les savoirs socioculturels que diffusent les langues-cultures ethniques. À cet effet, le modèle le décrit par Meunier (2011) dans son article intitulé « Territoire, identité et éducation chez les indigènes de l'Amazonie brésilienne : le cas de l'école Pamali des Baniwa-coripaco » peut-être contextualisé au Gabon. Dans cet article Meunier (2011, pp.124-126) fait connaître une école qui a l'ambition « [...] d'assurer les enseignements différenciés visant à faciliter l'utilisation des richesses du terroir. Autrement dit, une école qui est considérée comme un système dynamique ouvert sur son environnement ». Dans cette école en suivant Meunier (2011, p.124), nous disons que « [...] l'enseignement fondamental peut être considéré comme un socle commun reposant sur la mise en perspective des connaissances socioculturelles et scolaires, selon leurs contextes d'énonciation et de réalisation ». Ainsi dans cette école nous disons en suivant Cuin et Gresle (1992, p.84) que les intervenants « [...] donnent sens à leurs actions quotidiennes devant les enfants-apprenants. Alors l'interprétation des matérialités sociales, culturelles et linguistiques passent par une compréhension des actions quotidiennes des intervenants ». Toutefois, ce modèle d'émancipation scolaire doit être adapté à la structure sociale, culturelle et linguistique du Gabon. Son adaptation correspond à la diversité des communautés ethnolinguistiques et consiste à faire intervenir à l'école les intervenants issus de la langue-culture ethnique la plus usitée dans le milieu où se trouve implantée l'école. En milieu rural, nous percevons que l'adaptation du projet d'émancipation scolaire est susceptible de se réaliser sans trop de heurts en ce qui concerne l'usage intensif de langue-culture ethnique. Par contre en milieu urbain l'usage intensif de la langue-culture ethnique peut-être un obstacle pour le projet d'émancipation scolaire. Pour le contourner, en milieu urbain, le projet d'émancipation peut prendre appui sur les initiatives déjà menées par la fondation Raponda Walker à travers la

diffusion d'un manuel d'appropriation acquisitionnelle des langues du Gabon. Ce manuel est intitulé « Rapidolangue : méthode d'apprentissage des langues nationales du Gabon ». Certes ce manuel est destiné au public du secondaire, il peut être adapté à celui du primaire car son contenu agence les procédés d'enseignement-apprentissage de diverses langues-cultures ethniques. Il y a aussi l'existence d'un dictionnaire des langues-cultures ethniques du Gabon intitulé « *Mwanas* ». Ce dictionnaire est destiné aux enfants-apprenants de la maternelle et de l'école primaire. Il a été conçu par Yeno Traoret en 2013 avec l'appui de l'Unesco et d'autres partenaires (Institut pédagogique national -IPN-du Gabon, Laboratoire universitaire de la tradition orale - LUTO-). Son contenu propose aussi des procédés d'enseignement-apprentissage des savoirs que diffusent les langues-cultures du Gabon. Les deux initiatives ont réussi à mettre en place un alphabet phonétique des langues-cultures ethniques (*cf.* le tableau 1 dans le premier chapitre de notre thèse). Elles peuvent être mises en œuvre en milieu urbain pour la mutualisation des savoirs dans le projet d'émancipation scolaire.

Toutefois que doivent faire les intervenants dans ce projet d'émancipation scolaire ? La présence des intervenants issus des communautés ethnolinguistiques est l'une des réponses à l'une des visées spécifiques de notre objectif global de recherche. Il s'agit nous le réitérons de faire évoluer positivement les représentations sur les langues-cultures ethniques et démontrer leur impact dans le processus de socialisation de l'enfant-apprenant. Alors les intervenants auront à s'exprimer dans un dialecte pour apporter aux enfants-apprenants divers savoirs, notamment socioculturels. Par exemple, ils échangeront avec les enfants-apprenants sur l'histoire de la communauté ethnolinguistique que ce dialecte suscite avec les autres. Ils pourront, également, aborder avec eux les techniques de pêche, de chasse, de l'agriculture, de fabrication d'ustensiles, etc. Les savoirs qui évoquent les mœurs, les coutumes, les valeurs, les normes, les rôles, les statuts seront dispensés. La pluralité des savoirs dispensés en dialecte vise à améliorer le mode de vie et la gestion des écosystèmes environnementaux du milieu dans lequel l'enfant-apprenant se construit. À cet effet, nous disons en suivant Paugam (2010, p.69) que le projet d'émancipation scolaire est à inscrire dans une thèse « [...] sans calcul ni intention expresse, entre les contraintes qui s'imposent aux individus et leurs espérances ou aspirations subjectives ». Cette thèse fait référence comme nous le rappelle Paugam (*op.cit.*) au « [...] concept d'*habitus* utilisé par Pierre Bourdieu pour rendre compte de l'ajustement qui s'opère, en ce qui nous concerne, dans la modélisation de la pensée microsociale culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant ».

Il va s'en dire comme nos résultats l'ont énoncé que la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant tient lieu par une double action en

situation de diglossie. Nous le rappelons cette double action définit d'une part une pensée noologique que forge l'acquisition des savoirs que diffusent les langues-cultures ethniques. D'autre part, elle évoque une pensée cartésienne qu'apporte l'acquisition des savoirs scolaires que diffuse le français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés ethnolinguistiques distinctes. En revanche, nous réitérons en suivant Paugam (2010, p.77) que la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique « [...] est le processus de socialisation par lequel l'enfant-apprenant prend progressivement place dans la famille, à l'école, en communauté ethnolinguistique et dans la société par laquelle il se socialise ». En effet, Paugam (*op.cit.*) le redit autrement, à savoir que : « [...] ce processus de socialisation équivaut à apprendre les normes et les valeurs qui régissent le corps social, cet apprentissage se faisant notamment par le truchement de la famille, l'école ou les groupes pairs ». Il apparaît au sein de notre thèse qu'en situation de diglossie ce processus de socialisation passe par l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Et l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie opère la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Cette pensée microsociale, culturelle et linguistique gouverne les composantes émotives très importantes (*cf.* la figure 2 dans le premier chapitre de notre thèse) qui apparaissent normales aux yeux de tout le monde. Ces composantes émotives très importantes sont le substrat des reliances aux autres, au monde et à soi.

Résumé de la quatrième partie de notre thèse.

Nous situons cette quatrième partie de notre thèse dans une logique de découverte d'un foisonnement d'informations qualitatives. Ainsi, le traitement de ces informations qualitatives s'est fait par la manipulation d'un vocabulaire proche de la statistique descriptive. Il ressort de cette manipulation trois modèles qui nous ont permis d'appréhender la réalité évoquée par les informations recueillies auprès des enquêtés. Cette réalité énoncée par les informations que nous avons récoltées auprès des enquêtés a donné lieu à la constitution d'une autre réalité conçue grâce au vocabulaire proche de la statistique descriptive. En conciliant les deux réalités, nous amorçons d'une part la mise à l'épreuve de nos hypothèses de recherche. D'autre part nous traitons de la compréhension de notre objet de recherche.

La mise à l'épreuve de nos trois hypothèses rend compte à la fois des procédures de récoltes d'informations que nous avons utilisées sur le terrain. Aussi, elle n'a pas permis comme nous l'avons indiqué bien avant la manipulation des caractéristiques qualitatives de cause. Elle a au contraire favorisé à ce que nous soumettons ces caractéristiques qualitatives de manière aléatoire aux informations que nous ont fournis les enquêtés grâce à nos trois outils de récoltes de données. Toutefois, la récolte de nos données s'est effectuée sous l'influence de la triangulation méthodologique opérée par : la méthode par observation, la méthode par entretiens semi-directifs et la méthode par questionnaire. Ainsi, les données recueillies pour être présentées ont subi un traitement statistique qui a obéi au cadre d'analyse dicté par chaque méthode pour donner des résultats significatifs qui ont contribué à la mise à l'épreuve de nos hypothèses. Nous notons d'une part que nos trois hypothèses en tant que les réponses provisoires à notre question de départ s'appuient sur un contexte spécifié en tant qu'une situation de diglossie qui donne lieu aux savoirs situationnels et aux savoirs scolaires. D'autres parts, elles fournissent un cadre et des outils pour comprendre le phénomène de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (situationnels et scolaires) en situation de diglossie. Sans sacrifier l'essentiel issu des résultats qu'expose la manipulation de nos trois hypothèses, alors, les traits dominants de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (situationnels et scolaires) sont les suivants : elle est enracinée dans le concret et la réalité ; elle tient compte du contexte (la situation de diglossie déterminant un bilinguisme non reconnu) ; elle est heuristique par nature ; elle est liée à l'action que sous-tendent les interactions transmissives et acquisitionnelles. Ces traits dominants dévoilent implicitement que chaque hypothèse est un structurant qui conditionne l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (situationnels et scolaires) selon certaines conceptions théoriques dominantes (paradigmes) dans les interactions transmissives et acquisitionnelles. Cela veut dire que chaque hypothèse a été examinée par une méthode pour traiter de façon appropriée le paradigme dominant qui expose le socle épistémologique et les

effets des interactions.

Ainsi notre hypothèse 1 qui indique des effets des interactions socioconstructivistes a été examinée par le cadre d'analyse de méthode par observation. Il ressort de cet examen que notre hypothèse est avérée en ce sens que l'acquisition des langues-cultures en milieu rural et en milieu urbain, en famille ou à l'école donne accès aux valeurs, aux normes, aux statuts, aux rôles, etc. qui sont des éléments socioculturels enchâssés dans les savoirs (socioculturels et scolaires). Malgré la véracité de notre hypothèse, l'analyse de nos résultats issus des informations tirées de nos observations suggère une nouvelle conjecture. Cette nouvelle conjecture énonce un contraste entre ce que vit l'enfant-apprenant en milieu rural et ce que vit un autre en milieu urbain. C'est pourquoi elle énonce que l'enfant-apprenant en milieu rural au détriment de celui vivant en milieu urbain est plus au fait des réalités sociales, culturelles et linguistiques qui régissent la vie en famille, dans les communautés ethnolinguistiques et en société par laquelle il se socialise.

En ce qui concerne notre hypothèse 2 qui déduit des effets des interactions constructivistes, c'est le cadre d'analyse de la méthode par entretiens semi-directifs qui a permis de l'examiner. Il ressort de cet examen que notre hypothèse 2 est avérée en ce sens que l'impact social, culturel et linguistique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs (que diffusent les langues cultures) est tributaire du statut de la réalité à connaître qui pour être connue par l'enfant-apprenant doit d'abord être cognitivement construite en lui. Néanmoins, la véracité de notre hypothèse a été succédanée par une nouvelle formulation conjecturale. La nouvelle formulation stipule ce qui suit : le lien imbriqué famille/école permet à l'enfant-apprenant de réaliser son appropriation acquisitionnelle des savoirs sans choc ni rupture entre ce que diffusent les langues-cultures ethniques et ce que dispense le français langue-culture de scolarisation.

Notre troisième hypothèse qui détermine un raisonnement innéiste axé sur le modèle de Chomsky est à l'opposé des deux premières conjectures. Ce raisonnement, nous le réitérons est donc en partie une réaction de ce que l'enfant-apprenant tire de son propre fond des énoncés donnant accès aux structures de formes phonologiques et logico-sémantiques. Le cadre d'analyse de la méthode par questionnaire nous a permis d'éprouver notre troisième hypothèse. Il en ressort de cette épreuve que notre hypothèse est valide en situation de diglossie au Gabon. Cette validité de notre troisième hypothèse confirme que l'enfant-apprenant en tant qu'être essentialiste dispose d'un noyau fixe inné lui permettant d'avoir accès à la compréhension des formes phonologiques et logico-sémantiques de toute langue-culture. Tout comme à la deuxième conjecture de notre thèse, celle-ci est aussi succédanée par de nouvelles formulations

conjecturales contrastives entre ce qui se fait en famille et ce qui se fait à l'école. Les nouvelles formulations indiquent ce qui suit : à l'école l'enfant-apprenant est favorisé dans la double appropriation acquisitionnelle des savoirs en ce sens qu'il bénéficie des corrections des interférences linguistiques que suscite le fait de parler une langue-culture ethnique au départ et d'apprendre en suite le français. Ainsi, les persistances et les substitutions linguistiques deviennent une réalité qui témoigne que l'enfant-apprenant avant son entrée à l'école s'exprime déjà dans une langue-culture qui n'est pas celle du nouveau lieu d'apprentissage. A cet effet, les nouvelles formulations suggèrent que l'école considère les premiers apprentissages sociaux réalisés en famille par l'enfant-apprenant.

Toutes les nouvelles formulations conjecturales requièrent un profil social, culturel et linguistique ambivalent que gouvernent les facteurs significatifs nés de la mutualisation entre les savoirs socioculturels et ceux dits scolaires. La clarification de ce profil social, culturel et linguistique a participé à la compréhension de notre objet de recherche. Il en ressort de cette compréhension deux éléments, à savoir la mise en œuvre, à l'école, de la mutualisation des pratiques de transmission et celle des savoirs. Le choix de l'école n'est pas fortuit, il émane du fait que ce lieu d'apprentissage dispose des atouts majeurs qui vont du fait de la mise en commun des pratiques pédagogiques, à l'accueil de tous les enfants d'âge scolaire et au contrat tacite qui le lie aux familles. Mais au vu des multiples griefs formulés en son encontre il semble nécessaire que l'école soit le lieu d'un apprentissage qui renforce, encourage et valorise la mutualisation des pratiques de transmission et celle des savoirs. Cela est susceptible de redorer à nouveau sa légitimité d'antan. Ce lieu d'apprentissage est susceptible de donner du sens à la modélisation de la double pensée microsociale, culturelle et linguistique que traduisent la rationalité noologique et celle dite cartésienne qu'énonce la situation de diglossie. Ainsi donc, l'école seule est capable d'encourager le bilinguisme qu'instaure également la situation de diglossie qui fait désormais partie de la réalité sociale, culturelle et linguistique du Gabon.

CONCLUSION

Notre thèse sur le plan épistémologique s'inscrit dans la perspective d'une sociologie compréhensive de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs enchâssée dans une dimension sociale, culturelle et linguistique du Gabon. Nous avons retenu cette dimension en tant que la situation de diglossie relative des explications de Narvez et de Calvet qui signalent deux occurrences en rapport avec le fait de parler une langue-culture. Ces deux occurrences sont le fait sur un même territoire des usages intensifs d'une langue-culture dite à variété haute et de diverses langues-cultures dites à variété basse. Alors la situation de diglossie, d'une part est un contexte à fort lien avec les langues-cultures qui diffusent des savoirs dans deux lieux d'apprentissage que sont, entre autres, l'école et la famille situées soit en milieu rural, soit en milieu urbain. D'autre part, elle a fait de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte notre objet de recherche.

L'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures, à cet effet, a été retenue pour les peuples du Gabon comme un caractère à la fois stratégique et conséquentiel en situation de diglossie. Elle a été considérée comme un caractère stratégique parce qu'elle est primordiale dans les implications complexes que fondent l'identité, la transmission intergénérationnelle, l'intégration socioculturelle, l'éducation, le développement socioéconomique, etc. En situation de diglossie elle est vue comme une conséquence parce qu'elle révèle deux faits. Le premier fait énonce la valorisation uniquement de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffuse la langue-culture à variété haute. Ainsi, en considérant que l'accès aux savoirs ne se fait que par la langue-culture à variété haute, elle dévalorise les diverses langues-cultures à variété basse. Le second fait est la conséquence qui occasionne que les diverses langues-cultures à variété basse se trouvent de plus en plus menacées ou disparaissent purement et simplement. Et, lorsque certaines de ces langues-cultures s'éteignent, la diversité culturelle qui fait la richesse de l'humanité s'amenuise. Car avec elles, ce sont des savoirs (coutumes, convictions, philosophies, croyances, mythes, usages, etc.), des savoir-faire/des savoir-être (comportements, présomptions, visions du monde, modes de pensée sociale, expressions, etc.), autant de ressources précieuses pour garantir un avenir meilleur qui se perdent. Aussi, ces ressources précieuses font valoir les catégories conceptuelles propres à toute société qui est le plus souvent la résultante de diverses filiations familles, claniques et tribales, ethnolinguistiques, etc. Ces catégories conceptuelles influencent la façon de voir les choses, de penser, d'agir, d'interagir des membres de ces filiations. Elles font que les rapports qu'ils entretiennent avec les autres, le monde et eux-mêmes soient modulés par elles en tant que substrat des savoirs que diffusent les langues-cultures qu'ils parlent. Ce faisant notre thèse a

considéré le français langue-culture de scolarisation et d'intercompréhension entre les communautés ethno-linguistiques distinctes comme étant la variété haute. Elle a attribué la variété basse à l'ensemble des dialectes parlés par des individus membres des filiations familiales, claniques, tribales et ethno-linguistiques. Ainsi donc au regard de l'importance des catégories conceptuelles, notre thèse a été conçue pour vérifier leur impact sur le processus de socialisation de l'enfant-apprenant en situation de diglossie. La socialisation a été retenue comme étant le résultat de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Et cette socialisation a pour effet implicite la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique qui regroupe les catégories conceptuelles. Pour construire et réaliser notre thèse nous avons mobilisé divers paramètres théoriques et empiriques (expérimentaux). Au terme de la manipulation des paramètres empiriques deux évidences sont apparues. L'une porte sur les limites de notre recherche et l'autre sur les perspectives.

- [Quelques paramètres théoriques faisant partis de la construction de notre problème de recherche.](#)

La situation de diglossie et la consubstantialité langue-culture ont permis d'articuler nos travaux autour d'une interrogation axée sur un fait social sémantique qui est la langue et la pensée associées à la culture (la langue-culture à penser). L'interrogation expose qu'en situation de diglossie comment l'enfant-apprenant organise dans ses schèmes cognitifs et métacognitifs les connaissances et jusqu'à quel point la consubstantialité langue-culture opère-t-elle un effet sur cette organisation ? Pour dire autrement, en situation de diglossie en quelle langue-culture l'enfant-apprenant réfléchit pour résoudre des situations problèmes auxquels il est exposé en famille ou à l'école ? Comme fait social la langue-culture à penser est un ensemble de savoirs dont l'enfant-apprenant en tant qu'individu se sert pour résoudre des situations problèmes de vie courante. La résolution des situations problèmes dans notre thèse fait référence chez l'enfant-apprenant à l'action qui porte sur l'exécution des tâches, à la recherche de la satisfaction des besoins primaires vitaux et aux aspirations philosophiques et culturelles. À cet effet, nous avons construit notre thèse en intégrant que l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures est l'effet des interactions (transmissive et acquisitionnelle) qui occupent une place primordiale dans la socialisation de l'enfant-apprenant. Ces deux paramètres ont été jugés fondamentaux dans notre thèse en ce sens qu'ils découlent de divers facteurs que gouvernent trois déterminismes, à savoir : les déterminismes culturel, social et linguistique. Ces déterminismes rendent plausibles des indices qui énoncent l'imputation causale que portent les interactions. L'imputation causale se déploie, en effet, à travers les interactions transmissives et acquisitionnelles qui prédisent trois conjectures. Les

trois hypothèses ont été développées en suivant un raisonnement empirico-déductif sur trois modèles des interactions transmissives et acquisitionnelles.

Par ailleurs, nos trois hypothèses émanent des conclusions internationales des travaux de recherche axés sur l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Alors, elles ont été formulées pour vérifier si les conclusions de ces travaux de recherche axés sur l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures sont valides en situation de diglossie au Gabon. Ainsi, les travaux sur lesquelles nos trois hypothèses prennent appuis sont sous les auspices de : « l'interactionniste socioconstructiviste » (hypothèse 1) de la lignée des travaux de Mbuyi Mizeka (2015) et de Vygotski (2002) ; « l'interactionniste constructiviste » (hypothèse 2) de la mouvance des travaux de Dasen (2002 ; 1988 ; 1986), de Mbuyi Mizeka (2015), de Piaget (2014, 2002) ; « l'innéisme/nativisme » (hypothèse 3) de la lignée des travaux de Chomsky (2012). Chacune des conjectures se résume comme suit :

- Hypothèse 1 : l'acquisition des langues-cultures en milieu rural ou en milieu urbain, en famille ou à l'école, donne accès aux valeurs, aux normes, aux statuts, aux rôles, etc. qui sont des éléments culturels enchâssés dans les savoirs socioculturels et scolaires ;
- Hypothèse 2 : la langue-culture permet à l'enfant-apprenant de penser, d'agir et d'interagir. Autrement dit, elle favorise chez l'enfant-apprenant la mobilisation de ses ressources intérieures (ressources cognitives et métacognitives) et extérieures (ressources sociales, culturelles, scolaires, environnementales, etc.) afin de résoudre des situations problèmes ;
- Hypothèse 3 : l'impact des savoirs (que diffusent les langues-cultures) est tributaire de l'acquisition de la langue en famille, à l'école, en ville et au village.
- [Quelques paramètres empiriques issus de la réalisation de notre thèse.](#)

Pour exploiter sur le terrain les trois modèles, nous avons fait le choix d'une démarche ethnographique quasi-expérimentale axée sur des observations et des entretiens nichés dans deux lieux d'apprentissage (école et famille) et dans deux milieux contigus (milieu rural et milieu urbain). Notre modèle ethnographique quasi-expérimental s'est intéressé aux interactions entre adulte-parent-enseignant et enfant-apprenant. Les interactions (transmissives et acquisitionnelles) ont donné accès aux informations qualitatives à partir de ce que font et disent les acteurs sociaux (parents, enseignants et enfants-apprenants) en rapport avec l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en contexte.

Les informations qualitatives ont été recueillies en suivant une triangulation méthodologique que les méthodes par observation, par entretiens semi-directifs et par questionnaire ont sous-tendue. Postulées dans ce sens, notre coordination des activités (observation, entretiens semi-directifs, questionnaire) et notre préoccupation centrale (notre question de départ) ont été déployées pour identifier d'une part les choix portés sur les mécanismes transmissifs et, d'autre part aux conditions d'apprentissage et d'acquisition des savoirs grâce aux langues-cultures parlées. L'identification des choix a été faite par l'observation, les entretiens semi-directifs et le questionnaire sur deux axes de la coordination des activités au sein des entités sociales ciblées que sont l'école et la famille. Le premier axe retenait les conditions de réalisation des interactions transmissives qui favorisent l'appropriation acquisitionnelle des savoirs à travers les langues-cultures qui sont parlées par les acteurs sociaux. Le second axe qui a été déterminé par le premier s'est porté sur les schémas communicatifs qui sont susceptibles de servir de support au processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs en famille et à l'école. L'identification des conditions de réalisation par l'observation, les entretiens semi-directifs et le questionnaire a permis de récolter des données sur ce qui se fait sur les lieux d'apprentissage, à savoir : en famille par l'examen de la transmission sociale et culturelle des savoirs socioculturels que diffusent les langues ethniques ; à l'école, en scrutant la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques qui tiennent compte des référents indéniables des interactions que sont l'enseignant et l'apprenant.

Qu'est ce qui a constitué l'enjeu sociologique dans la réalisation de notre modèle ethnographique quasi-expérimental ? L'enjeu a été de ne pas réaliser les observations, les entretiens semi-directifs et le questionnaire comme une étude de la communication interpersonnelle. À cet effet, les données recueillies à travers nos observations, nos entretiens semi-directifs et notre questionnaire traduisent une première réalité sociale, culturelle et linguistique. Le traitement (à travers certains éléments du vocabulaire de la statistique descriptive) de ces données a dessiné une seconde réalité sociale, culturelle et linguistique. Ainsi, le croisement de ces deux réalités (celle conçue par nos données et celle dessinée par leur traitement) a mise à l'épreuve nos trois hypothèses. L'examen de nos trois hypothèses s'est fait en trois temps. En premier lieu la présentation des données a permis de les rendre accessibles à l'analyse et à l'interprétation. En second lieu, l'analyse a constitué une démarche comparative entre les données issues de ce qui s'est fait et s'est dit en famille, à l'école, en milieu rural et en milieu urbain. En troisième lieu l'interprétation a été un moment important pour structurer les orientations de l'analyse qui portaient sur la mutualisation des pratiques de transmission et celle des savoirs. Alors, la présentation, l'analyse et l'interprétation des données concluent ce qui suit : qu'à partir de l'accès aux savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de

diglossie, l'enfant-apprenant élabore, structure et enrichit sa pensée, construit sa vision du monde, participe à la résolution des situations-problèmes, élabore ses démarches pour la compréhension des structures sociales, culturelles, linguistiques et économiques. Cette conclusion de la présentation, de l'analyse et de l'interprétation de nos données affirme que les conclusions internationales de nos trois hypothèses sont valides en situation de diglossie au Gabon. Nos hypothèses, bien qu'elles aient affirmé la validité de leurs conclusions internationales en situation de diglossie au Gabon ont été néanmoins succédanées par de nouvelles formulations. Ces nouvelles formulations déterminent que le savoir dans le contexte du Gabon est conçu à partir de deux réalités qui influencent la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant. Une réalité sociale où domine l'oralité qui traduit les savoirs de type socioculturels que les langues-cultures ethniques diffusent et autorisent à ceux qui en parlent d'y avoir accès. Une réalité sociale où l'oralité s'associe au scriptural qui se traduit par des savoirs de types scolaires auxquels le français langue-culture de scolarisation au Gabon permet aux individus d'avoir accès.

Par conséquent notre thèse constate que l'accès aux savoirs permet effectivement la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique ambivalente. Néanmoins, en situation de diglossie cette modélisation, selon les résultats, donne un avantage de dominance aux savoirs issus du français langue-culture de scolarisation forgeant ainsi une pensée cartésienne issue de la réalité à dominance scripturale. L'avantage dont bénéficie la langue-culture de scolarisation a révélé un souci permanent sur l'efficacité des dispositifs de socialisation de l'enfant-apprenant en situation de diglossie en ce sens que les langues-cultures ethniques apparaissent être marginalisées. Cette marginalisation a déterminé une dissipation des savoirs socioculturels dont les langues-cultures ethniques sont dépositaires et forgent une pensée noologique issue de la réalité à dominance orale. Nos résultats ont montré, à cet effet, que l'accès aux savoirs socioculturels que diffusent les langues-cultures ethniques permet à l'enfant-apprenant d'agir et d'interagir avec son environnement (sociétal et écologique) immédiat. L'accès aux savoirs socioculturels lui facilite en milieu rural l'exercice des activités de survie (chasse, pêche, cueillette, etc.) et aux aspirations philosophiques (initiation aux rites et coutumes) et culturelles (accès aux valeurs, normes, rôles, statuts, etc.) inhérentes à la communauté ethnolinguistique dans laquelle l'enfant-apprenant construit ses premiers apprentissages socioculturels). Par contre en milieu urbain, nos résultats ont montré un faible accès aux savoirs socioculturels à cause du fait que les langues-cultures ethniques sont de moins en moins parlées en ville. Il est apparu, alors, une forme de déséducation socioculturelle du fait que les éducations formelle et informelle ne sont pas mutualisées dans le processus de socialisation en situation de diglossie au Gabon. Les résultats ont annoté que ce qui se fait à

l'école (l'accès aux savoirs scolaires) n'a pas de lien avec les normes et les valeurs que diffusent les savoirs socioculturels qui émanent des langues-cultures ethniques. Ainsi, la forme de déséducation socioculturelle fausse le regard de l'éducation formelle et informelle dans leur attente de socialisation de l'enfant-apprenant, malgré que ce dernier vive une appropriation acquisitionnelle des savoirs bilingues. Nos résultats ont conclu que ce bilinguisme est réclamé par les langues-cultures ethniques du Gabon. En suivant nos résultats nous disons que les langues-cultures ethniques frappent avec plus ou moins d'instance à la porte de l'école gabonaise. Elles demandent en quelque sorte réparation de ce qui semble une injustice pédagogique occasionnée par ce que l'histoire leur a fait subir. En somme, nos résultats ont indiqué que la modélisation de la pensée microsociale, culturelle et linguistique de l'enfant-apprenant en situation de diglossie réfute toute socialisation *stricto sensu* dans les lieux d'apprentissage que sont l'école et la maison. Comme perspective, nos résultats ont proposé la dimension interculturelle comme cette nouvelle donne que ces lieux d'apprentissage doivent s'approprier.

- [Quelques évidences axées sur les limites et les perspectives majeures de notre thèse.](#)

Les quelques évidences axées sur les limites et les perspectives majeures de notre thèse font exister une constatation des faits empiriques. Cette constatation indique une double critique sur les limites de notre thèse et une dimension sociologique sur sa perspective. La double critique sur les limites majeures de notre thèse traite d'une part de l'absence de données factuelles se rapportant à l'interaction symétrique entre les enfants-apprenants. D'autre part, la manipulation des données factuelles fait constater la même chose de certaines réponses des enquêtés à des proportions minimalistes au niveau des entretiens semi-directifs et du questionnaire. La dimension sociologique qui enclenche les perspectives de notre thèse porte sur le fait socioculturel et interculturel dans les savoirs à dispenser à l'école.

L'absence de données factuelles éclipse le fait de constater les apports des interactions symétriques entre les enfants-apprenants. Cette absence prive notre thèse de tout l'enjeu qu'évoque la coopération entre les pairs dans l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures en situation de diglossie. Et pourtant, dans la construction de notre thèse nous avons évoqué en suivant Piaget (*id.*) que « là où la supériorité de l'adulte empêche la discussion et la coopération, le camarade donne l'occasion à ces conduites sociales, lesquelles déterminent la vraie socialisation de l'intelligence ». Bien malencontreusement, il se trouve que nous n'avons pas suffisamment mis l'accent sur les aspects bipolaires entre les pairs lors de la récolte des données. Cela émane du fait que nous n'avons pas obtenu de données suffisantes pour mettre en exergue les réalités sociales, culturelles et linguistiques qui touchent les

interactions entre les pairs. Ce qui constitue en n'en point douter une limite majeure qui éclipses les effets par exemple de l'âge d'acquisition des savoirs, des implications comportementales qui touchent la ZPD et la plasticité dans l'apprentissage par les pairs. Bien que le remplissage du questionnaire par écrit, les entretiens semi-directifs et les observations nous aient offert une part de la subjectivité de la plasticité, néanmoins l'absence de l'intersubjectivité la rend bancal et vulnérable à toutes formes de critiques. Il reste que l'efficacité potentielle des données issues des entretiens semi-directifs, des observations et du questionnaire dévoile des contributions précises qui marquent le rapport à la plasticité favorisant les conduites sociales qui forgent la personnalité de l'enfant-apprenant. Aussi, cette limite ne discrédite pas les données issues des entretiens semi-directifs, des observations et du questionnaire. Toutefois, l'absence d'informations empiriques sur les interactions entre les pairs témoigne d'un besoin d'arguments favorables ou défavorables qui contribuent à la mise à l'épreuve de nos hypothèses de recherche. Ce manque d'apport des variations interindividuelles occulte une interrogation, plus fondamentale et aussi plus dérangeante socialement qui est de savoir exactement ce que produit le feed-back entre les enfants-apprenants. À cet effet, seule une monographie peut pallier cette carence afin de dissiper toutes formes de critiques et de renforcer la mise à l'épreuve des hypothèses.

En ce qui concerne la mêmété de certaines réponses des enquêtés à des proportions minimalistes il s'avère que la manipulation des données issues des entretiens semi-directifs et du questionnaire révèle des dissemblances minimales entre ce que disent certains enquêtés. Ainsi, la mêmété de certaines réponses à des proportions minimalistes attribue un écueil sur la sincérité de la transcription des données issues des entretiens semi-directifs et du questionnaire. Cet écueil constaté à la lecture des réponses de certains enquêtés semble menacer les résultats. Cette menace à première vue peut se justifier en ce sens qu'elle interroge la sincérité qui induit la sensibilité de la procédure de l'outil de recueil de données. Même si le travail de terrain est jugé avoir été effectué dans le respect des normes de récolte d'informations, sa sincérité est susceptible d'être remise en cause. Néanmoins, la mêmété de certaines réponses à des proportions minimalistes justifie la fiabilité de la transcription du fait qu'elle n'aliène pas ce que disent les enquêtes. Ainsi, la sincérité suggère un décryptage des réponses analogues. Le décryptage des réponses analogues permet de justifier ce qui semble des répliques des enquêtés à certaines questions. En effet, les entretiens semi-directifs et le questionnaire ont été conçus en suivant les mêmes sous-thèmes et en conservant les mêmes questions destinées aux enquêtés. Cette standardisation des sous-thèmes sous-tend la logique qui gouverne l'élaboration du guide d'entretien semi-directif et du questionnaire à questions ouvertes. Par contre la rationalisation (standardisation) des questions n'est pas une obligation dans l'élaboration du guide d'entretien

semi-directif ou du questionnaire à questions ouvertes. Toutefois, il se trouve que cette standardisation a été retenue dans la réalisation des entretiens semi-directifs et le remplissage du questionnaire. Ainsi, elle a contribué à la formulation des mêmes réponses des enquêtés. Aussi, deux autres faits contribuent à la même chose des réponses. Le premier fait émane de la proximité des enquêtés qui a indubitablement influencé la production des réponses qui semblent identiques. La proximité des enquêtés est le résultat des lieux de résidence et le fait de parler un même dialecte. Par exemple, les enquêtés vivant en milieu rural parlent le plus souvent un même dialecte qui gouverne la diffusion des mêmes matérialités sociales, culturelles et linguistiques. Aussi, les enquêtés qui ont rempli le questionnaire séjournent dans le même lieu d'apprentissage, à savoir l'école où le français langue-culture de scolarisation oriente la diffusion des mêmes réalités sociales, culturelles et linguistiques. Le deuxième fait compose avec l'utilisation des dialectes par les enquêtés lors des entretiens semi-directifs. En effet, certains enquêtés, notamment les parents ont répondu aux questions auxquelles ils étaient soumis en parlant leur dialecte. Il nous a fallu transcrire en français ce que ces enquêtés avaient dit dans leur dialecte et nous étions aidés par des facilitateurs qui servaient d'interface entre nous et les enquêtés. La transcription en français de ce qui est dit en dialecte du Gabon a été dirigée par la signification tribulaire de la compréhension du facilitateur. Ces quelques éléments que nous venons d'indiquer comme justificatifs des mots répliques des enquêtés sont susceptibles de conduire à la même chose de certaines réponses dans des proportions minimalistes. Du moins, ils nous orientent lors de la réalisation de la monographie sur les interactions entre les pairs à réduire de façon significative la même chose des interrogations afin d'éviter l'excès d'apparition des répliques dans les réponses des enquêtés.

La double critique sur les limites majeures de notre thèse occasionne diverses perspectives de recherche. Nous entrevoyons, par exemple, une recherche sur une monographie axée sur les interactions entre les pairs dans le processus de socialisation de l'enfant-apprenant au Gabon. Tout comme, nous pouvons enclencher sur la dimension sociologique de l'impact du socioculturel et interculturel dans les savoirs à enseigner à l'école primaire au Gabon. La recherche sur la monographie viendra compléter les limites de notre thèse au sujet des interactions entre pairs. Par contre celle sur l'impact socioculturel et interculturel dans le savoir à enseigner partirait de la préoccupation suivante : qu'est-ce qu'il y a de socioculturel et d'interculturel dans le savoir dispensé à l'école primaire ?

Par ailleurs, les résultats de notre thèse qui ont été mis en exergue posent la problématique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en situation de diglossie à effectuer dans une langue-culture. En situation de diglossie dans quelle langue-culture doit se

faire les interactions transmissives et acquisitionnelles ? Autrement dans quelle langue-culture faut-il apprendre en situation de diglossie ? Nos résultats plaident en faveur de la dialectique de la socialisation primaire et secondaire en tant que la résultante de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures. Ce plaidoyer expose qu'en situation de diglossie la socialisation de l'enfant-apprenant en famille (socialisation primaire), à l'école et par la société (socialisation secondaire) doit impérativement être revue en ce qui concerne les savoirs à acquérir et à s'approprier. Bien que la socialisation soit considérée par Tay (*id.*) comme « un processus d'inculcation par lequel l'individu acquiert des connaissances [...] et apprend à s'adapter à une société », elle doit néanmoins se réaliser en tenant compte des changements rapides opérés dans l'évolution de la société. Elle devient alors plus exigeante dans la qualité des savoirs à faire acquérir à l'enfant-apprenant de peur d'attiser des polémiques, par exemple, « [...] celle de l'intégration, de l'ethnisation, des sentiments xénophobes, des crispations identitaires, des dérives sectaires ou terroristes, etc. » (Meunier, 2014, p. 451). Ces polémiques sont susceptibles d'entraîner des fractures sociales généralisatrices de conflits (nationaux et internationaux et de l'immobilisme national face à la mobilité croissante de la mondialisation). Alors, la problématique de l'apprentissage (l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en situation de diglossie dans quelle langue ?) se détourne de l'enculturation et de l'acculturation pour s'installer dans les espaces de l'interculturel et transculturel (Meunier, 2014 ; Blanchet et Coste, 2010). En effet, les espaces de l'interculturel et de la transculturel dévoilent que les savoirs à transmettre par les générations précédentes ne font pas sens dans le monde de l'enculturation et de l'acculturation. Du coup les adultes (parents et enseignants) en général sont largement démunis devant les savoirs à transmettre donnant lieu à l'interculturalité et la transculturalité. Néanmoins, l'enculturation et l'acculturation plaident pour un modèle additif culturel qui est imprégné des trois fondamentaux qui permettent de définir la culture (Hall, 1979 ; Abdallah-Preteceille, 2013). Le premier élément fondamental pour Abdallah-Preteceille (*id.*) indique que « [...] la culture est véhiculée par les individus et ne peut s'exprimer que par leur intermédiaire ». Le second élément retient d'après Hall (*id.*) que « les aspects culturels qui influencent de la manière la plus profonde et la plus subtile le comportement sont ceux qui, telle la lettre volée, semblent les plus évidents et les plus naturels et, de ce fait, sont les moins étudiés ». Le troisième élément selon Abdallah-Preteceille (*id.*) annote que « [...] la culture a en réalité deux fonctions. Une fonction ontologique qui permet à l'être de se signifier lui-même et aux autres. Une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements en produisant des comportements ». Ces trois éléments fondamentaux qui dévoilent l'essence de la culture sont soumis à des pressions diverses et intenses auxquelles ils doivent faire face dans le processus de socialisation (par enculturation et par acculturation). Cela explique le sentiment mitigé des adultes (parents et enseignants) sur

l'impact culturel de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs en situation de diglossie. Ce sentiment est identifié dans ce que font et disent les adultes lors de la récolte de nos données sur le terrain. Ces données montrent que les adultes-parents renvoient leur désarroi sur la prééminence de l'usage du français langue-culture de scolarisation en famille, notamment en milieu urbain. Ils ne reconnaissent pas qu'ils sont dépassés et n'ont surtout de repères solides pour revenir sur l'usage des langues-cultures en famille. Elles (les données) exposent aussi que les adultes-enseignants disent qu'ils sont disponibles pour transmettre les savoirs que diffusent les langues-cultures ethniques à l'école. Mais ils ne reconnaissent pas qu'ils sont en difficulté intrinsèque dans l'usage des langues-cultures ethniques. Néanmoins, tout en reconnaissant les mérites de la socialisation par enculturation (en famille : socialisation primaire) et de la socialisation par acculturation (à l'école et en société : socialisation secondaire) il faut avoir le courage d'envisager des modifications. Il est souvent important à un moment de prioriser les besoins d'appropriation acquisitionnelle des savoirs de l'enfant-apprenant pour les inscrire dans de nouvelles perspectives englobant divers domaines de son projet de vie. En effet, nous proposons l'amélioration des dispositions mises en place par la clarification qu'offrent les concepts d'enculturation et d'acculturation. Selon Troadec (1999, p.22) « [...] l'enculturation est une limitation progressive, au cours de l'ontogenèse, de l'ensemble des comportements biologiquement possibles au sous-ensemble de ceux qui sont socialement acceptables ou culturellement nécessaires ». Par contre, d'après Troadec (1999, p.23) l'acculturation « [...] suppose que les éléments culturels de la culture source et ceux de la culture cible sont clairement identifiés pour former un tout cohérent, ce qui n'est pas toujours le cas ». En effet, il se trouve que dans le processus d'acculturation « [...] qu'aucun élément d'un système culturel source n'est reproduit à l'identique une fois transplanté dans une autre culture » (Troadec, *op.cit.*). Le dépassement des acceptions des notions d'enculturation et d'acculturation déduit un panorama de changement où sont concernés les parents, les enseignants et les décideurs politiques. Ce panorama de changement est le moule d'une réorganisation du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs en situation de diglossie en tant que le substrat de la socialisation. Dans ce moule un intérêt particulier est porté sur la politique linguistique qui retient que « [...] la langue-culture n'est pas tout dans l'éducation, mais sans elle l'éducation n'est rien. Langue-culture n'est qu'un moyen et non une finalité de l'éducation » (Ekkehard, 2005, p. 5). Nous soulignons que les finalités de l'éducation au Gabon (ou de l'école gabonaise) reposent sur un système éducatif axé sur une formation scolaire complétée ou relayée par une formation extra-scolaire. Nous réitérons ci-après les finalités de l'école gabonaise contenues dans *la réflexion stratégique à long terme : Gabon 2025* publiée en 1995 :

L'éducation doit tendre à former des hommes et des femmes libres de penser et d'agir sans nuire aux autres, capables d'intégrer les valeurs traditionnelles, respectueux des traditions authentiques, mais libérés des

freins au changement que constituent, dans certains cas, certaines traditions ; l'éducation doit former des hommes et des femmes équilibrés physiquement, et moralement épanouis ; l'éducation doit tendre à former des hommes et des femmes ayant le sens de la responsabilité, capables d'agir, d'inventer et de créer dans tous les domaines, en mesure d'accéder à l'humanisme technique et scientifique (Ministère de la planification de l'environnement et du tourisme [MPET], *id.*).

Ces finalités engagent implicitement la socialisation en famille, par la société et directement la socialisation à l'école. Elles déterminent, à cet effet, un nouveau cours sociétal du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs en tant que substrat de la socialisation. Ce nouveau cours sociétal du processus d'appropriation acquisitionnelle des savoirs réfute toute prééminence en situation de diglossie d'une langue-culture sur d'autres langues-cultures. Dans cette perspective, nous pouvons relever l'orientation principale qui émerge de ce nouveau cours sociétal de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs qui va affecte le couple majeur : famille-école. Dans ce couple majeur (famille-école), l'orientation principale est la socialisation qui préside encore aux fondements de la transmission des savoirs qui conduit à l'apprentissage en vue de l'intégration sociale. Cette socialisation voit émerger un sujet nouveau qui ne doit plus être ni un individualiste narcissique, ni un individualiste conformiste aux normes et aux valeurs de la société, mais un acteur (auteur) qui certes, a une vie personnelle mais peut modifier son environnement et qui a conscience de ses rôles sociaux. Ce paradigme d'individu nouveau fait que rien de soit plus définitif, tout peut être constamment remis en cause sous l'égide de la responsabilité (individuelle et collective) comme le dernier rempart de l'autorégulation. Cela débouche à la redéfinition de nouveaux modes de vie sociale où il est fait appel à la coresponsabilité des membres afin de favoriser le tissage des liens sociaux égalitaires. Nous percevons dans ces nouveaux modes sociaux de vie (notamment en ce qui concerne le couple majeur famille-école) le développement de l'éthique de la responsabilisation sociale. Ainsi, par exemple l'école qui a toujours jalousement sauvegardé son autonomie et son autorité (l'usage unique des savoirs scolaires que diffuse le français langue-culture de scolarisation) se verra ébranlée par l'imposition à l'ouverture qui lui sera faite pour mettre en place de nouvelles relations avec les savoirs situationnels que diffusent les langues-cultures ethniques. En effet, une seule idéologie aura à dominer celle de la coresponsabilité éducative (de la socialisation) des parents et des enseignants. En définitive, la problématique de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs à travers le choix de la langue de l'apprentissage évoque en suivant Meunier (2014, p.452) l'apparition de nouveaux paradigmes sociaux touchant :

[...] l'évitement de toute essentialisation des cultures, de toute catégorisation des individus, de toute prise en considération des aspects sociaux et les rapports aux pouvoirs sans le nécessaire équilibre entre différence et égalité. Et le rôle du couple famille-école comme lieu privilégié d'interactions des langues et des cultures, et la dialectique interculturelle/transculturelle en tant qu'alternative au multiculturalisme et à

l'interculturalisme permettra de dépasser toute dimension réductrice à partir d'un regard humaniste sur les transformations des individus.

En somme, au terme de cette thèse, j'ai eu le sentiment que le Gabon dans le processus qui conduit à l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langues-cultures est comme un pays qui fuit sa propre histoire. L'histoire du Gabon fait de lui un pays en situation de diglossie qu'il faut assumer dans la diffusion des savoirs à dispenser au niveau de l'éducation formelle. Par ailleurs, *caeteris paribus*, mon sujet de thèse est transférable dans d'autres contextes sociaux, culturels et linguistiques⁹⁰ connexes ou différents. Néanmoins, au-delà de l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent le français la langue-culture de scolarisation et les langues-cultures ethniques, d'autres enjeux - axiomatiques si possibles - sont à envisagé.

⁹⁰Par exemple dans l'espace francophone où le rapport de l'OIF en 2014 indique que 274 millions de personnes dans le monde se sont appropriées le français et l'utilisent comme langue pour parler. Il est évident que parmi ces personnes, certaines ont d'autres langues qu'ils parlent soit depuis leurs familles, soit à partir de l'école.

Bibliographie.

- Abdallah-Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*, Paris : Presses universitaires de France.
- Achard, P. (1994). Sociologie du langage et analyse d'enquêtes : De l'hypothèse de la rationalité des réponses. *Sociétés contemporaines*, 18(1) 67-100. Récupéré [20 mars 2015] du http://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1994_num_18_1_1165.
- Akkari, A. (2014). Introduction. Dans O. Meunier (dir.), *Cultures, éducation, identité, Recompositions socioculturelles, Transculturalité et Interculturalité* (pp. 3-40). Arras : Artois Presses Université.
- Altet, M. (2009). De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques, 40 ans des Sciences de l'éducation. In A. Vergnion (Ed.), *40 ans des Sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? Questions vives* (pp. 31-47). Caen/ Presses Universitaire de Caen.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138 (1), 85-93. Récupéré [le 5 mai 2012] du http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue Française de Pédagogie*, 46(1) 123-139. Récupéré [le 5 mai 2012] du http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_107_1_1268.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série*, 1(1) 5-16. Récupéré [le 2 juin 2012] du http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Divers/Amigues_approche_ergonomique.pdf.
- Amselle, J.-L. et Elikia M'bokolo (1999). *Au cœur de l'ethnie, Ethnies, tribalisme et Etat d'Afrique*. Paris : La Découverte.
- Anaut, M. (2007). Transmissions et secrets de famille : Entre pathologie et créativité. *La revue internationale de l'éducation familiale* 2 (22) 27-42. DOI. 10.3917/rief.022.0027.
- Andrade, C. et Fontaine, A.-M. (2007). Rôles familiaux et professionnels : Attitudes et stratégies de conciliation. Ce qui se transmet. *La revue internationale de l'éducation familiale* 2 (22) 67-85. DOI. 10.3917/rief.022.0067.
- Ardoino, J. (1990). L'analyse multiréférentielle des situations sociales. *Psychologie clinique*, 3 (1). Récupéré [le 15 juin 2015] du http://probo.free.fr/textes_amis/analyse_multireferentielle_j_ardoino.pdf.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation-analyse*, 25/26(1). Récupéré [le 16 juin 2015] du <http://www.barbier-rd.nom.fr/ApprMultRefJA.html>.
- Ardoino, J. (1988). Vers la multiréférentialité. Dans R. Hess et A. Savoye (Eds.), *Perspectives de l'analyse institutionnelle* (p. 247-258). Paris : Méridiens Klincksieck.
- Aubame, J.-M. (2002). *Les Bété du Gabon et d'ailleurs, Sites, parcours et structures*. Paris : L'Harmattan.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre Self-efficacy : the exercise of control. W. H. Freeman & Cie).
- Banner, J.-M. et Cannon, J.-C. (2003). *L'art d'apprendre*. Paris : Nouveaux Horizons.
- Barbier, J.-M. (2006). Voies pour la recherche en formation d'adultes. *Education et Didactique* 3(1), 120-129. Récupéré [le 8 novembre 2014] du <https://educationdidactique.revues.org/588>.
- Bardin, L. (2016). *L'analyse des contenus*. Paris : Presses universitaire de France
- Barth, F. (2008). Les groupes ethniques et leurs frontières. In P. Poutignat et J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité* (p. 203-249). Paris : Presses Universitaire de France.
- Bautier, E., et Rochex, J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, Pratiques sociales : De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

- Baylon C et Fabre P. (2007). *Initiation à la linguistique, Cours et application corrigés* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans J. Beillerot, P. Berdot et C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Bélanger, A., Sabourin, P. et Lachapelle, R. (2011). Une analyse des déterminants linguistique intergénérationnelle des immigrants allophones au Québec. *Cahier québécois de démographie*, 1(1), 113-138. DOI : 10.7202/1006634ar
- Benbassa, E., Attias, J.-C., Laithier, S. et Vilmain, V. (2010). *Dictionnaire des racismes, de l'exclusion et des discriminations*. Paris: Larousse.
- Berlin, O. B. et Kay, P. (1969). *Basis color terms: their universality and evolution*, Berkeley: University of California, Press.
- Bertiaume, D. et Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques (Tome 1) Enseigner au supérieur*. Paris : Editions Peter Lang.
- Bigoumou M. G.-O. (2011). Les mobilités des populations à faibles revenus à Libreville : l'exemple des quartiers périphériques (thèse de doctorat non publiée). Université de Toulouse II Le Mirail, Toulouse, France.
- Blaise, M. (2008). De la pluralité culturelle à la transculturalité : L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de trans-formation personnelle et collective ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 152 (4) 451-462. Récupéré [le 20 novembre 2015] file:///C:/Users/doctorat/Downloads/ELA_152_0451.pdf.
- Blanchet, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Etrangère de 3^e année de Licences*. Service Universitaire d'Enseignement à Distance Document non publié. Université Rennes 2 Haute Bretagne. Récupéré [le 20 avril 2016] du http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf.
- Blanchet, P. et Coste, D. (dir.) (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Bolle (De Bal), M. (2005). Sociologie compréhensive, sociologie existentielle, sociologie clinique : Une triple reliance sociologique. In D. Jeffrey et M. Maffesoli (Eds.), *La sociologie compréhensive* (p.35-43). Laval : Presses de l'Université.
- Bonin, P (2007). *Psychologie du langage, Approche cognitive de la production verbale de mots*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bonte, P., Izard M. (dir.), Abèlès M., Descola P., Digard J.-P., Duby C., Galey J.-C., Jamin J. et Lendud G. (2000). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : Presses universitaire de France.
- Boroditsky, L. (2011). La langue façonne la pensée : les langues que nous parlons modifient notre façon de percevoir le monde et nos capacités cognitives. *Revue la Science*, 407 (1) 31-34. Récupéré [le 20 juillet 2015] du www.pourlascience.fr.
- Boudon, R. et Fillieule, R. (2012). *Les méthodes en sociologie*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Boudon, R. (2004). La théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique. *Revue du Mauss*, 24(2) 281-309. Doi : 10.3917/rdm.024.0281.
- Bourdieu, P. (2009). *Questions de sociologie*. Paris : Les Editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bouya, A. (1985). Contribution à l'élaboration de la notion d'intelligence au Congo. *Présence Africaine* 4 (136) 95-123. DOI 10.3917/presa.136.0095.
- Bressoux, P. (dir.) (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. *HAL Id : educative-00000286*. Récupéré [le 5 février 2015] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/educative-00000286/document>.
- Breton (Le) R. J. (1981). *Les ethnies*. Paris : Presses Universitaire de France
- Bruner (Seymour), J. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire, Psychologie d'aujourd'hui* (8^{ème} éd.). Paris : Presses Universitaire de France.

- Bruner (Seymour), J. (2000). *Culture et modes de pensée : L'esprit humain dans ses œuvres* (Y. Bonin, tra.). Paris : Retz. (Ouvrage original publié en 1986 sous le titre de *Culture and ways of thinking: the human spirit in his works*).
- Bronckart, J.-P. (2003). Constructivisme piagétien et interactionniste vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. Dans J.-M. Ferrys et B. Libois (dir.), *Pour une éducation post nationale* (p. 129-147). Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/concepts scientifiques : Réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26(2) 67-82. Doi : 10.3517/cdle.026.0067.
- Brown, P. (1999). Anthropologie cognitive, Anthropologie et Société. *Revue Erudit*, 23(3) 91-119. Doi : 10.7202/01569ar. Récupéré [le 20 mai 2014] du <http://id.erudit.org/iderudit/015619ar>.
- Brunswic, E. (1994). *Réussir l'école, réussir à l'école, Stratégie de réussite à l'école fondamentale*. Paris : Unesco.
- Bucheton, D. et Lirdef, S-G. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et Didactique*, 3(1) 29-48. Récupéré [le 5 novembre 2014] du <http://educationdidactique.revues.org/543>.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (s.d.). Apprendre, Enseigner, Evaluer, Unités des politiques linguistiques de Strasbourg. Récupéré [le 29 avril 2015] du http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf.
- Calvet, L.-J. (2013). *La sociolinguistique* (8^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cappiello, P., et Venturini, P. (s.d.). L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences. *Acte du premier Colloque international de didactique comparé (DiDiST-CREFI-T)* (p.1-12). Université de Toulouse.
- Caron, J. (2001). *Précis de psycholinguistique*. Paris : Quadrige/Presses universitaires de France.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé internationale/HER.
- Cazeneuve, J. (1976). *Dix grandes notions de la sociologie*. Paris : Editions du Seuil.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevassus-au-Louis, N. (2010). Noam Chomsky : Le langage sert d'abord à penser. La Nouvelle psychologie du goût, *La Recherche, Revue mensuelle*, 443(1) 92-95. Récupéré [le 4 mars 2015] <http://www.noam-chomsky.fr/le-langage-sert-d-abord-a-penser/>.
- Chomsky, N. (2012). *Le langage et la pensée*. Paris : Payot.
- Clanet, C. (1986). Mode d'intégration sociale et structuration de l'imaginaire. Dans *Socialisations et cultures : actes du premier colloque de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)* (p. 79-92). Toulouse : Presses Universitaire du Mirail.
- Colliot-Thélène, C. (2014). *La sociologie de Max Wéber*. Paris : La Découverte.
- Colliot-Thélène, C. (2008). *La sociologie de Max Weber*. Paris : La Découverte
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte
- Coster (de), J. (1894). Qu'est-ce que la pensée ? *Revue néo-scholastique* 4(1) 349-358. Doi : 10.3406/phlou.1894.1389.
- Costey, P. (2006). Les catégories ethniques selon Fredrick Barth. *Tracés Revue de sciences humaines*|10|2006 (mis en ligne le 07 avril 2009), 105-112. Récupéré [le 10 octobre 2016] du <http://traces.revues.org>.
- Crespi, F. (2005). Sociologie compréhensive et critique sociales. Dans D. Jeffrey et M. Maffesoli (dir.), *La sociologie compréhensive* (p.45-54). Laval : Les Presses de l'Université.
- Cuche, D. (2011). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Cudicio, C. (2002). *Comprendre la Psycho Neuro Linguistique (PNL) : La programmation neurolinguistique* (4^e éd.). Paris : Editions d'Organisation.
- Cuin, C.-H. et Gresle, F. (1992). *Histoire de la sociologie*. Paris : La Découverte.

- Da-Costa Lasne, A. (2012). La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques (thèse de doctorat non publiée) ? Université de Bourgogne, Bourgogne, France.
- Daou, J. (1992). Savoirs indigènes et contraintes anthropologiques dans le cadre des programmes de conservation en Afrique centrale. *Yale FetEs : Bulletin Région du fleuve Sangha*, 102(1) 140-150. Récupéré [le 4 décembre 2016] du <http://environnement.yale.edu/publication-series/documents/downloads/0-9/102Joiris.pdf>.
- Dasen, P. (2002a). Approches interculturelles : Acquis et controverses. In P. Dasen et C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi les approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 7-28). Bruxelles : De Boeck.
- Dasen, P. (2002b). Développement humain et éducation informelle. In P. Dasen et C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi les approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 107-123). Bruxelles : De Boeck.
- Dasen, P. (1988). Le développement psychologique et les activités quotidiennes chez des enfants africains. *Enfance*, 41 (3/4) 3-23 Récupéré [le 10 novembre 2016] du http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1988_num_41_3_2152.
- Dasen, P. (1986). La socialisation du développement cognitif. In *Socialisations et cultures : actes du premier colloque de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)* (p. 93-98). Toulouse : Presses Universitaire du Mirail.
- Dasen, P. et Perregaux, C. (2002). *Pourquoi les approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Delbecq, N. (2006). *Linguistique cognitive : Comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De Boeck et Duculot.
- Demorgon, J. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos.
- Dessus, Ph. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement : Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité ? *Revue française de pédagogie*, 164(1) 1-26. Doi : 10.4000/rfp.2098.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Deveau, K., Landry, R. et Allard, R. (2006). Vitalité ethno-linguistique et construction identitaire : Le cas de l'identité bilingue. *Education et francophonie. Dans la contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste* 1(34), 54-60. Récupéré [le 12 janvier 2018] du http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_054.pdf.
- Deveau, K., Landry, R. et Allard, R. (2005). Au-delà de l'autodéfinition. Composantes distinctes de l'identité ethno-linguistique. *Francophonies d'Amérique*, 1(20) 79-83. Doi : 10.7202/1005338ar.
- Diagne Souleymane, B. (2000). Revisiter, La philosophie bantoue. *Politique africaine : L'idée d'une grammaire philosophique*, 77 (1) 44-53. Doi : 10.3917/polaf.077.0044.
- Direction Générale de la Statistique au Gabon [DGSG] (2015). *Résultats globaux du recensement général de la population et des logements de 2013 du Gabon (RGPL-2013)*. Libreville : CNR
- Direction Générale de la Statistique au Gabon (2011). *Annuaire statistique 2009 Libreville, Direction générale de la statistique*. Récupéré le 06 novembre du site de l'organisme : <http://www.stat-gabon.org/documents/PDF/Donnees%20stat/Compteannuaire/Ann09.pdf>.
- Diop, B. (1960). *Leurres et lueurs*. Paris : Présence Africaine.
- Dominique, R. (2006). Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ? *L'année sociologique*, 2 (56) 309-329. DOI 10.3917/ANSO.062.0309.
- Duguays, R-M., Saulnier, M. et Doucet, R. (2008). *Identité culturelle, identité linguistique et sentiment d'appartenance : piliers de l'apprentissage chez les jeunes en service de garde*. Rapport de recherche. Université de Moncton : Groupe de recherche en petite enfance (GRPE). Récupéré [le 20 mai 2016] du http://www8.umoncton.ca/umcm-grpe/wp-content/uploads/2012/02/Identit_version_web21.pdf.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les questions clés de la démarche compréhensive* (2^e éd.). Paris : Vuibert.

- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4) 47-58. Récupéré [le 08 août 2016] du [https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages_47_A_58 - Dumez H. - 2011 - Qu est-ce que la recherche qualitative - Libellio vol. 7 nA 4.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages_47_A_58_-_Dumez_H._-2011_-_Qu_est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol._7_nA_4.pdf).
- Dupont, N. (2006). Passerelle. *Le télémaque* 2 (30) 9-26. DOI. 10.3917/tele.030.0009.
- Durand, M. et Yvon, F. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Durand, M., Ria, L. et Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1) 83-103. DOI :10.7202/007150ar
- Ekkehard, W. (2005). Conférence sur l'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales dans l'enseignement. *Revue, la lettre de l'ADEA*, 17 (2), 5-8. ISSN N° 1762-3502.
- Engone, J. (2013). *Analyse des pratiques enseignantes dans l'enseignement de base au Gabon : pour une dynamique apprentissage-enseignement-apprentissage au service de la réussite scolaire* (mémoire de master à finalité recherche non publié). Université de Rouen, France.
- Ezembe, F. (2009). *L'enfant africain et ses univers*. Paris : Karthala.
- Ferrarotti, F. (2005). Note sur la compréhension du pré-compris. In D. Jeffrey et M. Maffesoli (Eds.), *La sociologie compréhensive* (p. 89-93). Laval : Les Presses de l'Université.
- Fleury, J. (2008). *La culture* (2^{ème} éd.). Rome : Bréal
- Fonkoua, P. (Ed.) (2012). *Principes et modalités de l'enseignement des langues et cultures africaines*. Paris : L'Harmattan.
- Forestal, C. (2008). L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? *Ela. Etudes en linguistique appliquée*, 152(4), 393-410. Récupéré [le 12 octobre 2014] du <http://www.cairn.info/revue-ela-2008-4-page-393.html>.
- Fortes, M (1945). *The dynamic of clanship among the tallensi*, Londres. Oxford University Press.
- Franckel, J.-J. et Rouzo (Le), M.-L. (1974). Psycholinguistique et enseignement du français à l'école primaire. *Langue française* 22(1) 107-119. Doi : 10.3406/If.1974.5676.
- Fuchs, C. et Robert, S. (Eds.) (1997). *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris : Editions Ophrys.
- Galisson, R. (1998). A la recherche de l'ethnique dans les disciplines d'intervention. *Etudes de linguistique appliquée* 1 (109) 83-127. Paris : Didier Erudition.
- Galisson, R. et Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : Clé international.
- Gamille, L. G. (2013). *Eléments de description phonologique et morphologique du lumbu, langue bantu (B44) du Gabon parlée à Mayumba* (thèse de doctorat non publiée). Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Paris, France.
- Gilles, V. (2012). Comment l'interculturel bouscule les cultures. *Les Cahiers Dynamiques*, 57(4) 22-28. Doi : 10.3917/Lcd. 057.0021
- Ginestié, J., Balonzi, O., Kohowalla, R.-P. et Medjia, C. (2005). *Rapport : une éducation générale pour tous, une orientation professionnelle pour chacun, propositions en vue de l'élaboration du schéma directeur du secteur éducatif gabonais* document non publié. Libreville : Ambassade de France au Gabon.
- Gonthier, F. (2004). Weber et la notion de compréhension. *Cahiers internationaux de sociologie* 1(116), 35-54. DOI 10.3917/cis. 116.0035.
- Guilbert, L. et Lnacry, A. (2007). L'analyse des activités des cadres : L'intérêt de la triangulation des méthodes. *Le travail humain*, 4(70) 313-342. Doi 10.3917/th.704.0313.
- Guyot, J-L. et AfGoustidis, D. (2006). L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36(1), 23-29. Récupéré [le 5 septembre 2015] du [file:///C:/Users/doctorat/Downloads/NRAS_036_0023%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/doctorat/Downloads/NRAS_036_0023%20(1).pdf).
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école primaire*. Paris : Nathan.
- Hall, E T. (1979). *Au-delà de la culture* (M. H. Hatchuel et F. Graëve, trad.). Paris : Editions du Seuil.

- Hamidou, N. (2007). La langue et la culture : une relation dyadique. *Synergie Algérie*, 1(1), 29-40. Récupéré [le 3 juillet 2015] du <https://gerflint.fr/Base/Algerie1/hamidou.pdf>.
- Harriet, J. (2003). L'acquisition du langage : Ce que l'enfant nous apprend de sur l'homme. *Revue d'ethnologie de l'Europe*, 40(1) 115-132. Récupéré [le 21 octobre 2015] du
- Herbert, L. (s.d.). *Les fonctions du langage*. Québec : Université de Rimouski. Récupéré le 23 juin 2015 du site : <http://www.signosemio.com/jakobson/fonctions-du-langage.asp>.
- Holec, H. (1991). *Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage*. Université de Nancy 2. Récupéré le 06 octobre 2014 du site : <http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCP/pdf/Autonomie.pdf>.
- Houssaye, J. (2011). *Education et Sociétés. Cours de master (M1), Sciences de l'éducation, Enseignements fondamentaux et pluridisciplinaires*. Document non publié, Université de Rouen, Campus Numérique Forse.
- Houssaye, J. (2007). Les images de la transmission. *La revue internationale de l'éducation familiale* 2(22) 87-96. DOI. 10.3917/rief.022.0087.
- Houssaye, J. (1998). *Le triangle pédagogique*. Récupéré le 10 octobre 2014 du site : http://www.anim.ch/pxo3_02/pxo/jean_houssaye_traingle_pedagogique.pdf.
- Huberman, M.-A. et Miles, M.-B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (Traduction de la 2^{ème} édition américaine par Martine Hlady Rispal, révision scientifique de Jean Jacques Bonniol, 2^{ème} édition). Bruxelles : De Boeck Université.
- Humboldt (VON), W. (2000). *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage* (D. Thouard, trad.). Paris : Editions du Seuil. (ouvrage original publié sous le titre de *Über den Nationalcharakter der Sprachen* entre 1903 et 1936).
- Howard, G. et Al. (2014). La bêtise et les trois facettes de l'intelligence. *Le philosophe* 1 (42) 18-25. DOI 103917/phoir.042.0018.
- Idiata, D. F. (2007). *Les langues du Gabon, Données en vue de l'élaboration d'un atlas linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Idiata, D. F. (2004). *Eléments de la psycholinguistique des langues bantu : la question de la sémantique des classes nominales du point de vue de l'acquisition du langage chez les enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Idiata, D., Ange François Ratanga-Atoz et Hombert, Jean Marie. (2013). *Atlas des langues et peuples du Gabon*. Libreville, Les Editions du CENAREST.
- Italia, M. (2011). Variation et variétés morphosyntaxiques du français parlé au Gabon (thèse de doctorat non publiée). Université d'Aix Marseille 1, Marseille, France.
- Ivic, I. (2000). Levs Vygotsky. *Une revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation)*, 18(3/4) 793-820. Récupéré le 10 janvier 2015 du site : <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotskf.pdf>.
- Jakobson, R. et Ruwet, N. (2003). *Essais de linguistique générale (Tome 1) : Les fondations du langage*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Javeau, C. (2001). Sociologie du langage. *Raisons politiques*, 2(1) 79-87. Doi : 10.3917/rai. 002.0079
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Joly, A. (1981). Pour une théorie générale de la signifiante. Dans N. Mouloud et J.M. Vienne (Eds.), *Langages, connaissance et pratique : Colloque franco-britannique Université de Lille 3* (p. 100-125). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jonnaert, P. (2015). *Compétence et socioconstructivisme : Un cadre théorique* (3^{ème} Tirage). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2008). L'évaluation des élèves (1^{ère} et 2^{ème} partie). *Revue Réussite : vers la performance des élèves*, 9(1) 1-5. Récupéré [le 26 mars 2015] du http://www.ac-rouen.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1260462013628.
- Jourdan, I. et Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. *Recherche et formation*, 66 (1) 9-12. Récupéré [le 23 juin 2015] du <file:///C:/Users/pc/Downloads/rechercheformation-1064.pdf>.

- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : Puf
- Kalouri, R., et Aspete (Prof.) (2012). Former les apprenants à l'interculturel à travers l'enseignement des langues et cultures nationales : Le rôle de la publicité à titre d'exemple. Dans P. Fonckua (Ed), *Principes et modalités de l'enseignement des langues et cultures africaines* (p.165-170). Paris, L'Harmattan.
- Karouni (El), S. (2012). L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène. *Revue généraliste de recherches en éducation et formation*, 7(1) 149-165 Récupéré [le 9 février 2015] du <http://rechercheseducations.revues.org/1435>.
- Keita, T. (2008). 6. Phénoménologie traditionnelle de l'enfance en Afrique. Dans *Famille, enfant et développement en Afrique* (p. 99-139). Paris : Unesco.
- Kerlan, A. (2011). *Cours de philosophie de l'éducation, Master première année sciences de l'éducation* (document non publié). Université de Rouen, Campus Numérique Forse 6034 TG.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de la langue étrangère* (C. Noyau, tra.). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1984 sous le titre Zweitspracherwerb Eine Einführung athenäum Taschenbücher Linguistik Königstein/Ts, Atnenäum Verlag).
- Kluckhohn, C. et Murray, H. A. (1961), Personality formation : the determinants, in nature, society and culture, New York. En ligne <http://panarchy.org/kluckhohn/personality.1953.html>, Consulté le 2 décembre 2016.
- Kohl, M., Beauquier-Maccotta, B., Bourgeois, M., Clouard, C., Donde, S., Mosser, A., Pinot, P., Rittori, G., VaivreDouret, L., Golse, B. et Robel, L. (2008). Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2) 577-595. Doi : 10.3917/psyc.512.5077. pp. 577-595
- Krämer, W. (2013). La langue maternelle, moteur de la créativité de la pensée. *Trivium*, 15(1) 75-78. Récupéré [le 20 mars 2015] du <http://trivium.revues.org/4682>.
- Lachapelle, R. (1983). Définition et analyse des mobilités démographiques : l'exemple de la mobilité linguistique. *Ministère québécois des communautés culturelles : Canada* (pp. 237-248). Récupéré [le 23 février 2015] du <http://www.erudit.org/livre/aidelf/1981/000729co.pdf>.
- Laplantine, F. (2012). *L'enquête et ses méthodes : La description ethnographique*. Paris : Armand Colin.
- Lê Thành Khôi. (1992). *Culture, créativité et développement*. Paris : L'Harmattan.
- Lemoine, V. (2014). Diversité de pratiques interculturelles en classes de langues à l'école élémentaire et à la Grundschule. Dans *Cultures, éducation, identité, Etudes réunies par O. Meunier (dir.), Education et Formation*, (p. 55-65). Arras : Artois Presses Université.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Licata, L. et Heine, A. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Loi n° 47/2011 du 12 février 2011 portant révision de la Constitution de la République Gabonaise.
- Loi n°21/2011 du 14 février 2012 portant la loi d'orientation de l'éducation et de la formation. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique de l'innovation [MENESRSI] (2012) Libreville : Présidence de la République.
- Loi n° 8/91 du 26 septembre 1991 portant statut général des fonctionnaires.
- Lozet, F. (2015). *Communication au Séminaire interdisciplinaire sur la formation aux compétences interculturelles en milieu professionnelle* (document non publié Atelier interculturelité). Collège doctoral de Lille Nord de France, Pôle de recherche de l'enseignement supérieur (Pres).
- Macaire, F., Gautier, F. et Sabin, J. (1993). *Notre beau métier, manuel de pédagogie appliquée : Pédagogie générale, disciplines scolaires, psychologie éducative, nouvelle édition*. Paris : Les classiques africains.
- Marc, E. et Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto, Communication, changement, thérapie. Psychologie*
- Martinet, A. (2005). *Éléments de linguistique générale (4^e éd.)*. Paris : Armand Colin.

- Maslow, A. (2015). *Devenir le meilleur de soi-même* (L. Nicolaieff, trad.). Paris : Eyrolles (ouvrage original publié sous le titre *Motivation and Personality, 3rd edition*, par Addison Wasley Longman en 1954, 1987)
- Massé, R. (2008). Relativisme culturel et relativisme ethnique pour une approche critique dans l'engagement faces aux populations locales. Dans *soins de santé et pratiques culturelles, A propos du sida et quelques maladies* (C. Bellas, dir.). Paris : Editions Karthala
- Massimo, P.-P (1979). *Théories du langage, Théories de l'apprentissage : Débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris : Editions du Seuil.
- Maxence Van Meter, K. (Ed.) (1996). *La sociologie, textes essentiels*. Paris : Larousse.
- Mbot, J.-E. (1989). L'état de l'anthropologie culturelle du monde bantu ou être bantu et anthropologue en 1985. Dans *Les peuples bantu Migrations, Expansions et identité culturelle (Tome 2)* (p. 336-350). Paris : L'Harmattan.
- Mbuyi Mizeka, A. (2015). *L'enfant noir d'Afrique centrale*. Paris : L'Harmattan.
- Mead, M ; (1978). The evocation of psychologically relevant responses in ethnological field work, in Spindler G. D. (ed.), *The making of psychological anthropology*, Berkely, University of California Press.
- Mercier, P. (1961). Remarques sur la signification du tribalisme actuel en Afrique noire. *Cahiers internationaux de sociologie*, 11(1) 61-80. Récupéré (le 21 octobre 2016] https://www.jstor.org/stable/40689135?seq=1#fndtn-page_thumbnails_tab_contents.
- Mercier, A., Schubauer-Léoni, M. L., et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141(1) 5-16. Récupéré [le 05 février 2013] du <http://rfp.revues.org/persee-281585>.
- Merton, R. K. (1997). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Armand Colin.
- Mestre, D. (2006). Entre crises économiques et menacent sur l'environnement : l'expansion des stratégies "extractives" de survie au Gabon. Dans L. Auclair et P. Baudot (dir.), *Le retour des paysans ? A l'heure du développement durable* (pp. 93-108). Aix-en-Provence : Edisud.
- Meunier, O. (2015). *UE3 : Séminaire diversité et éducation, méthodologie de la recherche, cours master première et deuxième année* (document non publié). ESPE de Villeneuve d'Ascq, Université Lille-Nord de France.
- Meunier, O. (dir.) (2014). *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Artois : Presses Université.
- Meunier, O. (2011a). La perception de la forme scolaire chez les élèves qui en sont culturellement éloignés : de la violence symbolique à la production de déviances. Dans *Colloque, Violence à l'école* (p. 1-13). Arras : Université d'Artois.
- Meunier, O. (2011b). 6. Territoire, identité et éducation chez les indigènes de l'Amazonie brésilienne : le cas de l'école Pamaali des Baniwa-coripaco. *La société internationale d'ethnographie* 1(1), 108-146. Récupéré [le 10 mai 2017] du <http://docplayer.fr/10650848-Revue-annuelle-revue-internationale-d-ethnographie.html>.
- Meunier, O. (2010a). Reprise d'initiative et éducation interculturelle chez les Amérindiens de l'Amazonie brésilienne (Etat d'Amazonas). *Recherches en Education*, 9(1) 67-81. Récupéré [le 10 janvier 2015] du <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf>.
- Meunier, O. (2010b). Dynamique de l'éducation bilingue interculturelle dans l'Amazonie brésilienne. *Revue internationale de sociologie*, 20(1) 391-414. Récupéré [le 12 janvier 2015) du <http://dx.doi.org/10.1080/03906701.2010.511864>.
- Meunier, O. (dir.) (2009). Approche méthodologique de l'interculturel en éducation. *Penser l'éducation*, 26(1) 1-99. Récupéré [le 20 janvier 2015] du https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf.
- Meunier, O. (2008). *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance, Vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels ?* Paris : L'Harmattan.
- Meyo-Bibang, F et Nzamba, J.-M. (1992). *Notre pays le Gabon, géographie*. Paris : EDICEF

- Ministère de l'éducation nationale [MEN] (dir.) (2010). *Curriculum de l'enseignement primaire, 5^{ème} année*. Libreville : IPN
- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur de la recherche scientifique et de l'innovation [MENESRSI] (dir.) (2010). *Etats généraux de l'éducation de la recherche adéquation formation-emploi : Les actes adoptés*. Libreville : MENESRSI.
- Ministère de l'Education Nationale (dir.) (2009). Collection Super en français, Langage, Lecture et Ecriture. *République Gabonais, Ministère de l'Education Nationale et de l'Instruction Civique, Institution Pédagogique Nationale*. Paris : EDIG/EDICEF
- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur de la recherche scientifique et de l'innovation [MENESRSI] et L'UNICEF (2009). *Modules de formation sur l'approche par les compétences de base, Guide du maître, Programme d'éducation de base et parité genre* (document non publié) Gabon : Unicef.
- Ministère de la planification, de l'environnement et du tourisme [MPET] (1995). *Réflexion stratégique à long terme, Gabon 2025. Rapport de la phase II, Construction de la base de l'étude*. Libreville : Impression Multipress Gabon.
- Minkoue m'Akono, M. (2008). *Francophonie et culture du Gabon* (thèse de doctorat non publiée). Université Jean Moulin Lyon 3, Lyon, France.
- Moigne (Le), J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes (4^{ème} éd.)*. Paris : Puf.
- Molajani Akbar (2004). *Dictionnaire de sociologie contemporaine*. Paris : Editions Zagros
- Montminy, M. (1998). *Les fondements empiriques de la signification*. Paris : Vrin.
- Montoussé, M. et Renouard, G. (2015). *100 fiches pour comprendre la sociologie (6^{ème} éd.)*. Le Mesnil-sur-lestré : CPI Firmin Didot.
- Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique, Concepts de base*. Hayen II : Pierre Mardaga, Editeur.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Editions du Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Editions du Seuil
- Morin, O. (2011). *Comment les traditions naissent et meurent : La transmission culturelle*. Paris : Odile Jacob.
- Morlaix, S. (2015a). Les compétences sociales à l'école primaire : Essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, 40(2) 183-200. Doi :10.3917cdle.040
- Morlaix, S. (2015b). Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? *Les documents de travail de l'IREDU*, 2(1) 1-23. Récupéré [le 27 octobre 2015] du <http://halshs-archives-ouvertes.fr/halshs-01111163>.
- Mouguiama-Daouda, P. (2005). *Contribution de la linguistique à l'histoire des peuples du Gabon : La méthode comparative et son application au Bantu*, Paris : CNRS Editions.
- Mounomby, G. (2015). *Gabon : le chômage toujours en hausse ? [Gabonreview] Economie. L'information quotidienne sur la vie du Gabon*. Récupéré [le 05 décembre 2016] du <http://gabonreview.com/blog/gabon-le-chomage-toujours-en-la-hausse/>.
- Mucchielli, R. (2000). *La dynamique des groupes, Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*. Paris : ESF
- Narvez, M. (2011). Bilinguisme et biculturalisme, l'enseignement des langues vivantes. *Eduscol*. Récupéré [le 20 décembre 2016] du <http://eduscol.education.fr/cid46630/bilinguisme-et-biculturalisme-l-enseignement-des-langues-vivantes.html>.
- Napon, H. (1991). Les âges de la vie : la représentation des âges de l'existence par un groupe de jeunes étudiants. Dans *Enfance tome 45* (p. 205-219). Récupéré [le 08 juin 2017] http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_3_1976.
- Nérestant, M. (1997). *Anthropologie et sociologie à l'usage des jeunes chercheurs*. Paris : Karthala.
- Nguema Minko. E. (2008). La géopolitique du pluralisme culturelle au Gabon : stratégies de longévité politique et techniques gouvernantes clientélistes. *Revue "Enjeux"* 37(4) 1-7. Récupéré [le 14 novembre 2016] du http://www.geophilie.net/IMG/pdf/LA_GEOPOLITIQUE_COMME_MODALITE_D.pdf.

- Nicolas, G. (1973). Fait ethnique et usage du concept ethnique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 54(1) 95-126. Récupéré [le 12 novembre 2016] https://www.jstor.org/stable/40689640?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Nocus, I., Salaün, M., Fillol, V., Vernaudon, J., Colombel, C. et Païa M. (2012). Evaluation psycholinguistique et sociolinguistique de dispositifs d'enseignement qui valorisent les langues et cultures locales en Océanie : bilan d'étape du programme ECOPOM. *Dans Actes du colloque école plurilingue dans les communautés du Pacifique* (p. 1-19). Récupéré [le 20 août 2015] http://www.alk.gouv.nc/portal/page/portal/alk/ress_docu/lecoleplurilingue/nocus_al/nocusweb.pdf.
- Noël, B., Romainville, M., et Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facette et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 112 (1) 47-56. doi : 10.3406/rfp.1995.1225
- Nzigou, I. (2004). *Pédagogie du net, Théorie apprentissage/enseignement/apprentissage*. Libreville : JNI
- Obenga, T. (1989). *Les peuples bantu, migrations expansion et identité culturelle (Tome 2)*. Paris : L'Harmattan.
- Ollomo-Ella, R. (2008). *La syntagmatique du fiwa langue bantu du Gabon* (mémoire de Master à finalité recherche non publié). Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, Paris, France.
- Organisation Internationale de Francophonie [OIF] (dir.) (2014). *La langue française dans le monde*. Paris : Nathan.
- Ottavi, P. (2011). Regards sur le concept de diglossie, à l'épreuve du terrain corse. *Langues, inor(is)ations et Marginalisations (Lidil)*, 44(1) 111-124. Récupéré [le 24 septembre 2015] du <http://lidil.revues.org/3145>.
- Paillé, M. (2003). Pertinence et légitimité de la démographie dans le domaine linguistique. *Article paru dans l'Action nationale*, 158(1) 170-204. Récupéré [le 24 septembre 2014] du <http://demolinguistique101.blogspot.fr/2008/07/dmolinguistique-101-pertinence-et.html>.
- Paillé, P. (dir.) (2010). *La méthodologie qualitative, postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Paugam, S. (dir.) (2015). *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : Puf
- Paugam, S. (2008). *Pratique de la sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paquay, L., Carlier, G., Collès, L. et Huynen, A.-M. (2000). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*. Louvain : Presses universitaires.
- Pelletier, G. (2005). La gestion scolaire et la qualité de l'éducation. *Afides/La revue des échanges*, 22(3) 3-9. Canada : Québec.
- Perregaux, C. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? Dans P. Dasen et C. Perregaux (dir.) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p.181-201). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. 2^{ème} édition*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Pharo, P. (2000). Le sens objectif des faits sociaux. *Revue européenne des sciences sociales* 1 (119) 139-157. Doi : 10.4000/ress.679. Récupéré [le 20 décembre 2014] de <http://ress.revues.org/679>.
- Philipot, T. (2008). La professionnalité des enseignants de l'école primaire : Les savoirs et les pratiques (thèse de doctorat non publiée). Université de Reims Champagne Ardenne., Reims, France
- Piaget, J. (2014). *Psychologie et pédagogie*. Barcelone : Impression Novoprint.
- Piaget, J. (2002). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pietro (De), J. F. (2010). L'éducation au plurilinguisme : un obstacle ou un atout pour la langue de scolarisation. *Journée d'étude internationale, Education au plurilinguisme enjeux et perspectives pour l'éducation prioritaire*, Lyon : INRP (institut de recherche et de documentation pédagogique). Récupéré [le 09 décembre 2016] du <https://www.irdp.ch/data/secure/1050/document/education-au-plurilinguisme-1050.pdf>.

- Pottier, B. (1970). Le domaine de l'ethnolinguistique. Dans *Langage*, 5^{ème} année 1(18), 3-11. Doi : 10.3406/lgge.1970.2024. Récupéré [le 18 février 2018] du https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1970_num_5_18_2024.
- Pourtier, R. (2010). L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique postindépendances, cinquante ans d'enseignement en Afrique : Un bilan en demi-teinte. *Afrique contemporaine*, 235(3) 101-114. Doi : 10.3917/afco.235.0101
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2011). *Les points charnières de la recherche scientifique*. Récupéré le 3 juillet 2014 du site : https://mtcmadagascar.files.wordpress.com/2013/07/methodologie_m2r.pdf.
- Raasch, A. (2001). La langue-culture-impact : une didactologie nouvelle ? Dans *Ela. Etudes de linguistique appliquée* 3(123-124) 349-356. Récupéré [le 03 juin 2017] du <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-349.htm>.
- Rabain-Jamin, J. (1986). Premiers apprentissages moteurs, premiers apprentissages sociaux (Sénégal). In *Socialisations et cultures : actes du premier colloque de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)* (p. 99-109). Toulouse : Presses Universitaire du Mirail.
- Rapond-Walker, A. (2015) (Ed.). *Rapidolangue : Méthode d'apprentissage des langues du Gabon, volume A, niveau I*. Libreville : Fondation Raponda Walker.
- Raponda-Walker, A. (dir.) (1998). *Les langues du Gabon*. Libreville: Editions Raponda-Walker.
- Reboul (2005). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Richard, P et Elder, L. (2008). *Mini-guide de la pensée critique, Concepts et instruments, The foundation for critical thinking*. Récupéré le 03 mai 2015 du site : http://www.criticalthinking.org/files/SAM_FR_ConceptsLOCK.pdf.
- Richerson, P. et Boyd, R. (2005). *Not by genes alone*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation, analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2004). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement (2^{ème} éd.)*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ropé, F. (1990). *Enseigner le français, Didactique de la langue maternelle*. Bruxelles : Editions universitaires.
- Saussure (de), F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot
- Seca J. M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colins.
- Seghili, N.-E. (2012). La compétence interculturelle de l'éducateur. *Les Cahiers Dynamiques*, 57(4) 57-61. Doi : 10.3917/Lcd.0057.0021
- Sherzer, J. (2012). Langage et culture : une approche centrée sur le discours. *Langage et Société*, 139(1) 21-45. Doi : 10.3917/Ls.139.0021.
- Serfaty-Garzon, P. (2003). L'appropriation. Dans M. Segaud, J. Brun et J.-C. Driant (dir.) *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement* (p. 27-30). Paris : Armand Colin.
- Soumaho, M.-N (1987). Objectifs de l'enseignement primaire et contenu des manuels de lecture, Contribution à une étude sociologique du curriculum au Gabon (thèse de doctorat non publiée). Université René Descartes, Paris, France.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face au savoir : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 23(1) 55-69. Récupéré (le 17 mars 2014] du <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1991/v23/n1/001785ar.html?vue=resume>.

- Tay, A. K. B. (2008). 10. Socialisation de l'enfant dans le milieu familial et hors de la famille. Dans *Famille, enfant et développement en Afrique* (p.179-198). Paris : Unesco.
- Thériault, J. Y. (1994). De la nation à l'ethnie, Sociologie, société et communautés francophones minoritaires. *Sociologie et société*, 16(1)15-34. Récupéré [le 20 juin 2015] <https://www.erudit.org/revue/socsoc/1994/v26/n1/001792ar.html>.
- Tettekpoe, D.-A. (2008). 5. Développement de l'enfant dans son milieu selon les contextes sociaux, économiques et culturels. Dans *Famille, enfant et développement en Afrique* (p.65-98). Paris : Unesco.
- Tiberghien, A. (2002). *Des connaissances naïves au savoir scientifique*. Université Lumière Lyon 2. Récupéré [le 06 mai 2014] du <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000285/document>.
- Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : Quelques pistes de clarification et réflexion. *Santé publique*, 19(1) 15-20. Doi : 10.3917/Spub. 070.0015
- Treffel, F. (2014). Parlers africains d'hier et d'aujourd'hui, de la négritude à la néo-gritude. *Etude de linguistique appliquée (ELA)*, 176(4) 395-406. Récupéré [le 3 mai 2016] du <https://www.caim.info/revue-ela-2014-4-page-395.htm>.
- Troadec, B. (1999). *Le développement de la pensée chez l'enfant : catégorisation culturelle*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Unesco (2003). *Education dans le monde multilingue*. Document cadre de l'Unesco, Paris. Récupéré le 23 février 2015 du site : <http://unesco.unesco.org/images/0012/01297/129728f.pdf>.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Véronique, G. D. (2007). L'action en classe des langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acadle*, 1(4) 121-132, Journée NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues. Récupéré [le 09 septembre 2017] https://acedle.org/old/IMG/pdf/Veronique_cah4.pdf.
- Veschambre, V. (2002). La notion d'appropriation. Dans M. Segaud, J. Brun et J.-C. Driant, *Dictionnaire de l'habitat et du logement* (p. 1-4). Paris : Armand Colin. Récupéré [le 20 décembre 2017] de <file:///C:/Users/20144583/Desktop/JE/La%20notion%20d'appropriation.pdf>.
- Victorri, B. (2000). *Langage et cognition : le malentendu du cognitiviste*. Archives ouvertes halshs-00009483. Récupéré [01 octobre 2015] du <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00009483/document>.
- Vygotski, L.-S. (2002). *Pensée et langage (4è éd.)* (F. Sève, Trad.). Paris : La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934).
- Wambach, M. (2000). Chapitre 2, Accès au sens de la pédagogie convergente de l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue seconde ou étrangère. *Pédagogie en développement*, 1(1) 223-249. Récupéré [le 13 mars 2016] du https://gerflint.fr/Base/Mondearabe7/michel_wambach.pdf.
- Water, P. (2005). Compréhension et savoir ordinaire. Dans D. Jeffrey et M. Maffesoli (dir.) *La sociologie compréhensive* (p. 17-34). Laval : Les presses de l'Université.
- Weber, M. (2011). *De la sociologie compréhensive. Les cahiers psychologies politiques*. Récupéré le 20 août 2016 du site : <https://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1950>.
- Wéber, M. (2003). *Economie et société* (J. Freun, P. Kamnitz, P. Bertran ... et al. Trad.). Paris : Pocket. (Ouvrage original publié en 1922 sous le titre *Wirtschaft et gesellschaft*).
- Wierzbicka, A. (1993). La quête des primitifs sémantiques. *Langue française*, 98(1) 9-23. Doi : 10.3406/lfr. 1993.5831.
- Windisch, U. (1989). Représentations sociales, sociologie et sociolinguistiques : L'exemple du raisonnement et du parler quotidiens. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 187-201). Paris : Presses Universitaire de France.
- Winnikammen, F. (1982). L'apprentissage par observation. *Revue Française de Pédagogie*, 59(1) 24-

29. Récupéré [le 20 novembre 2015] http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_59_1_1747.

Yaguello, M. (1998). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Editions du Seuil

Yeno Traoret, A. (dir.) (2013). *Le dictionnaire des mwanas*. Libreville : Unik Africa.

Yvroud, G. (1998). L'évaluation formative améliore-t-elle les apprentissages (mémoire de DEA, non publié). Université Pierre Mendès, Grenoble, France.

Zaltzman, N. (2006). L'impact des mots. *Tropic* 96(3) 85-91. Doi : 10.3917/top.096.008.5

ANNEXES

Sommaire

Document 1 : Effectif de l'échantillon.....	556
Document 2 : Guide d'observation	558
Document 3 : Guide d'entretien semi-directif avec l'adulte-parent.....	559
Document 4 : Guide d'entretien semi-directif avec l'adulte-enseignant.....	560
Document 5 : Guide du questionnaire destiné aux enfants-apprenants à l'école.....	561
Document 6 : Feuilles de dépouillement des ronds hachurés.....	562
Document 7 : Verbatim des entretiens semi-directifs avec les parents en milieu rural.....	563
Document 8 : Verbatim des entretiens semi-directifs avec les parents en milieu urbain.....	631
Document 09 : Verbatim questions (Q)/réponses (R) des entretiens semi-directifs avec les enseignants en milieu rural.....	685
Document 10 : Verbatim questions (Q)/réponses (R) des entretiens semi-directifs avec les enseignants en milieu urbain.....	706
Document 11 : Questionnaire rempli destiné aux enfants-apprenants à l'école en milieu rural.....	727
Document 12 : Questionnaire rempli destiné aux enfants-apprenants à l'école en milieu urbain.....	795
Document 13 : Distribution des réponses de l'effectif n par modalité selon la question	864
Document 14 : Verbatim questions 4 et 5	864
Milieu urbain.....	864
• Question 4 : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?	864
• Question 5 : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?.....	867
Milieu rural.....	870
• Question 4 : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?	870
• Question 5 : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?.....	873

Document 15 : Les fréquences indiquant les choses apprises à l'école et à la maison par les enfants-apprenants en milieu rural et en milieu urbain.	877
Document 16 : Les fréquences relatives aux choix opérés par les enfants-apprenants entre être enseigné en français, en langue-culture ethnique à la maison et à l'école.	877
Document 17 : Les fréquences exprimant le rapport entre ce qui fait à l'école et ce qui fait à la maison.	877
Document 18 : Les fréquences exprimant la langue-culture utilisée pour réfléchir à l'école et à la maison.	877
Document 19 : Les calculs sur le croisement entre les occurrences des modalités et les questions 3 et 9.	878
Document 20 : Les calculs sur le croisement entre les occurrences des modalités et les questions 4 et 5.	878
Document 21 : Les calculs sur le croisement entre les occurrences des modalités et les questions 2 et 8.	879
Document 22 : Les calculs sur le croisement (1) entre les occurrences des modalités et les questions 6/7 et 10/11.....	879
Document 23 : Les calculs sur le croisement (2) entre les modalités et les questions 6/7 et 10/11. ...	880
Document 24 : Fiche de préparation selon la dynamique A-E-A.....	881

Document 1 : Effectif de l'échantillon.

Groupe d'intercompréhension des dialectes	Différents dialectes	Nombre d'enquêtés (milieu rural)	Nombre d'enquêtés (milieu urbain)	Provinces de localisation	Total des enquêtés par groupe	Pourcentage dans l'effectif total des enquêtés
Fang	N'tumu	4	3	Woleu-N'tem, Estuaire	17	24,29
	Mekè	2	2	Moyen-Ogooué, Estuaire		
	Okak	1	1	Estuaire		
	Nzaman	3	1	Moyen-Ogooué		
Total par milieu		10	7			
Ndzébi-Duma [B10] (Métyè)	Ndzébi	2	2	Ngounié, Haut-Ogooué, Moyen-Ogooué, Estuaire,	14	20,00
	Adouma	2	1	Moyen-Ogooué, Estuaire		
	Ndumu	1	2	Haut-Ogooué, Estuaire		
	Bakanigui	1	3	Haut-Ogooué, Estuaire		
Total par milieu		6	8			
Punu-Shira [B40] (Métyè)	Punu	5	4	Ngounié, Haut-Ogooué, Moyen-Ogooué, Estuaire,	15	21,43
	Guisir	2	1	Ngounié, Haut-Ogooué, Moyen-Ogooué, Estuaire,		
	Vili	2	1	Ngounié, Moyen-Ogooué, Estuaire,		
Total par milieu		9	6			
Mbédé-Téké [B20] (Mbédé)	Téké	1	1		4	5,71
	Obamba	1	1			
Total par milieu		2	2			
Kota-Kélé [B40] (Mbougome)	Mbahouin	2	1		7	10,00
	Bahoumbou	1	1			
	Kota	1	1			
Total par milieu		4	3			
Omyéné [B10] (Mpongwè)	Galwa	1	2	Moyen-	10	14,29
	Orungu	1	2			
	Benga	1	1			
	Nkomi	1	1			
Total par milieu		4	6			
Ne parlent aucune langue ethnique		0	3		3	4,29
Effectif total des enquêtés		35	35		70	

Effectif de l'échantillon des parents

Communautés ethnolinguistiques	Dialectes	Dénombrement		Total
		Rural	Urbain	
Fang (Panhouin) [A70]	Mekè	10	8	66
	N'tumu	13	9	
	Nzaman	9	7	
	Okak	6	4	
Sous-total 1		38	28	
Nzébi-Duma (Métyè) [B10]	Adouma	2	1	58
	Bakanigui	3	5	
	Ndumu	5	8	
	Nzébi	20	14	
Sous-total 2		30	28	
Mbédé-Téké (Mbédé) [B60/B70]	Téké	2	9	18
	Obamba	4	3	
Sous-total 3		6	12	
Punu-Shira (Méryè) [B40]	Guisir	2	3	45
	Iponu	24	11	
	Vili	0	5	
Sous-total 4		26	19	
Omyénè (Mpongwè) [B10]	Benga	7	2	30
	Galwa	5	2	
	Nkomi	6	3	
	Orungu	4	1	
Sous-total 5		22	8	
Kota-Kélé (M'bougome) [B20]	Bahoumbou	2	3	35
	Kota	4	11	
	Mbahouin	8	7	
Sous-total 6		14	21	
Tsogo-Apindji [B40]	Tsogo	14	6	20
Sous-total 7		14	6	
Ne parlent aucune langue			28	28
Totaux		150	150	300

Effectif de l'échantillon des enfants-apprenants

Document 2 : Guide d'observation

<p>Catégorie « Évaluation » Réflexive 0 0 0 0 0 0 0 0 Centrifuge Cognitive 0 0 0 0 0 0 0 0 Sociale Être 0 0 0 0 0 0 0 0 Paraitre Volonté 0 0 0 0 0 0 0 0 Nolonté</p>
<p>Catégorie « Impact culturel linguistique » Intensive 0 0 0 0 0 0 0 0 Extensive Fructueuse 0 0 0 0 0 0 0 0 Infuctueuse Objective 0 0 0 0 0 0 0 0 Subjective Riche 0 0 0 0 0 0 0 0 Pauvre</p>
<p>Catégorie « Activité » Enculturation 0 0 0 0 0 0 0 0 Acculturation Interculturelle 0 0 0 0 0 0 0 0 culturelle Savoir-faire 0 0 0 0 0 0 0 0 Savoir-être Socialisatrice 0 0 0 0 0 0 0 0 asociale</p>
<p>Catégorie « Réceptivité » Stable 0 0 0 0 0 0 0 0 Changeante Plus de langue ethnique 0 0 0 0 0 0 0 0 Moins de langue ethnique Plus de français 0 0 0 0 0 0 0 0 Moins de français Aide à la résolution de situations problèmes 0 0 0 0 0 0 0 0 N'aide pas à la résolution de situations problèmes</p>

Document 3 : Guide d'entretien semi-directif avec l'adulte-parent.

Le propos introductif avant de débiter l'entretien semi-directif est le suivant :

Notre entretien porte sur l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langue-cultures au Gabon. Nous nous intéressons sur la manière dont cela se déroule entre vous et l'enfant-apprenant. Nous vous remercions d'avoir accepté apporter des réponses à nos questions qui vont vous être posées.

SOUS-THEMES	ENTRETIEN AVEC LES PARENTS
La socialisation et l'acquisition des langues-cultures)	<p>Quelle est la langue ethnique que vous parlez ? Est-ce que cette langue participe à la socialisation de vos enfants ? Dites-nous-en quelques mots sur ce qui est très important qui marque la vie d'un individu de la communauté ethnolinguistique à laquelle vous vous identifiez et que vos enfants doivent s'imprégner ? Selon vous qui est responsable de la socialisation de vos enfants ?</p> <p>Réponses de l'enquête.</p>
L'imprégnation socioculturelle	<p>Etes-vous satisfaits du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de vos enfants ? Partagez-vous l'affirmation qui dit qu'un enfant vivant dans une famille fortement dotée culturellement arrive à mieux répondre aux exigences de l'institution scolaire contrairement à celui vivant dans une famille faiblement dotée culturellement ? Comment procédez-vous pour que vos enfants s'identifient comme membres de votre communauté ethnolinguistique ? Selon vous dans quel domaine vos enfants se servent des savoirs qu'ils acquièrent grâce à langue-culture ethnique que vous parlez ? Et pour les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans quel domaine diriez-vous qu'ils les utilisent ? Est-ce que ce que vos enfants apprennent à l'école a un lien avec la culture de votre communauté ethnolinguistique ? Percevez-vous une influence entre ce qui se fait à l'école et la culture de votre communauté ethnolinguistique ? Pourriez-vous nommer trois savoirs essentiels de la culture de votre communauté ethnolinguistique ?</p> <p>Réponses de l'enquête.</p>
Le choix de la langue-outil et de la langue à penser	<p>Pourriez-vous justifier le choix de langues ou des langues que parlent vos enfants ? Pour résoudre des situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos enfants réfléchissent ? Pour vous, est-ce que le fait de réfléchir dans une langue-culture qui n'est pas par exemple celle de la communauté ethnolinguistique à laquelle vous vous identifiez est incidentelle à l'identité nationale ou ethnolinguistique ?</p> <p>Réponses de l'enquête.</p>

Document 4 : Guide d'entretien semi-directif avec l'adulte-enseignant.

Le propos introductif avant de débiter l'entretien semi-directif est le suivant :

Notre entretien porte sur l'appropriation acquisitionnelle des savoirs que diffusent les langue-cultures au Gabon. Nous nous intéressons sur la manière dont cela se déroule entre vous et l'enfant-apprenant. Nous vous remercions d'avoir accepté apporter des réponses à nos questions qui vont vous être posées.

SOUS-THEMES	ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS À L'ECOLE
<p>La socialisation et l'acquisition des langues-cultures)</p>	<p>Quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ? Cela fait combien de temps que vous êtes chargé(e)s de cours ? Dans quelle langue enseignez-vous ? Vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon. Etes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ? Voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ? Etes-vous satisfaits du niveau de maîtrise de la langue française chez vos élèves ? Est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans pour l'appropriation du français ? Est-ce que vos élèves font ici à l'école l'acquisition de leurs langues ethniques ? Peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ? Etes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ? Selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ? Qui est responsable de la socialisation des enfants ? Réponses de l'enquêté</p>
<p>Le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue</p>	<p>Etes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ? Quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ? Selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ? A que culture diriez-vous que vos élèves ont accès ? Selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ? Comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ? Selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ? Est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ? Selon vous est-ce que les apprentissages à l'école influencent la culture du Gabon ? Réponses de l'enquêté</p>
<p>Le choix de la langue-outils et de la langue à penser</p>	<p>Pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ? Que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ? Selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ? Accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ? Quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ? Réponses de l'enquêté</p>

Document 5 : Guide du questionnaire destiné aux enfants-apprenants à l'école.

Le propos introductif avant de débiter l'entretien semi-directif avec l'enfant apprenant est le suivant :

C'est bien gentil de ta part d'avoir bien voulu accepter répondre aux questions que nous allons te poser. Nous espérons ne pas te garder trop longtemps, pas plus d'un quart d'heure. Voici comment nous allons procéder : tu auras à répondre simplement à nos questions. Tes réponses participent à une recherche que nous menons sur le territoire du Gabon. Cette recherche voudrait tu nous aides par tes réponses à étudier la manière dont la langue est influencée par tout ce qui nous entoure et aussi par ce que nous faisons

L'attitude de pédagogue est très attendue dans ce moment de partage. L'enquêteur doit être en mesure de favoriser l'échange et d'installer la confiance. Il faut valoriser l'enfant en tant qu'enquêté, afin qu'il soit capable de produire librement, même s'il donne un sens autre aux réponses.

SOUS-THEMES	QUESTIONS À L'ENFANT-APPRENANT
La socialisation et l'acquisition des langues-cultures	Parles-tu le français ? Où as-tu appris à parler le français ? Quelle langue du Gabon parles-tu ? Dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ? Dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ? Réponses de l'enquêté
Le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue	Dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ? Dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ? Selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ? Réponses de l'enquêté
Le choix de la langue-outils et la langue à penser	Entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ? Dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ? Dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ? Réponse de l'enquêté

Document 6 : Feuilles de dépouillement des ronds hachurés.

Variables	Famille									Ecole								
	Enculturation	Acculturation	cognitive	Sociale	Etre	Paraitre	Volonté	Nolonté	Effectif total	Enculturation	Acculturation	cognitive	Sociale	Etre	Paraitre	Volonté	Nolonté	Effectif total
MR	14	5	4	12	10	6	13	5	69	11	10	9	9	10	8	13	5	75
MU	3	10	5	6	8	8	6	5	51	4	14	11	8	9	11	11	7	75

Catégorie "Evaluation"

Variables	Famille									Ecole								
	Intensive	Extensive	Fructueuse	Infructueuse	Objective	Subjective	Riche	Pauvre	Effectif total	Intensive	Extensive	Fructueuse	Infructueuse	Objective	Subjective	Riche	Pauvre	Effectif total
MR	14	5	12	4	10	6	14	4	69	14	7	9	9	10	8	13	5	75
MU	10	3	8	4	6	9	5	6	51	10	8	11	8	9	11	11	7	75

Catégorie "Impact"

Variables	Famille									Ecole								
	Réflexive	Centrifuge	Interculturelle	Culturelle	Savoir-faire	Savoir-être	Socialisatrice	Asociale	Effectif total	Réflexive	Centrifuge	Interculturelle	Culturelle	Savoir-faire	Savoir-être	Socialisatrice	Asociale	Effectif total
MR	10	8	4	13	6	10	15	3	69	11	10	14	4	7	11	15	3	75
MU	3	10	9	4	6	6	11	2	51	6	12	12	7	10	10	15	3	75

Catégorie "Activité"

Variables	Famille									Ecole							Effectif total	
	Stable	Changeante	Plus L. ethnique	Moins L. ethnique	Plus de français	Moins de français	Aide à résoudre	N'aide pas à résoudre	Effectif total	Stable	Changeante	Plus L. ethnique	Moins L. ethnique	Plus de français	Moins de français	Aide à résoudre		N'aide pas à résoudre
MR	10	9	14	3	6	10	14	3	69	7	5	3	10	9	4	10	3	51
MU	14	7	5	4	17	8	13	7	75	10	8	6	13	16	4	15	3	75

Catégorie "Réceptivité"

Document 7 : Verbatim des entretiens semi-directifs avec les parents en milieu rural.

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures

Réponses

Q1 : Quelle est la langue ethnique dont vous parlez ?

- R1 ... je parle l'ipunu...
- R2 ... je parle le galwa...
- R3 ... je parle l'ipunu...
- R4 ... je parle l'ipunu...
- R5 ... je suis fang du nord donc je parle le fang...
- R6 ... je parle le liduma...
- R7 ... je parle le ndzebi...
- R8 ... je parle le tsogo...
- R9 ... je parle l'adouma...
- R10 ... je parle l'adouma...
- R11 ... je parle le ndoumou...
- R12 ... je parle le ipunu...
- R13 ... je parle l'ivili...
- R14 ... je parle l'ipunu...
- R15 ... je parle le mbahouin...
- R16 ... je parle le bahoumbou parce que c'est avec cette langue que j'ai grandi...
- R17 ... je parle le mbahouin...
- R18 ... je parle le ipunu...
- R19 ... je parle le fang nzamane...
- R20 ... je parle l'ipunu...
- R21 ... je parle le tsogo...
- R22 ... je parle le fang ntoumou...
- R23 ... je parle le fang...
- R24 ... je parle l'omyéné...
- R25 ... je parle le kota...

- R26 ... je parle le fang parce que je n'ai pas grandi dans un autre milieu que là où on ne parle que le fang...
- R27 ... je parle le ndzebi du groupe mbédé...
- R28 ... je parle le fang...
- R29 ... je parle le bahoumbou du groupe des akélés...
- R30 ... je parle le ndzebi...
- R31 ... je parle l'ipunu...
- R32 ... je parle le ndzebi...
- R33 ... je parle le fang...
- R34 ... je parle le fang...
- R35 ... je parle le guisir...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q2 : est-ce que cette langue participe à la socialisation de vos enfants ?

- R36 ... oui... l'ipunu participe à la socialisation de mes enfants...
- R37 ... absolument... le galwa participe à la socialisation de mes enfants...
- R38 ... non... l'ipunu ne participe pas à la socialisation de mes enfants parce qu'ils n'ont pas les préalables dans cette langue...
- R39 ... oui... l'ipunu participe à la socialisation de mes enfants...
- R40 ... oui... le fang participe à la socialisation de mes enfants...
- R41 ... oui le liduma participe un peu à la socialisation de mes enfants...
- R42 ... oui le ndzebi participe à l'intégration de mes enfants dans la société et ça a un grand intérêt pour moi...
- R43 ... oui... la langue tsogo participe à la socialisation de mes enfants...
- R44 ... oui la langue adouma participe à la socialisation de mes enfants...
- R45 ... oui la langue adouma participe à la socialisation de mes enfants...
- R46 ... oui... la langue ndoumou participe à la socialisation de mes enfants...
- R47 ... oui... la langue ipunu participe à la socialisation de mes enfants...
- R48 ... oui la langue ivili participe à la socialisation de mes enfants...
- R49 ... oui... la langue ipunu participe à la socialisation de mes enfants...
- R50 ... oui... le mbahouin participe à la socialisation de mes enfants...
- R51 ... oui... la langue bahoumbou participe à la socialisation de mes enfants...
- R52 ... oui... le mbahouin participe à la socialisation de mes enfants...
- R53 ... oui... la langue ipunu participe à la socialisation de mes enfants...
- R54 ... oui... la langue fang que je parle participe à la socialisation de mes enfants...
- R55 ... oui... la langue ipunu participe à la socialisation de mes enfants...
- R56 ... oui... la langue tsogo participe à la socialisation de mes enfants...
- R57 ... bien évidemment la langue fang participe à la socialisation de mes enfants...
- R58 ... oui... la langue fang participe à la socialisation de mes enfants...
- R59 ... oui l'omyéné participe à la socialisation de mes enfants...
- R60 ... oui la langue kota participe à la socialisation de mes enfants...
- R61 ... oui la langue fang participe largement à la socialisation de mes enfants...
- R62 ... oui... la langue ndzebi participe à la socialisation de mes enfants...
- R63 ... oui... le fang participe à la socialisation de mes enfants parce que j'estime que mes enfants doivent avoir des repères de leur culture...
- R64 ... oui... la langue bahoumbou participe à la socialisation de mes enfants...

- R65 ... oui... le ndzebi participe à la socialisation de mes enfants...
- R66 ... oui l'ipunu participe à la socialisation de mes enfants...
- R67 ... oui le ndzebi participe un peu à la socialisation de mes enfants...
- R68 ... oui... le fang participe à la socialisation de mes enfants...
- R69 ... oui... le fang participe à la socialisation de mes enfants...
- R70 ... oui... le guisir participe à la socialisation de mes enfants du moment où j'observe qu'ils arrivent à vivre avec leur grands-parents...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q3 : dites-nous-en quelques mots ce qui est très important qui marque la vie d'un individu de la communauté ethnolinguistique à laquelle vous appartenez et que vos enfants doivent connaître ?

- R71 ... ce qui marque la vie d'un ipunu que mes enfants doivent connaître est de savoir comment se déroule le mariage pour qu'ils se marient eux aussi... de savoir comme s'occuper de sa famille c'est-à-dire bien faire l'école pour avoir un bon travail et s'occuper de sa famille...
- R72 ... pour un ndzebi ce qui est très important et qui marque sa vie c'est le respecte des traditions... c'est le fait de se marier... d'avoir des enfants... de travailler...
- R73 ... chez un mbahouin connaître la tradition... se marier... travailler... garder la famille... ce sont des évènements très importants qu'il faut faire connaître à nos enfants...
- R74 ... pour une mbahouin se marier... travailler... garder la famille... ce sont des évènements qui marque sa vie qu'il faut faire connaître aux enfants...
- R75 ... ce qui est très important pour un liduma que mes enfants doivent connaître est la tradition... les valeurs... les normes de la culture liduma...
- R76 ... chez un bahoumbou ce qui est très important est le mariage... avoir des enfants et s'occuper de sa famille et travailler...
- R77 ... ce qui est important chez un ipunu c'est le mariage... avoir des enfants et s'occuper de sa famille et travailler...
- R78 ... ce qui est important chez un bahoumbou c'est le mariage... avoir des enfants et s'occuper de sa famille et travailler...
- R79 ... pour un ndoumou ce qui est important c'est le mariage... avoir des enfants... s'occuper de sa famille... et travailler...
- R80 ... chez un fang connaître la tradition... se marier... travailler... garder la famille... tout cela marque sa vie comme des évènements très importants à faire connaître à nos enfants...
- R81 ... un fang se marier... travailler... garder la famille... connaître la tradition sont des évènements très importants qui marquent sa vie et que les enfants doivent connaître pour les perpétuer...
- R82 ... chez un fang connaître la tradition... se marier... travailler... garder la famille... tout cela marque sa vie et ce sont des évènements très importants qu'il faut faire connaître à nos enfants...
- R83 ... pour une fang se marier... travailler... garder la famille... connaître la tradition sont des évènements qui marquent sa vie...
- R84 ... pour un fang respecter la tradition... se marier... avoir des enfants... travailler... construire sa maison sont des évènements très importants qui marquent sa vie...
- R85 ... chez un ndzebi connaître la tradition... se marier... travailler... garder la famille... tout cela marque sa vie...
- R86 ... ce qui est très important chez ndzebi que mes enfants doivent connaître c'est la tradition... les valeurs... les normes de la culture ndzebi...
- R87 ... les évènements les plus importants qui marquent la vie d'un ipunu sont le mariage... la tradition... la naissance... s'occuper de ses enfants... le travail...

- R88 ... chez ipunu ce qui est important c'est le mariage... avoir des enfants et s'occuper de sa famille... avoir un travail...
- R89 ... pour un tsoغو ce qui est important c'est le mariage... avoir des enfants... s'occuper de sa famille... et avoir un bon travail...
- R90 ... pour un fang ce qui est important c'est le mariage... avoir des enfants et s'occuper de sa famille et travailler dignement...
- R91 ... pour un omyéné... il faut connaître sa tradition... il faut se marier... avoir des enfants... s'occuper de ses enfants grâce à son travail...
- R92 ... pour un guisir ce qui est très important et qui marque sa vie c'est le respecte des traditions... c'est le fait de se marier... d'avoir des enfants... de travailler...
- R93 ... pour un adouma les événements les plus importants qui marquent sa vie... il y a le mariage... faire des enfants... s'occuper de sa famille en travaillant... la perte d'un être cher...
- R94 ... le mariage... faire des enfants... s'occuper de sa famille en travaillant... la perte d'un être cher... ces événements pour un kota sont très importants parce qu'ils marquent sa vie et il doit faire que ses enfants connaissent leur déroulement...
- R95 ... ce qui est important pour un tsoغو c'est le mariage... avoir des enfants... s'occuper de sa famille...
- R96 ... pour un ndzebi ce qui est important c'est le mariage... avoir des enfants... s'occuper de sa famille...
- R97 ... chez un ivili fonder une famille et s'occuper de sa famille est très important...
- R98 ... pour un ipunu ce qui est important c'est le mariage... avoir des enfants... s'occuper de sa famille... et avoir un bon travail...
- R99 ... comme chez tout gabonais... ce qui marque la vie d'un ipunu est le fait de se marier... d'avoir les enfants et de s'occuper de ses enfants et de sa femme...
- R100 ... ce qui important qui marque la vie d'un ipunu c'est le mariage... avoir des enfants et s'occuper de sa famille et c'est aussi avoir un travail...
- R101 ... chez un galwa ce qui est très important qui marque sa vie c'est se marier... faire des enfants... travailler pour s'occuper de sa femme et de ses enfants...
- R102 ... ce qui important qui marque la vie d'un fang du Woleu N'tem c'est avoir un travail... se marier... construire sa maison... s'occuper de sa famille...
- R103 ... ce qui est important pour un pur fang comme moi... c'est avoir un travail... construire sa maison... se marier... s'occuper de sa famille...
- R104 ... pour un adouma avoir des enfants... se marier... travailler pour s'occuper de sa famille sont des événements très importants dans sa vie... il y a aussi... la mort qui vient tout arrêter qui marque aussi la vie d'un adouma...
- R105 ... ce qui est très important dans la vie d'un ipunu est de fonder une famille et de travailler pour s'occuper de sa famille...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q4 : dites-nous-en quelques mots concernant ce qui se passe avant-pendant-après la naissance ici au village et selon la communauté ethnolinguistique à laquelle vous appartenez.

R106 ... la naissance est un rituel et un évènement de joie pour la famille... avant la naissance la femme est enceinte... elle fait des visites à l'hôpital... c'est ce qui se fait aujourd'hui... mais avant quand l'accès à l'hôpital était difficile à cause de l'état de la route... elle était suivie au village par sa mère ou sa belle-mère et là il lui était interdit de faire beaucoup de choses par exemple ne plus avoir des rapports sexuels avec son mari... ne pas manger n'importe quoi... ne plus porter de panier ou soulever des objets lourds... ne pas traverser une colonne de fourmis... etc.... quand la grossesse arrive à terme... la femme accouche aujourd'hui à l'hôpital... avant dans le village par une maman expérimentée... après l'accouchement à l'hôpital le bébé et la maman reviennent à la maison... avant il n'était autorisé à quiconque de voir le bébé... il fallait attendre le jour de la sortie du bébé... mais aujourd'hui vu que la maman doit souvent l'amener à l'hôpital pour les vaccins et autres... il n'y a plus de sortie de l'enfant où un rituel était organisé...

R107 ... la naissance d'un enfant fait la joie des membres de sa famille...il faut dire qu'avant la naissance une femme est enceinte... alors elle doit être suivie soit à l'hôpital soit ici au village par une femme qui a de l'expérience et qui sait faire accoucher... mais de nos jours cela se passe plus à l'hôpital où la femme fait des visites pour surveiller l'évolution de sa grossesse... pendant que la femme est en grossesse chez les ndzebi elle doit respecter certains interdits au niveau de son alimentation... même au niveau des travaux à la maison... elle ne doit pas par exemple soulever des choses qui pèsent... elle ne doit pas manger n'importe quoi... elle ne doit plus continuer à coucher avec son mari... tout cela pour le bien de son bébé. Je disais tantôt que les femmes accouchent maintenant à l'hôpital donc après la naissance la femme et le bébé reviennent à la maison... ils ont un statut particulier... ils sont gardés hors de la vue des non membres de la famille jusqu'à la sortie de l'enfant même si la maman doit toujours se rendre à l'hôpital pour le suivi du bébé....

R108 ... il faut dire qu'avant la naissance une femme est enceinte alors elle doit être suivie soit à l'hôpital soit ici au village par une femme qui a de l'expérience et qui sait faire accoucher... mais de nos jours cela se passe plus à l'hôpital où la femme fait des visites pour surveiller l'évolution de sa grossesse... pendant que la femme est en grossesse chez les liduma elle doit respecter certains interdits au niveau de son alimentation... il lui ai interdit par exemple de consommer de la banane douce... de l'ananas... de la viande de brousse... etc.... elle ne doit pas traverser une colonne de fourmis rouges même au niveau des travaux à la maison... elle ne doit pas par exemple soulever des choses qui pèsent... elle ne doit plus continuer à coucher avec son mari... tout cela pour le bien de son bébé... je disais tantôt que les femmes accouchent maintenant à l'hôpital donc après la naissance la femme et le bébé reviennent à la maison... ils ont un statut particulier... ils sont gardés hors de la vue des non membres de la famille jusqu'à la sortie de l'enfant même la maman doit toujours se rendre à l'hôpital pour le suivi du bébé... la naissance d'un enfant chez les liduma fait la joie des membres de sa famille...

R109 ... avant la naissance une femme est enceinte... alors elle doit être suivie... pendant la naissance... c'est qu'elle accouche... ce qui se fait de nos jours à l'hôpital... vu la proximité de notre village avec la ville... nous avons à ce sujet le choix soit d'aller à Libreville... soit d'aller en N'toum... le plus souvent ma femme a toujours accouché à Libreville... je vous dirai qu'avant dans nos villages reculés la femme pouvait accoucher au village par une maman expérimentée... après la naissance la femme et le bébé ont un statut particulier... ils sont gardés hors de la vue des non membres de la famille jusqu'à la sortie de l'enfant... bien que la maman doive toujours se rendre à l'hôpital pour le suivi du bébé... j'ai toujours organisé les sorties de mes trois enfants...

R110 ... avant la naissance... la femme est enceinte... elle fait des visites à l'hôpital... vu que nous sommes très proche de Libreville. Mais avant... ma mère me disait que c'est ma grand-mère qui suivait ses grossesses... après cette période de grossesse... elle accouche... aujourd'hui à l'hôpital... avant c'était au village... la naissance de ce bébé est une joie pour toute la famille... à partir de ce moment... la mère et l'enfant restent dans la maison... les parents viennent pour voir l'enfant... jusqu'au jour où on organise la cérémonie de la sortie de l'enfant en suivant un rituel pour le protéger des ennemis... après la naissance la mère continue à amener le bébé à l'hôpital pour le suivi... les vaccins et il grandit en s'initiant à nos rites...

R111 ... chez les ndzebi avant la naissance la femme est enceinte et elle fait ses visites de nos jours à l'hôpital dans le passé la femme enceinte était suivie au village par une maman expérimentée qui pouvait être sa mère ou la mère de son mari... chez une vraie femme ndzebi en grossesse... elle sait qu'elle doit respecter certains interdits... de plusieurs ordres... allant de ne doit pas avoir des rapports sexuels avec son mari à ne pas manger certains aliments... elle doit suivre tout cela pour le bien de l'enfant... elle sait qu'en respectant tout cela... elle accouchera sans problème. Arrive le moment de l'accouchement... qui se fait de nos jours à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village...durant ce moment... d'autres petits interdits sont aussi à respecter par exemple ne pas dire au revoir à son mari... ce-dernier quand elle va à l'hôpital... pendant qu'elle est en travail si son mari est informé il ne doit pas porter de ceinture... ni nouer des lacets de ses chaussures... sinon les douleurs de la femme durent... certaines femmes transfèrent leur douleur de l'accouchement chez le mari et elle le font pendant la grossesse le plus souvent en traversant quand elle quitte le lit le matin son mari et c'est lui qui a mal à la place de la femme le jour de l'accouchement... après l'accouchement... la mère et le bébé reviennent à la maison... la mère fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombrine de l'enfant se cicatrise... là aussi pas de rapports sexuels avec l'homme... il faut attendre le sevrage... après... cela l'enfant est présenté à tout le clan... là aussi... de nos jours cela ne se fait plus trop... parce qu'on n'amène souvent l'enfant pour le peser à l'hôpital... chez les ndzebi la naissance d'un enfant est un événement heureux pour la famille...

R112 ... la naissance est un événement de joie pour les parents... la femme accouche aujourd'hui à l'hôpital... mais avant cela se faisait ici au village... moi-même je suis né au village... pendant l'accouchement les parents sont un peu inquiets parce que cela peut mal se passer... bref... il faut dire qu'aujourd'hui tout est abrégé à cause du modernisme où il arrive que la femme ne donne plus le sein mais le biberon... mais avant après l'accouchement la mère allaitait aux seins son enfant même un autre enfant jusqu'à l'âge de dix voir même douze mois... ce modernisme touche même le fait de faire de l'eau chaude qui était pour la femme un remède après l'accouchement c'est dire que beaucoup de choses de nos traditions même ce qui était bien disparaissent comme ça et cela ne dit rien à personne au nom du modernisme...

R113 ... avant la naissance la femme est souvent enceinte... pendant la naissance quand la femme accouche... cela se passe de nos jours à l'hôpital... avant c'était au village... la femme était suivie soit par sa mère... soit par sa belle-mère... ces femmes qui lui conseillaient à ce qu'elle devait veiller désormais sur ce qu'elle mangeait... parce qu'une femme enceinte ne doit pas manger la viande de brousse... ne doit pas manger l'ananas... elle avait des interdits à suivre jusqu'à l'accouchement... voire même au-delà... je dirai jusqu'au sevrage de l'enfant... je disais tantôt de nos jours les femmes de ce village accouchent à l'hôpital de Mounana... c'est là aussi qu'elles sont suivies par des sages-femmes... après la naissance du bébé à l'hôpital... la femme revient à la maison avec son bébé... tout le village vient voir l'enfant... avant... ça ne se faisait pas comme ça... dès que la femme accouche... elle et le bébé sont isolés de la vue de tout le monde... sauf son mari et certains membres étaient autorisés à les voir... aujourd'hui... ce n'est plus ça... mais seulement... on ne touche pas le bébé sans lui donner quelque chose... c'est pour faire en sorte qu'il soit riche...

R114 ... avant la naissance la femme est enceinte qui conduit à la naissance ce qui veut dire quand la femme accouche... aujourd'hui cela se passe à l'hôpital... avant c'était au village et au village... elle était suivie par les autres femmes qui lui conseillaient de pas plus faire n'importe quoi de peur qu'elle accouche avec des problèmes surtout si c'est la première grossesse... qu'elle devait veiller sur qu'elle mangeait... parce qu'une femme enceinte ne doit pas manger tout ce qu'elle voit... par exemple elle ne doit pas manger la viande de brousse... elle avait des interdits à suivre jusqu'à l'accouchement... voire même au-delà... je dirai jusqu'au sevrage de l'enfant... maintenant nos femmes accouchent à l'hôpital où elles sont suivies par des sages-femmes... nous ne sommes pas loin de Franceville comme vous l'avez remarqué... après la naissance du bébé à l'hôpital... la femme revient à la maison avec son bébé... tout le village vient voir l'enfant... avant... ça ne se faisait pas comme ça... dès que la femme accouche... elle et le bébé sont isolés de la vue de tout le monde... sauf son mari et certains membres étaient autorisés à les voir... aujourd'hui... ce n'est plus ça... les choses changent...

R115 ... la naissance réjouit toujours les parents...avant la naissance la femme enceinte et elle est suivie par les sages-femmes de l'hôpital et cela parce que nous sommes près de Franceville... avant la femme enceinte était suivie au village le plus souvent par sa belle-mère ou par une femme qui avait de l'expérience et qui faisait accoucher... le suivi avant permettait de faire en sorte que la femme accouche sans problème... pour que cela se passe sans problème elle devait respecter les interdits que lui prescrivait celle qui la suivait... comme ça elle accouchait bien... maintenant nos femmes accouchent à l'hôpital... après la naissance du bébé la femme doit continuer à aller à l'hôpital pour les vaccins et voir si le bébé grandit bien... avant on faisait des bains avec des écorces de bois pour aider le bébé à mieux se porter et à bien grandir... la maman devait toujours respecter les interdits par exemple ne pas manger n'importe quoi... ne pas avoir des rapports sexuels avec le mari pour ne pas altérer le lait maternel parce qu'avant il n'y avait pas de biberon comme aujourd'hui la femme n'allait plus au sein... elle devait respecter tout cela jusqu'au sevrage...

R116 ... avant la naissance la femme est enceinte... reçoit un traitement particulier notamment dans son alimentation où elle ne doit plus manger en désordre... parce que certains aliments sont perçus comme étant nuisibles pour le bébé... elle est suivie... à cet effet... par une maman expérimentée... ici... au village. Elle peut aussi aller à l'hôpital... avec la maman... elle fait des simulations d'accouchement. Si elle accouche... la maman est assistée par d'autres femmes le jour de l'accouchement... aujourd'hui toutes nos femmes accouchent maintenant à l'hôpital de Ndjolé... après la naissance... le bébé et la maman sont isolés de la vue de tout le monde... quelques mois après... l'enfant est présenté à toute la famille...

R117 ... la naissance chez les ivili succède la grossesse d'une femme et c'est une joie quand un enfant naît... avant la naissance la femme est enceinte et puis elle accouche... au moment où elle enceinte va à l'hôpital pour des visites... vu que nous sommes proches de la ville de N'toum... c'est plus facile pour elle... mais avant... quand il n'y avait d'hôpital... elle était suivie au village par une maman expérimentée qui lui enseignait comme respecter sa grosse... par exemple... qu'elle n'avait plus le droit d'avoir les rapports sexuels avec son mari... jusqu'au sevrage de l'enfant... qu'elle ne devait plus manger n'importe quoi... aujourd'hui ces interdits ne sont plus respectés... après l'accouchement à l'hôpital... elle revient à la maison et les parents viennent pour voir le bébé et aussi la maman... parce qu'ils sont heureux qu'elle ait bien accouché...

R118 ... chez les mériè la naissance d'un enfant est un événement heureux pour la famille... avant la naissance... disons le la femme est enceinte et elle fait ses visites à l'hôpital... si elle ne part pas à l'hôpital... ce qui est rare de nos jours... elle fait comme avant... où la femme enceinte était suivie par sa mère ou sa mère-mère ou une maman expérimentée... pendant que la femme est en grossesse... elle doit respecter certains interdits... c'est comme ça chez les vrai ipunu... une femme enceinte ne doit pas avoir des rapports sexuels avec son mari... ah oui... mon frère c'est comme ça chez les ipunu... moi-même quand... je suis enceinte... c'est ce que je fais avec mon mari et il le respecte... c'est pour le bien de l'enfant... elle doit aussi s'abstenir de manger tout ce qu'elle voit pour préserver sa santé et celle de l'enfant... il y a d'autres petits interdits... quand une femme respecte tous ces interdits sa grossesse se déroule normalement et elle accouche sans problème... arrive le moment de l'accouchement... qui se fait de nos jours à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village... ce moment est aussi inquiétant... il y a encore quelques interdits... par exemple... ne pas dire au revoir à son mari... ce-dernier quand la femme est en travail... ne doit pas porter de ceinture... sinon... les douleurs de la femme durent... parfois... les femmes bandits transfèrent la douleur de l'accouchement chez le mari et c'est lui qui a mal à la place de la femme... ça je l'ai vu... ma cousine a fait ça à son copain qui ne voulait pas s'occuper de la grossesse... après l'accouchement... la mère et le bébé reviennent à la maison... la mère fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombrine de l'enfant se cicatrise... là aussi pas de rapports sexuels avec l'homme... il faut attendre le sevrage. Après... cela l'enfant est présenté à tout le clan... là aussi... de nos jours cela ne fait plus trop... parce qu'on amène souvent l'enfant pour le peser à la PMI (programme de maternité infantile) ...

R119 ... ce qui se passe avant la naissance est la grossesse qui est visible... et durant cette période... la femme fait ses visites à l'hôpital... mais avant... elle était suivie par sa mère ou sa belle-mère... pendant qu'elle est en grossesse... elle doit s'abstenir de plusieurs choses... notamment ne pas manger tout ce qu'elle voit pour préserver la santé de l'enfant disent les mamans... aussi ne plus avoir des rapports sexuels... ne pas traverser des choses... quand la femme respecte tout cela sa grossesse se déroule normalement... ces interdits sont là... parce la grossesse inquiète le plus souvent les parents... personne ne connaît l'issue... voilà pourquoi... il faut protéger la mère et l'enfant... arrive le moment de l'accouchement... qui se fait de nos jours à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village... après l'accouchement... la mère et le bébé reviennent à la maison... où ils sont bien traités... la mère fait de l'eau chaude pendant deux à trois mois... jusqu'à ce que l'ombrine de l'enfant se cicatrise. après... cela l'enfant est présenté à tout le clan... mais cela se faisait plus avant... aujourd'hui peu de ipunu respectent ça...

R120 ... la naissance est une fête familiale avec un rituel pour la protection du nouveau-né...

R121 ... la naissance est un événement de joie pour les parents... la femme accouche aujourd'hui à l'hôpital... mais avant cela se faisait ici au village... moi-même je suis né au village... Pendant l'accouchement les parents sont un peu inquiets parce que cela peut mal se passer... bref... après l'accouchement la mère allaite l'enfant jusqu'à l'âge de dix voir même douze mois...

R122 ... dès que la grossesse est visible... la future mère retient l'attention des anciennes... tous ses faits et gestes sont suivis... surtout les deux derniers mois avant la naissance... la naissance est une fête et après la mère et l'enfant sont gardés hors de la vue de quiconque... seuls les membres de la famille restreinte ont le droit de les voir... jusqu'à la sortie de l'enfant... à la présentation de l'enfant au clan...

R123 ... chez les fang disons comme chez les autres ethnies avant la naissance la femme est enceinte et surveille sa grossesse... au village... avant elle se fait suivre par une autre femme ayant de l'expérience c'est-à-dire qui connaissait ce qu'il fallait faire pour qu'une grossesse évolue normalement sans problèmes... actuellement une femme enceinte fait ses visites à l'hôpital... mais pendant la grossesse... elle doit respecter certains interdits... par exemple... ne pas manger l'ananas de peur que la peau de l'enfant ne porte des tâches... ne pas manger l'œuf de peur l'enfant naisse sans cheveux... ne pas avoir des rapports sexuels de peur que l'enfant naisse sale... elle devait respecter comme ça des interdits jusqu'au sevrage de l'enfant... ces interdits avaient pour but de préserver sa santé et celle de l'enfant... le respect des interdits l'amenait à accoucher sans problèmes ... le moment de l'accouchement... qui se fait de nos jours à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village... là encore elle doit faire attention c'est-à-dire quand elle quitte la maison elle ne doit pas dire au revoir... si son mari est informé qu'elle est en travail... il ne doit pas porter de ceinture... ni nouer ses lacets... après l'accouchement... la mère et le bébé regagnent la maison... la maman fait de l'eau chaude jusqu'à la guérison de l'ombrine de l'enfant ... pendant ce temps... elle amène le bébé à l'hôpital pour les vaccins et le suivi... mais avant... la maman et le bébé ne sortaient que le jour de la présentation de l'enfant au clan...

R124 avant la naissance une femme se voit en enceinte... alors dès ce moment... elle doit surveiller sa grossesse... au village... elle pouvait le faire avec l'aide par exemple de sa mère ou de la mère de son mari ou d'une autre femme ayant de l'expérience... actuellement une femme enceinte fait ses visites à l'hôpital... mais pendant la grossesse... elle ne doit pas... par exemple... ne pas manger de la viande de brousse qui est en gestation si non elle risque d'accoucher d'un mort-né... elle ne doit pas manger de l'ananas de peur que la peau de l'enfant ne porte des tâches... elle ne doit pas manger l'œuf de peur l'enfant naisse sans cheveux... elle ne doit pas avoir des rapports sexuels si non son enfant naît sale... elle devait respecter comme ça plusieurs interdits afin qu'elle accouche bien sans difficultés... l'accouchement se fait comme je vous le disais à l'hôpital de nos jours... mais avant... cela se faisait au village... là encore elle doit faire attention c'est-à-dire quand elle quitte la maison elle ne doit pas dire au revoir... si son mari est informé qu'elle est en travail... il ne doit pas porter de ceinture... ni nouer ses lacets... après l'accouchement... la mère et le bébé regagnent à la maison... la maman fait de l'eau chaude jusqu'à la guérison de l'ombrine de l'enfant ... pendant ce temps... elle amène le bébé à l'hôpital pour les vaccins et le suivi... mais avant... la maman et le bébé ne sortaient que le jour de la présentation de l'enfant au clan...

R125 ... avant la naissance la femme est souvent enceinte... pendant la naissance ce qui veut dire quand la femme accouche... cela se passe de nos jours à l'hôpital... avant c'était au village même où elle était suivie par soit sa mère si le mari l'envoie auprès d'elle... soit par sa belle-mère si elle vivait encore... soit par une femme du village expérimentée... ces femmes lui conseillaient sur ce qu'elle devait faire pour qu'elle accouche sans problèmes... aujourd'hui nos femmes vont à l'hôpital et sont suivies par des sages-femmes et ne respectent plus certains interdits... oui avant quand une femme était enceinte elle ne faisait pas n'importe quoi... elle ne devait pas manger n'importe quoi... elle devait même s'abstenir des rapports sexuels avec son mari... pendant la naissance les femmes actuellement le font à l'hôpital ...après la naissance du bébé à l'hôpital la femme revient à la maison avec son bébé tout le village vient voir l'enfant... avant ça ne se faisait pas comme ça... dès que la femme accouche elle et le bébé sont isolés de la vue de tout le monde... sauf son mari et certains membres étaient autorisés à les voir... aujourd'hui ce n'est plus ça... mais seulement aujourd'hui on ne touche pas le bébé sans lui donner quelque chose... c'est pour faire en sorte qu'il soit toujours dans l'abondance...

R126 ... avant la naissance ce qui se passe indique qu'une femme est en grossesse... et durant cette période... la femme fait ses visites à l'hôpital de Bifoun ou elle part à Lambarené ou à Ndjolé... mais avant... quand la route était mauvaise la femme était suivie par sa mère ou sa belle-mère ici au village surtout quand nos villages étaient encore sur le fleuve Abanga... pendant qu'elle est en grossesse... elle doit s'abstenir de plusieurs choses... notamment ne pas manger tout ce qu'elle voit pour préserver la santé de l'enfant... aussi ne plus avoir des rapports sexuels... ne pas traverser des choses... quand la femme respecte tout cela sa grossesse se déroule normalement... ces interdits sont là... parce la grossesse inquiète le plus souvent les parents... personne ne connaît l'issue... voilà pourquoi... il faut protéger la mère et l'enfant... arrive le moment de l'accouchement... qui se fait comme je vous le disais tantôt à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village... après l'accouchement... la mère et le bébé reviennent à la maison... où ils sont bien traités... la mère fait de l'eau chaude pendant deux à trois mois... jusqu'à ce que l'ombrine de l'enfant tombe comme on dit... c'est-à-dire jusqu'à cela guérit... c'est à partir de là que la femme peut reprendre le cours normal de sa vie...

R127 ... la naissance d'un enfant apporte la joie dans la famille... elle se déroule soit en ville... soit au village. En ville les femmes accouchent à l'hôpital... ici au village... c'est souvent notre maman Ba... qui fait accoucher pendant ce moment... les hommes s'assemblent au corps de garde et attendent ce qu'il va leur être annoncé par les femmes qui assistent maman Ba. et celle qui accouche... dès que l'enfant naît... une des femmes fait un cri qui signale aux hommes que ça s'est bien passé... une autre entonne un chant de joie... pour dire que la généalogie se poursuit... après la naissance la femme fait de l'eau chaude soit dans la famille de son mari... soit auprès de sa mère enfin dans sa famille... aussi après la naissance on donne un nom à l'enfant... aujourd'hui... il faut établir son acte de naissance à la mairie... si la femme est partie faire l'eau chaude chez ses parents... le mari doit aller la chercher avec des présents pour sa belle-famille... avant même si elle fait l'eau chaude dans la famille du mari... les frères de la femme venaient pour réclamer le paiement du sang de leur sœur qui a coulé lors de la naissance... aujourd'hui cela a disparu... après l'eau chaude la femme reprend ces activités et l'enfant grandit sous la surveillance des parents....

R128 ... la naissance... chez les fang est un événement heureux pour la famille. Disons avant la naissance la femme est enceinte et elle fait ses visites à l'hôpital vu que nous sommes à côté de N'toum. Dans un passé lointain... c'était au village que la femme était suivie par sa mère ou par sa belle-mère. Chez le fang... l'arrivée d'un enfant est une forme de richesse donc il faut bien s'occuper de la femme enceinte. Alors... durant cette période... elle doit respecter certains petits interdits qui vont de son alimentation aux rapports au lit avec son mari. A dire vrai... ces interdits étaient plus respectés dans le passé... aujourd'hui... les jeunes femmes enceintes... se rendent à l'hôpital et suivent les conseils des sages-femmes. Arrive le moment de l'accouchement... qui se fait de nos jours à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village. Après l'accouchement... la mère et le bébé reviennent à la maison... la mère fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombrine de l'enfant se cicatrise. Après... cela l'enfant est présenté à tout le clan... là aussi... peu de fang suivent encore ces choses... vu que la mère doit souvent se rendre à l'hôpital avec lui pour les vaccins... la prise de son poids... c'est pour vérifier si le bébé se porte bien...

- R129 ... avant la naissance la femme est souvent enceinte et cela réjouit la famille... pendant la naissance ce qui veut dire quand la femme accouche... aujourd'hui cela se passe à l'hôpital... avant c'était au village même où elle était suivie par les autres femmes qui lui conseillaient de ne plus faire n'importe quoi... qu'elle devait veiller sur ce qu'elle mange... parce qu'une enceinte ne doit pas manger la viande de brousse... ne doit pas manger l'ananas... elle avait des interdits à suivre jusqu'à l'accouchement... voire même au-delà... je dirai jusqu'au sevrage de l'enfant... je disais maintenant nos femmes accouchent à l'hôpital et nous avons plusieurs hôpitaux à Oyem qui reçoivent nos femmes pour accoucher... après la naissance du bébé à l'hôpital... la femme revient à la maison avec son bébé... tout le village vient voir l'enfant... avant... ça ne se faisait pas comme ça... dès que la femme accouche... elle et le bébé sont isolés de la vue de tout le monde... sauf son mari et certains membres étaient autorisés à les voir... aujourd'hui... ce n'est plus ça... mais seulement... on ne touche pas le bébé sans lui donner quelque chose... c'est pour faire en sorte qu'il soit toujours dans l'abondance...
- R130 ... la naissance réjouit la famille. Vu que nous sommes à côté de la ville... la femme enceinte est suivie par le médecin de l'hôpital. Et elle accouche aussi là-bas... mais avant... le suivi se faisait par une maman du village bien âgée et c'est elle aussi qui faisait accoucher...
- R131 ... moi en tant que femme... je vous dirai que dès qu'il est constaté qu'une femme est enceinte... ici au village... la grand-mère du bébé où la femme la plus expérimentée prend des dispositions que la future maman reçoit un traitement particulier... il m'est interdit de manger n'importe quoi... pour le bien de l'enfant que je porte et aussi pour mon bien... je dois manger ce qu'elle m'autorise et ce que je sais que c'est bien... après cette période de grosse... arrive le moment d'accoucher... ce moment nous inquiète parfois... on a peur... de la douleur... je vais souvent accoucher à l'hôpital... mais pour celles qui n'ont pas de moyens (attendu ici l'argent) elles peuvent accoucher ici au village et c'est maman G. qui faisait accoucher les femmes ici au village... maintenant tous les femmes accouchent à l'hôpital... après l'accouchement... la mère et l'enfant sont gardés pendant un temps dans la maison sans sortir. Enfin arrive le jour de la sortie de l'enfant où tout le village peut le voir... à dire vrai... parfois... cela n'est pas plus respecté...
- R132 ... comme partout avant la naissance la femme est enceinte... reçoit un traitement particulier notamment dans son alimentation où elle ne doit plus manger en désordre... parce que certains aliments sont perçus comme étant nuisibles pour le bébé... elle est suivie... à cet effet... par une maman expérimentée... ici... au village. Elle peut aussi aller à l'hôpital... avec la maman... elle fait des simulations d'accouchement... si elle accouche... la maman est assistée par d'autres femmes le jour de l'accouchement... aujourd'hui toutes nos femmes accouchent maintenant à l'hôpital... après la naissance... le bébé et la maman sont isolés de la vue de tout le monde... il y a seulement les parents proches qui peuvent les voir... quelques mois après... l'enfant est présenté à toute la famille... au clan...
- R133 ... avant la naissance la femme est enceinte et chez les bahoumbou une femme enceinte on doit veiller sur sa grossesse jusqu'à la naissance... pour veiller sur les grossesses avant c'est la belle-mère qui s'occupait... à défaut une autre femme ou la mère de la femme enceinte... à présent ce n'est plus ça la femme enceinte fait ses visites à l'hôpital de Moanda avec les sages-femmes qui n'interdisent rien... mais dans le passé... la femme enceinte devait respecter certains interdits... elle ne devait pas manger n'importe quoi... elle ne devait pas se rendre chez n'importe qui... elle ne devait plus avoir des rapports sexuels avec son mari... etc. l'accouchement se fait à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village... après l'accouchement... la mère et le bébé reviennent à la maison... la mère fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombrine de l'enfant tombe... pendant qu'elle fait l'eau chaude... la femme amène toujours l'enfant à l'hôpital pour les vaccins et le suivi...

R134 ... la naissance... chez les punu est un évènement heureux... disons avant la naissance la femme est enceinte et elle fait ses visites à l'hôpital vu que nous sommes à côté de Tchibanga... dans un passé lointain... c'était au village que la femme était suivie par sa mère ou par sa belle-mère... chez le punu... il faut bien veiller sur la femme enceinte. Alors... durant cette période... elle doit respecter certains petits interdits qui vont de son alimentation aux rapports au lit avec son mari... même si... ces interdits ne sont plus trop respectés aujourd'hui... mais dans le passé... les jeunes femmes enceintes devaient les suivre à la lettre... mais comme... elles se rendent maintenant à l'hôpital ce sont les sages-femmes qui les conseillent... elles accouchent maintenant à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village... après l'accouchement... la mère et le bébé regagnent à la maison... la mère fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombrine de l'enfant tombe... après... cela l'enfant est présenté à tout le clan... là aussi... ce n'est plus trop respecté parce que la mère doit souvent se rendre à l'hôpital avec l'enfant pour lui faire des vaccins... prendre son poids... c'est pour vérifier si le bébé se porte bien...

R135 la naissance... chez les bahoumbou est un évènement heureux... disons avant la naissance la femme est enceinte et elle fait ses visites à l'hôpital vu que nous sommes à côté de Moanda... il y a de cela quelques années en arrière... c'est au village que la femme était suivie par sa mère ou par sa belle-mère... chez le bahoumbou... il faut bien veiller sur la femme enceinte parce qu'il faut veiller avec elle sur l'évolution de sa grossesse... il faut alors faire qu'elle mette en application certains petits interdits qui vont de son alimentation aux rapports au lit avec son mari... je dois dire que de nos jours ces interdits ne sont plus trop respectés aujourd'hui... mais dans le passé... les jeunes femmes enceintes devaient les suivre... maintenant... elles se rendent maintenant à l'hôpital et sont suivies par des sages-femmes qui les conseillent... elles accouchent maintenant à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village... après l'accouchement... la mère et le bébé reviennent à la maison... la mère fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombrine de l'enfant tombe... bien que la mère doit toujours ramener l'enfant à l'hôpital pour lui faire les vaccins... il arrive parfois que l'on respecte le fait que l'enfant doit toujours être présenté à la famille... c'est ce qu'on appelle faire sortir l'enfant... c'est cette étape qui permet à quiconque de le voir... de le toucher...

R136 ... la naissance est une fête familiale avec un rituel pour la protection du nouveau-né... avant la naissance comme partout la femme est enceinte et c'est un moment particulier où elle doit pour sa vie et celle du bébé qu'elle porte... elle doit faire des visites à l'hôpital même si elle vit au village... moins une fois par mois elle doit se rendre à l'hôpital... à l'époque... la femme pouvait être suivie par sa mère ou la mère de son mari ou par une autre femme qui connaissait ce qu'il faut faire quand une femme est enceinte... pendant que la femme est enceinte... elle doit respecter sa grossesse... c'est-à-dire... elle ne doit pas plus faire n'importe quoi... par exemple manger n'importe quoi où aller n'importe où... elle ne doit plus soulever des choses qui pèsent... elle ne doit plus avoir les rapports sexuels avec son mari... il y a plusieurs petites choses comme ça qu'elle doit respecter jusqu'à l'accouchement qui se fait à l'hôpital maintenant... avant... elle accouchait au village... après l'accouchement à l'hôpital la mère et le bébé reviennent à la maison... la maman fait l'eau chaude pendant un temps... avant c'était jusqu'à ce que l'ombrine de l'enfant guérisse et aussi la maman et le bébé ne sortaient pas jusqu'au jour où l'enfant est présenté au clan... mais aujourd'hui... cela ne se fait près que plus... la maman va l'hôpital avec le bébé pour les vaccins et la pesée et progressivement l'enfant grandit après la naissance...

R137 ... la naissance est un évènement heureux pour un couple... avant la naissance c'est la période où la femme est enceinte et elle fait ses visites à l'hôpital... avant... c'était au village qu'elle était suivie par sa mère ou la mère de son mari... la grossesse oblige la femme à respecter certains interdits chez les ipunu... par exemple elle doit s'abstenir, ne pas manger tout ce qu'elle voit pour préserver la santé de l'enfant elle ne doit plus avoir des rapports sexuels... elle ne doit pas fréquenter n'importe quel lieu... scrupuleusement... elle doit respecter tout cela pour que sa grossesse se déroule normalement. Il dire faut dire de nos jours ces interdits ne sont plus trop respectés. Arrive le moment de l'accouchement... qui se fait de nos jours à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village... après l'accouchement... la mère et le bébé reviennent à la maison... la mère fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombrine de l'enfant se cicatrise... après... cela l'enfant est présenté à tout le clan... là aussi... peu de ipunu suivent encore ces choses...

R138 ... Avant la naissance... comme partout... nous voyons la femme enceinte. Chez les tsogo la naissance d'un enfant fait du bien à la famille... alors... durant la grosse... la femme va à l'hôpital de Tchibanga pour être suivie... maintenant... si elle ne part pas à l'hôpital... elle fait comme avant... elle se laisse suivre au village par sa mère ou sa belle-mère ou une maman qui connaît et qui est capable de la faire accoucher... ce qui devient rare aujourd'hui... chez les tsogo quand une femme est enceinte... elle doit respecter certains interdits... son mari et elle ne doivent plus avoir des rapports sexuels... elle doit aussi s'abstenir de manger tout ce qu'elle voit pour préserver sa santé et celle de l'enfant... il y a d'autres petits interdits... quand une femme respecte tous ces interdits sa grossesse se déroule normalement et elle accouche sans problème... arrive le moment de l'accouchement... qui se fait de nos jours à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village... après l'accouchement... la mère et le bébé reviennent à la maison... le mari peut décider que la mère aille chez sa mère... c'est-à-dire chez la belle famille de l'homme pour faire de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombrine de l'enfant se cicatrise... quand... elle finit de faire l'eau chaude... le mari part reprendre sa femme... en apportant des présents aux beaux-parents...

R139 chez les tsogo la naissance d'un enfant fait du bien à la famille... avant la naissance... nous voyons la femme enceinte... durant sa grossesse... elle va à l'hôpital de Tchibanga pour être suivie... maintenant... si elle ne part pas à l'hôpital... ce qui devient rare aujourd'hui... elle fait comme avant... elle se laisse suivre au village par sa mère ou sa belle-mère ou une maman qui connaît et qui est capable de la faire accoucher... chez les tsogo quand une femme est enceinte... elle doit respecter certains interdits... son mari et elle cessent d'avoir les rapports sexuels... elle doit aussi s'abstenir de manger tout ce qu'elle voit pour préserver sa santé et celle de l'enfant... il y a d'autres petits interdits... quand une femme respecte tous ces interdits sa grossesse se déroule normalement et elle accouche sans problème... le moment de l'accouchement arrive et il se fait de nos jours à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village... ce moment est aussi inquiétant... il y a encore quelques interdits... par exemple... ne pas dire au revoir à son mari... ce-dernier quand la femme est en travail... ne doit pas porter de ceinture... sinon... les douleurs de la femme durent. Parfois... certaines femmes transfèrent leur douleur de l'accouchement chez le mari et c'est lui qui a mal à la place de la femme... il paraît que ça se fait... mais je ne l'ai jamais vécu... après l'accouchement... la mère et le bébé reviennent à la maison... la mère fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombrine de l'enfant se cicatrise... là aussi pas de rapports sexuels avec l'homme... il faut attendre le sevrage...

R140 ... chez les ndoumou la naissance d'un enfant est un signe de bénédiction... avant la naissance... la femme est enceinte et elle va à l'hôpital de Franceville où être suivie... avant quand il n'y avait pas d'hôpitaux... elle était par sa mère ou sa belle-mère ou une maman qui connaissait et qui était capable de la faire accoucher... chez les ndoumou quand une femme est enceinte... elle doit respecter certains interdits... son mari et elle ne doivent plus avoir des rapports sexuels... elle doit aussi s'abstenir de manger tout ce qu'elle voit pour préserver sa santé et celle de l'enfant... il y a d'autres petits interdits... une femme qui respecte tous ces interdits sa grossesse se déroule normalement et elle accouche sans problème... au moment de l'accouchement... qui se passe maintenant à l'hôpital... mais avant... cela se faisait au village... si le mari le sait, il ne doit pas porter de ceinture... sinon... les douleurs de la femme durent... après l'accouchement la femme fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombrine de l'enfant se cicatrise... là aussi pas de rapports sexuels avec l'homme... il faut attendre le sevrage...

Q5 : dites-nous-en quelques mots sur la manière dont se déroule le mariage ici au village, notamment selon la communauté ethnolinguistique à laquelle vous appartenez.

R141 ... le mariage est aussi un évènement heureux pour la famille de la femme... même aussi pour la famille de l'homme... autrefois... chez les ipunu... la famille de la femme n'exigeait rien à leur gendre. Pour épouser il venait avec sa famille... avec ce qu'il possédait... seulement avec des éléments symboles pour honorer sa belle-famille... l'orateur devait seulement respecter le rite du mariage et donner ces symboles et le mariage était scellé... c'était une cérémonie sobre au niveau des biens matériels et de l'argent... le but était de faire marier les deux jeunes dans le respect des traditions... aujourd'hui... il faut beaucoup de choses... une grosse somme d'argent pour épouser... organiser une grande cérémonie après avoir reçu la dot...

R142 ... chez les tsogo... la famille de la femme n'exigeait presque pas grand-chose à la famille de l'homme. Il suffisait d'un peu de vin... quelques pagnes... de la nourriture... un peu d'argent... c'était seulement symbolique... il faut seulement que celui qui parle au nom de la famille de l'homme respecte le rite du mariage en déposant ces symboles pour que le mariage soit scellé... avant... c'était souvent une cérémonie simple au niveau des biens matériels et de l'argent... l'essentiel était de faire marier leurs enfants. Aujourd'hui... il faut beaucoup de choses... une grosse somme d'argent pour épouser... organiser une grande cérémonie après avoir reçu la dot... maintenant ça devient difficile pour se marier... les jeunes aujourd'hui ne se marient plus... le mariage chez les tsogo n'est pas trop compliqué quand on suit la coutume...

R143 ... le mariage est aussi un évènement heureux pour le couple. Autrefois... chez les tsogo... la famille de la femme n'exigeait presque pas grand-chose à la famille de l'homme. Il suffisait d'un peu de vin... quelques pagnes... de la nourriture... un peu d'argent... c'était seulement symbolique... il faut seulement que celui qui parle au nom de la famille de l'homme respecte le rite du mariage en déposant ces symboles pour que le mariage soit scellé... avant... c'était souvent une cérémonie modeste au niveau des biens matériels et de l'argent... l'essentiel était de faire marier leurs enfants. Aujourd'hui... il faut beaucoup de choses... une grosse somme d'argent pour épouser... organiser une grande cérémonie après avoir reçu la dot... actuellement ça devient difficile pour se marier... les jeunes aujourd'hui ne se marient plus... le mariage chez les tsogo n'est pas trop compliqué quand on suit la coutume...

R144 ... le mariage est célébré par les familles des conjoints... la famille du conjoint apporte la dot à la famille de la conjointe... la dot est constituée du matériel et de l'argent pour qu'elle soit acceptée par la famille de la femme... la famille de l'homme désigne un orateur qui échange avec l'orateur de la famille de la femme... attention... l'orateur de la famille de l'homme doit suivre le rituel du mariage chez les punu sinon il paie les amendes... toujours est-il qu'à la fin la dot est acceptée et le mariage est conclu. Un repas finalise ces moments de joie...

R145 ... le mariage unit deux familles et cette union perdure... pour sceller le mariage... il faut la dot que la famille de l'homme verse à la famille de la femme... le jour où la famille de l'homme vient donner la dot il faut suivre la coutume connaître les étapes... celui qui parle au nom de la famille de l'homme doit suivre cela... sinon... celui qui parle au nom de la famille de la femme lui fait payer des amendes... la dot est constituée de la marchandise et d'une somme d'argent... il peut y avoir avant le mariage les présentations... c'est ce que j'ai fait... maintenant je me prépare pour la dot et faire le mariage... avant ce n'était pas aussi compliqué comme aujourd'hui... il suffisait de l'essentiel des symboles et on se mariait en dehors des symboles rien n'était exigé chez les punu... avec le mélange des ethnies il y a une liste que la belle-famille te donne qu'il faut respecter... le mariage chez les punu aujourd'hui a changé...

R146 ... le mariage est la rencontre des membres des deux familles des futurs mariés... il se prépare des plusieurs mois d'avance pour que ceux qui ont l'expérience aide à l'organisation du mariage et le jour du mariage la famille du futur marié va dans le village de la future mariée pour donner la dot... ce jour plusieurs membres des deux familles sont présents et chaque famille à un orateur qui parle au nom de sa famille... chaque orateur doit connaître le rituel du mariage chez les punu surtout l'orateur de la famille de l'homme qui doit suivre à la lettre le rituel parce que s'il se trompe il paie l'amende à chaque fois que l'orateur de la famille de la femme le constate... après ces moments de pourparlers où la dot est versée à la suite de plusieurs conciliabules de part et d'autres des deux familles... le mariage est scellé et pour terminer les deux familles se partagent un repas offert par la famille de la mariée... il y a plusieurs petits détails qu'il faut également connaître... les pourparlers d'un mariage prennent toute la journée mais ça se termine toujours bien...

R147 le mariage se déroule en plusieurs phases... avant la remise de la dot... il y a d'abord le choix de la future femme qui se fait aujourd'hui par l'homme... mais avant c'était les parents qui choisissaient la femme ou le mari de leurs enfants... avant on se mariait jeune... aujourd'hui l'homme fait son choix librement selon la femme qu'il a trouvée issue de n'importe quelle famille parlant n'importe quelle langue ethnique... avant le choix des parents se faisait entre la même ethnie linguistique et dans une famille jugée digne... il faut dire que le déroulement du mariage chez les ndzebi est un long processus que je ne peux pas tout dire ici sauf si c'est que voulez seulement que l'on parle... alors pour raccourcir je disais après le choix l'homme informe ses parents qui se déplacent vers les parents de la fille pour confirmer le choix... ensuite l'annonce est faite officiellement à tout le village... par la suite il y a demande en mariage et puis vient la célébration du mariage... durant ces étapes la jeune fille est chez ses parents... il n'y a pas de rencontres entre les futurs mariés pour dire qu'ils vont coucher ensemble... la jeune fille est vierge quand elle vient en mariage... c'était comme ça avant... aujourd'hui c'est n'importe quoi... bref... le jour du mariage c'est la fête la famille de l'homme verse la dot et prend la jeune fille et le mariage est conclu sur la base de la dot versée par la famille de l'homme à celle de la femme...

R148 ... autrefois... chez les ndzebi... la famille de la femme n'exigeait rien à leur gendre... il n'y avait pas beaucoup de dépenses à faire... un peu de vin... quelques pagnes... de la nourriture... un peu d'argent... tout cela était suffisant... le plus important était de respecter la tradition du mariage en apportant des objets symboliques... le jour du mariage l'orateur devait seulement respecter le rite du mariage en déposant ces symboles et le mariage était scellé... mais de nos jours... il faut beaucoup de choses... une grosse somme d'argent pour épouser... organiser une grande cérémonie après avoir reçu la dot... maintenant le mariage coûte cher... bien qu'il soit un évènement heureux pour le couple...

R149 ... avant le mariage il y a d'abord les présentations qui se font avant ou pendant le mariage où la famille de l'homme verse la dot à la famille de la femme... c'est l'union de deux familles... la dot avant n'était comme celle d'aujourd'hui où il faut des millions pour épouser... c'était le savoir parler qui comptait plus que l'argent... il fallait dire des proverbes... être un bon parleur pour épouser... seulement certains symboles ne devaient pas manquer lors du versement de la dot et l'orateur de la famille de l'homme devait suivre un rituel selon le clan de la femme... parce qu'on disait que le mariage ne finit pas... aujourd'hui... ce rituel est exigé... après l'acceptation de la dot... le mariage est conclu... la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux...

R150 ... le mariage est un évènement important dans la vie d'un homme et d'une femme... son déroulement est simple... mais nécessite des moyens de nos jours... avant... il suffisait de quelques éléments symboliques comme l'enclume... la peau de la civette... un franc symbolique pour constituer une dot à verser à la famille de la femme et le mariage était scellé... aujourd'hui... il faut beaucoup d'argent et je pense que c'est pourquoi... les jeunes ne se marient plus... ils vivent sans verser la dot...

R151 ... chez les ndoumou pour épouser la famille de la femme n'exigeait presque pas grand-chose à la famille de l'homme... il suffisait d'apporter les symboles... l'enclume... le vin... le pagne... la nourriture... un franc le mariage était conclu... aujourd'hui... il faut beaucoup de choses... une grosse somme d'argent pour épouser... organiser une grande cérémonie après avoir reçu la dot... le mariage chez les ndoumou n'est pas trop compliqué... l'orateur de la famille de l'homme suivait seulement le rituel sans se tromper... c'est vrai que ce rituel est encore suivi et si l'orateur se trompe il paie une amende... pour bien respecter le rituel il se fait aider par les autres parents durant les conciliabules qu'il sollicite à chaque fois qu'il doit affronter une nouvelle étape... à la fin l'orateur de la famille de la femme au nom de toute la famille accepte la dot et le mariage est conclu... un repas termine la cérémonie et ce repas est offert par la famille de la femme à la famille de l'homme...

R152 ... avant le mariage vient d'abord l'étape des présentations... le mariage est l'union entre la famille de l'homme et la famille de la femme... la famille de l'homme vient dans le village de la famille de la femme pour donner la dot... la dot... chez les mbahouin avant n'était pas comme celle d'aujourd'hui où il faut des millions pour épouser... c'était essentiellement des symboles et le savoir parler qui comptaient plus que l'argent... il fallait dire des proverbes être un bon parleur pour épouser... seulement certains symboles ne devaient pas manquer lors du versement de la dot et l'orateur de la famille de l'homme devait suivre un rituel... aujourd'hui... ce rituel est exigé... après l'acceptation de la dot... le mariage est conclu. Et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux... en retour la famille de la mariée offre aussi des présents composés de nourriture... d'animaux de l'élevage... de la chasse... de la pêche... des produits de cueillette...

R153 ... le mariage chez les mbahouin est si simple mais exigeant dans le respect des rituels et des symboles... le jour du mariage qui signifie que les présentations qui suivent un rituel spécifique ont eu lieu... le rituel des présentations va du choix de la femme par l'homme à l'acceptation de donner la fille en mariage par l'oncle maternel... le jour du mariage les deux familles se réunissent chez la famille de la femme parce que c'est la famille de l'homme qui se déplace vers celle de la femme... deux orateurs ce jour échangent en suivant encore un rituel... l'orateur de la famille de l'homme exprime à l'orateur de la famille de la femme son désir d'épouser une de leurs filles... pour faire à ce que la famille de la femme accepte il verse une dot ayant des éléments symboliques dont l'enclume est le plus important... en présence des deux familles l'orateur de la famille de la femme après le plus souvent plusieurs conciliabules donne son accord au nom de toute la famille et le mariage est conclu... à la suite de ces pourparlers un repas est offert à la famille de l'homme par la famille de la femme...

R154 ... le mariage dont nous allons parler ici il s'agit du mariage coutumier qui est un évènement important dans la vie d'un homme et d'une femme... son déroulement est simple... chez les liduma c'est le respect de la tradition dans le déroulement du mariage qui prime... même si aujourd'hui le mariage exige d'énormes moyens... avant il suffisait de quelques éléments symboliques pour constituer une dot à verser à la famille de la femme et le mariage était scellé... aujourd'hui il faut beaucoup d'argent... pendant le mariage un orateur parle au nom de chaque famille... il y a un orateur pour la famille de l'homme et un orateur pour la famille de la femme... l'orateur de la famille de l'homme doit suivre le rituel du mariage chez les liduma et l'orateur de la famille de la femme veille... pendant qu'ils s'échangent debout au milieu entre les membres des deux familles assis face à face... il arrive qu'il y ait des conciliabules qui interviennent le plus souvent pour apporter une réponse commune à l'autre famille en suivant la question qui est soulevée en cet instant... après cette palabre qui se conclut toujours par l'acceptation de la dot un repas est offert par la famille de la femme à la famille de l'homme...

- R155 ... le mariage réunit toujours deux familles... le jour de la célébration du mariage... chaque famille désigne en quelque sorte son représentant... les deux représentants débattent pour sceller le mariage... le représentant de la famille de l'homme explique l'objet de sa présence dans le village de la femme. Il doit le faire en respectant la coutume de la famille de la femme... lorsque le représentant de la famille de la femme approuve la présence de la délégation qui est la famille de l'homme... le représentant de l'époux verse la dot qui est constituée des biens matériels et d'une somme d'argent de plusieurs centaines de milles... trois à un million parfois plus... si la famille de l'épouse accepte cette dot... le mariage est conclu. Maintenant vient le moment de festoyer... c'est un rituel le mariage... là je vous explique... mais il faut connaître ce rituel sinon... l'orateur de l'époux peut faire échouer le mariage ou payer plusieurs amendes lorsqu'il se trompe...
- R156 ... chez les ivili comme chez d'autres ethnies... le mariage scelle l'union entre deux familles... mais chez les ivili... nous sommes un peuple du sud du Gabon... moi je me suis installé ici à Meyang... tout près de N'toum pour plusieurs raisons que je n'évoquerai pas ici... revenons au mariage... avant les ivili n'exigeaient pas grand-chose dans le versement de la dot... il suffisait d'avoir des éléments symboliques... connaître le rituel... avec une somme d'argent dérisoire et le mariage était conclu... mais aujourd'hui à cause du brassage... le mariage chez les ivili se fait comme chez les autres... il faut verser la dot qui est constituée de plusieurs biens matériels et d'une grosse somme d'argent... certes... il faut rester le rituel et l'orateur de la famille de l'homme doit le suivre jusqu'au bout sans se tromper... s'il se trompe... il paie des amendes... parfois... il peut être excusé. Après que les deux orateurs aient conclu au nom des deux familles le mariage... le plus souvent suite à de nombreux conciliabules de part et d'autre des deux familles... dès que la famille accepte la dot... il y a un repas qui conclut la cérémonie qui est offert aux parents du marié...
- R157 ... Le mariage est la rencontre des membres des deux familles des futurs mariés... il se prépare plusieurs mois d'avance pour que ceux qui ont l'expérience aide à l'organisation...
- R158 ... le mariage est aussi un événement heureux pour le couple... autrefois... chez les ipunu... la famille de la femme n'exigeait rien à leur gendre... je me souviens quand mon mari est venu me chercher chez mes parents... il n'avait pas beaucoup dépensé... un peu de vin... quelques pagnes... de la nourriture... un peu d'argent... c'était seulement symbolique... il fait que son orateur respecte le rite du mariage en déposant ces symboles notre mariage était scellé... c'était une cérémonie qui n'exigeait pas grand-chose au niveau des biens matériels et de l'argent... le but était de me faire marier en respectant la tradition ipunu... ce n'était pour s'enrichir... aujourd'hui... il faut beaucoup de choses... une grosse somme d'argent pour épouser... organiser une grande cérémonie après avoir reçu la dot... voilà pourquoi... les jeunes aujourd'hui ne se marient plus... moi celui qui viendra épouser l'une de mes filles aura seulement à respecter la coutume... le déroulement du mariage est simple... la famille de l'homme vient avec ce qu'elle possède... seulement elle doit avoir les symboles pour honorer sa belle-famille... elle donne ce qu'elle a amené... la famille de la femme accepte et les deux familles partagent ensemble un repas...
- R159 ... le mariage est aussi un moment de réjouissance et d'application des rites de la culture ipunu... le mariage unit chez les ipunu toujours deux familles... la famille de l'époux qui vient chez la famille de l'épouse avec les présents qui forment la dot... la dot est versée le jour en présence des deux familles... avant... la dot n'était comme celle d'aujourd'hui où les familles vendent presque leurs filles... c'est des centaines de milles qu'il faut débloquent pour épouser... lorsque la dot est acceptée... le mariage est conclu... toutefois... il faut néanmoins connaître les rites du mariage chez les ipunu... même si l'argent est là... quand l'orateur qui parle au nom de la famille du futur marié se trouve... il paie des amendes... avant... c'était le savoir parlé qui comptait plus que l'argent... il fallait faire usage des proverbes... de anecdotes... des énigmes et si l'orateur en face était convaincu de l'éloquence de celui qui vient demander la main de sa famille... il le lui accordait... à mon fils... les choses se perdent. Après l'acceptation de la dot... le mariage est conclu... et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux...

R160 ... le mariage se déroule en plusieurs phases... avant la remise de la dot... le jeune garçon choisit sa future femme... Chez nous on se mariait jeune... le jeune homme fait son choix dans une famille bien où les jeunes filles sont bien éduquées... bon on va faire court... parce que c'est long le déroulement du mariage chez les guisir. Je disais après le choix... il informe ses parents qui se déplacent vers les parents de la fille pour confirmer le choix... ensuite... l'annonce est faite officiellement à tout le village... par la suite... il y a demande en mariage et puis vient la célébration du mariage... durant ces étapes la jeune fille est chez ses parents... il n'y a pas de rencontres entre les futurs mariés... c'était comme ça avant... aujourd'hui c'est n'importe quoi... le jour du mariage c'est la fête... la famille de l'homme verse la dot et prend la jeune fille...

R161 ... le mariage se déroule en plusieurs étapes telle que... fermer la fenêtre ... le toc-toc qui ne garantit le mariage... se présenter ou fermer la porte qui ne garantit rien aussi... le mariage proprement dit qui est le dépôt des présents... la dot... la reconnaissance des enfants avant le mariage... les amendes ... l'adultère pour le grand-père... la bénédiction des parents... etc.

R162 ... le mariage chez les fangs du Moyen-Ogooué ne coûtait pas cher... c'est aujourd'hui que les gens abusent demandent beaucoup de choses et beaucoup d'argent... avant il suffisait de quelques boissons... de la nourriture et une somme dérisoire pour épouser chez nous... le mariage chez nous obéit à deux étapes les présentations et le versement de la dot qui est le mariage proprement dit... l'étape des présentations peut se faire avant le mariage ou le jour même du mariage... les présentations c'est une forme de fiançailles qui se déroule entre deux familles restreintes à savoir la famille de l'homme et la famille de la femme... les présentations peuvent être dissoutes il n'y a d'exigence de rembourser les biens que la famille de l'homme avait apportés à la famille de la femme... bien que son organisation soit une forme de mini mariage... maintenant... le mariage proprement dit... il y a deux orateurs qui s'expriment au nom des familles des futurs mariés... l'orateur qui représente la famille de l'homme suit le rituel du mariage selon le clan de la famille de la femme pour verser la dot et l'orateur de la famille de la femme veille à ce que ce rituel soit respecté... s'il advient que l'orateur de la famille de la femme se trompe... il lui demande de payer une amende symbolique... toutefois les deux orateurs ont le droit de solliciter à l'immédiat le conseil des autres membres dans un conciliabule... il peut y avoir plusieurs lors du déroulement du mariage... il faut dire que les présentations respectent également cette forme de déroulement... dès que la dot est acceptée durant cette période d'échange où les orateurs font montre de leurs connaissances en art oratoire... intervient les félicitations des mariés et un repas offert par la famille de la mariée à la famille de la mariée... en retour la famille de la femme offre des présents à la famille de l'homme... plus tard s'il y a divorce... la famille de la femme rembourse la dot surtout le montant de la somme versée en suivant encore un rituel...

R163 ... avant le mariage il y a d'abord l'étape des présentations qui peut se faire avant ou pendant le mariage quand la famille de l'homme verse la dot à la famille de la femme... la dot avant n'était comme celle d'aujourd'hui où il faut des millions pour épouser... ce qui était important dans la dot c'était le respect des symboles et le savoir parlé de l'orateur de la famille de l'homme... il fallait connaître ce rituel et le suivre à la lettre sans se tromper et si on se trompait on payait des amendes... chez les fang on dote la femme la journée au corps de garde... après l'acceptation de la dot le mariage est conclu... et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux... en retour la famille de la mariée offre aussi des présents composés de nourriture... d'animaux de l'élevage... de la chasse... de la pêche... des produits de cueillette... le soir du jour de la dot on danse l'élonge pour se réjouir...

R164 ... le mariage chez les fang unit toujours deux familles... la famille de l'époux qui vient chez la famille de l'épouse avec les présents qui forment la dot... avant... la dot n'était comme celle d'aujourd'hui où il faut des centaines de milles pour épouser... lorsque la dot est acceptée... le mariage est conclu... il faut néanmoins connaître les rites du mariage chez les fang... même si l'argent est là... quand l'orateur qui parle au nom de la famille du futur marié se trompe... il paie des amendes. Avant... c'était le savoir parlé qui comptait plus que l'argent... il fallait dire des proverbes... des énigmes et si l'orateur en face était convaincu de l'éloquence de celui qui vient demander la main de sa famille... il la lui accordait... après l'acceptation de la dot... le mariage est conclu. Et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux... en retour la famille de la mariée offre aussi des présents composés de nourriture... d'animaux de l'élevage... de la chasse... de la pêche... des produits de cueillette...

R165 ... le mariage chez les fang est important... il fait que l'homme et la femme soient considérés dans le village... quand un homme donne la dot à ses beaux-parents il honore sa femme... le mariage intervient le plus souvent après les présentations qui peuvent se passer avant ou pendant le jour du mariage... ce jour la famille de l'homme se déplace et va au village de la femme pour donner la dot... avant... la dot n'était comme celle d'aujourd'hui où il faut plusieurs centaines de milles voire même des millions pour épouser... si le village de la femme est loin... la famille de l'homme arrive un jour avant... elle dort dans le village où la famille de la femme le loge dans une maison... le lendemain... elle annonce au corps de garde la nouvelle du mariage... alors débutent les pourparlers... entre l'orateur désigné par la famille de l'homme et celui désigné par la famille de la femme... l'orateur de la famille de l'homme suit un rituel de mariage selon le clan de la femme... il ne doit pas se tromper... mais s'il se trompe il paie l'amende... quand les deux orateurs s'expriment à tous de rôle... ils posent des énigmes... disent de proverbes... des anecdotes... je vous assure c'est beau à entendre... ils parlent dans un fang pure et limpide... pour répondre à l'autre... parfois... un orateur sollicite une concertation rapide avec les membres de sa famille pour ensemble apporter une réponse commune... c'est le conciliabule... lorsque la dot est acceptée... le mariage est conclu... et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux... en retour la famille de la mariée offre aussi des présents composés de nourriture... d'animaux de l'élevage... de la chasse... de la pêche... des produits de cueillette...

R166 ... après l'étape des présentations vient le mariage où la famille de l'homme verse la dot à la famille de la femme... c'est l'union de deux familles... la dot avant n'était comme celle d'aujourd'hui où il faut des millions pour épouser... c'était le savoir parler qui comptait plus que l'argent... il fallait dire des proverbes... des énigmes être un bon parleur pour épouser... seulement certains symboles ne devaient pas manquer lors du versement de la dot et l'orateur de la famille de l'homme devait suivre un rituel selon le clan de la femme... aujourd'hui... ce rituel est exigé... après l'acceptation de la dot... le mariage est conclu... et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux... en retour la famille de la mariée offre aussi des présents composés de nourriture... d'animaux de l'élevage... de la chasse... de la pêche... des produits de cueillette...

R167 après l'étape des présentations vient le mariage où la famille de l'homme verse la dot à la famille de la femme... en retour la famille de la femme offre des présents à la famille de l'homme...

R168 le mariage se déroule par la remise de la dot... bien que qu'il y ait des étapes avant la remise de la dot... il y a par exemple... les présentations qui sont une manière de demander à la famille de la femme si cette dernière peut venir en attendant la remise de la dot vivre avec l'homme... par la suite il y a l'étape de la remise de la dot qui est un cérémonial avec différentes phases à respecter selon les manières de faire du clan ou de la tribu de la femme... il est dit chez nous que l'homme épouse les manières de faire de la tribu de sa femme... ainsi quand toutes ces étapes sont respectées par l'orateur de la famille de l'homme et que l'orateur de la famille de la femme juge que la dot est acceptable... il répond favorable après divers conciliabules et dès que la dot est acceptée le mariage est aussi conclu... à la fin du processus la famille de la femme offre également des présents à la famille de l'homme et un repas d'honneur conclut l'évènement...

R169 le mariage est célébré entre la famille de l'époux et la famille de l'épouse... la famille de l'époux se déplace et va dans le village de l'épouse pour verser la dot... le jour où la famille verse la dot est le jour du mariage... ce jour son déroulement suit un rituel particulier qu'il faut connaître... si celui qui parle au nom de la famille de l'époux ne connaît pas ce rituel... le mariage peut ne pas avoir lieu... sinon il paie des amendes de son ignorance qui est perçue comme une injure de la part de la famille de l'épouse... le plus souvent... l'orateur un est connaisseur et la dot est acceptée... là on peut maintenant faire la fête et l'épouse peut maintenant venir dans le village de son mari... avant la dot ne représentait que des symboles... mais aujourd'hui... il faut beaucoup d'argent pour marier une femme... il faut cinq cent voir même un million parfois plus pour épouser... c'est pourquoi... les mariages sont de moins en moins célébrés... les couples sont formés sans la dot...

R170 le mariage réunit toujours deux familles... le jour de la célébration du mariage... chaque famille désigne en quelque sorte son représentant... les deux représentants débattent pour sceller le mariage... le représentant de la famille de l'homme signifie au représentant de la famille de la femme l'objet de sa présence dans le village de la femme... il doit le faire en respectant la coutume de la famille de la femme... lorsque le représentant de la famille de la femme approuve la présence de la délégation qui est la famille de l'homme... le représentant de l'époux verse la dot qui est constitué des biens matériels et d'une somme d'argent de plusieurs centaines de milles... trois à un million parfois plus. Si la famille de l'épouse accepte cette dot... le mariage est conclu... maintenant vient le moment de festoyer... c'est un rituel le mariage... là je vous explique... mais il faut connaître ce rituel sinon... l'orateur de l'époux peut faire échouer le mariage ou payer plusieurs amendes lorsqu'il se trompe...

R171 ... chez les bahoumbou le mariage coutumier était caractérisé par des symboles forts tels que l'enclume et par un rituel de demande en mariage qui partait de celui qui veut épouser qui l'exprimait à la jeune fille choisie qui informait sa mère qui à son tour informait le mari et lui partait chez l'oncle maternel de sa fille pour solliciter son accord de donner sa fille en mariage et si l'oncle était d'accord le mariage pouvait être célébré c'est ce qui se passait avant... aujourd'hui... c'est pendant le mariage que ce rituel se joue... le jour du mariage... la famille de l'homme vient chez la famille de la femme pour donner la dot après les présentations bien sûr... deux orateurs s'expriment ce jour au nom de chaque famille... l'orateur de la famille de l'homme doit connaître les rites de mariage de celle de la femme... il demande à l'autre d'accepter la dot qu'il apporte... cette dot est constituée du matériel et de l'argent dès que l'autre juge que la dot est complète bien évidemment après plusieurs conciliabules il accepte la dot et le mariage est scellé... maintenant... celle pour qui la dot a été versée fait un rituel pour faire approuver cela par ces parents ... après ce cérémonial... un repas est offert aux parents de l'homme... parfois les présents leur sont apportés...

R172 ... le mariage... chez les punu est synonyme du versement de la dot... la famille de l'homme vient chez la famille de la femme pour donner la dot qui est constituée du matériel et de l'argent... ce jour quand la famille de l'homme apporte la dot... il faut deux orateurs pour s'exprimer au nom de chaque famille... l'orateur de la famille de l'homme doit connaître les rites de mariage de celle de la femme... il demande à l'autre d'accepter la dot qu'il apporte... dès que l'autre juge que la dot est complète bien sûr après plusieurs conciliabules il accepte la dot et le mariage est scellé... maintenant... celle pour qui la dot a été versée fait un rituel pour faire approuver cela par ses parents... après ce cérémonial... un repas est offert aux parents de l'homme... parfois les présents leur sont apportés...

R173 ... le mariage... chez les fangs suit deux étapes importantes... il peut en avoir d'autres... mais les plus significatives sont les présentations et le versement de la dot... les présentations sont synonymes des fiançailles... la famille de l'homme vient chez la famille de la femme pour demander la main de la fille... bien qu'elle apporte des biens cela ne signifie pas c'est le mariage... il faut attendre le vrai mariage quand elle donne la dot... chez les fangs de l'Estuaire... parce que je suis fang de l'Estuaire... ce n'est pas comme chez les fang du nord (attendu par-là ceux du Woleu N'tem)... la dot n'exige pas une grande somme d'argent... ce sont des symboles qui comptent... le jour du mariage quand la famille de l'homme apporte la dot... il faut deux orateurs pour s'exprimer au nom de chaque famille... l'orateur de la famille de l'homme doit connaître les rites de mariage de celle de la femme... il demande à l'autre d'accepter la dot qu'il apporte... dès l'autre juge après plusieurs conciliabules il accepte la dot et le mariage est scellé... maintenant... celle pour qui la dot a été versée fait un rituel pour faire approuver cela par ses parents... après ce cérémonial... un repas est offert aux parents de l'homme... parfois les présents leur sont apportés... alors la femme leur appartient parce que le fang épouse une femme et elle appartient au clan dans le service... c'est sa femme dans l'intimité...

R174 Le mariage suit plusieurs étapes chez les omyéné qu'il faut respecter... cogner la porte... ouvrir la porte... fermer la porte... se présenter... verser la dot... parlons seulement le jour où la famille de l'homme vient donner la dot à la famille de la femme... ce jour il faut un orateur qui connaît toutes ces étapes et aussi le rituel parce que s'il se trompe il paie les amendes. Le plus souvent il supplie la famille de la femme d'accepter la dot qu'il apporte. La dot est constituée de plusieurs choses... certaines sont très significatives telles que le vin fait à base du miel... la natte en raphia... l'argent est aussi important... chez les omyéné... avant les sommes d'argent n'étaient pas énormes comme aujourd'hui où il faut des centaines de mille... cinq cent... un million... voire plus... dès que l'orateur de la famille de la femme accepte la dot au nom de toute la famille... le mariage est conclu... leur fille appartient désormais à la famille de son mari... un repas est offert à l'honneur de la famille de l'époux. Je viens de vous parler du mariage coutumier... après ce mariage... il y a aussi celui de l'état civil qui est signé par le maire... le mariage à l'église peut aussi intervenir si le couple est chrétien...

R175 ... le mariage était autrefois très symbolique... chez les bahoumbou le mariage est caractérisé par la demande en mariage par celui l'orateur de la famille de l'homme qui épouse la femme au nom de son ascendant et le versement de la dot est le symbole ultime de cette demande... le jour du mariage qui précède les présentations... la famille de l'homme vient chez la famille de la femme pour donner la dot qui est constituée du matériel et de l'argent... ce jour quand la famille de l'homme apporte la dot... il faut deux orateurs pour s'exprimer au nom de chaque famille... l'orateur de la famille de l'homme doit connaître les rites de mariage de celle de la femme... il demande à l'autre d'accepter la dot qu'il apporte... dès que l'autre juge que la dot est complète bien évidemment après plusieurs conciliabules il accepte la dot et le mariage est scellé... maintenant... celle pour qui la dot a été versée fait un rituel pour faire approuver cela par ses parents... après ce cérémonial... un repas est offert aux parents de l'homme... parfois les présents leur sont apportés...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q6 : dites-nous-en quelques mots sur la manière dont se déroule la survie ici au village ?

R176 ... la survie est réglée par les efforts des membres de la famille dans la réalisation des plantations... de la pêche... de la chasse... chacun enfant et parent ensemble y participent...

R177 ... pour la survie... c'est la création des plantations... faire la pêche... la construction des maisons... de nos jours l'achat des vêtements dans les chefs de provinces... avant de se rendre à l'hôpital trouver des remèdes grâce aux plantes pour calmer le mal.... pour régler une palabre se réunir avec les concernés sous le contrôle attentif d'un chef appelé okambi qui a le dernier mot...

R178 ... la survie se fait grâce à la récolte des produits des plantations... à la chasse... à la pêche... à la cueillette des produits de la brousse... ces produits quand on les vend et on obtient un peu d'argent et avec cet argent on achète des choses... mais on ne vend pas tout seulement une partie... l'autre partie nous-mêmes nous mangeons... ce n'est pas qui veut qui fait la chasse où la pêche même les plantations... il faut l'avoir appris dès le jeune âge pour que quand tu es grand et si tu n'as pas de travail tu te sers de tes connaissances pour le faire...

R179 ... la survie n'est pas facile quand on ne travaille pas pour vivre ici au village... on se nourrit des produits des plantations... de la pêche... de la chasse et de la cueillette... pour se vêtir on achète des vêtements en ville ou parfois on les reçoit de nos frères qui travaillent en ville... pour se soigner on se rend à l'hôpital... parfois le guérisseur avec les plantes médicinales soulage certains maux... pour se loger on construit sa maison soit avec les matériaux de la nature... soit on achète... c'est grâce aux produits de nos plantations de la chasse que nous vendons pour avoir un peu d'argent que nous y arrivons à nous occuper de nos familles nous qui sommes ici au village sans ça ce n'est pas facile... si nos parents ne nous avaient montré ces choses comment on fait un champs... quand il faut débrousser... où il faut le faire... comment faire un piège... je ne sais pas ce que j'aurais fait pour m'occuper de ma famille...

R180 ... la survie ici au village est le fait de se nourrir se vêtir... se soigner... se loger... on se nourrit grâce aux produits des champs... de la chasse... de la pêche... de la cueillette... parfois on se nourrit des produits de la ville... pour se loger avant on construisait avec les matériaux de la forêt la paille... les écorces de bois et bien d'autres choses... mais de nos jours il faut la tôle... les planches... les pointes... plus d'autres matériaux qu'il faut acheter... à mon fils les choses ont changé... on achète tout... la force physique ne compte plus... l'argent fait tout... pour se soigner on part maintenant à l'hôpital... avant on se rendait chez un guérisseur qui connaissait des plantes pour soigner certains maux... pour se vêtir avant on utilisait le raphia... aujourd'hui ce sont les vêtements en pagne et tissu qu'il faut acheter... la vie n'est plus facile comme avant...

R181 ... la survie ici au village ce n'est pas une chose facile... parce qu'elle se fait par la récolte des produits de nos plantations... de la chasse... de la pêche... de la cueillette des fruits sauvages... quand on vend ces produits on se fait un peu d'argent et grâce à cet argent on arrive à s'occuper de sa famille... mais pour faire une plantation ou la chasse même pêche ce n'est pas donné à qui le veut... il faut connaître les techniques... si on ne connaît pas on ne peut pas faire... il faut aussi avoir la volonté de le faire... ces deux choses sont importantes c'est-à-dire l'avoir par les parents et être solide physiquement et là on peut survivre dans le village...

R182 ... pour nourrir mes enfants... les vêtir... les loger... les soigner... c'est grâce aux produits de mes plantations et de la chasse que je vends pour avoir un peu d'argent... sans ça ce n'est pas facile... mais pour faire les plantations il faut apprendre... si on ne connaissait pas... on ne peut pas faire la plantation... ni la chasse et il faut aussi être forte... pour le faire... pour se loger... il faut construire... en achetant tout ce qu'il faut pour faire la maison... alors qu'avant il suffisait de prendre les matériaux en brousse et construire... il suffisait de savoir tisser la paille... couper les bambous ou prendre les écorces de bois avec la liane on faisait sa maison... la survie... au village n'est pas facile quand on ne travaille pas...

R183 ... la survie oblige à ce que l'on nourrisse sa famille... qu'on les habille... les soigne... qu'on les loge... pour nourrir sa famille... ici... au village... il faut faire des plantations... aller chasser... pêcher... pour s'habiller... le plus souvent on achète en ville des vêtements et pour se loger on construit soi-même sa maison... avant pour construire... on n'achetait pas les matériaux... il suffisait de les connaître pour aller les chercher en brousse... aujourd'hui il faut les acheter... également pour se soigner... il faut se rendre à l'hôpital... parfois... certaines plantes soignent aussi... mais il faut les connaître... pour s'habiller il faut acheter les habits en ville... pour la survie... il faut avoir de l'argent... ce sont les produits de mes plantations... de la pêche... de la chasse et aussi de la cueillette qui nous aident mon mari et moi à avoir de l'argent...

R184 ... la survie... ici... au village est le fait de s'occuper de sa famille... c'est-à-dire se nourrir... se vêtir... se soigner... se loger... je nourris ma famille grâce aux produits des champs... de la chasse... de la pêche... de la cueillette... parfois aussi grâce aux produits de la ville... pour se loger... avant on construisait avec les matériaux de la forêt : paille... écorce de bois... mais aujourd'hui... il faut la tôle... les planches... les pointes... plus d'autres matériaux qu'il faut acheter... pour se soigner on part à l'hôpital quand c'est grave... pour les petits maux on utilise les connaissances sur les plantes que nos parents nous ont enseigné pour les traiter... pour se vêtir on achète les vêtements en village...

R185 ... la survie... au village n'est pas facile quand on ne travaille pas... pour nourrir mes enfants... les vêtir... les loger... les soigner... c'est grâce aux produits de mes plantations et de la chasse que je vends pour avoir un peu d'argent... sans ça ce n'est pas facile... mais pour faire les plantations il faut apprendre... si on ne connaissait pas... on ne peut pas faire la plantation... ni la chasse et il faut aussi être forte... pour le faire... pour se loger... il faut construire... en achetant tout ce qu'il faut pour faire la maison... alors qu'avant il suffisait de prendre les matériaux en brousse et construire... il suffisait de savoir tisser la paille... couper les bambous ou prendre les écorces de bois avec la liane on faisait sa maison...

R186 ... de nos jours la survie n'est pas facile quand on ne travaille pas... depuis que mon mari est au chômage... pour nourrir nos enfants... nous avons sept enfants quatre filles et trois garçons. Pour les nourrir... les vêtir... les loger... les soigner... c'est grâce aux produits de nos plantations et un peu de la chasse que nous vendons pour avoir un peu d'argent... sans ça ce n'est pas facile... avant c'était mieux... on faisait de champs... on partait à la pêche... les hommes faisaient la chasse et il y avait du gibier... on mangeait bien... aujourd'hui... parfois pour manger... il faut acheter... pareil pour s'habiller il faut acheter... même pour se soigner... alors qu'avant... avec les herbes de la brousse on se soignait facilement... maintenant il faut aller à l'hôpital et payer même si on a la CNAMGS (caisse nationale d'assurance maladie et de garantie sociale) on paie toujours et on n'est pas remboursé et on paie tout... l'hôpital... les médicaments... mais pour faire les plantations il faut apprendre... si on ne connaît pas on ne peut... il faut être forte... si on est paresseuse tes enfants vont mourir de faim... ah j'allais oublier... vous voulez que je parle de comment aussi faire pour se loger... il faut construire... mon mari a construit cette maison quand il travaillait... il fallait tout acheter... alors qu'avant il suffisait de prendre les matériaux en brousse et construire... il faut savoir tisser la paille... couper les bambous ou prendre les écorces de bois avec la liane on faisait sa maison...

R187 ... pour survivre ici à M. c'est n'est pas facile... mais il faut s'occuper de sa famille et comme on fait... comme je ne travaille pas... moi... je fais de plantations et parfois la chasse... pour nourrir ma famille... les produits de mes plantations ou de ma chasse... je vends une partie et l'autre partie nous mangeons nous-mêmes... l'argent que je gagne en vendant ces produits soit directement ici au village... soit à N'toum... j'achète les habits à mes enfants... à ma femme et moi aussi... c'est aussi avec cet argent que je les soigne à l'hôpital... il faut dire qu'avant... c'était moins dur qu'aujourd'hui... il suffisait de faire comme je fais et on était heureux... on pouvait facilement construire sa case avec les produits de la forêt... maintenant pour construire il faut avoir beaucoup d'argent... regardez ma maison... elle est inachevée parce que je n'ai plus d'argent. Avant je travaillais... la survie au village n'est pas facile... faire les champs... la chasse ce n'est pas facile... il faut connaître... si tu ne connais pas comme on fait... tu vas voler... si ton père ou ta mère ne te l'ont pas enseigné... tu peux apprendre avec d'autres parent sinon c'est fichu pour toi... même si tu as fait de longues études... si tu ne connais la vie au village... c'est dur quand tu es au chômage comme moi. Mais grâce à la force physique... j'arrive à m'occuper de mes enfants... les envoyer à l'école en achetant leurs fournitures scolaires...

R188 ... la survie... ici... au village est maintenant dépendante de l'argent... il faut tout acheter pour nourrir sa famille... les vêtir... les loger... les soigner... c'est pourquoi quand on ne travaille pas il faut faire des plantations... de temps en temps la chasse pour les hommes... un peu de la pêche pour les femmes... les produits de la cueillette sont là. Tous ces produits on mange et on vend pour gagner un peu d'argent. Avec cet argent on s'occupe de sa famille... mais pour faire les plantations... la chasse par exemple... il faut avoir reçu cette connaissance de ses parents... sinon on ne fait rien... on chôme et on n'est sans femme... sans enfants... mais quand tu as la charge... il n'y a pas de choix... tu es obligé de le faire...

R189 ... pour la survie... ici au village on se nourrit des produits des plantations... de la pêche... de la chasse et de la cueillette... pour se vêtir... on achète des vêtements en ville ou parfois on les reçoit de nos frères qui travaillent en ville... pour se soigner... on se rend à l'hôpital... parfois... le guérisseur avec les plantes médicinales soulage certains maux... pour se loger... on construit sa maison soit avec les matériaux de la nature... soit on achète... c'est vous dire que de nos jours la survie n'est pas facile quand on ne travaille pas... c'est grâce aux produits de nos plantations de la chasse que nous vendons pour avoir un peu d'argent que nous y arrivons à nous occuper de nos familles nous qui sommes ici au village sans ça ce n'est pas facile... si nos parents ne nous avaient montré ces choses comment on fait un champs... comment faire un piège... je ne sais pas ce que j'aurais fait pour m'occuper de ma famille...

R190 ... la survie exige ici au village... d'avoir de l'argent pour vivre... quand on n'a pas de travail... quand on est au chômage la seule chose qui reste à faire ce sont des plantations et la chasse pour s'occuper de ses enfants et de sa femme... pour savoir faire tout cela il faut l'avoir reçu de ses parents... grâce aux produits de mes plantations et de la chasse que je vends pour avoir un peu d'argent... je nourris ma famille... c'est comme ça la survie ici pour loger ma famille... j'ai fait ma maison en terre battue avec l'aide de mes frères... je vous assure ce n'est pas facile mais on fait avec...

R191 ... pour la survie... on se nourrit des produits des plantations... de la pêche... de la chasse et de la cueillette... pour se vêtir... on achète des vêtements en ville ou parfois on les reçoit de nos frères qui travaillent en ville. Pour se soigner... on se rend à l'hôpital... parfois... le guérisseur avec les plantes médicinales soulage certains maux. Pour se loger... on construit sa maison soit avec les matériaux de la nature... soit on achète... je vous dis tout cela si brièvement c'est pour vous dire que la survie n'est pas facile ici au village... mais on supporte...

R192 ... la survie exige ici au village... il faut avoir de l'argent pour nourrir... vêtir... loger... soigner les membres de sa famille... et avoir de l'argent est synonyme d'avoir un travail... mais... quand on n'a pas de travail... quand on est au chômage comme moi... on fait des plantations... la chasse... la pêche pour s'occuper de ses enfants et de sa femme... et pour savoir faire tout cela il faut avoir reçu cette connaissance... de ses parents... grâce aux produits de nos plantations... de la pêche... et de la chasse que nous vendons à Tchibanga pour avoir un peu d'argent... je nourris ma famille... pour se loger... j'ai hérité la maison de mon oncle qui lui l'avait construite avec les matériaux du village et de la forêt... vous voyez qu'elle est en terre battue... c'est moi qui ai changé la toiture... j'ai remplacé la paille par la tôle que j'ai achetée... pour se soigner... il faut aller à l'hôpital... sinon on peut aussi utiliser les plantes pour soulager certains maux... de même pour s'habiller... il faut acheter les vêtements en ville...

R193 ... pour la survie... on se nourrit des produits des plantations... de la pêche... de la chasse et de la cueillette. Mais ici dans ce village... il faut surtout connaître comme on fait la pêche parce que c'est une activité principale pour nous... pour se vêtir... on achète des vêtements en ville ou parfois on les reçoit de nos frères qui travaillent en ville. Pour se soigner... on se rend à l'hôpital... parfois... le guérisseur avec les plantes médicinales soulage certains maux. Pour se loger... on construit sa maison soit avec les matériaux de la nature... soit on achète...

R194 ... comme le mariage... la survie... ici... au village dépend aussi de l'argent... il faut tout acheter pour nourrir sa famille... les vêtir... les loger... les soigner... c'est pourquoi quand on ne travaille pas il faut faire des plantations... de temps en temps la chasse pour les hommes... un peu de la pêche pour les femmes... les produits de la cueillette sont là... tous ces produits on mange et on vend pour gagner un peu d'argent... avec cet argent on s'occupe de sa famille... mais pour faire les plantations... la chasse par exemple... il faut avoir reçu cette connaissance de ses parents... sinon on ne fait rien... on chôme et on n'est sans femme... sans enfants... mais quand tu as la charge... il n'y a pas de choix... tu es obligé de le faire...

R195 ... la survie... au village n'est pas facile quand on ne travaille pas... pour nourrir mes enfants... les vêtir... les loger... les soigner... c'est grâce aux produits de mes plantations et de la chasse que je vends pour avoir un peu d'argent... sans ça ce n'est pas facile... mais pour faire les plantations il faut apprendre... si on ne connaissait pas... on ne peut pas faire la plantation... ni la chasse et il faut aussi être forte... pour le faire... pour se loger... il faut construire... en achetant tout ce qu'il faut pour faire la maison... alors qu'avant il suffisait de prendre les matériaux en brousse et construire... il suffisait de savoir tisser la paille... couper les bambous ou prendre les écorces de bois avec la liane on faisait sa maison...

R196 ... la survie... ici... au village n'est pas facile parce que de nos jours elle dépend de l'argent... il faut tout acheter pour nourrir sa famille... pour vêtir les enfants et sa femme... les loger... les soigner. C'est pourquoi quand on ne travaille pas il faut faire des plantations... de temps en temps la chasse pour les hommes... un peu de la pêche pour les femmes... les produits de la cueillette sont aussi là pour compléter... dès qu'on a ces produits une partie on mange et l'autre partie on vend pour gagner un peu d'argent... avec cet argent on s'occupe de sa famille... mais je dois vous dire que faire les plantations ou même la chasse ou cueillir des produits sauvages ... il faut savoir le faire c'est-à-dire avoir été enseigné par ses parents et puis avoir la force... la volonté pour le faire... sinon on ne fait rien... on chôme et on n'est sans femme... sans enfants... mais quand tu as la charge... il n'y a pas de choix... tu es obligé de le faire et c'est ce que je fais... ça me permet de vivre... pour construire quand on n'a pas des moyens... c'est avec de la terre qu'on le fait... la plupart de nos maisons sont en terre battue... seule la tôle qu'on achète le plus souvent au Cameroun parce que là-bas elle coûte moins cher...

R197 ... ici à Méyang. qui est un village près de la ville de N'toum... la survie exige avoir de l'argent pour nourrir... vêtir... loger... soigner les membres de sa famille... et avoir de l'argent est synonyme d'avoir un travail rémunéré... mais... quand on n'a pas de travail... quand on est au chômage comme moi... il faut trouver des solutions et celles que j'ai trouvées... c'est de faire des plantations... un peu de la chasse pour s'occuper de nos enfants et de ma femme... et pour savoir faire une plantation il faut avoir la connaissance... grâce à mon père... j'arrive à faire ces plantations... parce que c'est lui qui m'a montré comme on fait... pour la chasse c'est un ami... c'est grâce à ces deux activités que ma femme et moi nourrissons nos enfants... que je paie leurs trousseaux de naissance et scolaires... j'ai quatre enfants trois filles un garçon... je m'occupe d'eux sans l'aide de qui que ce soit... nous vendons une partie de nos produits des plantations et une autre nous mangeons... l'argent que nous gagnons sert à l'achat d'autres biens de consommation...

R198 ... la survie est l'obligation que nous avons pour nourrir notre famille... s'occuper d'elle en les logeant... les soignant... les habillant et cela demande que l'on travaille... nous qui sommes très proches de la ville... mais si on n'a pas de travail en ville... ici au village... on faisait des plantations et la pêche pour nourrir sa famille... on ne fait plus chasse n'ici ni cueillir des produits de la forêt à cause de la ville et du ministère des eaux et forêts qui nous l'interdit... il paraît que notre forêt est classée patrimoine de l'état... aujourd'hui... nous vivons plus des produits de la mer... avec ce que nous récoltons à partir de nos champs et de la mer... nous vendons à ceux qui viennent de la ville. Cet argent nous aide à s'occuper de notre famille...

R199 ... ici... au village ce que je fais pour la survie est de m'occuper de ma famille... c'est-à-dire la nourrir... la vêtir... la soigner... la loger et ce n'est pas facile avec ces temps difficiles... je nourris ma famille grâce aux produits des champs... de la chasse... de la pêche... de la cueillette... parfois aussi grâce aux produits de la ville en vendant ce que je récolte ou ce que je gagne à la chasse ou j'attrape à la pêche... pour se loger... avant on construisait avec les matériaux de la forêt : paille... écorce de bois... etc. aujourd'hui... il faut la tôle... les planches... les pointes... plus d'autres matériaux qu'il faut acheter... pour se soigner on part à l'hôpital quand c'est grave... pour les petits maux on utilise les connaissances sur les plantes que nos parents nous ont enseignées pour les traiter... pour se vêtir on achète les vêtements en ville...

R200 ... la survie... ici... au village... il faut tout acheter pour nourrir sa famille... pour vêtir les enfants et sa femme... les loger... les soigner... ce n'est pas facile parce que de nos jours tout tourne autour de l'argent... quand on est au village et que l'on ne travaille pas... tout ce qu'il vous reste à faire ce sont des plantations... faire la chasse... la pêche... ce que l'on gagne en faisant cela vous permet de vivre du moment où l'on vend une partie pour gagner un peu d'argent et l'autre partie on utilise pour se nourrir... avec l'argent de la vente on s'occupe de sa famille... seulement faire les plantations il faut avoir été enseigné par ses parents et puis avoir de la volonté et de la force physique pour le faire... pour assurer la survie au village c'est à la force des bras... sinon on ne fait rien...

R201 ... de nos jours la survie n'est pas facile quand on ne travaille pas. pour nourrir nos enfants... même pour les vêtir... les loger... les soigner... ma femme et moi c'est grâce aux produits de nos plantations et un peu de la chasse que nous vendons pour avoir un peu d'argent que nous y arrivons sans ça ce n'est pas facile... avant c'était mieux... on faisait de champs... on partait à la pêche... les hommes faisaient la chasse et il y avait du gibier... on mangeait bien... aujourd'hui... parfois pour manger... il faut acheter... pareil pour s'habiller il faut acheter... même pour se soigner... alors qu'avant... avec les herbes de la brousse on se soignait facilement... maintenant il faut aller à l'hôpital et pour tout payer... mais pour faire les plantations il faut apprendre... si on ne connaît pas on ne peut... il faut être fort... courageux sinon tes enfants vont mourir de faim... pour se loger... il faut construire en achetant tous les matériaux... alors qu'avant il suffisait de prendre les matériaux en brousse et construire... il faut savoir tisser la paille... couper les bambous ou prendre les écorces de bois avec la liane on faisait sa maison... la survie au village n'est pas chose facile...

R202 ... pour la survie... on se nourrit des produits des plantations... de la pêche... de la chasse et de la cueillette... pour se soigner... on se rend à l'hôpital... parfois... le guérisseur avec les plantes médicinales soulage certains maux... pour se loger... on construit sa maison soit avec les matériaux de la nature... soit on achète... pour se vêtir... on achète des vêtements en ville ou parfois on les reçoit de nos frères qui travaillent en ville... c'est vous dire que de nos jours la survie n'est pas facile quand on ne travaille pas... c'est grâce aux produits de nos plantations de la chasse que nous vendons pour avoir un peu d'argent que nous y arrivons à nous occuper de nos familles nous qui sommes ici au village sans ça ce n'est pas facile... si nos parents ne nous avaient montré ces choses comment on fait un champs... quand il faut débrousser... où il faut le faire... comment faire un piège...

R203 ... la survie exige ici au village... d'avoir de l'argent pour nourrir... vêtir... loger... soigner les membres de sa famille... et avoir de l'argent est synonyme d'avoir un travail... quand on n'a pas de travail... quand on est au chômage comme moi... on fait des plantations et la chasse pour s'occuper de ses enfants et de sa femme... pour savoir faire tout cela il faut l'avoir reçu de ses parents... grâce aux produits de mes plantations et de la chasse que je vends pour avoir un peu d'argent... je nourris ma famille... pour loger ma famille... je suis obligé de vivre dans la maison de mon père parce que je ne peux pas avec les moyens que j'ai actuellement construire ma maison... avant je pouvais le faire avec les matériaux de la brousse... mais aujourd'hui... il faut tout acheter... c'est dure la survie au village...

R204 ... pour la survie... on se nourrit des produits des plantations... de la pêche... de la chasse et de la cueillette... pour se vêtir... on achète des vêtements en ville ou parfois on les reçoit de nos frères qui travaillent en ville. Pour se soigner... on se rend à l'hôpital... parfois... le guérisseur avec les plantes médicinales soulage certains maux... pour se loger... on construit sa maison soit avec les matériaux de la nature... soit on achète... c'est vous dire que de nos jours la survie n'est pas facile quand on ne travaille pas... c'est grâce aux produits de nos plantations de la chasse que nous vendons pour avoir un peu d'argent que nous y arrivons à nous occuper de nos familles nous qui sommes ici au village sans ça ce n'est pas facile... je ne sais pas ce que j'aurais fait pour m'occuper de ma famille... si mes parents n'avaient pas montré comment on fait un champs... comment faire un piège...

R205 ... la survie est réglée par les efforts des membres de la famille dans la réalisation des plantations... de la pêche... de la chasse... Chaque enfant et parent ensemble y participent... là je vous résume la situation... mais si j'entre en détails... la survie ici au village est pénible quand on est au chômage... par exemple pour faire les plantations... de un il faut savoir comment on débrousse... comment on plante... comment on entretient une plantation... c'est aussi pareil pour la pêche et la chasse... il faut savoir... sinon on ne fait rien... mais quand on a des enfants... on est obligé de le faire pour les nourrir... et aussi pour avoir un peu d'argent pour acheter des habits en ville... payer les soins quand on va à l'hôpital... acheter des médicaments... grâce aux produits de mes plantations et de la chasse... j'arrive à m'occuper de ma petite famille... je vis quoi... voilà un peu comme se déroule la survie... construire la maison ? Pour construire la maison même ici au village de nos jours... il faut avoir de l'argent... avant c'était plus facile... il suffisait de connaître comment on fait pour tisser la paille... prendre l'écorce d'un bois... connaître la liane... où pétrir la terre... on construisait sa maison... mais aujourd'hui... il faut payer le bois... la tôle... les pointes... même celui qui te construit la maison... c'est-à-dire l'ouvrier que tu prends... parce que ce n'est plus aussi n'importe qui qui construit... avant tout le village se mettait pour construire la case d'un membre... la survie aujourd'hui est pénible pour nous ici au village...

R206 ... la survie... ici... au village pour moi est le fait de se nourrir... se vêtir... se soigner... se loger... on se nourrit grâce aux produits des champs... de la chasse... de la pêche... de la cueillette... parfois on se nourrit des produits de la ville... pour se loger... avant on construisait avec les matériaux de la forêt : paille... écorce de bois... mais aujourd'hui... il faut la tôle... les planches... les pointes... plus d'autres matériaux qu'il faut acheter... les choses ont changé... on achète tout... la force physique ne compte plus... l'argent fait tout. Pour se soigner on part maintenant à l'hôpital... avant il y avait un guérisseur... Papa Nguema... mais après sa mort... plus personne n'a le savoir qu'il avait et il est mort avec tout ce qu'il savait. Pour se vêtir avant on utilisait le raphia... aujourd'hui ce sont les vêtements en pagne et tissu qu'il faut acheter.

R207 ... pour la survie... on se nourrit des produits des plantations... de la pêche... de la chasse et de la cueillette... pour se vêtir... on achète des vêtements en ville ou parfois on les reçoit de nos frères qui travaillent en ville... pour se soigner... on se rend à l'hôpital... parfois... le guérisseur avec les plantes médicinales soulage certains maux... pour se loger... on construit sa maison soit avec les matériaux de la nature... soit on achète...

R208 ... la survie... ici... au village se fait par la récolte des produits des plantations... à la chasse... à la pêche... à la cueillette des produits de la brousse pour se nourrir... en dehors chercher la nourriture... les hommes sont chargés de construire des logements avec les matériaux que leur offre la brousse... ça c'était avant... aujourd'hui... la construction se fait avec les matériaux acheter et il faut avoir de l'argent pour le faire... tandis qu'avant... il suffisait de la force physique et on avait sa maison. Les femmes sont chargées de préparer le repas...

R209 ... pour la survie... nous nous nourrissons des produits de la chasse... de la pêche... de la cueillette et des plantations... ici... au village...

R210 ... la survie... ici... au village se fait par la récolte des produits des plantations... à la chasse... à la pêche... à la cueillette des produits de la brousse... c'est grâce à ces produits que l'on vend pour se faire un peu d'argent qu'on arrive à nourrir nos familles... il faut dire pour faire la plantation ou la chasse même pêche... il faut connaître les techniques... si on ne connaît pas on ne peut pas faire... il faut aussi avoir la volonté de le faire... ces deux choses sont importantes... c'est-à-dire l'avoir par les parents et être solide physiquement et là on peut survivre dans le village...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q7: dites-nous-en quelques mots sur la manière dont se déroule le décès ici au village ?

R211 ... le cérémonial du décès est mené de la même façon que le mariage... chaque membre de famille assure des tâches... les jeunes s'occupent du caveau... les femmes entourent le corps du mort et pleurent... les hommes gèrent la palabre...

R212 ... lors du décès... le cadavre est gardé dans une chambre pendant un jour... si la cause est une malade moins dangereuse et l'inhumation à lieu à l'aube.... avant l'inhumation... la palabre du décès se fait entre les parents paternels et les parents maternels du défunt... pour régler plusieurs sujets qui vont du partage des biens... à la responsabilité sur les enfants et de l'épouse... lorsque c'est le mari qui est décédé... si c'est la femme... il n'y a pas de partage de biens....

R213 ... le décès se déroule dans un rituel pour dire au revoir au défunt... une palabre est générée par les parents du défunt avant l'inhumation... lors de cette palabre les oncles du défunt demandent par exemple aux parents du père de l'enfant d'expliquer le décès de l'enfant...

R214 ... le décès est un moment de douleur... tous les parents se retrouvent pour décider du moment de l'enterrement... chaque membre de la famille participe pour rendre un dernier hommage à la personne décédée... après l'enterrement il y a une réunion de famille où l'on discute du devenir des membres de la famille du défunt... lorsque c'est l'homme qui est décédé... quand c'est la femme l'échange est plus porté entre les membres de la famille de l'homme et celle de la défunte.... ensuite quelques mois après ou années on organise un retrait de deuil...

R215 ... le décès qui est un événement douleur où toute la communauté se retrouve au domicile de la famille éprouvée... chacun participe selon ses moyens à la réalisation des obsèques... avant les obsèques il y a toujours une veillée qui précède et qui se tient la nuit et durant ce moment les petits du village animent la veillée par des imitations sur les allures du défunt ou de la défunte sur sa manière par exemple de marcher sur ce qui pouvait constituer un tique ou son caractère... au lendemain de la veillée c'est l'enterrement... après l'enterrement vient le conseil de famille qui se tient pour régler certains problèmes... c'est la palabre pour donner des explications aux familles sur divers points par exemple sur la gestion des biens... des enfants... sur la cause du décès ou autre chose... l'organisation d'un décès obéit aussi à des rituels qu'il faut connaître sinon on fait n'importe quoi....

R216 ... le décès qui veut dire la mort d'un parent est un événement qui fait mal il se déroule dans un rituel pour dire au revoir au parent décédé... Connaître ce rituel est toujours important parce qu'il faut répondre rapidement à la situation dès qu'il y a l'annonce d'un décès c'est-à-dire savoir réunir la famille prendre des décisions en fédérant les idées importantes... faire déclencher des actions pour arriver à l'inhumation entre temps gérer les humeurs des membres de la famille... éviter tout conflit inutile... ne valoriser de la pensée positive... si l'on pas cette étoffe de bon dirigeant malgré les moyens financiers l'organisation d'un décès peut aboutir à des scissions familiales.... il est important de connaître sa langue maternelle le ndzebi pour y arriver... après tout cela... arrive toujours l'inhumation qui se termine par la palabre qu'il faut également générée parfois avant l'inhumation... lors de cette palabre les oncles du défunt demandent aux parents du père de l'enfant d'expliquer le décès de l'enfant... quand je dis père ce n'est pas dans le sens de géniteur... le père ici c'est celui qui incarne l'autorité paternelle qui est le chef du clan... c'est à lui incombe la responsabilité d'expliquer aux oncles maternels c'est un rituel... et si les explications ne sont pas satisfaisantes... les oncles peuvent décider à ce que leur neveu ou nièce ne soit pas inhumé dans le village... sinon il faut payer l'amende... après la palabre les gens repartent dans leurs villages et c'est une étape du décès... il y a encore d'autres étapes qui sont des cérémonies qui s'achèvent au moment du retrait de deuil... c'est long l'organisation du décès...

R217 ... quand un décès arrive au village... l'inhumation à lieu le lendemain en majorité des cas... ensuite du soir au matin il y a la veillée où survient le payement des commissions aux parents maternels en suivant la coutume... également les initiés aussi organisent le rituel d'au revoir au défunt quand c'est un homme... le lendemain c'est le jour de l'inhumation... les hommes s'occupent de la tombe et du cercueil... les femmes s'occupent de ce que l'on va manger après l'inhumation... à la suite de l'inhumation un conseil de famille peut se tenir où après la levée de terre qui se fait quelques jours après... le décès est un malheur quand il touche une famille ça fait mal... les gens pleurent. Mais si le décès arrive en ville... ce sont d'énormes dépenses qui attendent la famille... il faut payer la morgue... le cercueil... faire acheminer le corps au village pour l'inhumer... toujours est-il qu'il faut respecter les rituels d'un décès pour que l'inhumation se déroule bien...

R218 ... lorsqu'un décès vous frappe c'est une douleur dans la famille... on pleure surtout nous les femmes... l'organisation d'un décès suit aussi un rituel qu'il faut connaître et là ce sont les hommes qui exécutent ce rituel. Si le décès survient ici au village... l'enterrement à lieu le lendemain du jour du décès... la nuit qui précède le décès... une veillée est organisée... le jour du décès... les hommes font la tombe et le cercueil... les femmes préparent le repas... après l'enterrement... il y a la levée de terre qui se conclut par un conseil de famille qui prend des décisions sur l'avenir de la famille du défunt ou de la défunte... des années après... il faut faire le retrait de deuil... avant quand un décès arrivait dans le village... nos parents quittaient ce village... l'abandonnaient pour créer un autre. Je ne sais pas pourquoi... il le faisait...

R219 ... le décès est souvent quelque chose de triste... dès l'annonce du décès... tout le village se rassemble au lieu du décès... et chacun s'attèle à ce que le corps soit enterré... le plus souvent le lendemain... en attendant... l'enterrement... une veillée se fait au lieu du deuil... le matin qui fait suite à la veille... les hommes s'occupent... certains font le caveau... d'autres le cercueil... les femmes préparent le repas qui sera pris après l'enterrement... bien qu'éprouvé... tout le village s'active une chaîne de solidarité est mise en place... les gens des villages voisins viennent pour assister la famille... les clans... les tribus auxquels était affilié le défunt ou la défunte... le déroulement du décès est aussi un rituel qu'il faut connaître les rouages... au risque d'être mal jugé par les autres clans et tribus... après l'enterrement... il y a la palabre qu'il faut gérer en suivant ce rituel... à la fin de la palabre... le repas est offert... il y a ensuite d'autres temps forts tels que la levée de terre qui se déroule quelques jours après l'enterrement et est aussi conclu par un conseil de famille... il y a également le retrait de deuil... il faut dire que de nos jours le décès coût cher... un camarade me disait un jour que nous ne pleurons plus les morts mais les dépenses qui nous attendent lors de l'annonce du décès d'un parent...

R220 ... le décès est un malheur quand il touche une famille ça fait mal... les gens pleurent... quand ça arrive au village... l'inhumation à lieu le lendemain en majorité des cas... ensuite du soir au matin il y a la veillée où survient le paiement des commissions aux parents maternels en suivant la coutume... également les initiés aussi organisent le rituel d'au revoir au défunt quand c'est un homme... le lendemain c'est le jour de l'inhumation... les hommes s'occupent de la tombe et du cercueil... les femmes s'occupent de ce que l'on va manger après l'inhumation... à la suite de l'inhumation un conseil de famille peut se tenir où après la levée de terre qui se fait quelques jours après... mais si le décès arrive en ville... ce sont d'énormes dépenses qui attendent la famille... il faut payer la morgue... le cercueil... faire acheminer le corps au village pour l'inhumer... toujours est-il qu'il faut respecter les rituels d'un décès pour que l'inhumation se déroule bien...

R221 ... le décès est un évènement douloureux quand il frappe une famille. Dès qu'un décès est annoncé... nous les femmes on commence à pleurer... c'est la tradition... les hommes eux ils se réunissent pour décider du moment de l'enterrement... si la personne est morte ici au village on l'enterre le lendemain après la veillée... pendant la veillée... il y a des rituels surtout si cette personne était initiée... aussi il y a des commissions à payer par les parents paternels du défunt ou de la défunte aux parents maternels... si la personne n'était initiée l'église vient faire la veillée... le jour de l'enterrement les hommes s'occupent de fabriquer le cercueil... parfois on l'achète à N'toum... ils s'occupent aussi de la tombe... nous les femmes nous préparons le repas ; après l'enterrement il y a une réunion pour décider du jour de la levée de terre... parfois aussi pour régler d'autres problèmes... mais... si la personne est morte en ville là ce sont des dépenses énormes... il faut laisser le corps à la morgue... payer le cercueil... la mise en bière... faire venir le corps au village et organiser les obsèques comme j'ai expliqué...

R222 ... le décès mon frère... c'est une mauvaise chose... quand il arrive dans votre famille c'est des dépenses. Toutefois... il faut que le décédé soit enterré... alors... la famille et les amis se réunissent pour le faire... ils cotisent... même si le décès a eu lieu ici au village... il faut toujours cotiser... déjà... ce village est formé par plusieurs ethnies... donc la solidarité est de mise. Je disais... quand... le décès survient au village... les choses se passent un peu mieux que si le décès arrive en ville... chez les ivili... le décès suit aussi... un rituel qui va de l'enterrement à la levée de terre. Par exemple après l'enterrement... il y a un conseil de famille pour orienter la suite... et après la levée de terre... il y a encore un conseil cette fois pour régler divers problèmes qui peuvent toucher la succession... et bien d'autres...

R223 ... permettez-moi de vous dire que parler du décès... c'est évoquer parfois des mauvais souvenirs... mais comme il faut que je vous explique... je suis obligé... mais c'est dur pour moi... parce que j'ai perdu mon aîné tout récemment... quand... le décès vous frappe... il faut être homme pour le surmonter... alors il faut réunir toute la famille pour décider de la suite des événements... c'est-à-dire de la manière dont doivent se dérouler les obsèques... tout le monde vient vous aider... les amis... les parents... tout le monde... quand le décès se passe sur place au village... le plus souvent on fait l'enterrement le lendemain... mais cela arrive depuis la ville... il faut mettre le corps à la morgue. Le jour de l'enterrement... tout le monde s'occupe... les hommes font le cercueil et la tombe... les femmes préparent... j'allais oublier... avant l'enterrement... la nuit il y a la veillée... et là si celui qui est décédé était un initié ou une initiée... les autres initiés lui disent au revoir et fait donc un rituel que je n'ai pas le droit de vous expliquer sauf si vous êtes initiés et vous l'êtes-vous savez ce qui se passe... s'il n'était initié... une ou des chorales peuvent venir faire la veillée... dans la même nuit de la veillée... il y a le paiement des commissions selon un rituel qu'il faut respecter. Après l'enterrement... vient le temps de la palabre pour régler divers problèmes...

R224 le décès est un moment de douleur chez les mbahouin... tous les parents se retrouvent pour décider du moment de l'enterrement... mais avant l'enterrement... il y a toujours une veillée où les initiés disent au revoir au défunt ou à la défunte... le matin avant l'enterrement... il y a la palabre où il faut respecter la coutume... les oncles maternels exigent souvent des explications aux parents paternels... il y a des commissions à payer par des beaux-fils... par les oncles maternels... etc... après l'enterrement un repas est offert et les familles se séparent... elles se retrouveront lors de la levée de terre quelques jours après et du retrait de deuil quelques mois ou quelques années après...

R225 ... le décès annonce la perte d'un parent... ici au village... il faut l'enterrer et on le fait avec l'aide des autres parents... avant l'enterrement on fait une veillée... au moment de la veillée... les initiés du ndjobi font un rituel jusqu'au matin... après la veillée on prépare l'enterrement... on fait le cercueil et la tombe avant de faire l'enterrement... un rituel exige que la famille maternelle du défunt ou de la défunte pose des questions à la famille paternelle au moment de ce dialogue... il y a des contributions à payer... les beaux-fils payent un tribut à la belle-famille... les oncles maternelles paient aux parents paternelles... les parents paternelles paient à la famille maternelle... en suite vient l'enterrement... au retour de l'inhumation... il y a un repas et les familles se séparent... chacun repart dans son village... ils se retrouveront au moment du retrait de deuil...

R226 ... le décès est un moment de douleur... tous les parents se retrouvent pour décider du moment de l'enterrement... chez les mbahouin avant l'enterrement il y a toujours une veille autour du cadre et moment de cette veillée plusieurs rituels sont à respecter... les petits ont le droit de faire rire ceux qui assistent à la veillée... ils imitent le défunt ou la défunte... ils font des scènes par exemple qui ont marqué sa vie... les initiés font aussi leur rituel pour dire au revoir à leur confrère ou consœur... le lendemain est le jour de l'enterrement une autre rituel intervient où il faut expliquer les causes du décès et payer les commissions selon le rapport qu'on avait avec le défunt ou la défunte... les beaux-fils paient à la belle-famille... les oncles maternels paient aux parents paternels... les parents paternels paient aux parents maternels... après ce rituel vient l'enterrement... et après l'enterrement un repas est offert... les parents pourront encore se retrouver lors de la levée de terre qui se tient quelques jours après et du retrait de deuil quelques mois ou quelques années après...

R227 ... le décès est un malheur quand il vous frappe ça fait mal... dès que vous perdez un parent... ici au village... tout le monde vient pour vous aider à l'enterrer... mais avant l'enterrement... le plus souvent... si la personne décède comme aujourd'hui... l'enterrement aura lieu demain... donc avant l'enterrement... il y a toujours une veillée... et pendant la veillée... il y a des rituels qu'il faut suivre pour accompagner le mort dans sa nouvelle vie... par exemple il faut payer des commissions aux parents maternels... les initiés font un rituel jusqu'au matin... parfois l'église aussi vient veiller. Le matin... on fait le cercueil avec les contreplaqués... on creuse la tombe et dans l'après-midi... il y a l'enterrement. Après... l'enterrement... il y a une réunion de famille pour régler certains problèmes... en suite les familles se séparent... chacun repart dans son village... ils se retrouveront au moment du retrait de deuil... avant quand un décès survenait dans un village... nos parents quittaient ce village pour s'installer ailleurs... maintenant... on ne le fait plus...

R228 ... le décès est un moment de douleur... tous les parents se retrouvent pour décider du moment de l'enterrement... chaque membre de la famille participe pour rendre un dernier hommage à la personne décédée... après l'enterrement il y a une réunion de famille où l'on discute du devenir des membres de la famille du défunt... lorsque c'est l'homme qui est décédé... quand c'est la femme l'échange est plus porté entre les membres de la famille de l'homme et celle de la défunte... ensuite quelques mois après ou années on organise un retrait de deuil...

R229 ... le décès est un événement douleur quand il frappe une famille ce sont d'abord les pleurs en suite on décide de quand l'inhumation... si c'est arrivée au village... l'inhumation à lieu le lendemain en majorité des cas... ensuite du soir au matin il y a la veillée où survient le paiement des commissions selon un rituel qu'il faut respecter... le lendemain c'est le jour de l'inhumation... les hommes s'occupent de la tombe et du cercueil... les femmes s'occupent de ce que l'on va manger après l'inhumation... à la suite de l'inhumation un conseil de famille peut se tenir où après la levée de terre qui se fait quelques jours après... mais si le décès arrive en ville... ce sont d'énormes dépenses qui attendent la famille... il faut payer la morgue... le cercueil... faire acheminer le corps au village pour l'inhumer... toujours est-il qu'il faut respecter les rituels d'un décès pour que l'inhumation se déroule bien... si le mort était un initié... lors de la veillée les autres initiés lui disent au revoir... s'il ne l'était pas une chorale fait la veillée avec les parents...

R230 ... le décès est un malheur quand il touche une famille ça fait mal... les gens pleurent... lorsque ça arrive au village... l'inhumation à lieu le lendemain en majorité des cas... ensuite du soir au matin il y a la veillée où survient le paiement des commissions aux parents maternels en suivant la coutume... également les initiés aussi organisent le rituel d'au revoir au défunt quand c'est un homme... le lendemain c'est le jour de l'inhumation... les hommes s'occupent de la tombe et du cercueil... les femmes s'occupent de ce que l'on va manger après l'inhumation... à la suite de l'inhumation un conseil de famille peut se tenir où après la levée de terre qui se fait quelques jours après... mais si le décès arrive en ville... ce sont d'énormes dépenses qui attendent la famille... il faut payer la morgue... le cercueil... faire acheminer le corps au village pour l'inhumer... toujours est-il qu'il faut respecter les rituels d'un décès pour que l'inhumation se déroule bien...

R231 ... quand... le décès vous frappe... il faut réunir toute la famille pour décider de la suite des événements... de la manière dont doivent se dérouler les obsèques... tout le monde vient vous aider... les amis... les parents... tout le monde... lorsque le décès se passe sur place au village... le plus souvent on fait l'enterrement le lendemain... mais cela arrive depuis la ville... il faut mettre le corps à la morgue... le jour de l'enterrement... tout le monde s'occupe... les hommes font le cercueil et la tombe... les femmes préparent... l'enterrement... il y a la veillée... plus souvent la chorale de l'église chante des cantiques durant la veillée... le lendemain vient l'enterrement et après c'est la palabre pour régler divers problèmes... il peut y avoir quelques jours après l'enterrement la levée de terre qui sera aussi suivie quelques mois après ou quelques années après du retrait de deuil...

R232 ... ce sont d'abord les pleurs qui annoncent souvent un décès... ensuite on décide de quand l'inhumation... si cela arrive au village... l'inhumation à lieu le lendemain en majorité des cas... ensuite du soir au matin il y a la veillée où survient le paiement des commissions selon un rituel qu'il faut respecter... le lendemain c'est le jour de l'inhumation... les hommes s'occupent de la tombe et du cercueil... les femmes s'occupent de ce que l'on va manger après l'inhumation... à la suite de l'inhumation un conseil de famille peut se tenir où après la levée de terre qui se fait quelques jours après... mais si le décès arrive en ville... ce sont d'énormes dépenses qui attendent la famille... il faut payer la morgue... le cercueil... faire acheminer le corps au village pour l'inhumer... toujours est-il qu'il faut respecter les rituels d'un décès pour que l'inhumation se déroule bien... si le mort était un initié... lors de la veillée les autres initiés lui disent au revoir... s'il ne l'était pas une chorale fait la veillée avec les parents... nous les fangs de l'Estuaire... nous sommes initiés au bwitsi... au bilombo... etc.

R233 ... le décès est fait toujours mal lorsqu'il survient. A la suite d'un décès... tous les membres de la famille se réunissent pour décider de l'organisation des obsèques... s'il arrive que le décès soit survenu au village... comme nous sommes à côté de Libreville... le cadre est conservé à la morgue... ce qui permet à la famille de regrouper l'argent qu'il faut pour les obsèques... à la sortie du corps... il y a la veillée au domicile du défunt ou quelque part... pendant la veillée si celui ou celle qui est décédé était initié... la confrérie organise une cérémonie d'adieux... dans le cas contraire... il y a soit une chorale chrétienne qui chante toute la nuit... le lendemain... c'est le jour de l'enterrement... après l'inhumation... il y a un conseil de famille pour statuer encore suit la suite à donner aux événements qui précèdent le décès... en ce moment c'est la palabre qui suit aussi un rituel qu'il faut connaître... ce rituel met en relation les clans et leurs liens avec le défunt ou la défunte... vous expliquer succinctement ces choses semble les faire apparaître comme si elles n'étaient pas importantes... au contraire... c'est très important pour un omyéné de connaître tout cela...

R234 ... le décès est souvent quelque chose de triste... dès l'annonce du décès... tout le village se rassemble au lieu du décès... et chacun s'attèle à ce que le corps soit enterré... le plus souvent le lendemain... en attendant... l'enterrement... une veillée se fait au lieu du deuil... le matin qui fait suite à la veille... les hommes s'occupent... certains font le caveau... d'autres le cercueil... les femmes préparent le repas qui sera pris après l'enterrement... tout le village s'active... les gens des villages voisins viennent pour assister la famille... les clans... les tribus auxquels était affilié le défunt ou la défunte... le déroulement du décès est aussi un rituel qu'il faut connaître les rouages... au risque d'être mal jugé par les autres clans et tribus... après l'enterrement... il y a la palabre qu'il faut gérer en suivant ce rituel... à la fin de la palabre... le repas est offert... il y a ensuite d'autres temps forts tels que la levée de terre qui se déroule quelques jours après l'enterrement et est aussi conclu par un conseil de famille... il y a également le retrait de deuil... il faut dire que de nos jours le décès coûte cher... un camarade me disait un jour que nous ne pleurons plus les morts mais les dépenses qui nous attendent lors de l'annonce du décès d'un parent...

R235 ... dès l'annonce d'un décès ce que l'on fait immédiatement c'est de réunir toute la famille pour décider de la manière dont vont se dérouler les obsèques... lorsque le décès se passe sur place au village... le plus souvent on fait l'enterrement le lendemain... mais cela arrive depuis la ville... il faut mettre le corps à la morgue... le jour de l'enterrement... tout le monde s'occupe... les hommes font le cercueil et la tombe... les femmes préparent... l'enterrement... il y a la veillée... plus souvent la chorale de l'église chante des cantiques durant la veillée... le lendemain vient l'enterrement et après c'est la palabre pour régler divers problèmes... il peut y avoir quelques jours après l'enterrement la levée de terre qui sera aussi suivie quelques mois après ou quelques années après du retrait de deuil...

R236 ... le décès dès qu'il est annoncé... les hommes se réunissent pour décider du moment de l'enterrement... si la personne est morte ici au village on l'enterre le lendemain après la veillée. Pendant la veillée... il y a des rituels surtout si cette personne était initiée... aussi il y a des commissions à payer par les parents paternels du défunt ou de la défunte aux parents maternels. Si la personne n'était initiée l'église vient faire la veillée... le jour de l'enterrement les hommes s'occupent de fabriquer le cercueil... parfois on l'achète à Ndjolé... ils s'occupent aussi de la tombe... les femmes préparent le repas... après l'enterrement il y a une réunion pour décider du jour de la levée de terre... et régler d'autres problèmes...

R237 ... le décès est un moment de douleur... tous les parents se retrouvent pour décider du moment de l'enterrement. Chaque membre de la famille participe pour rendre un dernier hommage à la personne décédée... après l'enterrement il y a une réunion de famille où l'on discute du devenir des membres de la famille du défunt... lorsque c'est l'homme qui est décédé... quand c'est la femme l'échange est plus porté entre les membres de la famille de l'homme et celle de la défunte. Ensuite quelques mois après ou années on organise un retrait de deuil...

R238 ... le décès est un malheur quand il vous frappe ça fait mal... perdre un parent... ici au village... ce qui est bien est que tout le monde vient pour vous aider à l'enterrer... le plus souvent... si la personne décède comme aujourd'hui... l'enterrement aura lieu demain... donc avant l'enterrement... il y a toujours une veillée... et pendant la veillée... il y a des rituels qu'il faut suivre pour accompagner le mort dans sa nouvelle vie... les initiés du ndjobi font un rituel jusqu'au matin... après la veillée on prépare l'enterrement... on fait le cercueil avec les contreplaqués... on creuse la tombe et dans l'après-midi... il y a l'enterrement... avant l'enterrement... il y a une réunion de famille pour régler certains problèmes... après vient l'enterrement... au retour de l'inhumation... il y a un repas et les familles se séparent... chacun repart dans son village... ils se retrouveront au moment du retrait de deuil....

R239 ... le décès est un moment de douleur... tous les parents se retrouvent pour décider du moment de l'enterrement... les membres de la famille, tous participent pour rendre un dernier hommage à la personne décédée... dès qu'on a fini d'enterrer... on fait la réunion de famille où l'on discute du devenir des enfants, de l'épouse lorsque le défunt est un homme... quand c'est une femme les choses se passent autrement... ensuite quelques mois après ou années on organise un retrait de deuil...

R240 ... le cérémonial du décès est mené de la même façon que le mariage... chaque membre de famille assure des tâches : les jeunes s'occupent du caveau... les femmes entourent le corps du mort et pleurent... les hommes gèrent la palabre après l'enterrement...

R241 ... le décès qui est un évènement douleur où toute la communauté se retrouve au domicile de la famille éprouvée. Chacun participe selon ses moyens à la réalisation des obsèques... à la fin de l'inhumation... un conseil de famille se tient pour régler certains dysfonctionnements... c'est la palabre pour donner des explications aux familles sur divers points... par exemple sur la gestion des biens... des enfants... sur la cause du décès...

R242 ... Dès qu'un décès survient tous les parents se retrouvent pour décider du moment de l'enterrement... chaque membre de la famille participe pour rendre un dernier hommage à la personne décédée... après l'enterrement il y a une réunion de famille où l'on discute du devenir des membres de la famille du défunt... lorsque c'est l'homme qui est décédé l'échange est plus porté entre les membres de la famille de l'homme et celle de la défunte... ensuite on attend quelques mois après ou années pour faire le retrait de deuil...

R243 ... le décès se déroule en plusieurs étapes... dès l'annonce d'un décès... ce qui le plus souvent est une douleur pour les parents vivants... il y a une concertation pour décider de l'organisation des obsèques... on quantifie les besoins... décide des montants des cotisations... le patriarche désigne celui qui perçoit les cotisations... si le décès est survenu en ville... il faut traiter le corps... si c'est ici au village et si tous les parents sont présents l'inhumation a lieu le lendemain... mais si les parents sont éparpillés sur le territoire... le corps est déposé dans une maison de pompe funèbre et l'inhumation a lieu bien des jours après... durant cette période d'attente par exemple... les familles se regroupent à la maison du défunt ou la défunte pour organiser les obsèques... le jour de l'inhumation qui est un jour de tristesse... les femmes et les enfants pleurent et après... il y a la palabre qui se déroule au corps de garde comme le jour du mariage... il arrive que l'inhumation soit précédée d'un service religieux à l'église du village... la palabre règle plusieurs questions... qu'est ce qui est à l'origine de la mort du défunt ou de la défunte... qui s'occupe désormais de sa famille...

R244 ... le décès engendre des débats entre les parents maternels et les parents paternels du défunt... lors de ce débat... il faut décrire les circonstances du décès. Après l'inhumation un repas est offert...

R245 ... le décès se déroule dans un rituel pour dire au revoir au défunt. Une palabre est générée par les parents du défunt avant l'inhumation... lors de cette palabre les oncles du défunt demandent aux parents du père de l'enfant d'expliquer le décès de l'enfant... quand je dis père ce n'est pas dans le sens de géniteur... le père ici c'est celui qui incarne l'autorité paternelle qui est le chef du clan... c'est à lui incombe la responsabilité d'expliquer aux oncles maternels c'est un rituel... après la palabre les gens repartent dans leurs villages...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q8 : comment faites-vous pour que vos enfants s'imprègnent de tout ce que vous venez d'expliquer ?

R246 ... il devient difficile pour que mes enfants s'imprègnent vraiment de tout ce que je viens d'expliquer... parce que... nous vivons ici entourés d'autres ethnies... mais ce que je fais c'est de leur parler de ces événements comme ça j'espère qu'ils pourront juste avoir une idée de comment il faut faire. Il se trouve aussi... qu'ils assistent... parfois ils prennent part quand cela arrive dans le village... même si ce n'est pas un ivili qui se marie... de temps en temps... je les amène à la plantation... pour mon garçon... il m'accompagne parfois... à la chasse... voilà ce que je fais pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'expliquer...

R247 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer je trouve d'abord que leur présence lors de ces événements est très importante et c'est aussi une forme d'école de la vie où ils doivent apprendre des choses qu'ils n'apprennent parfois à l'école... alors je leur demande souvent à d'assister et d'y participer... c'est de cette manière qu'ils s'imprègnent...

R248 ... je demande souvent à mes enfants d'assister et de participer lorsque surviennent certains événements dans le village pour qu'ils s'imprègnent des savoirs issus de ces événements... leurs présences à des moments est aussi une forme d'école de la vie où ils doivent apprendre des choses qu'ils n'apprennent parfois à l'école...

R249 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je fais qu'ils y participent... à partir d'un certain âge... à l'organisation de tous les événements que j'ai évoqués...

R250 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je fais qu'ils y participent... à partir d'un certain âge... à l'organisation de tous ces événements...

R251 ... déjà ils doivent être imprégnés parce qu'ils sont la relève de demain... car la culture se transmet de génération en génération... pour s'imprégner... ils assistent et participent selon leurs âges à certaines activités lorsque surviennent certains événements...

- R252 ... en les faisant assister à tous ces évènements et en leur expliquant leur déroulement... je fais que mes enfants s'imprègnent de tout cela... et quand ils assistent... ils aident aussi en remplissant certaines tâches comme ça ils participent...
- R253 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer j'insiste à ce qu'ils assistent et qu'ils participent aux évènements afin d'apprendre en voyant et en faisant...
- R254 ... je n'ai pas de choix il faut que mes enfants s'imprègnent de tout cela et pour y arriver je les fais assister à ces évènements... je fais qu'ils s'imprègnent de tout cela... aussi ils aident aussi en remplissant certaines tâches en fonction de leurs âges comme ça ils participent... mais de nos jours les enfants n'aiment pas assister surtout lors des décès...
- R255 ... ce que je fais pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je le leur explique... je leur dis comment ces évènements se déroulent selon la culture tsogo... par exemple... pour faire une plantation... je leur demande de nous accompagner en brousse où on les enseigne à défricher... à sarcler... à cultiver les produits... je le fais aussi pour la chasse... aussi... lors des mariages ou d'un décès... je fais en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent aussi... surtout les plus grands... les plus petits assistent seulement...
- R256 ... comment je fais pour que mes enfants soient imprégnés de tout ce que je viens d'évoquer... je leur parle... leur père aussi... ensemble nous leur disons la manière dont ces évènements se déroulent... de façon pratique... nous les emmenons... par exemple en brousse pour faire les champs... la chasse... la pêche ou la cueillette des produits que la forêt nous offre... lorsque certains de ces évènements ont lieu... ici au village... nous demandons qu'ils participent... qu'ils assistent pour voir... parce que ce sont eux qui seront demain mis au-devant de la scène quand nous ne serons plus là... ils doivent s'imprégner de tout cela... sinon ils seront hors de notre culture et ne seront pas dignes d'être appelés adouma...
- R257 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je leur en parle le plus souvent... par exemple... pour nourrir sa famille... je leur enseigne à cultiver la terre... à faire la pêche... la chasse... à identifier les produits de cueillette... pour les autres évènements... ils assistent et y participent pour ceux qui sont âgés de le faire comme ma première fille qui a maintenant vingt-deux ans... bien qu'elle ne soit plus ici... mais quand elle était petite elle a appris tout cela...
- R258 ... ce que je fais pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je le leur explique... je leur dis comment ces évènements se déroulent selon la culture ndoumou...
- R259 ... ce que mon mari et moi faisons pour que nos enfants s'imprègnent de tous les savoirs que je viens d'évoquer... nous leur expliquons comment ces évènements se déroulent selon la culture ipunu... par exemple... pour faire une plantation... nous faisons en sorte qu'ils nous accompagnent en brousse où on les enseigne à défricher... à sarcler... à cultiver les produits... nous le faisons aussi pour la chasse... aussi... quand il y a des mariages ou un décès... nous faisons en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent aussi... surtout les plus grands... les deux derniers assistent seulement... mais les plus grands remplissent les commissions... les garçons sont avec leur père et les filles sont avec moi... tous voient comment nous faisons...
- R260 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tous les savoirs issus de ces évènements... je leur explique et je fais en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent lors que leur âge l'autorise... il arrive par exemple quand on part en brousse pour soit faire des travaux champêtres... soit faire la chasse... je prends du temps à expliquer le comment et pourquoi de telle ou telle action et aussi... je demande à l'enfant de faire... de pratiquer... il observe et il pratique... de même... lors des évènements... je fais pareil...
- R261 ... je fais qu'ils assistent aux évènements que je viens d'expliquer le déroulement comme ça ils s'imprègnent... non seulement ils assistent... ils participent aussi selon leurs âges aux tâches...

- R262 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je leur explique en bahoumbou comme cela se déroule... je fais aussi en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent également...
- R263 ...pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer je fais qu'ils participent en fonction de leurs âges aux évènements quand ils ont lieu...
- R264 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je leur explique en punu comme cela se déroule... je fais aussi en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent également...
- R265 ... j'insiste pour que mes enfants assistent et y participent aux évènements que je viens d'évoquer...
- R266 ... sachant que mes enfants plus tard seront aussi confrontés aux évènements que je viens d'expliquer... je n'ai pas de choix... il faut faire en sorte qu'ils s'imprègnent des savoirs issus de ces évènements... et voici... ce que je fais... je leur en parle à des moments... je fais en sorte qu'ils assistent pour les plus jeunes... qu'ils participent pour les plus grands...
- R267 ... ce que je fais pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je le leur explique... je leur dis comment ces évènements se déroulent selon la culture tsogo... par exemple... pour faire une plantation... je leur demande de nous accompagner en brousse où on les enseigne à défricher... à sarcler... à cultiver les produits... je le fais aussi pour le chasse... aussi... lors des mariages ou d'un décès... je fais en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent aussi... surtout les plus grands... les plus petits assistent seulement...
- R268 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... c'est simple je leur explique à la maison et au corps de garde mes ainés le font pour les garçons... les filles leur mère le fait à la cuisine...je fais en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent lorsque leur âge l'autorise...
- R269 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je leur explique en fang comme cela se déroule... je fais aussi en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent également. Pour mes trois filles... le plus souvent... c'est leur mère qui s'occupe...
- R270 ... pour que mes enfants puissent connaître toutes ces choses... c'est simple... il faut qu'ils assistent et qu'ils y prennent part. Par exemple... pour connaître comme on pêche en mer... j'amène souvent mes deux garçons... et leur mère amène les trois filles à des moments à la plantation... pour le reste comme je le disais tantôt... ils assistent et participent pour apprendre...
- R271 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je leur en parle le plus souvent... par exemple... pour nourrir sa famille... je leur enseigne à cultiver la terre... à faire la pêche... la chasse... à identifier les produits de cueillette... pour les autres évènements... ils assistent et y participent pour ceux qui sont âges de le faire comme ma première fille qui a maintenant vingt-deux ans... quand elle était petite elle a appris tout cela...
- R272 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je leur explique souvent tout cela à la maison et mes grands frères le font au corps de garde surtout pour les petits garçons... les filles les mamans s'occupent de leur éducation à la cuisine...mais lorsqu'un évènement se déroule ici au village tous les enfants ont le droit d'assister et de participer en aidant les adultes dans certaines tâches...
- R273 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tous les savoirs que je viens d'évoquer... ma femme et moi nous leur expliquons comment ces évènements se déroulent selon la culture ndzebi... par exemple... quand il y a des mariages ou un décès... nous faisons en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent comme ça ils apprennent petit à petit...

- R274 j'insiste pour que les plus grands y assistent et y participent également aux évènements que je viens d'évoquer...
- R275 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je leur explique en bahoumbou comme cela se déroule... je fais aussi en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent également...
- R276 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer qui est presque une école de la vie... je fais qu'ils assistent et qu'ils participent en fonction de leurs âges à tous ces évènements...
- R277 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je fais qu'ils y participent... à partir d'un certain âge... à l'organisation de tous ces évènements...
- R278 ... j'insiste pour que les plus grands y assistent et y participent également aux évènements que je viens d'évoquer...
- R279 ... en les faisant assister à ces évènements... je fais qu'ils s'imprègnent de tout cela. Aussi ils aident aussi en remplissant certaines tâches en fonction de leurs âges comme ça ils participent. Mais de nos jours les enfants n'aiment pas assister surtout lors des décès... déjà les mariages ici au village ne se font plus... tout se passe à Libreville maintenant...
- R280 ... pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je fais qu'ils assistent à tous ces évènements... ils aident aussi en remplissant certaines tâches comme ça ils participent en fonction de leurs âges...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q9 : à quel âge doivent-ils y participer selon vous ?

- R281 ... disons dès l'âge de 8 ans parfois à 7 ans lorsque l'enfant est éveillé il peut participer...
- R282 ... disons dès l'âge de 8 ans parfois à 7 ans lorsque l'enfant est éveillé... ils peuvent participés à l'organisation de ces évènements en exécutant des commissions...
- R283 ... à partir de 7 ou 8 ans...
- R284 ... je dirai dès l'âge de 7 ou 8 ans... ils peuvent participer...
- R285 ... pour qu'ils participent ils doivent avoir 8 ans même à 7 ans à partir de ces âges ils commencent à participer...
- R286 ... à 8 voire 7 ans ils peuvent y participer...
- R287 ... je dirai à partir de 7 ou 8 ans... ils peuvent participer...
- R288 ... je dirai à partir de 8 ans sinon à 7 ans...
- R289 ... pour moi il n'y a pas d'âge précis... dès que l'enfant commence à parler... il faut qu'il s'imprègne... disons quand même dès 6 à 7 ans...
- R290 ... je dirai dès l'âge de 8 ans... ils peuvent y participer...
- R291 ... pour qu'ils participent je dirai qu'il faut avoir 8 ans sinon 7 ans...
- R292 ... je dirai pour qu'ils participent c'est à partir de 8 ans peut être 7 ans...
- R293 ... dès l'âge de 8 ans ils peuvent participer...
- R294 ... à partir de 8 ans... parfois 7 ans ils peuvent déjà participer... mais ils assistent dès le plus bas âge...
- R295 ... pour qu'ils participent c'est dès l'âge de 8 ans même à 7 ans...
- R296 ... disons qu'ils peuvent commencer à participer dès l'âge de 8 ans même à 7 ans...
- R297 ... disons dès l'âge de 8 ans même à 7 ans ils peuvent commencer à participer...
- R298 ... pour participer... il faut avoir au moins 7 ou 8 ans... mais pour assister c'est à tous les âges comme un auditeur libre sous surveillance...
- R299 ... pour qu'ils participent je dirai qu'il faut avoir 8 sinon 7 ans...
- R300 ... ils peuvent participer qu'ils ont 8 ans... parfois 7 ans...

- R301 ... pour participer... je dirai à partir de 8 ans... j'ai commencé à amener le plus grand quand il avait l'âge de 7 ans à la pêche...
- R302 ... je dirai dès l'âge de 8 ans... ils peuvent y participer...
- R303 ... ils sont autorisés à participer dès l'âge de 8 ans... parfois à 7 ans...
- R304 ... je dirai pour qu'ils participent c'est à partir de 8 ans peut être 7 ans...
- R305 ... disons dès l'âge de 8 ans même à 7 ans à ces âges là ils peuvent commencer à participer...
- R306 ... disons qu'ils peuvent commencer à participer dès l'âge de 8 ans même à 7 ans...
- R307 ... disons dès l'âge de 8 ans parfois à 7 ans lorsque l'enfant est éveillé il peut participer...
- R308 ... à 8 ans ils peuvent y participer...
- R309 ... disons dès l'âge de 8 ans même à 7 ans ...
- R310 ... je dirai à partir de 7 ou 8 ans...
- R311 ... je dirai à partir de 7 ou 8 ans...
- R312 ... pour y participer je dirai qu'ils doivent avoir entre 7 et 8 ans...
- R313 ... pour y participer je dirai qu'ils doivent avoir entre 7 et 8 ans...
- R314 ... à l'âge de 7 ou 8 ans elles peuvent y participer en aidant leur mère et en voyant comme cela se passe...
- R315 ... pour y participer je dirai qu'ils doivent avoir entre 7 et 8 ans...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q10 : selon vous qui est responsable de la socialisation de vos enfants ?

- R316 ... la famille d'une manière générale est responsable de la socialisation des enfants... mais en grande partie le père et la mère sont aussi responsables et l'école complète cette socialisation...
- R317 ... la société... tous les acteurs d'une société sont responsables de la socialisation des enfants...
- R318 ... nous les parents et aussi les éducateurs...
- R319 ... les parents que nous sommes... nous avons la lourde responsabilité de la socialisation de nos enfants...
- R320 ... ma femme et moi nous sommes responsables de la socialisation de nos enfants... ensuite viennent les parents tout le village...
- R321 ... tous les parents sont responsables de la socialisation des enfants...
- R322 ... la famille... l'école... la rue, sont responsables de la socialisation des enfants...
- R323 ... les parents et l'école...
- R324 ... toute la famille est responsable de la socialisation des enfants...
- R325 ... moi-même... les grands parents... l'école... la famille...
- R326 ... les responsables de la socialisation de mes enfants sont les parents et l'école...
- R327 ... les parents... l'Etat... les médias... la famille...
- R328 ... les parents et l'école sont responsables de la socialisation des enfants...
- R329 ... mon épouse et moi... les grands-parents... les médias... le village... l'entourage sommes nous tous responsables chacun à son niveau de la socialisation de nos enfants...
- R330 ... ma femme et moi nous sommes responsables de la socialisation de nos enfants... ensuite viennent les parents...
- R331 ... mon épouse et moi nous sommes responsables de la socialisation de nos enfants...
- R332 ... les parents sont responsables de la socialisation des enfants... l'école aussi...
- R333 ... les parents et les grands-parents sont responsables de la socialisation des enfants...

- R334 ... mon épouse et moi nous somme responsables de la socialisation de nos enfants... ensuite viennent leurs grands-parents et d'autres membres de la famille... du village aussi... avant c'est tout le village qui s'occupait de la socialisation de l'enfant...
- R335 ... les responsables de la socialisation de mes enfants sont nous les parents... tout le village...
- R336 ... les responsables de la socialisation de mes enfants sont les parents et l'école...
- R337 ... tous les parents sont responsables de la socialisation des enfants...
- R338 ... ma femme et moi... les parents et les grands-parents nous sommes responsables de la socialisation de mes enfants...
- R339 ... le parent que je suis... l'école aussi nous sommes responsables...
- R340 ... tout le village est responsable de la socialisation des enfants...
- R341 ... la responsabilité incombe d'abord aux parents... à tout le village...
- R342 ... les parents et les grands-parents sont responsables de la socialisation des enfants...
- R343 ... en premier lieu ma femme et moi nous sommes responsables de la socialisation de nos enfants... ensuite viennent les parents...
- R344 ... ma femme et moi... les parents et les grands-parents nous sommes tous responsables de la socialisation des enfants...
- R345 ... ma femme et moi nous sommes responsables de la socialisation de nos enfants...
- R346 ... la famille d'une manière générale est responsable de la socialisation des enfants... mais en grande partie le père et la mère... l'école complète ce que font les parents...
- R347 ... la famille... l'école sont responsables de la socialisation des enfants...
- R348 ... les parents sont responsables de la socialisation des enfants...
- R349 ... nous les parents nous sommes responsables de la socialisation de nos enfants...
- R350 ... les enfants eux-mêmes sont responsables de leur socialisation mais les parents les assistent ou ils les guident seulement...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q11: est-ce que vos enfants parlent la même langue ethnique que vous ?

- R351 oui... mes enfants parlent le fang...
- R352 oui... mes enfants parlent bien le bahoumbou...
- R353 oui... mes enfants parlent bien l'ipunu...
- R354 oui... mes enfants parlent bien le bahoumbou...
- R355 oui... mes enfants parlent le tsogo...
- R356 ou... mes enfants parlent le tsogo...
- R357 oui... mes enfants parlent le ndzebi...
- R358 oui mes enfants parlent le ndzebi...
- R359 oui... mes enfants parlent le ndoumou...
- R360 oui... mes enfants parlent le kota...
- R361 oui... mes enfants parlent l'ipunu...
- R362 oui... mes enfants parlent le guisir...
- R363 oui... mes enfants parlent correctement le fang...
- R364 oui... mes enfants parlent correctement le fang...
- R365 oui mes enfants parlent le fang...
- R366 oui... mes enfants parlent la langue ipunu mais pas comme je veux...
- R367 oui... mes enfants parlent l'omyéné...
- R368 mes enfants parlent un peu l'ivili... mais comprennent plus qu'ils n'en parlent...

- R369 oui... mes enfants parlent l'ipunu mais pas comme je veux...
- R370 oui...
- R371 oui... mes enfants parlent l'adouma...
- R372 ils ne parlent pas vraiment comme cela se doit... ils disent quelques mots...
- R373 oui... mes enfants parlent le ndzebi...
- R374 oui mes enfants parlent le ndzebi...
- R375 oui... mes enfants parlent le mbahouin...
- R376 oui... mes enfants parlent le mbahouin...
- R377 oui mes enfants parlent le liduma...
- R378 oui... mes enfants parlent le galwa... bien que nous soyons entourés d'autres ethnies...
- R379 oui mes enfants parlent le fang...
- R380 oui... mes enfants parlent le fang...
- R381 oui... mes enfants parlent le fang...
- R382 oui... mes enfants parlent le fang...
- R383 oui mes enfants parlent l'ipunu..
- R384 oui mes enfants parlent l'ipunu bien que nous soyons entourés d'autres ethnies... ce village n'est pas seulement formé que des ipunu... il y a d'autres ethnies... les fang... les ndzebi... les massango... c'est un village à plusieurs ethnies dirai-je et c'est bien... comme on dit c'est le Gabon en miniature ici...
- R385 oui mes enfants parlent l'ipunu...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q12: comment faites-vous pour que vos enfants parlent la langue ethnique que vous parlez ?

- R386 ... pour que mes enfants parlent le ndzebi... je leur parle en langue ndzebi depuis leur naissance et tous les jours ici à la maison nous parlons ndzebi et je veille sur ce qu'ils disent... si un se trompe... je rectifie...
- R387 ... pour que mes enfants parlent le liduma... c'est une responsabilité que toute la famille partage... mes parents qui sont leurs grands-parents ma femme et moi... alors nous tous ne leur parlons en langue depuis leur naissance et tous les jours ici à la maison nous parlons liduma... c'est ce qui fait qu'ils parlent la langue sinon ils ne la parleraient pas...
- R388 ... pour que mes enfants parlent le fang... je fais qu'ils parlent tout le temps le fang ici à la maison... je veille à ce qu'ils parlent le fang avec moi... avec leur mère... avec leurs grands-parents...
- R389 ... je ne fais pas grand-chose pour que mes enfants parlent l'ipunu... il m'arrive de désigner certains objets en ipunu pour qu'ils répètent... parfois de dire une courte phrase quand je parle avec eux...
- R390 ... pour que mes enfants parlent l'ipunu... je leur parle-moi en ipunu tous les jours ici à la maison et je veille à ce qu'ils parlent aussi...
- R391 ... pour que mes enfants parlent bahoumbou je leur parle la langue dès la naissance jusqu'à maintenant...
- R392 ... pour que mes enfants parlent ipunu je leur parle la langue dès la naissance jusqu'à maintenant...
- R393 ... pour que mes enfants parlent bahoumbou je leur parle la langue dès la naissance jusqu'à maintenant...
- R394 ... pour que nos enfants parlent le tsogo... je le leur parle... tous les jours en tsogo quand ils sont à la maison...

- R395 ... pour que nos enfants parlent le tsogo... je le leur parle depuis le bas âge... tous les jours quand ils sont à la maison... nous parlons en tsogo...
- R396 ... pour que nos enfants parlent le ndzebi... nous le leur parlons depuis le bas âge... tous les jours quand ils sont à la maison... nous parlons en ndzebi...
- R397 ... pour que mes enfants parlent le ndzebi... je le leur parle tous les jours... depuis qu'ils sont petits... je leur parle en ndzebi et je veille à ce qu'ils parlent aussi... tout le village leur parle aussi en ndzebi...
- R398 ... j'ai commencé à leur parler le ndzebi depuis qu'ils sont nés... je le leur parle tout le temps comme ça que mes enfants apprennent à parler le ndzebi...
- R399 ... pour que nos enfants parlent le ndoumou... je le leur parle tous les jours le ndoumou... quand ils sont à la maison... nous parlons en ndoumou...
- R400 ... pour que mes enfants parlent le mbahouin... je le leur parle tous les jours... depuis qu'ils sont petits... je leur parle en mbahouin et je veille à ce qu'ils parlent aussi...
- R401 ... pour que mes enfants parlent le mbahouin... je le leur parle tous les jours... depuis qu'ils sont petits... je leur parle en mbahouin et je veille à ce qu'ils parlent aussi...
- R402 ... depuis qu'ils sont enfants... je leur parle l'kota tout le temps voilà comment je fais...
- R403 ... pour que nos enfants parlent le ipunu... nous le leur parlons depuis le bas âge... tous les jours quand ils sont à la maison... nous parlons en ipunu...
- R404 ... comme je vous le disais tantôt... je parle avec eux ici à la maison... lorsqu'on va en brousse... c'est e que je fais pour que mes enfants parlent le ipunu...
- R405 ... je leur parle tout le temps la langue... c'est comme ça que mes enfants apprennent à parler le guisir...
- R406 ... je fais qu'à la maison... nous parlons la langue ethnique... je m'efforce vraiment de le faire... mais ce n'est pas suffisant...
- R407 ... pour que mes enfants parlent le fang... je le leur parle tous les jours depuis qu'ils sont petits... je leur parle en fang et je veille à ce qu'ils parlent aussi... tout le village leur parle aussi en fang...
- R408 ... pour que mes enfants parlent le fang... nous le leur parlons tous les jours... depuis qu'ils sont petits...
- R409 ... pour que mes enfants parlent le fang... il n'y a pas mille solutions... je vous le disais tantôt... je parle avec eux ici à la maison le fang... tout le village leur parle le fang...
- R410 ... pour que mes enfants parlent la langue je leur parle le fang ici à la maison et je fais en sorte qu'ils parlent aussi...
- R411 ... pour que mes enfants parlent le fang... je parle avec eux ici à la maison le fang... tout le village leur parle le fang tout le temps...
- R412 ... pour que mes enfants parlent le fang... je le leur parle tous les jours... depuis qu'ils sont petits... je leur parle en fang et je veille à ce qu'ils parlent aussi... tout le village leur parle aussi en fang...
- R413 ... pour que mes enfants parlent le fang... je le leur parle tous les jours... depuis qu'ils sont petits... je leur parle en fang et je veille à ce qu'ils parlent aussi...
- R414 ... pour que mes enfants parlent l'omyéné... c'est simple... je leur parle en omyéné tout le temps... quand ils sont à la maison...
- R415 ... là je vous avoue que je ne fais pas grand-chose... en dehors de leur parler en ivili de temps en temps... surtout en nommant certaines choses qui leur sont familières. Comme je vous le disais... nous sommes entourés de plusieurs ethnies... le mieux est qu'ils parlent le français pour communiquer avec les autres...

- R416 ... pour que mes enfants parlent l'ipunu... je le leur parle d'abord depuis leur naissance... et tous les jours à la maison... nous parlons en ipunu... même si eux ils me répondent parfois en français... j'insiste à ce qu'ils parlent le ipunu...
- R417 ... comme je vous le disais tantôt... pour que mes enfants parlent l'ipunu je parle avec eux en toute occasion...
- R418 ... pour que mes enfants parlent l'ipunu... c'est simple... je fais que chaque jour ensemble nous parlons la langue... tous les jours je leur parle l'ipunu...
- R419 ... pour que mes enfants parlent l'adouma... je fais en sorte que chaque jour ils parlent adouma... déjà ici au village tout le monde parle adouma... alors envoyant que tout le monde parle... eux aussi parlent... ils n'ont pas besoins d'aller à l'école pour parler adouma...
- R420 ... depuis qu'ils sont enfants... je leur parle l'adouma tout le temps voilà comment je fais...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q13 : est-ce que vous enfants parlent une autre langue qui n'est pas une langue ethnique du Gabon ?

- R421 ... bien évidemment... il parle le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R422 oui... ils parlent le français...
- R423 oui mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R424 oui... mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R425 oui... ils parlent le français...
- R426 oui... mes enfants parlent le français qui n'est pas la langue du Gabon...
- R427 oui... mes enfants parlent une autre langue qui n'est pas la langue du Gabon c'est le français...
- R428 oui... ils parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R429 oui... ils parlent le français qui n'est pas la langue du Gabon...
- R430 oui... mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R431 oui... ils parlent le français qui n'est une la langue du Gabon...
- R432 oui... ils parlent le français...
- R433 oui... mes enfants parlent le français qui n'est pas la langue du Gabon...
- R434 oui... ils parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R435 oui ...mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R436 oui... ils parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R437 oui mes enfants parlent une autre langue qui n'est pas la langue du Gabon c'est le français...
- R438 oui mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R439 oui... ils parlent le français qui n'est pas la langue du Gabon...
- R440 oui... ils parlent le français qui n'est une la langue du Gabon...
- R441 oui mes enfants parlent une langue qui n'est pas une langue du Gabon... c'est le français...
- R442 oui mes enfants parlent une langue qui n'est pas une langue du Gabon... c'est le français...
- R443 oui mes enfants parlent le français et ce n'est pas une langue du Gabon...
- R444 oui mes enfants parlent le français et ce n'est pas une langue du Gabon...
- R445 oui mes enfants parlent le français et ce n'est pas une langue du Gabon...
- R446 oui mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R447 oui mes enfants parlent le français et ce n'est pas une langue du Gabon...
- R448 oui mes enfants parlent le français et ce n'est pas une langue du Gabon...
- R449 oui mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R450 oui mes enfants parlent le français et ce n'est pas une langue du Gabon...
- R451 oui mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...

- R452 mes enfants parlent le français et c'est n'est pas une langue du Gabon...
- R453 oui... mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R454 oui... mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon...
- R455 oui mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon..

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q14 : Est-ce que vos enfants parlent une autre langue ethnique du Gabon ?

- R456 non... mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R457 non... mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique...
- R458 oui... le bahoumba qui est la langue de leur mère et ils la parlent mieux que l'ivili...
- R459 oui ils parlent le galwa qui est la langue de leur mère...
- R460 non... mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique...
- R461 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R462 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R463 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R464 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R465 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R466 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R467 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R468 non... mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R469 oui... mes enfants parlent une autre langue ethnique du Gabon... c'est le fang la langue de leur mère...
- R470 oui... mes enfants parlent une autre langue ethnique du Gabon... c'est le fang qui est la langue de leur mère...
- R471 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R472 non... mes enfants ne parlent que ndzebi comme langue ethnique du Gabon...
- R473 non... ils ne parlent pas une autre langue ethnique en dehors du tsogo...
- R474 non... ils ne parlent pas une autre langue ethnique en dehors du ndoumou...
- R475 non... ils ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R476 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R477 non... mes enfants ne parlent uniquement le bahoumbou comme langue ethnique du Gabon...
- R478 non... mes enfants ne parlent que l'ipunu comme langue ethnique du Gabon...
- R479 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R480 non... ils ne parlent pas une autre langue ethnique en dehors du tsogo...
- R481 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R482 non... mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R483 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R484 non... ils ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R485 non... mes enfants parlent uniquement le bahoumbou comme langue ethnique du Gabon...
- R486 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R487 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon...
- R488 non... mes enfants ne parlent que guisir comme langue ethnique du Gabon...
- R489 non mes enfants ne parlent que l'ipunu comme seule langue ethnique du Gabon... mais ils comprennent le ndzebi...
- R490 non mes enfants ne parlent que le fang comme langue ethnique du Gabon...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q15 : êtes-vous satisfaits du niveau de maîtrise votre langue ethnique par vos enfants ?

- R491 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue fang de mes enfants parce quand je les vois... je me vois moi à leurs âges... je m'exprimais en fang et c'est ce qu'ils font... malgré que nous soyons entourés d'autres ethnies... tout à l'heure... vous étiez chez mon voisin et pour il est ivili... mais mes enfants parlent le fang...
- R492 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise des langues omyéné et galwa de mes enfants...
- R493 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue tsogo chez mes enfants...
- R494 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue tsogo de mes enfants...
- R495 oui je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue ndzebi de mes enfants tout simplement parce qu'ils s'expriment bien dans cette langue...
- R496 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue ndzebi de mes enfants...
- R497 je ne suis pas tout à fait satisfait du niveau de maîtrise de la langue ndzebi de mes enfants car ils ne sont pas encore capables d'interpréter les éléments de la langue...
- R498 je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue ndzebi de mes enfants...
- R499 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue ndoumou de mes enfants...
- R500 je suis totalement satisfait du niveau de maîtrise de la langue mbahouin de mes enfants...
- R501 je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue mbahouin de mes enfants...
- R502 oui je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue liduma de mes enfants...
- R503 oui... je suis partiellement satisfait du niveau de maîtrise de la langue kota de mes enfants dès qu'ils deviennent grands... ils oublient la langue des parents... et ils préfèrent parler le français... quand toi tu leur parles en kota... ils te répondent en français...
- R504 non... je ne suis pas satisfait de la maîtrise de la langue ivili de mes enfants parce qu'ils ne la parlent pas à tout moment... par contre au niveau de la langue de leur mère ça va... je suis satisfait...
- R505 non... je ne suis pas satisfait du niveau de maîtrise de la langue ipunu de mes enfants... par contre pour la langue fang... je suis satisfait de leur niveau de maîtrise...
- R506 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue ipunu de mes enfants...
- R507 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue ipunu de mes enfants... mais pour un seul... les autres non... parce qu'ils ne parlent pas encore comme je le veux... j'espère que ça viendra...
- R508 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue ipunu de mes enfants...
- R509 je ne suis pas encore satisfait du niveau de maîtrise de la langue ipunu de mes enfants... j'attends voir jusqu'à ce qu'ils deviennent adultes... là je pourrai bien apprécier... mais ce que je fais me rassure...
- R510 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue ipunu de mes enfants...
- R511 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue ipunu de mes enfants...
- R512 oui... je suis doublement satisfait du niveau de maîtrise de la langue ipunu de mes enfants parce que parler l'ipunu et apprendre aussi le français ce n'est pas une chose facile et comme ils parlent les deux langues c'est bon...
- R513 oui... parce qu'ils s'expriment lors des activités en famille...
- R514 je suis un peu satisfait du niveau de maîtrise des deux langues ethniques chez mes enfants... même si le fang prend un peu le dessus sur le galwa...
- R515 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue fang de mes enfants...
- R516 oui... je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue fang de mes enfants...

- R517 oui je suis satisfait du niveau de maitrise de la langue fang de mes enfants vu qu'ils parlent correctement le fang...
- R518 je suis totalement satisfait du niveau de maitrise de la langue fang de mes enfants...
- R519 je suis un peu satisfait du niveau de maitrise de la langue fang de mes enfants...
- R520 je suis totalement satisfait du niveau de maitrise de la langue fang de mes enfants...
- R521 je ne suis pas totalement satisfait du niveau de maitrise de la langue fang de mes enfants... parce que mes enfants de s'adonnent pas totalement à l'apprentissage de la langue fang...
- R522 oui... je suis satisfait du niveau de maitrise de la langue bahoumbou de mes enfants...
- R523 oui... je suis satisfait du niveau de maitrise de la langue bahoumbou de mes enfants...
- R524 oui... je suis partiellement satisfait du niveau de maitrise de la langue adouma de mes enfants... dans la mesure où dès qu'ils deviennent grands... ils oublient la langue des parents... parce que dès que tu parles à celui qui est grand en adouma... il te répond en français...
- R525 oui... je suis satisfait du niveau de maitrise de la langue adouma de mes enfants ...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q16: êtes-vous rassurés que votre langue ethnique que vous parlez actuellement continuera à être parlée à travers vos enfants ?

- R526 je peux dire oui je suis rassuré que mes enfants continueront à parler ipunu après moi...
- R527 je suis rassuré et j'espère que mes enfants continueront à parler le fang... même quand je ne serai plus avec eux...
- R528 je peux dire oui je suis rassuré que mes enfants continueront à parler bahoumbou après moi...
- R529 je peux dire oui je suis rassuré que mes enfants continueront à parler bahoumbou après moi...
- R530 oui je suis également rassuré que les langues omnyéné et galwa continueront à être parlée par mes enfants... parce que je ne cesse de leur dire combien c'est important qu'ils parlent et la langue de leur père et celle de leur mère... déjà les deux langues se comprennent...
- R531 je ne suis pas très rassuré que le galwa continuera à être parlé par mes enfants... peut-être le fang... parce que mes enfants parlent plus la langue de leur mère que la mienne...
- R532 je suis quand même rassuré que la langue tsogo continuera à être parlée à travers mes enfants...
- R533 je suis quand même rassuré que la langue tsogo continuera à être parlée à travers mes enfants...
- R534 oui je peux dire que je suis pour le moment rassuré que mes enfants continueront à parler le ndzebi...
- R535 je ne sais pas... j'espère qu'après nous ils continueront à parler le ndzebi...
- R536 je suis très rassuré que mes enfants continueront à parler le ndzebi...
- R537 oui... je suis un peu rassuré que la langue ndzebi continuera à être parlée à travers mes enfants... pendant que je vis... mais après... je ne sais pas...
- R538 je suis rassuré que la langue ndoumou continuera à être parlée à travers mes enfants...
- R539 je suis très rassuré à ce sujet... mes enfants continueront à parler le mbahouin... même s'ils apprennent le français à l'école...
- R540 je suis rassuré mais aussi inquiet à cause de ce qui se passe de nos jours... les enfants dès qu'ils vont très loin dans les études ils abandonnent leur langue pour ne parler que le français...
- R541 oui je suis rassuré que la langue liduma continuera à être parlée à travers mes enfants pendant que je vis... mais après je ne sais pas...

- R542 non je ne suis pas rassuré que la langue kota continuera à être parlée à travers mes enfants... vu ce que je viens de vous dire. Dès qu'ils deviennent grands... ils ne parlent que le français...
- R543 non... je ne suis pas rassurée que l'ivili continuera à être parlé à travers mes enfants... parce qu'ils n'auront pas beaucoup d'occasion d'en parler. Peut-être la langue de leur mère vu qu'ils parlent avec leurs parents maternels...
- R544 je ne suis pas rassuré que la langue ipunu continuera à être parlée à travers mes enfants... mais pour ce qui est de la langue fang... je suis rassuré... mes enfants continueront à parler le fang...
- R545 je suis rassuré que la langue ipunu continuera à être parlée par mes enfants...
- R546 oui... je suis rassuré que la langue ipunu continuera à être parlée par mes enfants...
- R547 je ne sais pas... j'espère qu'après nous ils continueront à parler le ipunu...
- R548 je dois vous avouer que non... pour moi elle est en danger... la langue ipunu pourrait disparaître si rien n'est fait...
- R549 j'espère que la langue ipunu continuera à être parlée par mes enfants... je suis rassuré de ce que je fais et j'attends... à mi-parcours... je peux dire oui...
- R550 je suis un peu rassuré que la langue ipunu continuera à être parlée par mes enfants... je suis aussi un peu inquiet parce que le français est maintenant très présent partout...
- R551 oui je peux dire que je suis pour le moment rassuré que mes enfants continueront à parler le guisir...
- R552 je suis très rassuré à ce sujet que mes enfants continueront à parler le fang même s'ils apprennent le français à l'école...
- R553 je ne suis pas très rassuré... je suis inquiet sur l'avenir de la langue fang si rien n'est fait pour la sauvegarder...
- R554 votre question est pertinente... je dois vous dire ça m'inquiète un peu... mais j'espère que mes enfants continueront à parler le fang... mais comme... aujourd'hui... je suis sûr qu'ils vont perdre certains mots... mais tant que je vivrai ils parleront le fang...
- R555 oui mes enfants continueront à parler le fang et pourquoi ils ne le feront plus... ce sont des fang et ils doivent continuer à parler leur langue maternelle...
- R556 je suis très rassuré à ce sujet... mes enfants continueront à parler le fang... même s'ils apprennent le français à l'école...
- R557 je ne suis pas très rassuré... je suis inquiet sur l'avenir de la langue fang si rien n'est fait pour la sauvegarder...
- R558 pour le moment... je ne peux pas dire que je suis rassuré que mes enfants continueront à parler le fang...
- R559 non... je ne suis pas rassurée que l'adouma continuera à être parlé à travers mes enfants... parce qu'ils ne vont pas vivre au village toute leur vie... quand je vois les enfants des autres qui avant parlaient adouma avant d'aller à Libreville... aujourd'hui... ils ne le font plus... ils parlent qu'en français... même si toi tu lui parles adouma... ils te répondent en français...
- R560 non je ne suis pas rassuré que la langue adouma continuera à être parlée à travers mes enfants... vu ce que je viens de vous dire... dès qu'ils deviennent grands... ils ne parlent que le français...

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q17 : êtes-vous satisfaits du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de vos enfants ?

- R561 je suis un peu satisfait... mais l'influence du milieu et de l'école sont deux facteurs qui perturbent leur imprégnation...

- R562 passablement... je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants... bien que cela soit ainsi... néanmoins... je me dis qu'ils assimilent quand même les valeurs et normes de la culture galwa...
- R563 non... je ne suis pas satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants au niveau de la culture ipunu... mais au niveau de la culture fang... je peux dire que ça va... mes enfants sont bien imprégnés...
- R564 je peux dire oui... pour le moment je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation culturelle de mes enfants...
- R565 là aussi je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R566 je suis également satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R567 oui je suis aussi un peu satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R568 comme je viens de vous le dire... je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants... mais je suis aussi inquiet...
- R569 oui... je suis satisfaite pour le moment du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R570 oui... je ne suis pas trop satisfait... parce que je me rends compte qu'ils sont plus portés vers l'occident. Je vous parlais de ma fille qui a 22 ans... elle veut épouser un blanc... elle refuse de célébrer son mariage selon la coutume adouma... elle a seulement dit que son mari viendra seulement nous donner la dot... le reste non...
- R571 je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants... mais je suis aussi inquiet...
- R572 comme je viens de vous le dire... je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants... mais je suis aussi inquiète parce que je ne sais si cela ira jusqu'à quand ils seront grands... mais nous nous efforçons à leur inculquer la culture ipunu...
- R573 là aussi... je ne suis pas satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R574 je ne suis pas satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants... parce que je trouve que mes enfants sont incapables de puiser des arguments dans les valeurs... les normes... les rites ipunu pour justifier par exemple leur position sur le sujet qui concerne la culture...
- R575 là aussi... je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R576 oui... je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R577 là aussi... je suis un peu satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R578 je dirai la même chose comme tout à l'heure... je suis satisfait mais aussi un peu inquiet...
- R579 là aussi... je suis un peu satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R580 je dirai la même chose comme tout à l'heure... je suis satisfait du niveau d'imprégnation socioculturelle de mes enfants... mais j'attends me rassurer quand ils seront plus grands...
- R581 comme je viens de vous le dire... je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants... mais je suis aussi inquiet...
- R582 je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R583 je dirai la même chose comme tout à l'heure... je suis satisfait du niveau d'imprégnation socioculturelle de mes enfants mais je suis aussi inquiet...

- R584 oui... je suis satisfaite pour le moment du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants parce qu'ils s'adaptent bien et s'expriment aussi bien...
- R585 oui... je ne suis pas trop satisfait...
- R586 je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R587 je suis aussi satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R588 là aussi... je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R589 je dirai la même chose comme tout à l'heure... je suis satisfait mais aussi un peu inquiet...
- R590 je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R591 je suis un peu satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants... parce que l'influence du milieu et de l'école sont deux facteurs qui perturbent leur imprégnation...
- R592 je suis également un peu satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R593 là aussi... je suis un peu satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R594 oui... pour le moment je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R595 oui... je suis aussi un peu satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q18 : partagez-vous l'affirmation qui dit qu'un enfant vivant dans une famille fortement dotée culturellement arrive à mieux répondre aux exigences de l'institution scolaire contrairement à celui vivant dans une famille faiblement dotée culturellement ?

- R596 j'affirme... le point de départ de la réussite dans la société moderne est l'appropriation des valeurs culturelles de sa famille...
- R597 non je ne la partage pas... parce que de nos jours les enfants intelligents peuvent très bien répondre aux exigences scolaires sans avoir été en relation avec un milieu culturel... ne dit-on pas que c'est le plus malin qui réussit...
- R598 oui... je partage cette affirmation un tel enfant a des bases que l'institution scolaire ne fera que renforcer et faire asseoir...
- R599 oui... je la partage... quand je vois mes enfants... c'est tout à fait cela... ils travaillent bien à l'école...
- R600 oui je la partage...
- R601 je partage l'affirmation...
- R602 oui... je la partage...
- R603 je partage l'affirmation...
- R604 je partage l'affirmation...
- R605 je partage l'affirmation. Pour moi... l'enfant qui vit dans une famille fortement dotée culturellement ne cherchera qu'à établir des similitudes avec ce qui lui enseigne l'école...
- R606 je partage l'affirmation...
- R607 je partage l'affirmation...
- R608 je ne sais pas...
- R609 je partage l'affirmation...
- R610 oui je la partage...
- R611 je partage l'affirmation...

- R612 je suis d'accord de ce qui dit cette affirmation...
- R613 je partage l'affirmation...
- R614 oui je la partage...
- R615 je partage l'affirmation...
- R616 je partage l'affirmation...
- R617 je partage l'affirmation...
- R618 je partage l'affirmation...
- R619 je partage l'affirmation...
- R620 je partage l'affirmation...
- R621 je partage l'affirmation...
- R622 je partage l'affirmation...
- R623 oui je la partage...
- R624 je partage l'affirmation...
- R625 oui je la partage...
- R626 oui je partage cette affirmation parce que le point de départ de la réussite dans la société moderne est l'appropriation des valeurs culturelles de sa famille...
- R627 je partage l'affirmation...
- R628 non je ne la partage pas... car je constate que les enfants qui ont des conditions réunies pour un meilleur apprentissage sont paresseux par rapport à ceux issu des milieux démunis...
- R629 oui... je la partage... il faut la combinaison des savoirs culturels et des savoirs scolaires pour que l'enfant réussisse bien sa vie plus tard...
- R630 oui... je la partage...

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q19 : comment procédez-vous... pour que vos enfants s'identifient comme des membres de la communauté ethnolinguiste à laquelle vous appartenez ?

- R631 je fais la même chose comme pour la langue... je leur parle des clans... des tribus... des liens qu'il faut respecter... je leur enseigne des proverbes... je veille ce que mes garçons soient initiés au bwitsi...
- R632 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe tsogo... je fais la même chose comme pour la langue... je leur parle des clans... des tribus... des liens qu'il faut respecter... je leur enseigne des proverbes. Je veille à ce que mes garçons soient initiés au bwitsi...
- R633 pour que mes enfants s'identifient au groupe omyéné... notamment... je leur parle la langue et aussi je leur enseigne les valeurs... les normes... les rites des omyéné Je leur explique les liens entre les clans et les tribus... je leur dis ce que mon père me disait... ne jamais négliger son affiliation... un jour elle peut te sauver. Je leur parle de leurs ascendants d'où ils vivent... d'où nous venons...
- R634 pour que mes enfants s'identifient comme ndzebi... ce qui est un vœu pieu pour moi... je leur explique tout ce qui touche à la culture ndzebi... je leur parle de nos origines en leur indiquant les différents clans auxquels ils appartiennent... je leur dis comment vivre ensemble avec les autres ethnies...
- R635 nous faisons la même chose comme pour la langue... nous leur parlons des clans... des tribus... des liens qu'il faut respecter... nous leur enseignons des proverbes... je veille... par exemple à ce que les garçons au niveau de leur rôle d'un homme soient initiés au mwiri

- R636 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe ndoumou... je fais la même chose comme pour la langue... je leur parle des clans... des tribus... des liens qu'il faut respecter... je leur enseigne des proverbes...
- R637 pour que mes enfants s'identifient au groupe kota... je leur enseigne les façons de vivre des kota... je leur parle des liens entre les familles... entre les clans...
- R638 là aussi... je ne fais pas grand-chose... en dehors comme je vous le disais leur relater comme les ivili vivaient avant... leur expliquer nos liens de parents... voilà un peu ce que je fais pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe ivili...
- R639 nous faisons la même chose comme pour la langue... nous leur parlons des clans... des tribus... des liens qu'il faut respecter... nous leur enseignons des proverbes... mon mari enseigne aux garçons le rôle d'un homme les initie au mwiri et moi j'enseigne aux filles le rôle d'une femme dans un couple en suivant la culture ipunu... par exemple... chez les ipunu une femme ne doit pas traverser devant les hommes toute droite debout... elle doit se courber... tenir sa robe et passer sans faire de bruit... le cadet doit respecter l'ainé... et l'ainé doit agir dans la droiture...
- R640 je crois que j'ai déjà répondu à cette question... je disais que pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe ipunu... je leur parle de la vie d'un ipunu imprégnée de sa culture... des liens de parentés... des origines... du respect des valeurs... de normes culturelles... de ce qui fait que nous sommes des ipunu. Je fais cela en langue ipunu sinon à quoi cela servira si je le fais en français...
- R641 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe ipunu... je procède de la manière que pour la langue... je leur parle des clans... des tribus... des liens qu'il faut respecter... je leur enseigne des proverbes... le rôle d'un homme... d'une femme dans un couple en suivant la culture ipunu. Par exemple... chez les ipunu une femme ne doit pas traverser devant les hommes toute droite debout... elle doit se courber... tenir sa robe et passer sans faire de bruit. Le cadet doit respecter l'ainé... et l'ainé doit agir dans la droiture...
- R642 pour que mes enfants s'identifient comme membre du groupe ipunu... je fais la même chose comme pour la langue... depuis leur jeune âge... je leur enseigne... les rites... les coutumes de la culture ipunu... les deux aînés sont initiés au mwiri...
- R643 je leur explique certaines choses en langue guisir... je leur parle de leurs origines en leur indiquant les différents clans auxquels ils appartiennent je leur dis comment vivre ensemble avec les autres ethnies... c'est ainsi que je procède pour que mes enfants s'identifient comme guisir...
- R644 comme je vous le disais tout à l'heure ce que je fais que pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe fang... je leur parle de leur lignée... de l'arbre généalogique... des liens claniques... tribaux... je le fais à la maison... au corps de garde... mes aînés complètent pour les garçons... à la cuisine ma femme et les autres femmes le font pour les filles...
- R645 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe fang... je procède de la manière que pour la langue... je leur parle des clans... des tribus... des liens qu'il faut respecter... je leur enseigne des proverbes... le rôle d'un homme... d'une femme dans un couple en suivant la culture fang...
- R646 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe fang... je leur parle de leur lignée... de l'arbre généalogique... des liens que nous avons avec les autres clans... les autres tribus... moi je le fais à la maison... mes grands frères le font au corps de garde...
- R647 pour que mes enfants s'identifient comme membre du groupe fang j'engage souvent avec eux des conversations uniquement en fang pour leur parler de leur lignée... de l'arbre généalogique... les liens de parentés... de comment il faut gérer la famille dans l'équité... la justice... le respect de la tradition...

- R648 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe bahoumbou... je fais la même chose comme pour la langue... depuis leur jeune âge... je leur enseigne... les rites... les initiations... les coutumes de la culture bahoumbou...
- R649 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe bahoumbou... je fais la même chose comme pour la langue... depuis leur jeune âge... je leur enseigne... les rites... les coutumes de la culture bahoumbou... tous mes garçons sont initiés au ngoyi et les filles à lissimbou...
- R650 comme je vous l'ai dit tout à l'heure... pour que mes enfants s'identifient au groupe adouma... nous faisons en sorte qu'ils parlent la langue adouma... qu'ils sachent nos coutumes... nos rites... nos chants... les liens qu'il y a entre nos clans... nos tribus... nos origines là d'où l'on vient...
- R651 pour que mes enfants s'identifient au groupe adouma... je leur enseigne les façons de vivre des adouma... je leur parle des liens entre les familles... entre les clans...
- R652 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe ipunu je leur parle la langue punu... mais ils ne veulent pas la parler... ils préfèrent parler le fang la langue de leur mère...
- R653 pour que mes enfants s'identifient comme membre du groupe ndzebi... ils doivent d'abord parler la langue... je leur enseigne grâce à la langue ndzebi les normes et les valeurs de notre culture ndzebi par exemple sur l'arbre généalogique... sur des danses... des pratiques de certains rites et les coutumes... l'apprentissage des travaux champêtres... de la chasse... de la pêche...
- R654 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe ndzebi... je fais en sorte qu'ils parlent la langue ndzebi dès leur jeune âge. Avec la langue ndzebi ils ont accès à la culture et là je leur parle des liens claniques... des liens de parentés dans la famille...
- R655 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe mbahouin... ils doivent d'abord parler la langue... je leur enseigne grâce à la langue mbahouin les normes et les valeurs de notre culture mbahouin...
- R656 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe mbahouin... ils doivent d'abord parler la langue... ensuite je leur enseigne les normes et les valeurs de la culture mbahouin par exemple sur l'arbre généalogique... sur des danses... des pratiques de certains rites et les coutumes... l'apprentissage des travaux champêtres... de la chasse... de la pêche...
- R657 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe liduma (dialecte de la communauté Ndzébi-Adouma) je fais qu'ils parlent la langue liduma dès leur jeune âge... avec la langue liduma ils ont accès à la culture, à l'histoire du village, à la manière de vivre des liduma... et là je leur parle des liens claniques... des liens parentaux dans la famille...
- R658 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe ipunu... je les initie à la pratique de la langue ipunu... à partir de là ils peuvent aisément appréhender les rites... les us... les coutumes et les croyances ipunu et se dire qu'ils le sont... pour s'identifier au groupe ipunu... il faut que mes enfants parlent le ipunu...
- R659 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe ipunu... je leur apprend à parler d'abord la langue tout le temps et je leur explique les liens de parenté dans le clan et la tribu... je leur parle des initiations qui les attendent et je veille à ce qu'ils me restituent aussi cela...
- R660 premièrement... ils doivent parler la langue... deuxièmement... ils doivent s'approprier les valeurs culturelles... par exemple... le respect... se vêtir avec pudeur... etc. c'est ce que je fais pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe ipunu...

R661 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe galwa... j'essaie de leur expliquer les us... les coutumes... les croyances... les danses des galwa... je parle aussi des liens de parenté qu'il faut respecter... et aussi des initiations... je dis bien... j'essaie... comme je vous le disais... tout à l'heure... je fais également en sorte qu'ils assistent et qu'ils prennent part à certains évènements...

R662 pour que mes enfants s'identifient comme membre du groupe fang je veille et je fais qu'ils sachent grâce à la langue fang les normes et les valeurs de notre culture fang par exemple qu'ils sachent dire leur arbre généalogique... qu'ils connaissent les liens de parenté entre nos clans et les autres clans...

R663 pour que mes enfants s'identifient comme membre du groupe fang... ils doivent d'abord parler la langue... ensuite je leur enseigne les normes et les valeurs de la culture fang par exemple sur l'arbre généalogique... des pratiques de certains rites et les coutumes comme le melane... sur l'apprentissage des travaux champêtres... de la pêche...

R664 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe fang... ils doivent d'abord parler la langue... je leur enseigne grâce à la langue fang les normes et les valeurs de notre culture fang par exemple sur l'arbre généalogique... sur des danses... des pratiques de certains rites et les coutumes... l'apprentissage des travaux champêtres... de la chasse... de la pêche... au garde de garde... ils reçoivent encore les mêmes enseignements...

R665 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe fang... ils doivent d'abord parler la langue... ensuite je leur enseigne les normes et les valeurs de la culture fang par exemple sur l'arbre généalogique... sur des danses... des pratiques de certains rites et les coutumes... l'apprentissage des travaux champêtres... de la chasse... de la pêche...

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q20 : selon vous dans quel domaine vos enfants se servent des savoirs qu'ils acquièrent grâce à votre la langue ethnique ?

R666 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue bahoumbou dans leur vie quotidienne...

R667 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ipunu quand ils sont ici au village...

R668 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue fang ils communiquent avec nous... ma femme et moi... avec leurs grands-parents. Ils les utilisent aussi quand ils jouent entre eux...

R669 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue bahoumbou quand ils sont ici au village...

R670 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue omyéné dans les activités de pêche... de l'agriculture... aussi quand ils sont entre eux... ils savent qu'ils ont tels ou tels liens de parenté et ils le respectent... parce que ce lien procure le respect des aînés... des sœurs et des frères... on ne peut pas faire n'importe quoi avec sa sœur ou avec son frère... certaines choses sont interdites... comme coucher avec son frère ou sa sœur de même famille... de même clan ou de même tribu ou coucher avec son oncle ou sa tante...

R671 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue tsogo quand ils communiquent avec nous... avec leurs grands-parents...

R672 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue tsogo quand ils communiquent avec nous... avec leurs grands-parents...

R673 ils se servent des savoirs qu'ils acquièrent grâce à la langue ndzebi dans leur vie de tous les jours... j'en suis convaincu et je le vois

- R674 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ndzebi quand ils communiquent avec nous... avec leurs grands-parents et les ndzebi comme eux...
- R675 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ndzebi ici à la maison... quand nous allons aux champs par exemple...
- R676 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ndoumou quand ils communiquent avec nous... avec leurs grands-parents...
- R677 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue liduma ici à la maison et aussi quand nous allons aux champs par exemple...
- R678 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue kota quand ils nous accompagnent dans les activités de survie. Ils les utilisent aussi quand ils jouent entre eux...
- R679 ils se servent des savoirs qu'ils acquièrent grâce à la langue ivili... peut-être quand ils nous accompagnent en brousse... en dehors de là je ne vois plus où... même quand ils jouent le font en français...
- R680 je ne sais pas...
- R681 ils se servent des savoirs qu'ils acquièrent grâce à la langue ipunu à la maison...
- R682 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ipunu quand ils communiquent avec nous... avec leurs grands-parents et les ipunu comme eux...
- R683 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ipunu quand ils nous accompagnent en brousse... par exemple...
- R684 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ipunu ils communiquent avec nous... ma femme et moi... avec leurs grands-parents et les ipunu comme eux...
- R685 je ne sais pas dans quel domaine mes enfants se servent des savoirs qu'ils acquièrent grâce à la langue ipunu...
- R686 ils se servent des savoirs qu'ils acquièrent grâce à la langue guisir quand ils nous accompagnent en brousse par exemple... parfois aussi quand ils jouent pour imiter les parents...
- R687 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue fang dans leur vie de tous les jours ici au village...
- R688 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue fang dans leur vie de tous les jours ici au village...
- R689 ils s'en servent des savoirs qu'ils acquièrent grâce à la langue fang quand ils sont ici à la maison... je dirai même dans ce qu'ils font tous les jours...
- R690 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue adouma quand ils nous accompagnent dans les activités de survie... ils les utilisent aussi quand ils jouent entre eux...
- R691 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue adouma quand ils nous accompagnent dans les activités de survie... ils les utilisent aussi quand ils jouent entre eux...
- R692 pour le moment je dirai dans aucun domaine mes enfants utilisent les savoirs de la culture ipunu... par contre ils utilisent bien ceux de la culture fang dans les chants... les danses... les jeux qu'ils font...
- R693 ce que mes enfants acquièrent de la culture ndzebi ils l'utilisent dans leur vie de tous les jours ici au village...
- R694 ce que mes enfants acquièrent de la culture mbahouin ils l'utilisent dans leur vie de tous les jours ici au village...
- R695 ce que mes enfants acquièrent de la culture mbahouin ils l'utilisent dans leur vie de tous les jours ici au village...

- R696 je dirai que mes enfants se servent des savoirs de la culture galwa dans les rites... les danses... les chants... les jeux d'initiations... etc.
- R697 ce que mes enfants acquièrent de la culture fang ils l'utilisent quand ils sont dans leur vie de tous les jours ici au village... je vois par exemple les jeunes garçons quand ils jouent au songo ils ne parlent que le fang...
- R698 ce que mes enfants acquièrent de la culture fang ils l'utilisent dans leur vie de tous les jours ici au village...
- R699 ce que mes enfants acquièrent de la culture fang ils l'utilisent quand ils sont dans leur vie de tous les jours ici au village... je vois par exemple les jeunes garçons quand ils jouent au songo ils ne parlent que le fang...
- R700 ce que mes enfants acquièrent de la culture fang ils l'utilisent quand ils sont dans leur vie de tous les jours ici au village...

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q21: et pour les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans quel domaine pensez-vous qu'ils les utilisent ?

- R701 je ne sais pas également...
- R702 ils se servent des savoirs acquis à l'école dans ce qu'ils font à l'école aussi parfois ici à la maison...
- R703 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école pour lire... écrire... calculer... communiquer avec les autres qui ne sont pas liduma...
- R704 ils utilisent les savoirs de l'école aussi dans leur vie de tous les jours et surtout quand ils sont à l'école...
- R705 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école...
- R706 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie de tous les jours...
- R707 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie de tous les jours...
- R708 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école...
- R709 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école...
- R710 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie de tous les jours...
- R711 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur quotidien...
- R712 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école...
- R713 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école...
- R714 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans ils parlent en français...
- R715 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école...
- R716 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école lorsqu'ils sont à l'école... dans leur vie de tous les jours...
- R717 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie quotidienne également...
- R718 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur quotidien aussi...
- R719 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie de tous les jours...
- R720 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école lorsqu'ils sont à l'école... dans leur vie de tous les jours...
- R721 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école...
- R722 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école...
- R723 je ne sais pas également dans quel domaine ils se servent des savoirs qu'ils acquièrent à l'école...

- R724 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école pour lire... écrire... calculer... communiquer avec les autres qui ne sont pas ndzebi...
- R725 ils se servent des savoirs qu'ils acquièrent à l'école aussi ici à la maison et également à l'école...
- R726 ils utilisent les savoirs de l'école pour lire... écrire et compter en français... à répondre aux parents en français.
- R727 ils se servent des savoirs appris à l'école dans leur vie quotidienne...
- R728 ils se servent des savoirs appris à l'école dans leur vie quotidienne...
- R729 ce qu'ils acquièrent à l'école ils servent aussi de ça dans leur vie de tous les jours surtout quand ils sont à l'école...
- R730 ce qu'ils acquièrent à l'école ils servent aussi de ça dans leur vie de tous les jours surtout quand ils sont à l'école...
- R731 ce qu'ils acquièrent à l'école ils servent aussi de ça dans leur vie de tous les jours surtout quand ils sont à l'école...
- R732 ce qu'ils acquièrent à l'école ils servent aussi de ça dans leur vie de tous les jours surtout quand ils sont à l'école...
- R733 ce qu'ils acquièrent à l'école ils servent aussi de ça dans leur vie de tous les jours surtout quand ils sont à l'école...
- R734 ce qu'ils acquièrent à l'école ils servent aussi de ça dans leur vie de tous les jours surtout quand ils sont à l'école...
- R735 ce qu'ils acquièrent à l'école ils servent aussi de ça dans leur vie de tous les jours surtout quand ils sont à l'école...

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q22 : est-ce que ce que vos enfants apprennent à l'école a un lien avec la culture de la communauté ethnolinguistique à laquelle vous appartenez ?

- R736 je dirai qu'il n'y a pas de lien... ce que l'école enseigne à mes enfants n'a pas de liens avec la culture tsogo...
- R737 je dirai qu'il n'y a pas de lien... ce que l'école enseigne à mes enfants n'a pas de liens avec la culture tsogo...
- R738 non ce que l'école enseigne à mes enfants n'a rien de commun avec la culture omyéné... ni avec les événements que j'ai expliqués tout à l'heure...
- R739 il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture ndzebi...
- R740 il n'y a pas de lien à mon avis entre ce qui se fait à l'école et la culture ndzebi...
- R741 oui ce que mes enfants apprennent à l'école à un lien avec la culture pas forcément ndzebi parce que l'école à partir des activités socioculturelles touche nos cultures. Mais avec les événements que j'ai expliqués... je ne vois pas de lien entre ce que l'école enseigne et les savoirs contenus dans ces événements...
- R742 je dirai qu'il n'y a pas de lien... l'école n'enseigne pas nos cultures à nos enfants... ni même ce que j'ai évoqué tout à l'heure...
- R743 je dirai qu'il n'y a pas de lien... ce que l'école enseigne à mes enfants n'a pas de liens avec la culture ndoumou...
- R744 il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture mbahouin
- R745 il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture mbahouin et je le regrette beaucoup...
- R746 l'apport de l'école dans la transmission des valeurs socioculturelles est superficiel c'est pourquoi je dis qu'il n'y a pas de lien entre ce que l'école fait et la culture liduma...

- R747 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture kota... l'école ne parle de la culture sur le plan général... mais jamais ne touche les particularités que nos enfants doivent connaître...
- R748 non ce que l'école apporte à mes enfants n'a pas de lien avec la culture ivili...
- R749 non... ce que l'école enseigne n'a pas de lien avec la culture ipunu... peut-être avec certains événements comme la naissance... le décès mais pas le mariage au sens ipunu ni la survie...
- R750 non ce que l'école enseigne n'a pas de lien avec la culture punu... peut-être avec certains événements comme la naissance... le décès mais pas le mariage au sens ipunu ni la survie...
- R751 ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien... vraiment pas de lien avec la culture ipunu...
- R752 de manière évidente... je ne perçois pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture ipunu... mais en ce qui concerne ce que j'ai évoqué dans le déroulement de ma vie ici au village peut-être en termes d'explication des mots... mais sans un lien avec la réalité de ce qui se passe chez les ipunu...
- R753 sur ce point... je dirai qu'il n'y a pas de lien... au contraire l'école éloigne nos enfants de leurs cultures. L'école ne tient pas compte des savoirs issus des événements que j'ai expliqués...
- R754 il n'y a pas de lien... l'école enseigne tout sauf les savoirs en lien avec les cultures des langues ethniques du Gabon...
- R755 je dirai qu'il n'y a pas de lien... l'école n'enseigne pas nos cultures à nos enfants... ni même ce que j'ai évoqué tout à l'heure...
- R756 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture punu...
- R757 il n'y a pas de lien à mon avis entre ce qui se fait à l'école et la culture guisir...
- R758 il n'y a pas de lien entre ce que l'école enseigne à nos enfants et la culture galwa...
- R759 il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture fang et je le regrette beaucoup...
- R760 il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture fang et je le regrette beaucoup. Je pense que c'est l'une des raisons de la dépravation des mœurs au Gabon... l'école n'enseigne pas nos mœurs au contraire...
- R761 il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture fang et je le regrette beaucoup...
- R762 il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture fang et je le regrette beaucoup. Je pense que c'est l'une des raisons de la dépravation des mœurs au Gabon... l'école n'enseigne pas nos mœurs au contraire...
- R763 je ne perçois pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture fang...
- R764 en général... je dirai que l'école ne fait pas de lien dans ce qu'elle apporte à nos enfants avec nos cultures...
- R765 je ne perçois pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture fang...
- R766 il n'y a pas de lien... vraiment pas de lien entre ce que l'école enseigne et la culture fang...
- R767 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture bahoumbou...
- R768 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture bahoumbou...
- R769 à l'école les enfants font autre chose que ce qui concerne la culture adouma... donc je dis non... ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture adouma...
- R770 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture adouma...

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q23: percevez-vous une influence entre ce qui se fait à l'école et la culture de la communauté ethnolinguistique à laquelle vous appartenez ?

- R771 oh oui... ce qui se fait à l'école influence la culture tsogo et ça m'inquiète beaucoup.
- R772 tout à fait... ce qui se fait à l'école influence la culture tsogo et ça m'inquiète beaucoup.
- R773 il y a une influence... ce qui se fait à l'école influence la culture omyéné.
- R774 oh oui... ce qui se fait à l'école influence la culture ndzebi et ça fait longtemps que c'est comme ça et c'est inquiétant... si rien n'est fait...
- R775 oui je perçois une influence en ce sens que ce qui se fait à l'école influence la culture ndzebi...
- R776 oui la culture ndzebi est influencée par ce qui se fait à l'école... ainsi nos enfants ne peuvent plus dire une phrase en langue sans y ajouter des mots en français...
- R777 oui ce qui se fait à l'école influence la culture ndoumou et ça m'inquiète beaucoup.
- R778 oui je perçois une influence en ce sens que ce qui se fait à l'école influence malheureusement la culture liduma...
- R779 Oui il y a une influence... l'école domine sur la culture kota...
- R780 Oui il y a une influence... ce qui se fait à l'école influence la culture ivili et cela ne date pas de maintenant...
- R781 oh oui... ce qui se fait à l'école influence la culture ipunu et ça fait longtemps que c'est comme ça et c'est inquiétant... si rien n'est fait...
- R782 oui il y a une influence... ce qui se fait à l'école influence largement la culture ipunu... voilà pourquoi... je dis que le ipunu est en danger et risque de disparaître si rien n'est fait...
- R783 oh oui... ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture ipunu et cela m'inquiète.
- R784 oui je perçois une influence... ce qui se fait à l'école influence la culture ipunu et cela dure depuis longtemps...
- R785 oui la culture guisir est influencée par ce qui se fait à l'école... ainsi nos enfants ne peuvent plus dire une phrase en langue sans y ajouter des mots en français...
- R786 oui... je perçois une influence en ce sens que c'est l'école qui influence la culture galwa pas le contraire...
- R787 oui il y a une influence... ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture fang... voilà pourquoi... je disais que je suis inquiet...
- R788 bien malheureusement oui ce qui se fait à l'école influence la culture fang de beaucoup et cela m'inquiète énormément...
- R789 oui il y a une influence... ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture fang...
- R790 oui... il y a aussi une influence... ce qui se fait à l'école influence largement la culture fang...
- R791 Oui il y a une influence... en ce sens que l'école influence la culture adouma.
- R792 Oui il y a une influence... l'école domine sur la culture adouma...
- R793 bien malheureusement oui ce qui se fait à l'école influence la culture ipunu...
- R794 oui ce qui se fait à l'école influence la culture bahoumbou...
- R795 oui ce qui se fait à l'école influence la culture bahoumbou...
- R796 oui... je perçois que l'école influence la culture ipunu...
- R797 oui je perçois que l'école influence la culture ipunu...
- R798 oui... ce qui se fait à l'école influence beaucoup la culture ipunu...
- R799 oui il y a une influence... ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture ndzebi...
- R800 oui il y a une influence... ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture mbahouin...
- R801 je viens de le dire... oui il y a une influence... ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture mbahouin...
- R802 oui il y a une influence... ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture fang...

- R803 je viens de le dire... oui il y a une influence... ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture fang...
- R804 oui il y a une influence... ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture fang...
- R805 je viens de le dire... oui il y a une influence... ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture fang...

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q24: pensez-vous que cette influence peut s'améliorer ?

- R806 oui... cela peut s'améliorer
- R807 oui cela peut s'améliorer...
- R808 oui cela peut s'améliorer...
- R809 oui cela peut s'améliorer si une décision est prise pour que cela s'améliore... mais si aucune décision n'est prise nos cultures vont disparaître...
- R810 oui cela peut s'améliorer si une décision est prise pour que cela s'améliore... mais si aucune décision n'est prise nos cultures vont disparaître...
- R811 oui cela peut s'améliorer...
- R812 oui cela peut s'améliorer...
- R813 bien sûr cela peut s'améliorer... si l'Etat le veut bien...
- R814 oui cela peut s'améliorer si une décision est prise pour que cela s'améliore... mais si aucune décision n'est prise nos cultures vont disparaître...
- R815 oui je pense que cela peut s'améliorer...
- R816 je dis oui... cela peut être amélioré... si les autorités le souhaitent parce que ce sont elles qui orientent la vie politique... économique et sociale de notre pays... elles peuvent aussi décider de l'orientation culturelle...
- R817 je dis oui... cela peut être amélioré...
- R818 je dis oui... cela peut être amélioré...
- R819 oh !... oui si cela pouvait s'améliorer ce serait une bonne chose... alors je ne peux souhaiter que cela s'améliore...
- R820 oui cela peut être amélioré
- R821 oui cela peut être amélioré...
- R822 je pense que serait bien si l'école s'intéresse vraiment à nos cultures... cela va améliorer beaucoup de choses... par exemple... cela va ramener le respect de nos valeurs sur la manière de se vêtir... aujourd'hui les jeunes se baladent nus dans les villes... il n'y a plus le respect des vieux... des aînés... vraiment si l'école enseigne nos cultures à nos enfants c'est une bonne chose...
- R823 oui je pense que cela peut être amélioré...
- R824 oui... je pense que cela peut être amélioré...
- R825 ce serait une bonne chose... si cela s'améliore un jour... mais je ne pense que cela ne va pas s'améliorer...
- R826 oui... cela peut être amélioré... si l'Etat fait le décide.
- R827 oui... cela peut être amélioré... si l'Etat fait le décide...
- R828 bien évidemment je pense que cela peut être amélioré...
- R829 oui je pense que cela peut être amélioré...
- R830 oui... cela peut être amélioré... si l'Etat fait le décide...
- R831 oui je pense que cela peut être amélioré.

- R832 je pense que serait bien si l'école s'intéresse vraiment aux particularités de la culture du Gabon... cela va améliorer beaucoup de choses...
- R833 oui... je pense que cela peut être amélioré...
- R834 oui... cela peut être amélioré... mais il faut que les autorités le décident...
- R835 oui... je pense que cela peut s'améliorer... je souhaite même que cela s'améliore et de beaucoup.
- R836 oui cela peut être amélioré...
- R837 oui... cela peut s'améliorer...
- R838 bien sûr cela peut s'améliorer...
- R839 oui... je dirai que cela peut être amélioré...
- R840 oui je pense que cela peut être amélioré... je dirai même plus que cela doit être amélioré... sinon nos cultures vont disparaître... déjà beaucoup de choses de nos cultures ont disparu et si rien n'est fait tout va disparaître ça j'en suis sûr...

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q25 : et si on vous demandait d'améliorer ce rapport d'influence que proposeriez-vous ?

- R841 je proposerais que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R842 je proposerai que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R843 je proposerai que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R844 je proposerai que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R845 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R846 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R847 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R848 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R849 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R850 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R851 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R852 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R853 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R854 c'est tout simple que nos cultures soient enseignées à l'école et le problème est résolu...
- R855 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R856 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R857 pour qu'il y ait une amélioration... il faut que nos enfants nos langues ethniques à l'école...
- R858 il suffit que la décision soit prise pour faire en sorte que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R859 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école
- R860 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R861 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R862 il suffit que l'Etat décide que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R863 il suffit que la décision soit prise pour faire que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R864 il suffit que l'enseignement de nos langues se fasse à l'école... même si le Gabon possède plusieurs langues... il faut faire bénéficier nos enfants de cette richesse culturelle et linguistique...
- R865 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école...
- R866 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école...

- R867 je dirai tout simplement qu'il suffit que nos langues ethniques soient enseignées à l'école... même si le Gabon à plusieurs langues... mais une solution doit être trouvée par les autorités...
- R868 pour que cela s'améliore il faut commencer à enseigner nos cultures à l'école...
- R869 pour que cela s'améliore... il faut commencer à enseigner nos langues à l'école comme ça notre culture sera apprise par nos enfants...
- R870 pour que cela s'améliore... il faut enseigner nos cultures à l'école...
- R871 pour que cela s'améliore... il faut commencer à enseigner nos langues à l'école comme ça notre culture sera apprise par nos enfants...
- R872 pour que cela s'améliore... il faut commencer à enseigner nos langues à l'école comme ça notre culture sera apprise par nos enfants...
- R873 pour que cela s'améliore... il faut commencer à enseigner à l'école nos cultures...
- R874 pour que cela s'améliore... il faut commencer à enseigner nos langues à l'école comme ça notre culture sera apprise par nos enfants...
- R875 pour que cela se fasse... il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école...

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q26: pourriez-vous nommer trois savoirs essentiels de la culture de la communauté ethnolinguistique que vos enfants doivent forcément intégrer ?

- R876 comme savoirs essentiels je voudrais que mes enfants sachent la tradition ivili... les danses et le mariage...
- R877 ces savoirs sont : traiter les conflits traditionnels... organiser les mariages coutumiers... s'imprégner des rites initiatiques...
- R878 je dirai comme savoirs : parler la langue... connaître les clans... vivre en paix avec les autres ethnies.
- R879 je retiendrai comme savoirs : parler la langue ndzebi... faire la plantation... connaître les rituels...
- R880 ces savoirs sont : la circoncision... la naissance des jumeaux... parler la langue...
- R881 comme savoir je retiendrai : apprendre la langue... les valeurs et les normes de la culture ndzebi.
- R882 comme savoir je nommerai la coutume... les valeurs et les normes de la culture mbahouin...
- R883 comme savoir je nommerai la coutume... les valeurs et les normes de la culture mbahouin...
- R884 ces savoirs sont connaître son clan... les interdits liés à son ethnie...
- R885 je retiendrai les savoirs en rapport avec la circoncision... la naissance... le mariage... le décès.
- R886 je citerai par exemple comme savoirs : parler la langue ndoumou... faire sa plantation... connaître les rituels...
- R887 je retiendrai comme savoirs parler la langue ipunu... faire la plantation... connaître les rituels...
- R888 je nommerai comme savoirs parler la langue... être initié... connaître la coutume punu...
- R889 je nommerai comme savoirs apprendre les proverbes... identifier les liens de parentés... parler la langue ipunu...
- R890 je citerai par exemple comme savoirs : parler la langue tsogo... faire sa plantation... connaître les rituels...
- R891 parler la langue... apprendre les rites culturels... bâtir une famille...
- R892 je nommerai comme savoirs l'art culinaire... les rites et croyances...
- R893 je nommerai comme savoir essentiel parler la langue... apprendre les us et les coutumes punu...
- R894 je nommerai parler la langue tsogo... faire sa plantation... connaître les rituels...

- R895 je retiendrai comme savoirs : parler correctement la langue ipunu... savoir réaliser une plantation... se soigner à base des plantes...
- R896 je dirai comme savoirs : parler la langue... connaître les clans... vivre en paix avec les autres ethnies...
- R897 je retiendrai comme savoirs : connaître sa tribu... parler le fang... savoir-faire une plantation...
- R898 je nommerai comme savoir par exemple parler la langue... le déroulement du mariage et du décès... organiser la survie avec sa famille...
- R899 comme savoir je nommerai la coutume... les valeurs et les normes de la culture fang... faire les plantations...
- R900 comme savoir je nommerai la maîtrise des us et coutumes... les techniques de survie... connaître les plantes médicinales...
- R901 je retiendrai comme savoirs : connaître l'arbre généalogique de la famille... connaître sa tribu... connaître les us et les coutumes de son ethnie...
- R902 je retiendrai ce qui tournent autour de l'arbre généalogique de la famille... de la solidarité... de l'amour... de la paix...
- R903 comme savoir je nommerai la coutume... les valeurs et les normes de la culture fang...
- R904 comme savoir je nommerai la coutume... les valeurs et les normes de la culture fang...
- R905 je nommerai comme savoirs : parler la langue... être initié... connaître la coutume bahoumbou...
- R906 je nommerai comme savoirs parler la langue... être initié... connaître la coutume bahoumbou...
- R907 je retiendrai les savoirs suivants les rites et les croyances adouma...
- R908 ces savoirs sont : la coutume... les rites et les croyances adouma...
- R909 je dirai : parler la langue... apprendre les rites culturels... bâtir une famille...
- R910 je proposerai comme savoirs issus de la culture galwa que mes enfants doivent forcément intégrer... il s'agit du respect... de l'obéissance... du courage... de la sagesse... de l'honnêteté...

Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q27 : pourriez-vous justifier le choix de la langue ou des langues que parlent vos enfants ?

- R911 que pourrai-je vous dire... si mes enfants parlent le ipunu parce que c'est leur langue maternelle... ils parlent le français parce qu'ils vont l'apprendre à l'école... est-ce qu'il y a un choix... il faut qu'ils communiquent avec les autres membres de la famille en ipunu et avec les autres qui ne sont pas ipunu en français...
- R912 je n'ai pas à justifier le choix de mes enfants à parler le galwa... parce que moi-même je parle galwa donc mes enfants doivent aussi parler le galwa... mes enfants s'assimilent à moi... au groupe omyéné... maintenant pour le français... ils le parlent à cause de l'école des blancs et aussi parce qu'ils doivent travailler plus tard...
- R913 mes enfants parlent plus le français parce qu'ils l'apprennent à l'école... ils parlent moins le punu parce qu'à la maison... ils parlent encore le français et aussi le fang. En parlant le français partout... ils vont mieux travailler à l'école...
- R914 pour justifier le choix des langues que parlent mes enfants... je dirai qu'ils parlent le punu parce qu'ils sont punu... nés d'un père punu et d'une mère punu... ils sont obligés de parler le français parce qu'ils doivent communiquer avec les autres qui ne sont pas punu et le français va leur servir dans leur futur travail...

- R915 je pense qu'il n'y a pas de choix... il est utile que mes enfants s'expriment en fang parce que leur vie culturelle en dépend... il est aussi utile qu'il s'exprime en français parce qu'ils doivent communiquer avec les autres qui ne sont pas fang et aussi plus tard pour leur vie professionnelle...
- R916 je justifie ce choix du fait que mes enfants sont nés d'un père liduma et d'une mère liduma dont ils doivent parler la langue liduma... maintenant ils parlent le français à cause de l'école s'il n'y avait l'école ils ne parleraient le français...
- R917 le choix de parler le ndzebi est lié à ce que mes enfants appartiennent à ce groupe ethnique et il faut qu'ils arrivent à s'identifier... maintenant celui de parler le français... parce que c'est la langue officielle et c'est celle qu'ils apprennent à l'école...
- R918 mes enfants parlent le tsogo parce que moi-même je parle le tsogo et ils sont tsogo comment diront-ils qu'ils sont tsogo s'ils ne parlent pas tsogo... d'après-vous... pour le français... ils le parlent parce qu'ils l'apprennent à l'école...
- R919 non mes enfants ne choisissent de parler adouma... ils parlent adouma parce qu'ils sont nés d'un père et d'une mère adouma. Ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école... ils n'ont pas de choix à faire...
- R920 de quel choix parlez-vous... mes enfants parlent l'adouma parce qu'ils sont nés dans une famille adouma... je suis adouma... mes enfants doivent parler adouma... ce n'est pas un choix... c'est comme ça un point un trait... c'est tout... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école...
- R921 il n'y a pas de choix mes enfants parlent le ndoumou parce que moi et ma femme nous parlons ndoumou et nous sommes ndoumou... même pour le français... il n'y a pas également de choix... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école...
- R922 qu'est-ce que je peux dire sur cette question... pour je justifier le fait que mes enfants parlent l'ipunu... je dirai tout simple que mes enfants parlent le ipunu parce mon mari et moi nous sommes ipunu et que cette langue que nous leurs parlons depuis le bas âge... pour le français... ils le parlent parce qu'ils l'apprennent à l'école...
- R923 actuellement... mes enfants n'ont pas de choix à faire... ils sont obligés de parler le français... un peu la langue de leur mère... un tout petit peu l'ivili... voilà ce que je peux apporter comme justification...
- R924 mes enfants parlent le ipunu parce qu'ils sont ipunu nés d'un père et d'une mère ipunu... donc il n'y a pas de choix à ce niveau... même s'ils ne parlent pas encore comme je veux... il n'y a pas de choix... pour le français... ils le parlent parce qu'ils l'apprennent à l'école... s'il n'y avait l'école ils ne parleraient le français... ou si une autre langue était enseignée à l'école... ils parlaient cette langue... j'avais appris que nos enfants ont bientôt apprendre l'anglais à l'école... alors... ils vont parler l'anglais... y pas de choix... dès que les autorités décident est-ce qu'il y un choix le peuple suit...
- R925 je pense qu'il n'y a pas de choix... il est utile que mes enfants s'expriment en mbahouin pour qu'ils s'imprègnent de la culture mbahouin... il est aussi utile qu'il s'exprime en français... parce qu'ils doivent communiquer avec les autres qui ne sont pas mbahouin...
- R926 mes enfants parlent le bahoumbou parce que c'est la langue de leurs parents et ils parlent le français parce que c'est la langue de l'école voilà ce qui justifie qu'ils parlent les deux langues...
- R927 je pense qu'il n'y a pas de choix... il est utile que mes enfants s'expriment en mbahouin... parce que leur vie culturelle en dépend. Il est aussi utile qu'il s'exprime en français... parce qu'ils doivent communiquer avec les autres qui ne sont pas mbahouin et aussi plus tard pour leur vie d'adulte...

- R928 mon frère... il n'y a pas de choix... mes enfants sont nés d'un père et d'une mère ipunu... alors ils parlent le punu. Ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école...
- R929 je pense qu'il n'y a pas de choix... il est utile que mes enfants s'expriment en fang... parce que leur vie culturelle en dépend. Il est aussi utile qu'il s'exprime en français... parce qu'ils doivent communiquer avec les autres qui ne sont pas fang et aussi plus tard pour leur vie professionnelle...
- R930 pourquoi justifier le choix de la langue que parlent mes enfants... ils parlent le ipunu parce qu'ils sont nés des parents ipunu... c'est tout et ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école...
- R931 mes enfants parlent le tsoغو parce que moi et ma femme nous parlons tsoغو et nous sommes tsoغو donc il n'y a pas de choix à ce niveau. Même pour le français... il n'y a pas également de choix... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école...
- R932 mes enfants parlent le fang parce qu'ils sont fang nés d'un père et d'une mère fang... ils grandissent où le fang est parlé tous les jours donc il n'y a pas de choix à ce niveau... pour le français... ils le parlent parce qu'ils l'apprennent à l'école... s'il n'y avait l'école ils ne parleraient le français... ou si une autre langue était enseignée à l'école... ils parleraient sûrement cette langue...
- R933 je ne vois pas pourquoi justifier le fait que mes enfants parlent le fang... quelle autre langue du Gabon voulez-vous qu'ils parlent si ce n'est que la langue de leur parent... ils parlent le fang parce leurs parents sont fang... ils parlent le français à cause de l'école parce qu'ils l'apprennent à l'école... ces deux langues leur sont incontournables à mon avis et il n'y a pas de choix à justifier...
- R934 je n'ai pas à justifier le choix de les enfants à parler l'omyéné... ni le galwa... je dirai simplement qu'ils doivent parler correctement ces deux langues... c'est notre devoir en tant que parents de faire en sorte que mes enfants parlent ces deux langues... s'ils parlent le français... c'est à cause de l'école et c'est aussi bien... parce que demain... ils doivent travailler grâce au français qu'ils parlent...
- R935 mes enfants parlent le kota parce qu'ils sont nés dans une famille kota... je suis kota... mes enfants doivent parler kota... ce n'est pas un choix... maintenant... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école...
- R936 mes enfants parlent le fang parce qu'ils sont fang... moi leur père je suis fang et leur mère est fang... tout le village parle le fang... je ne vois pas comment mes enfants auraient un choix pour parler le fang... ils le parlent à cause de tout ce que je viens d'évoquer... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école...
- R937 pour justifier le fait que mes enfants parlent le ndzebi... je dirai tout simple que mes enfants parlent le ndzebi parce ma femme et moi nous sommes ndzebi et que cette langue que nous leurs parlons depuis le bas âge... pour le français... ils le parlent parce qu'ils l'apprennent à l'école.
- R938 je pense qu'il n'y a pas de choix... il est utile que mes enfants s'expriment en fang... parce que leur vie culturelle en dépend. Il est aussi utile qu'il s'exprime en français... parce qu'ils doivent communiquer avec les autres qui ne sont pas fang et aussi plus tard pour leur vie professionnelle...
- R939 mes enfants sont nés d'un père et d'une mère bahoumbou... alors ils parlent le bahoumbou. Ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école...

- R940 je pense qu'il n'y a pas de choix... mes enfants parlent le ndzebi parce que moi-même et leur mère nous leur parlons en ndzebi... il est utile que mes enfants s'expriment en ndzebi... parce que leur vie culturelle en dépend. Il est aussi utile qu'il s'exprime en français... parce qu'ils doivent communiquer avec les autres qui ne sont pas ndzebi et aussi plus tard ...
- R941 que pourrai-je vous dire... mes enfants parlent l'ipunu parce que c'est leur langue maternelle... ils parlent le français parce qu'ils vont l'apprendre à l'école. Est-ce qu'il y a un choix... il faut qu'ils communiquent avec les autres membres de la famille en ipunu et avec les autres gabonais en français ceux qui ne sont pas ipunu...
- R942 je justifie ce choix du fait que mes enfants sont nés d'un père ndzebi et d'une mère ndzebi dont ils doivent parler la langue ndzebi... ils parlent le français à cause de l'école... s'il n'y avait l'école... ils ne parleraient le français...
- R943 je pense qu'il n'y a pas de choix... il est utile que mes enfants s'expriment en fang... parce que leur vie culturelle en dépend... il est aussi utile qu'il s'exprime en français... parce qu'ils doivent communiquer avec les autres qui ne sont pas fang ...
- R944 mes enfants n'ont pas à choisir s'ils doivent parler le fang parce qu'ils sont fang à cause du fait qu'ils sont nés d'un père et d'une mère fang... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école pour s'en servir quand ils vont travailler où parler avec ceux qui ne sont pas fang...
- R945 le choix de parler le guisir est lié à ce que mes enfants appartiennent à ce groupe ethnolinguistique et il faut qu'ils arrivent à s'identifier... celui de parler le français... parce que c'est la langue officielle et c'est celle qu'ils apprennent à l'école...

Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q28: pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos enfants réfléchissent ?

- R946 je dirai que mes enfants réfléchissent en ipunu...
- R947 je dirai que mes enfants réfléchissent en français... malgré mes efforts pour qu'ils parlent le galwa... je suis convaincu qu'ils réfléchissent en français...
- R948 je dirai que mes enfants réfléchissent en français et en fang...
- R949 je pense que mes enfants réfléchissent en ipunu et en français...
- R950 je dirai que mes enfants réfléchissent en fang et en français...
- R951 ils réfléchissent en liduma et aussi en français...
- R952 je dirai que mes enfants réfléchissent en français...
- R953 ils réfléchissent en tsogo... mais aussi en français...
- R954 je dirai qu'ils réfléchissent en français...
- R955 je dirai qu'ils réfléchissent en français...
- R956 ils réfléchissent en ndoumou... mais aussi en français...
- R957 ils réfléchissent en ipunu... mais aussi en français...
- R958 je dirai qu'ils réfléchissent en français...
- R959 dommage... je dirai qu'ils réfléchissent en français...
- R960 je dirai que mes enfants réfléchissent en mbahouin et en français...
- R961 je pense que mes enfants réfléchissent dans les deux langues qu'ils parlent désormais... le bahoumbou et le français...
- R962 je dirai que mes enfants réfléchissent en mbahouin et en français...
- R963 je pense que mes enfants réfléchissent dans les deux langues qu'ils parlent désormais... l'ipunu et le français...
- R964 je dirai que mes enfants réfléchissent en fang et en français...

- R965 malheureusement et en toute vérité... je dirai qu'ils réfléchissent en français...
- R966 ils réfléchissent en tsogo... mais aussi en français...
- R967 je dirai qu'ils réfléchissent en fang et aussi en français...
- R968 je pense que mes enfants réfléchissent dans les deux langues... en fang et en français...
- R969 je dirai que cela dépend de la situation problème... si c'est une situation problème qui a un lien avec l'omyéné ou le galwa... ils réfléchissent dans une de ces langues et si c'est en lien avec le français... ils réfléchissent en français...
- R970 je dirai qu'ils réfléchissent en français...
- R971 je dirai qu'ils réfléchissent en fang et aussi en français...
- R972 ils réfléchissent en ndzebi... mais aussi en français...
- R973 je dirai que mes enfants réfléchissent en fang et en français...
- R974 je pense que mes enfants réfléchissent dans les deux langues qu'ils parlent désormais... le bahoumbou et le français...
- R975 je dirai que mes enfants réfléchissent en ndzebi et en français...
- R976 je dirai qu'ils réfléchissent en ipunu...
- R977 ils réfléchissent en français...
- R978 je dirai que mes enfants réfléchissent en fang et en français...
- R979 je dirai que mes enfants réfléchissent en fang ici à la maison et en français quand ils sont à l'école...
- R980 je dirai que mes enfants réfléchissent en français...
- Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.**
- Q29 : pourquoi dites-vous cela ?**
- R981 je le dis parce qu'ils sont ipunu...
- R982 je le dis parce qu'ils me répondent en français lorsque moi je leur parle en galwa...
- R983 parce qu'ils parlent tout le temps le français et le fang...
- R984 parce que je suis convaincu qu'à la maison ils réfléchissent en ipunu et à l'école en français...
- R985 je vois que quand ils sont ici à la maison ils parlent le fang dont ils réfléchissent en fang et quand ils sont à l'école ils réfléchissent en français je suppose...
- R986 je le dis parce qu'ici à la maison ils parlent le liduma pour moi ils réfléchissent dans la langue qu'ils parlent et quand ils sont à l'école ils réfléchissent en français...
- R987 parce qu'ils apprennent les deux langues... quand ils sont à la maison pour moi ils réfléchissent en tsogo et quand ils sont à l'école... ils réfléchissent en français...
- R988 je le dis parce qu'ils commencent eux aussi à répondre en français quand je leur parle en adouma...
- R989 je le dis parce qu'ils répondent en français quand je leur parle en adouma...
- R990 je le dis parce qu'ils apprennent les deux langues... quand ils sont à la maison pour moi ils réfléchissent en ndoumou et quand ils sont à l'école... ils réfléchissent en français...
- R991 je dis cela parce qu'ils apprennent les deux langues... quand ils sont à la maison pour moi ils réfléchissent en ipunu et quand ils sont à l'école... ils réfléchissent en français...
- R992 je dis cela parce que c'est le français qu'ils parlent plus...
- R993 je le dis parce que c'est ce que je constate... ils parlent de moins en moins... le ipunu... même ici à la maison... sauf quand... je parle avec eux et ils me répondent en français parfois...
- R994 je vois que quand ils sont ici à la maison ils parlent le mbahouin dont ils réfléchissent en mbahouin et quand ils sont à l'école ils réfléchissent en français je suppose... c'est ce qu'ils font...

- R995 je dis cela parce que pour moi quand ils sont ici à la maison ils réfléchissent en bahoumbou et quand ils sont à l'école... ils réfléchissent en français...
- R996 je vois que quand ils sont ici à la maison ils parlent le mbahouin donc ils réfléchissent en mbahouin et quand ils sont à l'école ils réfléchissent en français je suppose...
- R997 parce que pour moi quand ils sont ici à la maison ils réfléchissent en ipunu et quand ils sont à l'école... ils réfléchissent en français...
- R998 je vois que quand ils sont ici à la maison ils parlent le fang donc ils réfléchissent en fang et quand ils sont à l'école ils réfléchissent en français je suppose...
- R999 enfin je le dis parce qu'ils répondent plus en français qu'en ipunu quand je leur parle...
- R1000 je le dis parce qu'ils apprennent les deux langues... quand ils sont à la maison pour moi ils réfléchissent en tsogo et quand ils sont à l'école... ils réfléchissent en français...
- R1001 je le dis parce qu'ils parlent au village le fang donc ils réfléchissent en ce moment en fang et ils parlent à l'école en français donc ils réfléchissent en ce moment en français...
- R1002 parce que je le remarque quand ils parlent en fang je suppose qu'ils réfléchissent en fang et quand ils parlent en français... ils font de même...
- R1003 parce que c'est ce que je constate souvent...
- R1004 je le dis parce qu'ils répondent en français quand je leur parle en kota...
- R1005 je le dis parce qu'ils parlent au village le fang donc ils réfléchissent en ce moment en fang et ils parlent à l'école en français donc ils réfléchissent en ce moment en français...
- R1006 je dis cela parce qu'ils apprennent les deux langues... quand ils sont à la maison pour moi ils réfléchissent en ndzebi et quand ils sont à l'école... ils réfléchissent en français...
- R1007 je vois que quand ils sont ici à la maison ils parlent le fang donc ils réfléchissent en fang et quand ils sont à l'école ils réfléchissent en français je suppose...
- R1008 je dis cela parce que pour moi quand ils sont ici à la maison ils réfléchissent en bahoumbou et quand ils sont à l'école... ils réfléchissent en français...
- R1009 je vois que quand ils sont ici à la maison ils parlent le ndzebi donc ils réfléchissent en ndzebi et quand ils sont à l'école je suppose qu'ils réfléchissent en français sinon comment font-ils pour réussir à l'école...
- R1010 je le dis parce qu'ils sont punu...
- R1011 je vois qu'ils réfléchissent en français...
- R1012 je vois que quand ils sont ici à la maison ils parlent le fang donc ils réfléchissent en fang et quand ils sont à l'école ils réfléchissent en français je suppose...
- R1013 je le dis parce que c'est ce que j'observe et je pense que c'est cela quand ils parlent en fang pour moi ils réfléchissent en fang et quand ils parlent en français à l'école ils réfléchissent en français...
- R1014 je le dis parce que quand je vois leur façon de faire... tu poses une question en ndzebi... ils te répondent en français...
- R1015 je le dis parce que quand je vois leur façon de faire... tu poses une question en guisir... ils te répondent en français...
- Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.**
- Q30: cela vous dérange ?**
- R1016 oui... cela me dérange un peu... mais je ne peux rien... bien que je gronde... leur père me demande de laisser... il faut qu'ils parlent bien le français... pour leur bien... demain ils doivent travailler... ce n'est pas avec la langue adouma qu'ils trouveront du travail...

- R1017 oui cela me dérange un peu... mais vue la situation dans laquelle ils grandissent... leur mère est fang... ils sont entourés d'autres ethnies... ils apprennent le français à l'école... je pense qu'ils n'ont pas de choix et je comprends...
- R1018 non... cela ne me dérange pas au contraire... je souhaite qu'ils continuent à réfléchir en ipunu...
- R1019 je dirai un peu... je souhaite qu'ils réfléchissent en fang... en français et en ipunu...
- R1020 non cela ne me dérange pas...
- R1021 non cela ne me dérange pas...
- R1022 non cela ne me dérange pas...
- R1023 oui cela me dérange... mais je me vois impuissant par rapport à la situation...
- R1024 non ça ne me dérange pas au contraire c'est bien pour eux... s'ils continuent à réfléchir dans les deux langues...
- R1025 bof un peu... mais c'est aussi bien qu'ils réfléchissent en français...
- R1026 non cela ne me dérange pas...
- R1027 non cela ne me dérange pas... au contraire... cela doit continuer...
- R1028 non cela ne me dérange pas... au contraire... cela doit continuer...
- R1029 oui un peu et c'est aussi bien qu'ils réfléchissent en français...
- R1030 non cela ne me dérange pas... au contraire... cela doit continuer...
- R1031 non cela ne me dérange pas...
- R1032 oui un peu cela me dérange parce qu'ils n'ont pas la maîtrise de la langue ndzebi...
- R1033 non cela ne me dérange pas... au contraire... cela doit continuer...
- R1034 oui cela me dérange... mais je me vois impuissant par rapport à la situation...
- R1035 non... cela ne me dérange pas...
- R1036 non cela ne me dérange pas...
- R1037 je ne dirai pas que cela me dérange... parce qu'il faut bien qu'ils parlent et réfléchissent en français... mais se serait aussi bon pour eux qu'ils réfléchissent en ipunu...
- R1038 non cela ne me dérange pas au contraire c'est une bonne chose...
- R1039 non cela ne me dérange pas au contraire c'est une bonne chose...
- R1040 non ça ne me dérange pas au contraire c'est bien pour eux...
- R1041 non ça ne me dérange pas au contraire c'est bien pour eux... s'ils continuent à réfléchir dans les deux langues...
- R1042 je dirai que cela me dérange un peu mais que voulez-vous que je fasse... le français a pris la place de nos langues c'est aussi bien...
- R1043 non cela ne me dérange pas...
- R1044 non cela ne me dérange pas... je pense c'est bien comme ça... ils ont l'ipunu comme la langue du Gabon et le français comme la langue de travail...
- R1045 je dirai un peu... parce que je voudrais qu'ils réfléchissent en ipunu quand ils sont face aux situations problèmes qui relèvent de la culture ipunu et en français quand ils sont face aux situations qui relèvent de la vie scolaire...
- R1046 non ça ne me dérange pas au contraire c'est bien pour eux... s'ils continuent à réfléchir dans les deux langues...
- R1047 au contraire c'est une bonne chose... moi aussi c'est ce que je faisais quand j'apprenais... même aujourd'hui... je continue à le faire quand il faut régler les problèmes de la culture fang... je réfléchis en fang et quand il faut régler en français... je réfléchis en français...
- R1048 non ça ne me dérange pas...

- R1049 non cela ne me dérange pas...
- R1050 ils ne le sont pas et ne le seront jamais car ils ne sont pas entrés en contact avec une culture française si ce n'est qu'utiliser la langue française comme moyen de communication...

Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q31: et s'ils réfléchissent en français... sont-ils des français ?

- R1051 Pas forcément... lorsqu'ils sont bloqués en français... ils devront se référer à la langue maternelle...
- R1052 non... ils ne sont pas des français...
- R1053 non... ils ne sont pas des français...
- R1054 non... ils ne sont pas des français même s'il se trouve qu'ils réfléchissent en français...
- R1055 non... ils ne sont pas des français... mais ils le font parce que la langue française est la langue des apprentissages à l'école et de communication...
- R1056 pas du tout... ils ne sont pas des français... peut-être plus tard par adoption...
- R1057 non ils ne sont pas des français...
- R1058 non ils ne sont pas des français...
- R1059 pas du tout... ils ne sont pas des français...
- R1060 non... ils ne sont pas des français...
- R1061 non... ils ne sont pas des français...
- R1062 non... ils ne sont pas des français...
- R1063 non... ils ne sont pas des français...
- R1064 et pourtant pas... ils ne sont pas des français...
- R1065 non... ils ne sont pas des français...
- R1066 non... ils ne sont pas des français...
- R1067 non... mais ils deviennent des assimilés...
- R1068 non... ils ne sont pas des français... pourquoi dites-vous cela... ce sont des gabonais...
- R1069 non... mais ils deviennent des assimilés...
- R1070 et pourtant pas... ils ne sont pas des français...
- R1071 non... ils ne sont pas des français...
- R1072 non ils ne sont pas des français...
- R1073 non... ils ne sont pas des français... pour quoi pensez une telle chose... ce sont des gabonais... c'est fini la colonisation... même si nous parlons le français... nous sommes des gabonais...
- R1074 non... ils ne sont pas des français...
- R1075 non... ils ne sont pas des français...
- R1076 non ils ne sont pas des français...
- R1077 non... ils ne sont pas des français...
- R1078 non... ils ne sont pas des français... moi je vous parle en français... je ne suis pas un français...
- R1079 non... ils ne sont pas des français...
- R1080 non... ils ne sont pas des français...
- R1081 non... ils ne sont pas des français...
- R1082 non... mais ils deviennent des assimilés...
- R1083 pas du tout... ils ne sont pas des français...
- R1084 non... ils ne sont pas des français... s'ils réfléchissent en français c'est parce qu'ils sont à l'école... mais moi-même quand... j'apprenais... je réfléchissais en fang quand j'étais à l'école pour résoudre les situations problèmes et je continue à le faire...

Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q32: pour terminer... si cela ne vous ne gêne pas pourriez-vous nous communiquer votre âge ?

- R1085 j'ai 25 ans.
R1086 j'ai 47 ans.
R1087 j'ai 42 ans.
R1088 j'ai 49 ans.
R1089 j'ai 38 ans.
R1090 j'ai 49 ans.
R1091 j'ai 39 ans.
R1092 bien sûr... j'ai 36 ans.
R1093 j'ai 53 ans.
R1094 j'ai 47 ans.
R1095 non... je suis fier de porter mon âge... j'ai 51 ans.
R1096 j'ai 38 ans.
R1097 j'ai 56 ans.
R1098 j'ai 39 ans.
R1099 j'ai 46 ans.
R1100 j'ai 58 ans.
R1101 j'ai 34 ans.
R1102 ça ne me gêne pas même en tant que femme ce n'est toujours pas bien pour l'homme de demander l'âge de la femme... je vous dirai... j'ai 31 ans.
R1103 j'ai 40 ans.
R1104 j'ai 28 ans.
R1105 j'ai 40 ans.
R1106 j'ai 35 ans.
R1107 j'ai 38 ans.
R1108 j'ai 36 ans.
R1109 j'ai 41 ans.
R1110 j'ai 33 ans.
R1111 j'ai 32 ans.
R1112 j'ai 32 ans.
R1113 j'ai 43 ans.
R1114 j'ai 28 ans.
R1115 j'ai 40 ans.
R1116 j'ai 40 ans.
R1117 non cela ne me gêne pas j'ai 52 ans.
R1118 j'ai 56 ans.
R1119 j'ai 55 ans.

Document 8 : Verbatim des entretiens semi-directifs avec les parents en milieu urbain.

Réponses

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures

Q1 : Quelle est la langue ethnique que vous parlez ?

- R1 je parle le fang
- R2 je parle le guisir.
- R3 je parle le ndzebi
- R4 je suis punu de Mouila... je parle l'ipunu.
- R5 je parle le sango
- R6 je parle le ndzebi.
- R7 je parle le fang du Woleu-N'tem
- R8 je parle le kota
- R9 je parle le fang be-kwè
- R10 je parle le bahoumbou
- R11 je parle le téké
- R12 je parle le fang
- R13 je parle le tsogo
- R14 je parle le omyéné et le galwa
- R15 je parle le ivili.
- R16 je parle le ndzebi
- R17 je parle le fang
- R18 je suis punu de Mouila donc je parle l'ipunu.
- R19 je parle le benga
- R20 je parle l'ipunu
- R21 je parle le fang du Woleu-N'tem
- R22 je parle le kota
- R23 je parle un peu le fang
- R24 je parle le fang.
- R25 je parle le téké
- R26 je parle le fang
- R27 je parle le fang et le kota.
- R28 je parle le shaké
- R29 je parle le tsogo
- R30 je ne parle pas une langue ethnique mais je suis ipunu
- R31 je parle le guisir
- R32 je parle le Ndumu
- R33 je parle le Bakanigui
- R34 je parle l'obamba
- R35 je parle le mbahouin.

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q2 : est-ce que cette langue participe à la socialisation de vos enfants ?

- R36 oui, la langue omyéné participe quand même à la socialisation de mes enfants.
- R37 oui, la langue bahoumbou participe à la socialisation de mon enfant.
- R38 oui, la langue fang participe à la socialisation de mes enfants.
- R39 oui le guisir participe à la socialisation de mes enfants bien que nous soyons en ville...
- R40 non, la langue ndzebi ne participe pas à la socialisation de mes enfants parce que ils ne parlent presque pas cette langue
- R41 oui, l'ipunu participe à la socialisation de mes enfants.

- R42 non la langue sango ne participe pas à la socialisation de mes enfants.
- R43 je dirai un peu le ndzebi participe à la socialisation de mes enfants.
- R44 oui la langue fang participe de beaucoup à la socialisation de mes enfants.
- R45 oui, la langue kota participe un tout petit peu à la socialisation de mes enfants.
- R46 oui la langue fang participe à la socialisation de mes enfants.
- R47 la langue téké participe un peu à la socialisation de mes enfants.
- R48 oui le fang participe à la socialisation de mes enfants.
- R49 oui, le tsogo participe à la socialisation de mes enfants
- R50 oui, l'ivili participe à la socialisation de mes enfants.
- R51 oui la langue ndzebi participe un peu à la socialisation de mes enfants.
- R52 oui, la langue fang participe à la socialisation de mes enfants.
- R53 oui, l'ipunu participe à la socialisation de mes enfants.
- R54 la langue benga participe un peu à la socialisation de mes enfants.
- R55 la langue ipunu participe un peu à la socialisation de mes enfants.
- R56 oui la langue fang participe de beaucoup à la socialisation de mes enfants.
- R57 oui, la langue kota participe un tout petit peu à la socialisation de mes enfants.
- R58 non la langue fang ne participe pas à la socialisation de mes enfants.
- R59 absolument, le fang participe à la socialisation de mes enfants
- R60 la langue téké participe un peu à la socialisation de mes enfants.
- R61 oui le fang participe à la socialisation de mes enfants.
- R62 oui, la langue shaké peu participe à la socialisation de mes enfants.
- R63 oui, le tsogo participe à l'intégration de mes enfants dans la société et ça a un grand intérêt pour moi
- R64 non la langue ipunu ne participe pas à la socialisation de mes enfants.
- R65 oui le guisir participe un peu à la socialisation de mes enfants
- R66 oui, je dirai que le ndumu que je parle participe quand même à la socialisation de mes enfants
- R67 la langue bakanigui participe un peu à la socialisation de mes enfants.
- R68 oui, la langue obamba participe un tout petit peu à la socialisation de mes enfants.
- R69 oui, le mbahouin participe à la socialisation de mes enfants parce que j'estime que mes enfants doivent avoir des repères de leur culture.
- R70 oui, surtout la langue fang qui participe un peu plus à la socialisation de mes enfants.

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q3 : dites-nous-en quelques mots ce qui est très important qui marque la vie d'un individu qui s'identifie dans la langue ethnique que vous parlez et que vos enfants doivent connaître ?

- R71 pour un tsogo ce qui est très important et qui marque sa vie c'est le respect des traditions, c'est le fait de se marier, d'avoir des enfants, de travailler...
- R72 chez shaké ce qui est important c'est le travail, le mariage, avoir des enfants et s'occuper de sa famille.
- R73 chez un omyéné ce qui est très important est le travail, le mariage, avoir des enfants...s'occuper de sa famille, connaître la coutume...
- R74 je vous dirai qu'en tant que femme je sais peu de choses sur certains événements... chez un ndzebi connaître la tradition, se marier, travailler, garder la famille, ce sont des événements très importants qu'il faut faire connaître à nos enfants...
- R75 ce qui est important chez un kota c'est le travail, le mariage, avoir des enfants et s'occuper de sa famille...
- R76 ce qui est important chez un kota c'est le travail, le mariage, avoir des enfants et s'occuper de sa famille...

- R77 pour une ivili de Lambarené se marier, travailler, garder la famille, ce sont des évènements qui marque sa vie qu'il faut faire connaître aux enfants...
- R78 chez un ipunu connaître la tradition, se marier, travailler, garder la famille, tout cela marquent sa vie comme des évènements très importants à faire connaître à nos enfants...
- R79 chez un ipunu connaître la tradition, se marier, travailler, garder la famille, tout cela marque sa vie comme des évènements très importants à faire connaître à nos enfants...
- R80 pour un bahoumbou, en tant que je femme, ce que je perçois qui est important est avoir un bon travail qui veut dire avoir fait de bonnes études, se marier, avoir des enfants et s'occuper de sa famille...
- R81 pour un fang ce qui est important c'est le travail, avoir des enfants, s'occuper de sa famille, construire sa maison.
- R82 ce qui est très important pour un guisir que mes enfants doivent connaître c'est la tradition, les valeurs, les normes de la culture guisir
- R83 Pour un fang, il faut connaître sa tradition, il faut se marier, avoir des enfants, s'occuper de ses enfants grâce à son travail.
- R84 Pour un fang, il faut connaître sa tradition, il faut se marier, avoir des enfants, s'occuper de ses enfants grâce à son travail.
- R85 chez un fang ou chez un kota travailler, se marier, garder la famille, construire sa maison, connaître la tradition sont des évènements très importants qui marquent la vie et que les enfants doivent connaître pour les perpétuer...
- R86 ce qui est très important dans la vie d'un tsogo c'est de se marier, de fonder une famille et de travailler pour s'occuper de sa famille
- R87 Pour un sango avoir des enfants, se marier, travailler pour s'occuper de sa famille sont des évènements très importants dans sa vie.
- R88 pour un obamba ce qui est important est le travail, le mariage, avoir des enfants, s'occuper de sa famille...
- R89 ce qui est important pour un ndzebi est le travail, avoir des enfants, le mariage... s'occuper de sa famille... la tradition aussi...
- R90 chez un ipunu fonder une famille et s'occuper de sa famille est très important, avoir un travail également
- R91 ce qui marque la vie d'un guisir est le fait de se marier, d'avoir les enfants et de s'occuper de ses enfants et de sa femme.
- R92 chez un fang ce qui est très important qui marque sa vie c'est se marier, faire des enfants, travailler pour s'occuper de sa femme et de ses enfants
- R93 ce qui important pour un pur fang, c'est avoir un travail, construire sa maison, se marier, s'occuper de sa famille...
- R94 ce qui important pour un pur fang, c'est avoir un travail, construire sa maison, se marier, s'occuper de sa famille...
- R95 ce qui important qui marque la vie d'un fang c'est avoir un travail, se marier, construire sa maison, s'occuper de sa famille
- R96 pour un fang ce qui est important c'est le mariage, avoir des enfants, s'occuper de sa famille, et avoir un bon travail, construire sa maison.
- R97 ce qui important qui marque la vie d'un fang c'est avoir un bon travail, se marier, avoir des enfants, s'occuper de sa famille et investir...
- R98 Pour un téké les évènements les plus importants qui marquent sa vie, il y a le mariage, faire des enfants, s'occuper de sa famille en travaillant, la perte d'un être cher...
- R99 Pour un téké ce qui est plus important comme évènement qui marquent sa vie, c'est fait de se marier, d'avoir des enfants et de s'occuper d'eux avec leur mère... Perdre aussi un parent un évènement qui marque la vie d'un téké...

- R100 chez un ndzebi le travail, le mariage, s'occuper de sa famille, la perte d'un être cher... ces évènements sont très importants dans sa vie
- R101 Pour un ipunu les évènements les plus importants qui marquent sa vie, il y a le mariage, faire des enfants, s'occuper de sa famille en travaillant, la perte d'un être cher...
- R102 Pour un benga les évènements les plus importants qui marquent sa vie, il y a le mariage, faire des enfants, s'occuper de sa famille en travaillant, la perte d'un être cher...
- R103 chez un mbahouin connaître la tradition, se marier, travailler, garder la famille, tout cela marque sa vie et ce sont des évènements très importants qu'il faut faire connaître à nos enfants...
- R104 pour un fang ce qui est important c'est d'avoir un travail, construire sa maison, le mariage, avoir des enfants, s'occuper de sa famille...
- R105

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q4 : dites-nous-en quelques comment se déroule avant-pendant-après la naissance d'un enfant lorsqu'on se trouve vivant en ville ?

- R106 la naissance est un rituel et un évènement de joie pour la famille... avant la naissance la femme est enceinte, elle fait des visites à l'hôpital, c'est ce qui se fait aujourd'hui, mais avant, le suivi était fait au village par des veilles femmes expérimentées et là il lui était interdit de faire beaucoup de chose, par exemple ne plus avoir des rapports sexuels avec son mari, ne pas manger n'importe quoi, ne plus porter de panier ou soulever des objets lourds, ne pas traverser une colonne de fourmis, etc... quand la grossesse arrive à terme, la femme accouchait sur place au village... actuellement elle accouche à l'hôpital et est suivi par un médecin...après l'accouchement à l'hôpital, le bébé et la maman reviennent à la maison, avant il n'était pas autorisé à quiconque de voir le bébé, il fallait attendre le jour de la sortie du bébé, mais aujourd'hui vu que la maman doit souvent l'amener à l'hôpital pour les vaccins et autres, il n'y a plus de sortie de l'enfant où un rituel était organisé ici en ville.

- R107 il faut dire qu'avant la naissance une femme est enceinte, alors elle doit être suivie à l'hôpital... mais au village à l'époque elle était suivie par une femme qui savait faire accoucher... pendant que la femme est en grossesse chez les guisir elle doit respecter certains interdits au niveau de son alimentation... il lui ai interdit par exemple de consommer de la banane douce, de l'ananas, de la viande de brousse, etc... elle ne doit pas traverser une colonne de fourmis rouge, même au niveau des travaux à la maison, elle ne doit pas par exemple soulever des choses qui pèsent, elle ne doit plus continuer à coucher avec son mari, tout cela pour le bien de son bébé... il faut dire que ces interdits ne sont plus trop respectés de nos jours...après l'accouchement à la femme fait l'eau chaude pendant quelques de temps après c'est tout...

- R108 la naissance est un évènement de joie pour les parents, la femme accouche aujourd'hui à l'hôpital, mais avant cela se faisait ici au village... avant l'accouchement la femme est enceinte et doit faire à ce que sa grossesse évolue normalement en respectant certains interdits sinon il peut y avoir des conséquences pour elle et pour l'enfant... il faut dire qu'aujourd'hui tout est abrégé à cause du modernisme certaines femmes ne respectent plus ces interdits... après l'accouchement la femme allaite aux seins, certaines utilisent le biberon... ce modernisme touche même faire de l'eau chaude qui était pour la femme un remède après l'accouchement c'est dire que beaucoup de choses de nos traditions même ce qui était bien disparaissent comme ça et cela ne dit rien à personne au nom du modernisme...

- R109 avant la naissance la femme est enceinte et elle reçoit un traitement particulier notamment dans son alimentation où elle ne doit plus manger en désordre, parce que certains aliments sont perçus comme étant nuisibles pour le bébé... bien qu'elle fasse des visites à l'hôpital chez les téké une femme enceinte doit respecter ces interdits pour qu'elle accouche bien... après la naissance, la maman fait de l'eau chaud et amène le bébé à la PMI (programme de maternité infantile) pour les vaccins... elle allaite aussi si c'est au sein elle doit toujours respecter les interdits... si c'est au biberon elle peut ne pas les respecter...

- R110 avant la naissance la femme est enceinte et elle reçoit un traitement particulier notamment dans son alimentation où elle ne doit plus manger en désordre, parce que certains aliments sont perçus comme étant nuisibles pour le bébé... bien qu'elle fasse des visites à l'hôpital chez les tété une femme enceinte doit respecter ces interdits pour qu'elle accouche bien... après la naissance, la maman fait de l'eau chaude et amène le bébé à la PMI (programme de maternité infantile) pour les vaccins... elle allaite aussi si c'est au sein elle doit toujours respecter les interdits... si c'est au biberon elle peut ne pas les respecter...
- R111 dès qu'il est constaté qu'une femme est enceinte chez les sango au village la femme enceinte se rendait auprès de sa mère pour attendre l'accouchement... pendant ce moment d'attente elle boit des potions et fait des lavement pour faciliter l'accouchement... il lui est aussi interdit de manger n'importe quoi... pour le bien de l'enfant et aussi pour son bien... après cette période arrive le moment d'accoucher au village à l'époque c'est la femme ayant l'habitude de le faire qui fait accoucher... aujourd'hui comme nous sommes en ville tout se fait à l'hôpital... après l'accouchement la femme fait l'eau chaude, allaite son enfant soit au sein soit au biberon...
- R112 chez les obamba la femme quand elle est enceinte elle fait ses visites de nos jours à l'hôpital dans le passé la femme enceinte était suivie au village par une maman expérimentée qui pouvait être sa mère ou la mère de son mari... chez une femme obamba pendant la grossesse voire même après, elle sait qu'elle doit respecter certains interdits... de plusieurs ordres, allant de ne pas avoir des rapports sexuels avec son mari à ne pas manger certains aliments... elle doit suivre tout cela pour le bien de l'enfant... elle sait qu'en respectant tout cela, elle accouchera sans problème... le moment de l'accouchement, qui se fait aussi de nos jours à l'hôpital, mais avant, cela se faisait au village...durant ce moment, d'autres petits interdits sont aussi à respecter par exemple ne pas dire au revoir à son mari, quand elle va à l'hôpital, pendant qu'elle est en travail si son mari est informé il ne doit pas porter de ceinture, ni nouer des lacets de ses chaussures, sinon les douleurs de la femme durent... certaines femmes transfèrent leur douleur de l'accouchement chez le mari et elles le font pendant la grossesse le plus souvent en traversant quand elles quittent le lit le matin son mari ce qui fera que c'est le mari qui aura les douleurs de l'accouchement à la place de la femme... après l'accouchement, la mère et le bébé reviennent à la maison, la mère fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombrine de l'enfant se cicatrise... là aussi pas de rapports sexuels avec l'homme... si elle donne le sein à l'enfant il faut attendre le sevrage...après, cela l'enfant est présenté à tout le clan, là aussi, de nos jours cela ne fait plus trop, parce qu'on n'amène souvent l'enfant pour la peser à l'hôpital... chez les obamba la naissance d'un enfant est un évènement heureux pour la famille...
- R113 avant la naissance la femme est enceinte, reçoit un traitement particulier notamment dans son alimentation où elle ne doit plus manger en désordre, parce que certains aliments sont perçus comme étant nuisibles pour le bébé... elle est suivie, à l'hôpital par un médecin, avant dans nos villages dans la Ngounie, ici à Oyem, je vis parce que je travaille... je disais avant elle était suivie par une maman expérimentée... avec la maman, elle fait des simulations d'accouchement... quand venait le moment d'accoucher la maman est assistée par d'autres femmes... aujourd'hui toutes nos femmes accouchent maintenant à l'hôpital... après l'accouchement elle fait l'eau chaude pendant un moment... elle allaite soit aux seins ou au biberon ou les deux... la fin de l'allaitement intervient quand l'enfant commence à manger la nourriture des adultes... j'allais oublier pendant que la femme est enceinte elle fait des lavements pour nettoyer le ventre même si elle est suivi à l'hôpital... ces lavements sont faits de potions à base des écorces de bois... ..
- R114 avant la naissance la femme est prise en charge par les femmes plus âgées au village qui lui font boire certaines potions, ce qui n'est pas le cas ici en ville où elle est suivie à l'hôpital par des sages-femmes... pendant la naissance la femme accouche également à l'hôpital... mais avant dans nos villages elle pouvait accoucher entre les mains des femmes âgées... après l'accouchement elle s'occupe du bébé et le plus souvent la naissance est une fête familiale.

R115 pour une femme avant la naissance elle est enceinte et elle est en joie les premiers jours surtout aussi si l'homme qui l'a grossie est avec elle et si elle aussi voulait avoir maintenant un enfant... pendant qu'elle est enceinte elle doit faire des visites prénatales à l'hôpital... elle est alors suivie par un gynécologue... c'est ce qui faisait aujourd'hui... mais avant quand la femme était enceinte au village... elle était suivie par sa mère ou par sa belle-mère... et durant cette période, elle devait... je dirai qu'elle doit respecter certains petits interdits parce que cela est encore valable aujourd'hui... certaines femmes les mettent encore en pratique... ces interdits vont de son alimentation aux rapports au lit avec son mari... moi personnellement je n'en tiens pas compte ce qui me dit le médecin est plus réaliste que ces interdits... arrive le moment de l'accouchement, qui se fait de nos jours à l'hôpital... avant, cela se faisait au village... après l'accouchement, la mère et le bébé reviennent à la maison, la mère fait de l'eau chaude pendant un moment... 4 semaines ou plus... allaite soit aux seins soit au biberon... parfois les deux... elle amène le bébé auprès du pédiatre pour le suivi et les vaccins... voilà un peu résumé le déroulement de la naissance...

R116 avant la naissance la femme est souvent enceinte... pendant la naissance ce qui veut dire quand la femme accouche, cela se passe de nos jours à l'hôpital, avant c'était au village même où elle était suivie par soit sa mère si le mari l'envoie auprès d'elle, soit par sa belle-mère si elle vivait encore, soit par une femme du village expérimentée... ces femmes lui conseillaient sur ce qu'elle devait faire pour qu'elle accouche sans problèmes... en ville, nos femmes accouchent à l'hôpital et sont suivies par des sages-femmes et ne respectent plus certains interdits... oui avant quand une femme était enceinte elle ne faisait pas n'importe quoi, elle ne devait pas manger n'importe quoi... elle devait même s'abstenir des rapports sexuels avec son mari... après la naissance du bébé à l'hôpital, la femme revient à la maison avec le bébé et elle fait l'eau chaude...

R117 avant la naissance la femme est souvent enceinte... pendant la naissance ce qui veut dire quand la femme accouche, cela se passe de nos jours à l'hôpital, avant c'était au village même où elle était suivie par soit sa mère si le mari l'envoie auprès d'elle, soit par sa belle-mère si elle vivait encore, soit par une femme du village expérimenté... ces femmes lui conseillaient sur ce qu'elle devait faire pour qu'elle accouche sans problèmes... en ville, nos femmes accouchent à l'hôpital et sont suivies par des sages-femmes et ne respectent plus certains interdits... oui avant quand une femme était enceinte elle ne faisait pas n'importe quoi, elle ne devait pas manger n'importe quoi... elle devait même s'abstenir des rapports sexuels avec son mari... après la naissance du bébé à l'hôpital, la femme revient à la maison avec le bébé et elle fait l'eau chaude...

R118 avant la naissance la femme est enceinte et elle reçoit un traitement particulier notamment dans son alimentation où elle ne doit plus manger en désordre, parce que certains aliments sont perçus comme étant nuisibles pour le bébé... bien qu'elle fasse des visites à l'hôpital chez les punu une femme enceinte doit respecter ces interdits pour qu'elle accouche bien... après la naissance, la maman fait de l'eau chaud et amène le bébé à la PMI (programme de maternité infantile) pour les vaccins... elle allaite aussi si c'est au sein elle doit toujours respecter les interdits... si c'est au biberon elle peut ne pas les respecter...

R119 au moment où la femme est enceinte elle va à l'hôpital pour des visites... mais avant, chez les punu la femme enceinte était suivie au village par une maman expérimentée qui lui enseignait comment respecter sa grosse, par exemple, qu'elle n'avait plus le droit d'avoir les rapports sexuels avec son mari, jusqu'au sevrage de l'enfant... qu'elle ne devait plus manger n'importe quoi... aujourd'hui ces interdits ne sont plus trop respectés... après l'accouchement à l'hôpital, elle revient à la maison où elle fait l'eau chaud... il arrive que le mari peut faire qu'elle aille auprès de sa mère pour ce temps...

R120 avant la naissance une femme est enceinte, alors elle doit être suivie... pendant la naissance, c'est qu'elle accouche, ce qui se fait à l'hôpital... mais avant au village la femme accouchait sur place grâce à une maman ayant de l'expérience... après la naissance la femme et le bébé ont un statut particulier même ici en ville on essaie de respecter la tradition, ils sont gardés hors de la vue des non membres de la famille jusqu'à la sortie de l'enfant... pendant cette période la femme fait de l'eau chaude... même si elle doit se rendre à l'hôpital pour le suivi du bébé... je ne vous ai pas dit quand la femme est enceinte elle doit respecter certains interdits qui touchent son alimentation et bien d'autres aspects de sa vie de femme en grossesse... elle doit suivre ces interdits parfois jusqu'au sevrage si elle donne le sein à l'enfant...

R121 avant la naissance une femme se voit en enceinte, alors dès ce moment, elle doit surveiller sa grossesse, en ville, elle le fait en allant à l'hôpital... avant dans nos village elle pouvait le faire avec l'aide par exemple de sa mère ou de la mère de son mari ou d'une autre femme ayant de l'expérience... ce suivi en ville comme au village aide la femme pour qu'elle accouche sans problèmes... l'accouchement se fait comme je vous le disais à l'hôpital de nos jours, mais avant, cela se faisait au village... après l'accouchement, la mère et le bébé regagnent à la maison, la maman fait de l'eau chaude jusqu'à la guérison de l'ombrine de l'enfant ... pendant ce temps, elle amène le bébé à l'hôpital pour les vaccins et le suivi, mais avant, la maman et le bébé ne sortaient que le jour de la présentation de l'enfant au clan.

R122 avant la naissance la femme est enceinte et surveille sa grossesse donc elle va à l'hôpital quand elle vit en ville comme ici à Oyem... elle va à l'hôpital pour rencontrer des sages-femmes ou un médecin... ceux-là suivent sa grossesse... avant dans les villages elle se fait suivre par une autre femme ayant de l'expérience c'est-à-dire qui connaissait ce qu'il fallait faire pour qu'une grossesse évolue normalement sans problèmes... mais pendant la grossesse, elle doit respecter certains interdits, par exemple, ne pas manger l'ananas de peur que la peau de l'enfant ne porte des tâches, ne pas manger l'œuf de peur l'enfant naisse sans cheveux, ne pas avoir des rapports sexuels de peur que l'enfant nait sale, elle devait respecter comme ça des interdits jusqu'au sevrage de l'enfant, ces interdits avaient pour but de préserver sa santé et celle de l'enfant... le respect des interdits l'amenait à accoucher sans problèmes ... je peux dire ces interdits ne sont près que plus respectés de nos jours... après le suivi la femme accouche à l'hôpital, avant cela pouvait se passer au village... après l'accouchement la maman fait de l'eau chaude jusqu'à la guérison de l'ombrine de l'enfant ... pendant ce temps, elle amène le bébé à l'hôpital pour les vaccins et le suivi, mais avant, la maman et le bébé ne sortaient que le jour de la présentation de l'enfant au clan...

R123 avant la naissance une femme se voit en enceinte, alors dès ce moment, elle doit surveiller sa grossesse, en ville, elle le fait en allant à l'hôpital... avant dans nos village elle pouvait le faire avec l'aide par exemple de sa mère ou de la mère de son mari ou d'une autre femme ayant de l'expérience... ce suivi en ville comme au village aide la femme pour qu'elle accouche sans problèmes... l'accouchement se fait comme je vous le disais à l'hôpital de nos jours, mais avant, cela se faisait au village... après l'accouchement, la mère et le bébé regagnent à la maison, la maman fait de l'eau chaude jusqu'à la guérison de l'ombrine de l'enfant ... pendant ce temps, elle amène le bébé à l'hôpital pour les vaccins et le suivi, mais avant, la maman et le bébé ne sortaient que le jour de la présentation de l'enfant au clan.

R124 avant la naissance la femme est enceinte et elle fait ses visites à l'hôpital... pendant la naissance elle accouche aussi à l'hôpital... après la naissance elle revient à la maison fait de l'eau chaude pendant un temps, allaite le bébé et l'amène pour les vaccins à la PMI (programme de maternité infantile) ... la naissance chez les fang est un évènement heureux la famille se réjouit le plus souvent...

R125 dès que la grossesse est visible, la future mère fait des visites au centre médical de Ndjolé... c'est ce qui se fait maintenant... avant la femme en grossesse était suivie au village par sa mère ou sa belle-mère ou par une femme qui a de l'expérience... durant ce suivi elle ne devait pas manger n'importe quoi... elle devait s'abstenir de plusieurs choses par exemple des rapports sexuels avec son mari jusqu'au sevrage... pendant la naissance elle accouche à l'hôpital mais avant elle accouchait au village... le respect des interdits permettait à ce qu'elle accouche sans problèmes... aujourd'hui, il n'y a presque plus trop d'interdits à respecter peut être au niveau de l'alimentation mais pour les rapports sexuels avec l'arrivée de la capote c'est à vérifier si c'est encore respecté... après l'accouchement a femme fait l'eau chaude avant c'était durant que l'ombrine est encore ouverte... ici en ville, la femme peut faire l'eau chaude même pendant deux semaines surtout si elle travaille...

R126 avant la naissance, la femme est enceinte, elle fait des visites à l'hôpital, vu que nous sommes à Bitam qui est une ville dans le grand nord... avant, ma mère me disait que c'est ma grand-mère qui suivait ses grosses... après cette période de grossesse la femme accouche... aujourd'hui à l'hôpital, avant c'était au village... la naissance de ce bébé est une joie pour toute la famille... la mère fait de l'eau chaude et continue à amener le bébé à l'hôpital pour le suivi, les vaccins... elle allaite aussi le bébé soit aux seins ou au biberon ou les deux jusqu'au moment où ce dernier commence à manger la même nourriture que les adultes...

R127 avant la naissance, la femme est enceinte, elle fait des visites à l'hôpital, vu que nous sommes à Bitam qui est une ville dans le grand nord... avant, ma mère me disait que c'est ma grand-mère qui suivait ses grosses... après cette période de grossesse la femme accouche... aujourd'hui à l'hôpital, avant c'était au village... la naissance de ce bébé est une joie pour toute la famille... la mère fait de l'eau chaude et continue à amener le bébé à l'hôpital pour le suivi, les vaccins... elle allaite aussi le bébé soit aux seins ou au biberon ou les deux jusqu'au moment où ce dernier commence à manger la même nourriture que les adultes...

R128 avant la naissance la femme est enceinte et elle reçoit un traitement particulier notamment dans son alimentation où elle ne doit plus manger en désordre, parce que certains aliments sont perçus comme étant nuisibles pour le bébé... bien qu'elle fasse des visites à l'hôpital chez les benga une femme enceinte doit respecter ces interdits pour qu'elle accouche bien... après la naissance, la maman fait de l'eau chaud et amène le bébé à la PMI (programme de maternité infantile) pour les vaccins... elle allaite aussi si c'est au sein elle doit toujours respecter les interdits... si c'est au biberon elle peut ne pas les respecter...

R129 ce qui se passe avant la naissance la femme est enceinte... pendant qu'elle est enceinte elle fait ses visites à l'hôpital... parfois elle est aussi suivie par sa mère ou sa belle-mère pour le côté africain, c'est-à-dire le respect de la coutume, là elle a des interdits qu'elle doit respecter par exemple ne plus manger tout ce qu'elle voit pour préserver la santé de l'enfant disent les mamans, aussi ne plus avoir des rapports sexuels, ne pas traverser des choses, etc... ça c'est le côté africain... quand la femme respecte tout cela sa grossesse se déroule normalement... le côté des blancs c'est-à-dire la vie moderne elle est suivie par des sages-femmes... arrive le moment de l'accouchement, qui se fait de nos jours à l'hôpital, mais avant, cela se faisait au village... après l'accouchement la femme fait de l'eau chaude pendant deux à trois mois... elle donne soit le sein soit le biberon au bébé... voilà un peu le déroulement avant pendant et après la naissance chez les fang aujourd'hui...

R130 ... avant la naissance la femme est enceinte et elle fait ses visites à l'hôpital de Ndjolé... dans le passé au village la femme enceinte était suivie par sa mère ou par sa belle-mère... chez les kota, il faut bien veiller sur la femme enceinte... durant cette période, elle doit respecter certains petits interdits qui vont de son alimentation aux rapports au lit avec son mari... de nos jours ces interdits ne sont plus trop respectés comme avant parce qu'à l'hôpital ce sont les sages-femmes qui les conseillent... après cette étape vient l'accouchement qui se fait aussi à l'hôpital, mais avant, cela se faisait au village... après l'accouchement, la mère fait de l'eau chaude... au bébé on fait une cuvette spécial à base des écorces de bois et des herbes c'est avec qu'on lui donne le bain... jusqu'au moment son ombrine tombe... la maman arrête aussi l'eau chaude et les interdits... pendant qu'elle fait l'eau chaude elle amène le bébé à l'hôpital pour les vaccins... la naissance, chez les kota est un événement heureux...

R131 avant la naissance la femme est enceinte et chez les omyéné une femme enceinte doit veiller sur sa grossesse jusqu'à la naissance, pour veiller sur sa grossesse elle doit se rendre à l'hôpital... avant elle était suivie par la mère à défaut une autre femme qui pouvait être sa belle-mère... le suivie avant permettait à ce que la femme enceinte respecte certains interdits qui étaient liés à son alimentation et à d'autres choses... le suivi à l'hôpital aide à la femme à bien accoucher... après l'accouchement, la femme fait de l'eau chaude et continue à amener l'enfant à l'hôpital pour les vaccins et le suivi...

R132 ... avant la naissance la femme est enceinte et elle fait ses visites à l'hôpital de Ndjolé... dans le passé au village la femme enceinte était suivie par sa mère ou par sa belle-mère... chez les kota, il faut bien veiller sur la femme enceinte... durant cette période, elle doit respecter certains petits interdits qui vont de son alimentation aux rapports au lit avec son mari... de nos jours ces interdits ne sont plus trop respectés comme avant parce qu'à l'hôpital ce sont les sages-femmes qui les conseillent... après cette étape vient l'accouchement qui se fait aussi à l'hôpital, mais avant, cela se faisait au village... après l'accouchement, la mère fait de l'eau chaude... au bébé on fait une cuvette spécial à base des écorces de bois et des herbes c'est avec qu'on lui donne le bain... jusqu'au moment son ombrine tombe... la maman arrête aussi l'eau chaude et les interdits... pendant qu'elle fait l'eau chaude elle amène le bébé à l'hôpital pour les vaccins... la naissance, chez les kota est un événement heureux...

R133 comme partout ailleurs avant la naissance la femme est enceinte et elle fait ses visites à l'hôpital... avant elle était suivie au village par sa mère ou sa belle-mère ou une autre femme qui s'occupait des accouchements... chez les shaké quand la femme est en enceinte elle est obligée de respecter certains interdits... par exemple elle doit ne s'abstenir ne pas manger tout ce qu'elle voit pour préserver la santé de l'enfant elle ne doit plus avoir des rapports sexuels, elle ne doit pas fréquenter n'importe quel lieu, etc. aujourd'hui ces interdits sont très peu respectés... la femme est suivie par des sages-femmes ou par un médecin... après ce suivi vient l'accouchement qui se fait de nos jours à l'hôpital, mais avant, cela se faisait au village... après l'accouchement la femme fait de l'eau chaude... donne le sein ou le biberon ou les deux au bébé... elle amène régulièrement le bébé à l'hôpital voir le pédiatre... voilà un peu le déroulement de la naissance qui est un événement heureux chez les shaké avant on organisait une cérémonie pour ça...

R134 avant la naissance la femme est enceinte... chez les ndzebi la naissance d'un enfant fait du bien à la famille, alors, durant la grosse, la femme va à l'hôpital pour être suivie... une femme ndzebi quand elle est enceinte, elle doit respecter certains interdits, son mari et elle ne doivent plus avoir des rapports sexuels. Elle doit aussi s'abstenir de manger tout ce qu'elle voit pour préserver sa santé et celle de l'enfant, il y a d'autres petits interdits... Quand une femme respecte tous ces interdits sa grossesse se déroule normalement et elle accouche sans problème... arrive le moment de l'accouchement, qui se fait de nos jours à l'hôpital, mais avant, cela se faisait au village... après l'accouchement, la femme fait de l'eau chaude jusqu'à un moment... elle peut aussi donner le sein ou le biberon surtout si elle travaille, avant on faisait l'eau chaude jusqu'à la guérison de l'ombrine de l'enfant...

R135 chez les fang la naissance d'un enfant fait du bien à la famille... avant la naissance, nous voyons la femme enceinte... durant sa grossesse, elle va à l'hôpital pour être suivie... mais avant au village elle était suivie par sa mère ou sa belle-mère ou une maman qui connaît et qui est capable de la faire accoucher... chez les fang quand une femme est enceinte, elle doit respecter certains interdits... par exemple avec son mari ils ne doivent plus avoir des rapports sexuels... elle doit aussi s'abstenir de manger tout ce qu'elle voit pour préserver sa santé et celle de l'enfant... quand une femme respecte tous ces interdits sa grossesse se déroule normalement et elle accouche sans problème... au moment de l'accouchement qui se fait de nos jours à l'hôpital la femme est hospitalisée mais avant, cela se faisait au village... après l'accouchement, la mère et le bébé reviennent à la maison, la mère fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombilic de l'enfant se cicatrise... elle donne soit le sein ou le biberon à l'enfant jusqu'à quand l'enfant commence à manger la nourriture des adultes...

R136 chez les fang la naissance d'un enfant est un signe de bénédiction... avant la naissance, la femme est enceinte et elle va à l'hôpital pour être suivie... avant quand il n'y avait pas d'hôpitaux, elle était suivie par sa mère ou sa belle-mère ou une maman qui connaissait et qui était capable de la faire accoucher... chez les fang quand une femme est enceinte, elle doit respecter certains interdits, son mari et elle ne doivent plus avoir des rapports sexuels... elle doit aussi s'abstenir de manger tout ce qu'elle voit pour préserver sa santé et celle de l'enfant, il y a d'autres petits interdits... une femme qui respecte tous ces interdits sa grossesse se déroule normalement et elle accouche sans problème... au moment de l'accouchement, qui se passe maintenant à l'hôpital, mais avant, cela se faisait au village... si le mari le sait ne doit pas porter de ceinture, sinon, les douleurs de la femme durent... après l'accouchement la femme fait de l'eau chaude jusqu'au moment où l'ombilic de l'enfant se cicatrise, là aussi pas de rapports sexuels avec l'homme, il faut attendre le sevrage...

R137

R138

R139

R140

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q5 : dites-nous-en quelques mots sur la manière dont se déroule le mariage ici en ville ?

R141 le mariage est aussi un événement heureux pour la famille de la femme, même aussi pour la famille de l'homme... aujourd'hui en ville comme au village le rituel du mariage ne change pas trop chez les shaké, autrefois oui parce que la famille de la femme n'exigeait rien à leur gendre... pour épouser il venait avec sa famille, avec ce qu'il possédait, seulement avec des éléments symboles pour honorer sa belle-famille... l'orateur devait seulement respecter le rite du mariage et donner ces symboles et le mariage était conclu... actuellement, il faut beaucoup de choses, une grosse somme d'argent pour épouser, organiser une grande cérémonie après avoir reçu la dot... c'est ce qui fait la différence avec les mariages de nos parents ou de nos grands-parents... tout ce qu'on essaie de garder ce sont les rituels des étapes à suivre c'est tout...

R142 le mariage unit deux familles et cette union perdure... pour sceller le mariage, il faut la dot que la famille de l'homme verse à la famille de la femme... la famille de l'homme vient donner la dot et elle doit suivre la coutume connaître les étapes comme ça celui qui parle au nom de la famille de l'homme doit suivre cela, sinon, celui qui parle au nom de la famille de la femme lui fait payer des amendes... la dot est constituée de la marchandise et d'une somme d'argent, avant, ce n'était pas aussi compliqué comme aujourd'hui, il suffisait de l'essentiel des symboles et on se mariait en dehors des symboles rien n'était exigé chez les tsogo... le mariage aujourd'hui a changé aussi chez nous... la belle-famille donne la liste comme chez les fangs...

R143 le mariage se déroule en plusieurs phases... avant la remise de la dot, il y a d'abord le choix de la future femme qui se fait aujourd'hui par l'homme, mais avant c'était les parents qui choisissaient la femme ou le mari de leurs enfants... avant on se mariait jeune... aujourd'hui l'homme fait son choix librement selon la femme qu'il a trouvée de n'importe quelle famille parlant n'importe quelle langue ethnique... avant le choix des parents se faisait entre la même ethnie linguistique... le jour du mariage la famille de l'homme va chez la famille de la femme pour donner la dot en suivant les exigences de la coutume de la famille de la femme... deux personnes qu'on appelle 'pôvi' parlent au nom de chaque famille en utilisant des proverbes... le pôvi de la famille de l'homme suit le rituel du mariage de la famille de la femme jusqu'à l'acceptation de la dot qui est constituée de biens matériels et une somme d'argent... aujourd'hui cette somme peu atteindre des centaines de mille alors que dans le passé c'était plus des symboles comme l'enclume qui étaient plus importants... dès que la dot est acceptée le mariage est scellé après vient le moment de festoyer...

R144 Le mariage réunit toujours deux familles... le jour de la célébration du mariage, chaque famille désigne en quelque sorte son représentant... les deux représentants débattent pour sceller le mariage... le représentant de la famille de l'homme signifie au représentant de la famille de la femme l'objet de sa présence... il doit le faire en respectant la coutume de la famille de la femme... il suit comme ça la liste que la famille de la femme a dressée qui constitue la dot... lorsque le représentant de la famille de la femme approuve la dot qui est constituée des biens matériels et d'une somme d'argent de plusieurs dizaines de milles dépassant parfois un million voir plus... avant la dot était symbolique... dès que la dot est acceptée le mariage est conclu... c'est maintenant le moment de festoyer...

Le mariage réunit toujours deux familles... le jour de la célébration du mariage, chaque famille désigne en quelque sorte son représentant... les deux représentants débattent pour sceller le mariage... le représentant de la famille de l'homme signifie au représentant de la famille de la femme l'objet de sa présence... il doit le faire en respectant la coutume de la famille de la femme... il suit comme ça la liste que la famille de la femme a dressé qui constitue la dot... lorsque le représentant de la famille de la femme approuve la dot qui est constitué des biens matériels et d'une somme d'argent de plusieurs centaines de milles, trois à un million parfois plus... avant la dot était symbolique... dès que la dot est acceptée le mariage est conclu... c'est maintenant le moment de festoyer...

R146 Le mariage est célébré entre les famille de l'époux et de l'épouse... comment ça se passe ? la famille de l'époux se déplace pour donner la dot à la famille de l'épouse... le jour où la famille verse la dot est le jour du mariage, ce jour son déroulement suit un rituel particulier qu'il faut connaître... si celui qui parle au nom de la famille de l'époux ne connaît pas ce rituel, le mariage peut ne pas avoir lieu, sinon il paie des amendes de son ignorance qui est perçue comme une injure de la part de la famille de l'épouse... le plus souvent, l'orateur un est connaisseur et la dot est acceptée... avant la dot chez les sango ne représentait que des symboles, mais aujourd'hui, il faut beaucoup d'argent pour marier une femme...

R147 autrefois, chez les obamba, la famille de la femme n'exigeait rien à leur gendre... il n'y avait pas beaucoup de dépenses à faire, un peu de vin, quelques pagnes, de la nourriture, un peu d'argent, tout cela était suffisant... le plus important était de respecter la tradition du mariage en apportant des objets symboliques tels que l'enclume... le jour du mariage l'orateur devait seulement respecter le rite du mariage en déposant ces symboles et le mariage était scellé... mais de nos jours, il faut beaucoup de choses, une grosse somme d'argent pour épouser, organiser une grande cérémonie après avoir reçu la dot... maintenant le mariage coûte cher... bien qu'il soit un évènement heureux pour le couple... ce que je vois chez nos frères fang d'Oyem ici c'est fort les dépenses sont exorbitantes... on vous donne une liste de matériel à acheter... un bœuf et au moins un million cinq à déposer... c'est trop pour une dot...

R148 le déroulement du mariage chez les ndzebi est simple, la famille de la femme n'exige presque pas grand-chose à la famille de l'homme. Il suffisait d'un peu de vin, quelques pagnes, de la nourriture, un peu d'argent, c'est seulement symbolique... il faut seulement que celui qui parle au nom de la famille de l'homme respecte le rite du mariage en déposant ces symboles pour que le mariage soit scellé...

R149 comme je vous le disais il y certaines choses que je sais et d'autres que j'ignore vu que je suis une femme... je sais qu'avant le mariage il y a d'abord l'étape des présentations... pendant le mariage la famille de l'homme va trouver la famille de la femme pour donner la dot... la dot, chez les ndzebi avant n'était comme celle d'aujourd'hui où il faut des millions pour épouser... c'était essentiellement des symboles... actuellement ce qui se passe c'est que la famille de la femme remet à la famille de l'homme une liste qui contient les biens matériels à acheter et la somme d'argent à verser... cette liste indique aussi les étapes à suivre lors du jour du mariage... tout ce qui est marqué sur cette liste ne doit pas manquer lors du versement de la dot et l'orateur de la famille de l'homme doit parler avec éloquence... s'il est bloqué il peut demander conseil auprès des autres membres de la famille qui sont présents ce jour... là ils se retirent pour un conciliabule... la famille de la femme peut faire de même s'il y a un manquement... la fin la dot est toujours acceptée et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux, en retour la famille de la mariée offre aussi des présents composés de nourriture, d'animaux de l'élevage, de la chasse, de la pêche, des produits de cueillette... voilà ce que je peux vous dire moi en tant que femme sur le déroulement du mariage seulement c'est long à préparer et à organiser un mariage...

R150 le mariage réunit toujours deux familles... son déroulement fait que le jour de sa célébration chaque famille désigne en quelque sorte son représentant... les deux représentants débattent pour sceller le mariage... le représentant de la famille de l'homme explique l'objet de sa présence dans le village de la femme... il doit le faire en respectant la coutume de la famille de la femme... lorsque le représentant de la famille de la femme approuve la présence de la délégation qui est la famille de l'homme... le représentant de l'époux verse la dot qui est constitué des biens matériels et d'une somme énorme d'argent constituée de plusieurs centaines de milles... si la famille de l'épouse accepte cette dot, le mariage est conclu...

R151 Le mariage est la rencontre des membres des deux familles des futurs mariés... il se prépare des plusieurs mois d'avance pour que ceux qui ont l'expérience aide à l'organisation... les parents de la fille donnent à ceux du futur époux une liste de bien matériel à acheter en dehors de l'argent qu'ils doivent aussi apporter... les biens matériel et l'argent constituent la dot... le jour du mariage ce sont les pourparlers... la future mariée est absente pendant ce moment d'échange entre le représentant de la famille du futur marié et celui de la future mariée... les deux orateurs s'expriment à tour de rôle jusqu'à l'acceptation de la dot... la future mariée apparait en ce moment pour venir accepter ou refuser la dot... le plus souvent elle accepte... lors des pourparlers l'orateur représentant la famille de l'homme respecte le rituel du déroulement du mariage de la famille de la future mariée... après les pourparlers un repas est offert à la famille du marié... voilà un peu le déroulement du mariage chez les fang...

R152 Après l'étape des présentations vient le mariage où la famille de l'homme verse la dot à la famille de la femme... c'est l'union de deux familles... la dot avant n'était comme celle d'aujourd'hui où il faut des millions pour épouser... c'était le savoir parler qui comptait plus que l'argent, il fallait dire des proverbes, des énigmes être un bon parleur pour épouser... seulement certains symboles ne devaient pas manquer lors du versement de la dot et l'orateur de la famille de l'homme devait suivre un rituel selon le clan de la femme, aujourd'hui, ce rituel est exigé, après l'acceptation de la dot, le mariage est conclu. Et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux, en retour la famille de la mariée offre aussi des présents composés de nourriture, d'animaux de l'élevage, de la chasse, de la pêche, des produits de cueillette.

R153 le mariage, chez les kota est le versement de la dot, la famille de l'homme chez la famille de la femme... la dot est constituée du matériel et de l'argent... ce jour la famille de l'homme apporte la dot, il faut deux orateurs pour s'exprimer au nom de chaque famille... l'orateur de la famille de l'homme doit connaître les rites de mariage de celle de la femme, il demande à l'autre d'accepter la dot qu'il apporte, dès que l'autre juge que la dot est complète il accepte la dot et le mariage est scellé... après cela, un repas est offert aux parents de l'homme, parfois les présents leur sont apportés.

R154 le mariage, chez les kota est le versement de la dot, la famille de l'homme chez la famille de la femme... la dot est constituée du matériel et de l'argent... ce jour la famille de l'homme apporte la dot, il faut deux orateurs pour s'exprimer au nom de chaque famille... l'orateur de la famille de l'homme doit connaître les rites de mariage de celle de la femme, il demande à l'autre d'accepter la dot qu'il apporte, dès que l'autre juge que la dot est complète il accepte la dot et le mariage est scellé... après cela, un repas est offert aux parents de l'homme, parfois les présents leur sont apportés.

R155 le mariage chez les ivili est si simple mais exigeant dans le respect des rituels et des symboles... le jour du mariage qui signifie que les présentations qui suivent un rituel spécifique ont eu lieu... le rituel des présentations va du choix de la femme par l'homme à l'acceptation de donner la fille en mariage par l'oncle maternel... le jour du mariage les deux familles se réunissent chez la famille de la femme parce que c'est la famille de l'homme qui se déplace vers celle de la femme... deux orateurs ce jour échangent en suivant encore un rituel... l'orateur de la famille de l'homme exprime à l'orateur de la famille de la femme son désir d'épouser une de leur fille... pour que la famille de la femme accepte il verse une dot en présence des deux familles l'orateur de la famille de la femme après le plus souvent plusieurs conciliabules donne son accord au nom de toute la famille et le mariage est conclu... à la suite de ces pourparlers un repas est offert à la famille de l'homme par la famille de la femme...

R156 avant le mariage il y a d'abord l'étape des présentations qui peut se faire avant ou pendant le mariage quand la famille de l'homme verse la dot à la famille de la femme... la dot avant n'était comme celle d'aujourd'hui où il faut des millions pour épouser... ce qui était important dans la dot c'était le respect des symboles et le savoir parler de l'orateur de la famille de l'homme... il fallait connaître ce rituel et le suivre à la lettre sans se tromper et si on se trompait on payait des amendes... après l'acceptation de la dot, le mariage est conclu. Et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux...

R157 l'étape des présentations précède le mariage... parfois aussi les présentations peuvent se faire le jour mariage au moment où la famille de l'homme verse la dot à la famille de la femme... la dot avant n'était comme celle d'aujourd'hui c'était le respect des symboles... aujourd'hui il faut des millions pour épouser... quand la dot est acceptée le mariage est conclu et se termine par un grand repas que la famille de la mariée offre à la famille du marié...

R158 Le mariage réunit toujours deux familles... le jour de la célébration du mariage, chaque famille désigne en quelque sorte son représentant... les deux représentants débattent pour sceller le mariage... le représentant de la famille de l'homme signifie au représentant de la famille de la femme l'objet de sa présence... il doit le faire en respectant la coutume de la famille de la femme... il suit comme ça la liste que la famille de la femme a dressé qui constitue la dot... lorsque le représentant de la famille de la femme approuve la dot qui est constitué des biens matériels et d'une somme d'argent ... dès que la dot est acceptée le mariage est conclu... c'est maintenant le moment de festoyer...

R159 chez les ipunu comme chez d'autres ethnies, le mariage scelle l'union entre deux familles par le versement de la dot... la famille de l'homme donne la dot à la famille de la femme et ce jour l'orateur de la famille de l'homme suit un rituel qui lui est imposé par la famille de la femme... avant il suffisait d'avoir des éléments symboliques, connaître le rituel, avec une somme d'argent dérisoire et le mariage était conclu... aujourd'hui à cause du brassage, le mariage chez les ipunu se fait comme chez les autres, il faut verser la dot qui est constituée de plusieurs biens matériels et d'une grosse somme d'argent... il faut respecter le rituel et l'orateur de la famille de l'homme doit le suivre jusqu'au bout sans se tromper, s'il se trompe, il paie des amendes, parfois, il peut être excusé... après que les deux orateurs aient conclu au nom des deux familles le mariage, le plus souvent suite à de nombreux conciliabules de part et d'autre des deux familles. Dès que la famille accepte la dot, il y a un repas qui conclut la cérémonie qui est offert aux parents du marié...

R160 le mariage est célébré par les familles des conjoints. La famille du conjoint apporte la dot à la famille de la conjointe. La dot est constituée du matériel et de l'argent pour qu'elle soit acceptée par la famille de la femme, la famille de l'homme désigne un orateur qui échange avec l'orateur de la famille de la femme, attention, l'orateur de la famille l'homme doit suivre le rituel du mariage chez les guisir sinon il paie les amendes, toujours est-il qu'à la fin la dot est acceptée et le mariage est conclu. Un repas finalise ces moments de joie.

R161 le mariage dont nous allons parler ici, il s'agit du mariage coutumier qui est un événement important dans la vie d'un homme et d'une femme. Son déroulement est simple, chez les guisir c'est le respect de la tradition dans le déroulement du mariage qui prime, même si aujourd'hui le mariage exige d'énormes moyens... avant, il suffisait de quelques éléments symboliques pour constituer une dot à verser à la famille de la femme et le mariage était scellé... aujourd'hui, il faut beaucoup d'argent... pendant le mariage un orateur parle au nom de chaque famille, il y a un orateur pour la famille de l'homme et un orateur pour la famille de la femme... l'orateur de la famille de l'homme doit suivre le rituel du mariage chez les guisir et l'orateur de la famille de la femme veille, pendant qu'ils s'échangent debout au milieu entre les membres des deux familles assis face à face, il y a des conciliabules qui interviennent le plus souvent pour apporter une réponse commune à l'autre famille en suivant la question qui est soulevée en cet instant... après cette palabre qui se conclut toujours par l'acceptation de la dot... après cela un repas est offert par la famille de la femme à la famille de l'homme.

R162 le mariage chez les fang comme chez les kota est presque pareil... il faut doter sa femme auprès de ses parents... avant le déroulement du mariage ne coûtait pas cher, c'est aujourd'hui que les gens abusent demandent beaucoup de choses et beaucoup d'argent... avant il suffisait de quelques boissons, de la nourriture et une somme dérisoire pour épouser chez nous... le jour du mariage les deux familles se réunissent chez la famille de la femme... la famille de l'homme désigne celui qui parle en leur nom c'est leur orateur la famille de la femme fait aussi de même... l'orateur de la famille de l'homme suit le rituel du mariage qui a été expliqué dans la liste qu'elle a reçue de la famille de la femme... en suivant ce rituel il verse progressivement la dot jusqu'à atteindre la somme exigée... quand la famille de la femme accepte cette dot le mariage est conclu et c'est la fête...

R163 le mariage est aussi un événement heureux pour le couple... autrefois, chez les fang, la famille de la femme n'exigeait presque pas grand-chose à la famille de l'homme... il suffisait d'apporter certains éléments symboliques... aujourd'hui, il faut beaucoup de choses, une grosse somme d'argent pour épouser, organiser une grande cérémonie après avoir reçu la dot... le déroulement du mariage réunit deux familles ou deux clans chez la famille de la femme qu'on veut épouser... le jour du mariage chaque famille désigne une personne pour parler à son nom... celui qui parle au nom de la famille de l'homme respecte la tradition de la famille ou du clan de la femme... comme aujourd'hui la famille de l'homme reçoit avant une liste pour la dot... le parleur de la famille de l'homme suit cette liste... mais il ajoute un peu de poésie pour être éloquent... il fait usage des proverbes... le parleur de la famille de la femme lui pose des énigmes qu'il doit résoudre en quelque sorte... au terme de ces pourparlers entre coupés par des conciliabules... la famille de la femme accepte la dot qui est constituée de biens matériels et d'une somme d'argent assez conséquente... le mariage est conclu en présence des deux familles et un repas est offert aux parents de l'homme... des présents aussi... voilà brièvement le déroulement du mariage chez les fang

le mariage chez les fang est important, il fait que l'homme et la femme soient considérés dans le clan ou la tribu... quand un homme donne la dot à ses beaux-parents il honore sa femme... le mariage intervient le plus souvent après les présentations qui peuvent se passer avant ou pendant le jour du mariage... ce jour la famille de l'homme se déplace vers la famille de la femme pour donner la dot, avant, la dot n'était comme celle d'aujourd'hui où il faut plusieurs centaines de mille voire même des millions pour épouser... chez les fang la dot se donne au corps de garde... en ville c'est en présence de plusieurs membres des deux familles... chaque famille a son orateur...

R164 l'orateur de la famille de l'homme suit un rituel de mariage selon le clan de la femme, il ne doit pas se tromper, mais s'il se trompe il paie l'amende, quand les deux orateurs s'expriment à tous de rôle, ils posent des énigmes, disent des proverbes, des anecdotes, je vous assure c'est beau à attendre, ils parlent dans un fang pur et limpide, pour répondre à l'autre, parfois, un orateur sollicite une concertation rapide avec les membres de sa famille pour ensemble apporter une réponse commune, c'est le conciliabule... lorsque la dot est acceptée, le mariage est conclu... et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux, en retour la famille de la mariée offre aussi des présents composés de nourriture, d'animaux de l'élevage, de la chasse, de la pêche, des produits de cueillette.

le mariage chez les fang permet d'unir deux familles, la famille de l'époux qui vient chez la famille de l'épouse avec les présents qui forment la dot... avant, la dot n'était pas comme celle d'aujourd'hui où il faut des centaines de mille pour épouser... lorsque la dot est acceptée, le mariage est conclu... il faut néanmoins connaître les rites du mariage chez les fang, même si l'argent est là, quand l'orateur qui parle au nom de la famille du futur marié se trompe, il paie des amendes...avant, c'était le savoir parler qui comptait plus que l'argent, il fallait dire des proverbes... après l'acceptation de la dot, le mariage est conclu. Et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux, en retour la famille de la mariée offre aussi des présents composés de nourriture, d'animaux de l'élevage, de la chasse, de la pêche, des produits de cueillette.

R165

autrefois, chez les fang pour épouser la famille de la femme n'exigeait presque pas grand-chose à la famille de l'homme... il suffisait d'apporter les symboles, l'enclume, le vin, le pagne, la nourriture, un franc le mariage était conclu... aujourd'hui, il faut beaucoup de choses, une grosse somme d'argent pour épouser, organiser une grande cérémonie après avoir reçu la dot... le mariage chez les fang n'est pas trop compliqué, l'orateur de la famille de l'homme suit seulement le rituel sans se tromper... si l'orateur se trompe il paie une amende... pour bien respecter le rituel il se fait aider par les autres parents durant les conciliabules qu'il sollicite à chaque fois qu'il doit affronter une nouvelle étape... à la fin l'orateur de la famille de la femme au nom de toute la famille accepte la dot et le mariage est conclu... un repas termine la cérémonie et ce repas est offert par la famille de la femme à la famille de l'homme...

R166

le mariage chez les fang est important, il fait que l'homme et la femme soient considérés dans le clan ou la tribu... quand un homme donne la dot à ses beaux-parents il honore sa femme... le mariage intervient le plus souvent après les présentations qui peuvent se passer avant ou pendant le jour du mariage... ce jour la famille de l'homme se déplace vers la famille de la femme pour donner la dot, avant, la dot n'était comme celle d'aujourd'hui où il faut plusieurs centaines de mille voire même des millions pour épouser... chez les fang la dot se donne au corps de garde... en ville c'est en présence de plusieurs membres des deux familles... chaque famille a son orateur... l'orateur de la famille de l'homme suit un rituel de mariage selon le clan de la femme, il ne doit pas se tromper, mais s'il se trompe il paie l'amende, quand les deux orateurs s'expriment à tour de rôle... lorsque la dot est acceptée, le mariage est conclu... et la cérémonie se termine par un grand repas offert à la famille de l'époux...

R167

R168 le mariage est aussi un évènement heureux pour le couple... autrefois, chez les fang de l'Estuaire, la famille de la femme n'exigeait rien à leur gendre... il fallait simplement respecter le rituel du mariage en déposant uniquement des symboles... aujourd'hui, il faut beaucoup de choses, une grosse somme d'argent pour épouser, organiser une grande cérémonie après avoir reçu la dot... faire les trois mariages à la coutume, à la mairie et pour certains à l'église... toutes ces dépenses sont aussi à l'origine du fait que beaucoup ne se marient pas... le jour du mariage il y a deux orateurs un pour la famille de l'homme qui suit le rituel qui lui a été prescrit dans la liste de la dot et un autre représentant la famille de la femme qui veille au respect de la liste de la dot... après plusieurs concertation entre les membres de chaque famille... la dot est acceptée et le mariage est conclu... quand il n'y a pas encore de dot chez les fang la femme ne vous appartient pas

R169 le mariage aujourd'hui peut se dérouler en trois phases après les présentations... après les présentations qui peuvent avoir lieu le jour même du mariage coutumier qui est la première phase... le mariage coutumier suit un rituel qu'il faut respecter pour donner la dot à la famille de la femme... après ce mariage il y a le mariage à l'état civil qui se fait à la mairie et le mariage à l'église lorsque le couple manifeste sa foi en Dieu... le mariage qui intéresse l'homme fang, c'est le mariage coutumier...

R170 Le mariage réunit toujours deux familles... le jour de la célébration du mariage, chaque famille désigne en quelque sorte son représentant... les deux représentants débattent pour sceller le mariage... le représentant de la famille de l'homme signifie au représentant de la famille de la femme l'objet de sa présence... il doit le faire en respectant la coutume de la famille de la femme... il suit comme ça la liste que la famille de la femme a dressée qui constitue la dot... lorsque le représentant de la famille de la femme approuve la dot qui est constitué des biens matériels et d'une somme d'argent de plusieurs centaines de mille ... dès que la dot est acceptée le mariage est conclu... c'est la fête...

R171 Le mariage est aussi un moment de réjouissance et d'application des rites de la culture bakanigui... son déroulement fait que deux familles se rencontrent... la famille de l'époux qui vient chez la famille de l'épouse avec les présents qui forment la dot... avant, la dot n'était comme celle d'aujourd'hui où les familles des jeunes filles exigent plusieurs centaines de mille qu'il faut débloquer pour épouser... avant c'était des objets symboliques qu'il fallait apporter pour épouser... lorsque la dot est acceptée, le mariage est conclu... pendant la cérémonie il faut connaître les rites du mariage chez les bakanigui, même si l'argent est là, quand l'orateur qui parle au nom de la famille du futur marié se trompe, il paie des amendes... il doit savoir parler faire usage des proverbes pour convaincre la famille de la future épouse du bien-fondé de cette union attendue... convaincu l'orateur accepte... le mariage est célébré par un repas et se termine aussi par ça...

R172 le déroulement du mariage chez les bahoumbou pour une femme je vous dirai peu de choses... mais ce que j'ai vu est que le mariage est toujours précédé des présentations qui peuvent aussi se faire le jour du mariage ou se faire avant... avant le jour du mariage les deux familles celle de l'homme et celle de la femme organisent plusieurs réunions pour l'organisation du mariage dont la date est fixée plusieurs mois d'avance... dans ces préparatifs du mariage il faut dire du mariage coutumier... la famille de la femme envoie à celle de l'homme une liste composée des biens matériels et du montant d'argent à déposer le jour du mariage... le jour du mariage quand la famille de l'homme apporte la dot, il faut deux orateurs pour s'exprimer au nom de chaque famille... l'orateur de la famille de l'homme doit connaître les rites de mariage de celle de la femme, il demande à l'autre d'accepter la dot qu'il apporte, dès l'autre juge après plusieurs conciliabules il accepte la dot et le mariage est scellé... avant le dépôt de la dot chez les fang cela se fait en présence de la future mariée qu'il faut faire sortir de la case pour venir en public... après le dépôt de la dot qui est acceptée c'est la fête... un repas et des présents sont offerts à la famille de l'homme par la famille de la femme... des présents sont souvent constitués de la nourriture et des animaux d'élevage... voilà brièvement le déroulement ce que je sais du mariage chez les fang...

R173 Le mariage avant chez les fang suivait plusieurs étapes qu'il faut respecter : réserver une fille à marier où il fallait frotter le kaolin au ventre de la femme enceinte et dire si c'est une fille mon fils l'épousera et si c'est un garçon il épousera dans ma famille... après cela venir confirmer la prédiction... après se présenter... et enfin donner la dot... aujourd'hui seulement deux étapes restent se présenter et donner la dot... se présenter peut se faire avant ou le même jour que donner la dot... le jour où la famille de l'homme vient donner la dot à la famille de la femme c'est le jour du mariage disons coutumier... ce jour il y a deux orateurs qui parlent au nom des deux familles... l'orateur de la famille de l'homme parle en faisant usage des proverbes et il suit un rituel selon le clan de la famille de la femme... ce rituel lui déjà aujourd'hui prescrit dans la liste de la dot qui indique aux parents de l'homme ce qu'ils doivent acheter comme biens matériels et le montant de la somme d'argent à déposer... après les pourparlers qui ont été entre coupés par des conciliabules de part et d'autre des deux familles... le plus souvent la famille de la femme accepte la dot et en retour elle offre un repas et des présents à la famille de l'époux... voilà comment le mariage se conclut...

R174 chez les omyéné le mariage coutumier était caractérisé par le respect des symboles et des rituels d'étapes à respecter... le déroulement du mariage se fait en présence des familles celle de l'homme vient auprès de celle de la femme pour lui remettre la dot et prendre la femme pour le mariage... aujourd'hui le respect du rituel se fait maintenant le même jour avant il fallait espacer les jours... pour que ces étapes soient respectées la famille de la femme donne une liste avant à la femme de l'homme qui le jour de la remise de la dot leur orateur doit suivre ces étapes qu'il entre coupe avec quelques conciliabules et s'il se trompe il peut payer une amende... l'orateur de la famille de la femme veille au bon déroulement du respect des étapes... la dot est constituée du matériel et de l'argent dès que la famille de la femme juge que la dot est complète bien évidemment après plusieurs conciliabules elle accepte la dot et le mariage est scellé... celle pour qui la dot a été versée fait un rituel pour faire approuver cela par ces parents ... après ce cérémonial, un repas est offert aux parents de l'homme, parfois les présents leur sont apportés.

R175 Le mariage avant chez les fang suivait plusieurs étapes qu'il faut respecter : réserver une fille à marier où il fallait frotter le kaolin au ventre de la femme enceinte et dire si c'est une fille mon fils l'épousera et si c'est un garçon il épousera dans ma famille... après cela venir confirmer la prédiction... après se présenter... et enfin donner la dot... aujourd'hui seulement deux étapes restent se présenter et donner la dot... se présenter peut se faire avant ou le même jour que donner la dot... le jour où la famille de l'homme vient donner la dot à la famille de la femme c'est le jour du mariage disons coutumier... ce jour il y a deux orateurs qui parlent au nom des deux familles... l'orateur de la famille de l'homme parle en faisant usage des proverbes et il suit un rituel selon le clan de la famille de la femme... ce rituel lui déjà aujourd'hui prescrit dans la liste de la dot qui indique aux parents de l'homme ce qu'ils doivent acheter comme biens matériels et le montant de la somme d'argent à déposer... après les pourparlers qui ont été entre coupés par des conciliabules de part et d'autre des deux familles... le plus souvent la famille de la femme accepte la dot et en retour elle offre un repas et des présents à la famille de l'époux... voilà comment le mariage se conclut...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q6 : dites-nous-en quelques mots sur la manière dont se déroule la survie ici en ville ?

R176 pour la survie, ici, moi qui ne travaille pas je nourris ma famille avec les produits des plantations, de la pêche, de la chasse et de la cueillette. Pour se vêtir, j'achète des vêtements ou parfois je les reçois de nos frères qui travaillent à Libreville. Pour se soigner, on se rend à l'hôpital, parfois, on a recours au traitement du guérisseur avec les plantes médicinales pour soulager certains maux. Pour se loger, on construit sa maison soit avec les matériaux de la nature, soit on achète... c'est vous dire que de nos jours la survie n'est pas facile en ville quand on ne travaille pas

R177 la survie en ville n'est pas facile quand on ne travaille pas. Pour nourrir mes enfants, les vêtir, les loger, les soigner, c'est grâce au salaire que l'on le fait... il faut avoir de l'argent pour vivre en ville ce n'est pas comme au village où il suffit des plantations pour nourrir sa famille... en ville c'est l'argent qui vous permet de tout faire... il faut avoir un bon travail pour y arriver... c'est ce que je peux vous dire pour le déroulement de la survie en ville...

R178 pour nourrir mes enfants, les vêtir, les loger, les soigner, en ville il faut avoir de l'argent donc il faut travailler... qu'est-ce que l'on peut faire ici à Libreville sans argent ? Si on est au chômage, c'est la galère il n'y a pas de vie sauf si un parent décide de te garder toi et ta famille c'est-à-dire ta femme et tes enfants... il n'y a pas de survie en ville sans argent ou sans travail... alors qu'au village c'est grâce aux produits de mes plantations, de la chasse, la pêche, de la cueillette les gens vivent... même s'il faut savoir comment on fait les plantations... la survie en ville n'est pas facile sans travail...

R179 la survie oblige à ce que l'on nourrisse sa famille, qu'on les habille, les soigne, qu'on les loge, pour le faire ici en ville il faut avoir de l'argent que l'on gagne de son travail... pas de travail pas d'argent pas de vie en ville... ce n'est pas comme au village où il faut faire des plantations, aller chasser, pêcher, etc. pour vivre... en ville c'est autre chose et c'est dur...

R180 pour la survie en ville mon frère exige avoir beaucoup d'argent il faut tout payer... payer le loyer... payer le courant... payer la nourriture... payer les habits... payer l'hôpital les médicaments... payer le courant et l'eau... il faut tout payer pour le faire il faut avoir un travail si on ne travaille pas c'est dur surtout pour une femme qui élève seule ses enfants... le déroulement de la survie en ville c'est assurer toutes les dépenses grâce à son salaire... et pour avoir un travail il faut faire l'école... la survie en ville n'est pas comme au village là-bas on se nourrit avec des produits des plantations, de la pêche, de la chasse et de la cueillette... même pour se soigner il y a des plantes médicinales qui peuvent soulager comme on dit le remède de la grand-mère... en ville c'est tout autre chose tout tourne autour de l'argent et du travail...

R181 la survie, ici, en ville, il faut tout acheter pour nourrir sa famille, pour vêtir les enfants et sa femme, les loger, les soigner, ce n'est pas facile parce que de nos jours tout tourne autour de l'argent... quand on est ici à Bitam et que l'on ne travaille pas, tout ce qu'il vous reste à faire ce sont des plantations, faire la chasse, la pêche... ce que l'on gagne en faisant cela vous permet de vivre du moment où l'on vend une partie pour gagner un peu d'argent et l'autre partie on utilise pour se nourrir... avec l'argent de la vente on s'occupe de sa famille... seulement faire les plantations il faut avoir été enseigné par ses parents et puis avoir de la volonté et de la force physique pour le faire... pour assurer la survie en ville c'est à la force des bras quand on ne travaille pas sinon on ne fait rien...

R182 la survie, ici, en ville n'est pas facile parce que de nos jours elle dépend de l'argent, il faut tout acheter pour nourrir sa famille, pour vêtir les enfants et sa femme, les loger, les soigner... ici à Oyem si on ne travaille pas on peut faire des plantations... de temps en temps la chasse pour les hommes, un peu de la pêche pour les femmes... les produits de la cueillette sont aussi là pour compléter... dès qu'on a ces produits une partie on mange et l'autre partie on vend pour gagner un peu d'argent... avec cet argent on s'occupe de sa famille...

R183 ici à Franceville... la survie exige avoir de l'argent pour nourrir, vêtir, loger, soigner les membres de sa famille... avoir de l'argent veut dire qu'on a un salaire qui tombe chaque mois... c'est-à-dire qu'on a un travail... quand on n'a pas de travail, quand on est au chômage... il faut trouver des solutions et celles que je vois plusieurs jeunes filles faire est le commerce des denrées alimentaires... d'autres font des plantations et la cueillette des produits sauvages consommables... pour vraiment bien assurer sa survie en ville il faut avoir un bon travail... avoir un bon travail veut dire un travail qui paie bien et avoir un travail qui paie il faut avoir fait de bonnes études... la survie en ville est dure surtout pour une femme seule comme moi avec un travail de sage-femme ce n'est pas facile de louer, manger, s'habiller... c'est vraiment dur...

R184 la survie, ici, au village est le fait de s'occuper de sa famille, c'est-à-dire se nourrir, se vêtir, se soigner, se loger et cela se fait par le biais de l'argent... et pour avoir de l'argent il faut travailler... si on ne travaille pas il n'y a rien qu'on peut faire pour survivre en ville... ce qui n'est pas le cas au village où on peut facilement faire les plantations, la pêche, la chasse et nourrir sa famille... en ville ce n'est pas facile de trouver du travail...

R185 ici à Bitam la survie dépend de l'argent, il faut tout acheter pour nourrir sa famille, les vêtir, les loger, les soigner... il faut obligatoirement travailler pour le faire... ce n'est pas comme au village où avec les produits des plantations, de la chasse, de la pêche, de la cueillette aussi on peut faire vivre sa famille... en ville c'est par le travail en gagnant de l'argent là on peut payer la maison, payer de quoi manger, payer les soins à l'hôpital, payer l'école des enfants, payer le transport si on a une voiture payer le carburant... on paye tout en ville... il faut avoir un bon travail qui paie bien pour bien vivre en ville... c'est tout ce que je peux vous dire sur la survie en ville...

R186 la survie se fait ici en ville par l'achat des biens de consommation... si tu n'as pas de travail ce n'est pas facile de vivre en ville... peut-être pour ceux qui habitent ici à Fougamou quand tu n'as pas de travail tu peux faire des plantations et grâce à la récolte des produits des plantations que tu vends tu peux avoir un peu d'argent et avec cet argent tu achètes des choses... mais pour arriver à faire la plantation il faut avoir appris dès le jeune âge auprès de tes parents... la survie en ville est difficile il faut travailler pour tout faire...

R187 pour vivre en ville il faut travailler et avec le salaire que l'on touche on nourrit sa famille, on paie le loyer, on s'occupe des enfants, des soins à l'hôpital s'ils en viennent à tomber malade... la survie en ville est liée à l'argent son déroulement dépend de ce que l'on gagne... en ville si tu n'as pas construit il faut louer... payer le transport... payer l'école des enfants... il faut tout payer... pour avoir un travail il faut avoir un diplôme... sinon avoir fait l'école pour avoir un bon travail... si tu n'as pas fait l'école tu seras manoeuvre et gagner un peu d'argent et ta vie en ville sera un calvaire...

R188 ici à Libreville la survie n'est pas facile quand on ne travaille pas... il faut avoir un travail parce tout est payant... si on n'a pas construit il faut louer la maison... il faut acheter la nourriture payer l'eau et le courant... payer l'hôpital... il faut tout payer... ce n'est pas comme au village où tu peux faire des champs et vivre grâce aux produits des champs... la survie en ville est dure... il faut payer l'école des enfants... leurs taxis... leurs habits... mon frère vivre en ville égale avoir un travail et trouver un travail ce n'est pas facile... c'est pour cela il faut faire l'école avoir au moins un métier...

R189 la survie, ici, au village est le fait de s'occuper de sa famille, c'est-à-dire se nourrir, se vêtir, se soigner, se loger et cela se fait par le biais de l'argent... et pour avoir de l'argent il faut travailler... si on ne travaille pas il n'y a rien qu'on peut faire pour survivre en ville... ce qui n'est pas le cas au village où on peut facilement faire les plantations, la pêche, la chasse et nourrir sa famille... en ville ce n'est pas facile de trouver du travail...

R190 la survie, ici, au village est le fait de s'occuper de sa famille, c'est-à-dire se nourrir, se vêtir, se soigner, se loger et cela se fait par le biais de l'argent... et pour avoir de l'argent il faut travailler... si on ne travaille pas il n'y a rien qu'on peut faire pour survivre en ville... ce qui n'est pas le cas au village où on peut facilement faire les plantations, la pêche, la chasse et nourrir sa famille... en ville ce n'est pas facile de trouver du travail...

R191 la survie, ici, en ville, il faut tout acheter pour nourrir sa famille, pour vêtir les enfants et sa femme, les loger, les soigner, ce n'est pas facile parce que de nos jours tout tourne autour de l'argent... quand on est ici à Bitam et que l'on ne travaille pas, tout ce qu'il vous reste à faire ce sont des plantations, faire la chasse, la pêche... ce que l'on gagne en faisant cela vous permet de vivre du moment où l'on vend une partie pour gagner un peu d'argent et l'autre partie on utilise pour se nourrir... avec l'argent de la vente on s'occupe de sa famille... seulement faire les plantations il faut avoir été enseigné par ses parents et puis avoir de la volonté et de la force physique pour le faire... pour assurer la survie en ville c'est à la force des bras quand on ne travaille pas sinon on ne fait rien...

- R192 de nos jours la survie n'est pas facile quand on ne travaille pas... ici en ville le travail conditionne toute la vie... en ville on achète tout alors il faut avoir de l'argent gagné honnêtement... il arrive parfois d'avoir des maisons en locations ça aussi ça aide surtout pour ceux dont les parents avaient légué des maisons... mais la survie à Libreville est liée à l'argent...
- R193 pour la survie, ici en ville, c'est simple il faut travailler pour arriver à survivre parce qu'en ville, même une petite ville comme Ndjolé c'est important de travailler... mais il arrive qu'on ne travaille pas là il faut faire des plantations et la pêche... mais si on ne connaît pas comment on fait une plantation ni comment on pêche là c'est grave pour vous... parce que pour vivre en ville il faut tout acheter...
- R194 la survie, ici, au village est le fait de s'occuper de sa famille, c'est-à-dire se nourrir, se vêtir, se soigner, se loger et cela se fait par le biais de l'argent... et pour avoir de l'argent il faut travailler... si on ne travaille pas il n'y a rien qu'on peut faire pour survivre en ville... ce qui n'est pas le cas au village où on peut facilement faire les plantations, la pêche, la chasse et nourrir sa famille... en ville ce n'est pas facile de trouver du travail...
- R195 ici à Bitam la survie dépend de l'argent, il faut tout acheter pour nourrir sa famille, les vêtir, les loger, les soigner... il faut obligatoirement travailler pour le faire... ce n'est pas comme au village où avec les produits des plantations, de la chasse, de la pêche, de la cueillette aussi on peut faire vivre sa famille... en ville c'est par le travail en gagnant de l'argent là on peut payer la maison, payer de quoi manger, payer les soins à l'hôpital, payer l'école des enfants, payer le transport si on a une voiture payer le carburant... on paye tout en ville... il faut avoir un bon travail qui paie bien pour bien vivre en ville... c'est tout ce que je peux vous dire sur la survie en ville...
- R196 ici à Lambarené la survie n'est pas facile quand on ne travaille pas... il faut avoir un travail parce tout est payant... si on n'a pas construit il faut louer la maison... il faut acheter la nourriture payer l'eau et le courant... payer l'hôpital... il faut tout payer... ce n'est pas comme au village où tu peux faire des champs et vivre grâce aux produits des champs... la survie en ville est dure... il faut payer l'école des enfants... leurs taxis... leurs habits... si on ne travaille pas ici à Lambarené on peut faire la pêche mais il faut savoir nager et connaître aussi comment on fait... on peut faire des plantations et un peu la chasse ces produits qu'on gagne de ces activités on les vend et on gagne un peu d'argent... mais le mieux c'est d'avoir un travail sûr où on peut avoir sa retraite aussi...
- R197 la survie, ici, au village ce n'est pas une chose facile en ville parce qu'il faut tout payer avec de l'argent et pour avoir de l'argent il faut travailler... quand on ne travaille pas on ne peut rien faire pour vivre en ville... je vous dirai tout simplement qu'il faut travailler pour vivre en ville... il arrive certains qui ne travaillent pas fassent des plantations et vu que nous sommes proches de certains villages et c'est avec les produits des plantations qu'ils vivent ici en ville...
- R198 pour vivre ici à N'toum c'est n'est pas facile parce qu'il faut tout payer... il faut avoir un travailler pour s'occuper de sa femme et de ses enfants sans le travail je vous dirais qu'il n'y a pas de survie... il faut payer le louer, payer la nourriture, payer les habits, payer l'hôpital, payer les médicaments, payer l'école des enfants, payer le transport vous voyez rien n'est gratuit... il faut avoir de l'argent et le salaire ne suffit pas pour faire tout cela... c'est dur en ville pour vivre...
- R199 la survie, ici en ville n'est pas facile... il faut avoir un travail pour se nourrir, se vêtir, se soigner, se loger... quand on n'a pas de travail là il faut faire des plantations c'est grâce aux produits des champs on peut subvenir aux besoins de sa famille en vendant une partie et l'autre partie sert de nourrir... mais pour faire les plantations il faut connaître et avoir une brousse ici à Fougamou...
- R200 la survie ici en ville exige avoir de l'argent pour remplir tous les besoins sans argent tu ne peux rien faire... alors il faut travailler... si tu es au chômage c'est la galère... pour ne pas mourir de faim tu es obligé de demander aux parents... pour manger... se soigner... se vêtir... se loger... il faut tout acheter c'est ainsi que moi je résume la survie en ville

- R201 la survie, ici, en ville dépend de l'argent, il faut tout acheter pour nourrir sa famille, les vêtir, les loger, les soigner... il faut obligatoirement travailler pour le faire... c'est tout ce que je peux vous dire le déroulement de la survie en ville... ce n'est pas comme au village les produits des plantations, de la chasse, de la pêche, de la cueillette aussi on peut faire vivre sa famille... en ville c'est par le travail en gagnant de l'argent là on peut payer la maison, payer de quoi manger, payer les soins à l'hôpital, payer l'école des enfants, payer le transport si on a une voiture payer le carburant... on paye tout en ville... il faut avoir un bon travail qui paie bien pour bien vivre en ville... c'est tout ce que je peux vous dire sur la survie en ville...
- R202 le déroulement de la survie ici en ville, notamment à Oyem exige avoir de l'argent pour nourrir, loger, habiller, soigner les membres de sa famille... la survie, ici, en ville, il faut tout acheter pour nourrir sa famille, pour vêtir les enfants et sa femme, les loger, les soigner, ce n'est pas facile parce que de nos jours tout tourne autour de l'argent...
- R203 en ville la survie est assurée grâce à ce que l'on gagne en travaillant... si on ne travaille pas ici à Fougamou on fait les plantations et la chasse sinon tant pis pour votre famille c'est la galère parce qu'en ville tout s'achète rien n'est gratuit... quand on ne travaille mieux vaut de faire ses plantations... mais pour faire les plantations ils faut connaître... parfois quand on travaille le salaire ne suffit pas pour subvenir à tous les besoins... c'est toujours mieux d'avoir ses plantations ça aide à joindre les deux bouts...
- R204 la survie n'est pas facile quand on ne travaille pas pour vivre ici en ville on achète tout... il faut travailler pour s'occuper de sa femme et de ses enfants... louer, manger, se soigner, s'habiller, se nourrir tout cela se fait grâce à l'argent... et pour avoir un travail il faut avoir fait l'école... c'est pourquoi je demande à mes enfants de bien faire l'école... quand tu as des diplômes tu as un travail... sans diplômes tu es au chômage ou tu fais des bricoles qui ne paient pas bien... toute la vie en ville tourne autour de l'argent... même ici à Mouila... il arrive que si on ne travaille pas on peut faire des champs là aussi il faut savoir il faut l'avoir appris auprès de ses parents sinon tu ne fais rien... c'est dur la vie en ville, c'est encore mieux au village...
- R205 la survie n'est pas facile quand on ne travaille pas pour vivre ici en ville on achète tout... il faut travailler pour s'occuper de sa femme et de ses enfants... louer, manger, se soigner, s'habiller, se nourrir tout cela se fait grâce à l'argent... et pour avoir un travail il faut avoir fait l'école... c'est pourquoi je demande à mes enfants de bien faire l'école... quand tu as des diplômes tu as un travail... sans diplômes tu es au chômage ou tu fais de bricoles qui ne paient pas bien... toute la vie en ville tourne autour de l'argent... même ici à Mouila... il arrive que si on ne travaille pas on peut faire des champs là aussi il faut savoir il faut l'avoir appris auprès de ses parents sinon tu ne fais rien... c'est dur la vie en ville, c'est encore mieux au village...
- R206 le déroulement de la survie ici à Oyem exige avoir de l'argent pour nourrir, loger, habiller, soigner les membres de sa famille...
- R207 en ville il faut travailler pour vivre voir survivre... il arrive parfois quand on ne travaille, comme ici à Ndjolé on fait les plantations... on peut aussi chercher de l'or l'autre côté à Mescle mais c'est dure parce tout s'achète rien n'est gratuit...
- R208 en ville la survie est assurée grâce à ce que l'on gagne en travaillant... si on ne travaille pas ici à Ndjolé on fait les plantations, la chasse ou on cherche de l'or l'autre côté sinon tant pis pour votre famille c'est la galère parce qu'ici à Ndjolé tout s'achète rien n'est gratuit... quand on ne travaille mieux vaut de faire ses plantations... mais pour faire les plantations il faut connaître... parfois quand on travaille le salaire ne suffit pas pour subvenir à tous les besoins... c'est toujours mieux d'avoir ses plantations ça aide à joindre les deux bouts...

R209 le déroulement de la survie ici à Ndjolé exige l'argent pour nourrir sa famille... il faut travailler... à défaut faire de l'or ou la pêche... parfois un peu de chasse... à Ndjolé tout se paie alors il faut travailler ou faire les activités que je viens de citer... c'est tout...

R210 pour la survie, à Lambarené exige de l'argent il faut travailler sinon faire de la pêche, des plantations parfois un peu de chasse... ceux qui travaillent gagnent de l'argent et ils peuvent vivre en payant la nourriture, la maison s'ils louent... ceux qui ne travaillent pas le plus souvent ils font la pêche pour s'occuper aussi de leur famille... d'autres font des plantations vers la route de Fougamou ou de Libreville avec les produits des plantations ils nourrissent aussi leur famille... parfois les femmes vendent aussi au marché pour s'occuper de leur famille et c'est ce que je fais... la survie à Lambarené il faut de l'argent c'est tout ce que je peux vous dire...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q7: dites-nous-en quelques mots sur la manière dont se déroule le décès ici en ville ?

R211 le déroulement du décès dépend aussi de l'argent pour payer les obsèques en partant de la morgue jusqu'à l'inhumation... il faut tout payer... le déroulement du décès ne dépend plus de la tradition ou de nos coutumes mais de l'argent... la coutume intervient après la sortie du corps de la morgue ce qui veut dire vous aurez déjà payé la morgue, le cercueil, la mise en bière, le corbillard, le caveau, le cimetière, louer les chaises, les tentes, etc. maintenant à la suite de l'inhumation un conseil de famille peut se tenir où après la levée de terre qui se fait quelques jours après... le décès devient une énorme dépense pour les familles...

R212 c'est la même chose il faut de l'argent papa... quand un décès vous frappe ici il faut préparer sa poche parce que vous allez dépenser beaucoup payer la morgue... le cercueil... tout tout... payer le cimetière... même la veillée après la sortie du corps... il faut payer la chorale... même celui qui vient les rituels il faut aussi lui donner quelque chose... ah le deuil coûte cher... c'est comme la survie...

R213 le déroulement du décès en ville est comme la survie, il faut l'argent pour l'organiser... en ville dès que survient le décès surtout ici à Libreville il faut mettre le corps à la morgue en suite il faut faire des cotisations chaque membre de la famille apporte sa contribution financière en fonction du lien de parenté et aussi de son rang social... après les cotisations on paie la morgue et tout ce qui fait que le corps sort de la morgue... c'est à partir de là maintenant qu'on peut commencer les obsèques selon la tradition ndzebi... et s'il faut faire l'enterrement au village c'est encore d'autres dépenses... le décès est une énorme dépense...

R214 le décès en ville est comme la survie, il faut de l'argent pour enterrer un parent... même s'il y a un rituel à respecter pour enterrer le parent... il faut d'abord mettre le corps à la morgue... acheter le cercueil... payer le cimetière... à la suite de la sortie du corps à la morgue... il y a souvent la veillée... au lendemain de la veillée c'est l'enterrement après l'enterrement c'est la réunion de famille puis la levée de terre quelques après suivi du retrait de deuil quelques mois ou quelques années après... toute cette organisation même traditionnelle exige d'avoir de l'argent pour la réaliser...

R215 le déroulement du décès en ville est comme la survie il faut de l'argent... quand un décès vous frappe c'est une douleur affective et financière... l'organisation d'un décès suit aussi un rituel comme celle du mariage qu'il faut connaître après avoir fait sortir le corps de la morgue... la nuit qui précède la sortie du corps de la morgue une veillée est organisée... après l'enterrement qui se fait aussi dans le cimetière ne peut également avoir lieu si tout a été payé... il y a une réunion de famille pour expliquer les raisons du décès... il peut avoir une levée de terre après et un retrait de deuil quelques mois ou quelques années après...

R216 dès l'annonce d'un décès ce que l'on fait immédiatement c'est de réunir toute la famille pour décider de la suite des évènements... lorsque le décès se passe sur place en ville... il faut mettre le corps à la morgue... sortir le corps à la morgue il faut payer... si on enterre au village ce qui se fait le plus souvent ici à Bitam... après la sortie du corps il y a la veillée... le lendemain qui est le jour de l'enterrement, tout le monde s'occupe, les hommes font la tombe, les femmes préparent... après l'enterrement c'est la palabre pour régler divers problèmes... après la palabre soit les gens se séparent après un repas soit il y a quelques jours après la levée de terre et quelques mois après le retrait de deuil...

R217 le déroulement du décès ici en ville est comme la survie il faut de l'argent pour s'occuper du décès sauf si on amène le corps au village le plus vite... même là aussi il faut de l'argent pour payer la location de la voiture... pour enterrer quelqu'un ici à Ndjolé il faut payer maintenant le cimetière avant c'était gratuit mais depuis Ndjolé à la mairie il faut payer... acheter le cercueil... payer ceux qui font la tombe... même si on veut respecter la tradition il faut d'abord faire payer tout cela... le décès coûte aussi cher comme la survie...

R218 le décès est comme la survie en ville... il faut avoir de l'argent pour s'occuper du cadavre... chaque membre de la famille doit cotiser pour faire sortir le corps à la morgue... après la sortie du corps à la morgue ce qui signifie qu'on a tout payé du cercueil à la mise en bière... il y a la veillée et tout dépend du lieu choisi pour l'enterrement si c'est en ville ou au village la majorité des cas c'est au village... il faut louer une voiture pour acheminer le corps au village... le jour de l'enterrement, tout le monde s'occupe, les hommes la tombe, les femmes préparent... après l'enterrement c'est la palabre pour régler divers problèmes... il peut y avoir quelques jours après l'enterrement la levée de terre qui sera aussi suivie quelques mois après ou quelques années après du retrait de deuil...

R219 le déroulement du décès est comme la survie il faut avoir de l'argent pour s'occuper d'un décès en ville c'est tout ce que je peux vous dire... le reste vient après... parce que pour enterrer le corps... il faut le faire sortir de la morgue... cela veut dire que vous avez payé tout ce qui y va avec... le cercueil... la mise en bière... pour enterrer le corps si c'est au village ce qui se fait le plus souvent... il faut louer une voiture ou payer le corbillard... c'est après ces dépenses que le décès peut maintenant se dérouler en suivant les rites et traditions fang que je ne pourrai vraiment pas vous expliquer... le plus souvent à ce niveau ce sont les hommes qui s'occupent les femmes nous nous sommes à la cuisine pour s'occuper du repas... mais ce que je sais les belles-familles viennent pour soutenir l'autre belle-famille... les parents des clans viennent également et chacun annonce ce qu'il a apporté au corps de garde... vraiment le déroulement du décès à ce niveau est un savoir-faire pour les hommes...

R220 Le décès est souvent quelque chose de triste... son déroulement en ville exige comme la survie à avoir de l'argent... dès l'annonce du décès les parents se rassemblent au lieu du décès... il faut cotiser pour que le corps soit enterré, le plus souvent après sa sortie de la morgue... le déroulement du décès est aussi un rituel qu'il faut connaître les rouages, au risque d'être mal jugé par les autres clans et tribus... après l'enterrement, il y a la palabre qu'il faut gérer en suivant ce rituel... à la fin de la palabre, le repas est offert, il y a ensuite d'autres temps forts tels que le lever de terre qui se déroule quelques jours après l'enterrement et est aussi conclu par un conseil de famille... il y a également le retrait de deuil... il faut dire que de nos jours le décès coûte cher...

R221 Le décès est comme le mariage il suit aussi un rituel mais tout d'abord ici en ville il faut avoir de l'argent pour organiser les obsèques... donc quand il y a un décès il faut cotiser pour payer la morgue, le cercueil, la mise en bière... si le corps doit aller au village pour être enterré il faut louer une voiture ou payer le corbillard... si c'est ici en ville on l'enterre derrière la maison... après la sortie du corps de la morgue il faut organiser une veillée avant l'inhumation... après la veillée le lendemain on enterre... il faut dire que pendant que le corps est à la morgue il y a des actions à réaliser par exemple faire le caveau... après l'enterrement il y a encore la réunion de famille et bien d'autres choses à faire... le décès coûte actuellement cher aux familles... avant ce n'était pas comme ça...

- R222 le déroulement du décès exige aussi de l'argent tout ce que l'on fait pour enterrer un parent en ville il faut aussi payer... payer la morgue... payer le cercueil... payer le tombeau... même la veillée il faut louer des tentes et les chaises... le déroulement du décès n'est pas comme au village où certaines choses sont gratuites comme la terre pour faire la tombe... le décès en ville est payant c'est tout ce que je peux vous dire...
- R223 le déroulement du décès demande aussi de l'argent sans argent il n'y a rien à faire c'est tout... prendre en charge un décès d'ici Oyem jusqu'à chez nous vers Fougamou c'est couteux... le déroulement obéit à la prise en charge par l'Etat lorsque vous êtes un fonctionnaire... c'est l'Etat qui fait tout jusqu'à chez vous... parce que nos traditions veulent que chacun soit enterré dans sa province natale... dans son village natal il est difficile aux parents d'accepter que le corps de leurs enfants soit enterré loin de là où il est né... le déroulement du décès obéit à cette exigence traditionnelle... le corps sera traité ici par exemple à la morgue d'Oyem... et sera enterré dans sa province natale... là-bas la tradition pour organiser les obsèques chez les ndzebi sera respectée...
- R224 le déroulement du décès exige aussi avoir de l'argent... tout ce qui se fait en ville demande de l'argent... quand un malheur touche une famille il faut être solidaire pour organiser les obsèques parce qu'il y a beaucoup de dépenses à effectuer payer la morgue, le cimetière et bien d'autres choses... après avoir payé la morgue le corps sort soit pour être enterré ici à Libreville soit pour être enterré au village... mais avant l'enterrement il y a la veillée... le lendemain c'est le jour de l'inhumation à la suite de l'inhumation un conseil de famille se tient... l'organisation du décès se poursuit par la levée de terre quelques jours après et par le retrait de deuil quelques mois ou années après...
- R225 le décès en ville est comme la survie, il faut de l'argent pour enterrer un parent... même s'il y a un rituel à respecter pour enterrer le parent... il faut d'abord mettre le corps à la morgue... acheter le cercueil... payer le cimetière... à la suite de la sortie du corps à la morgue... il y a souvent la veillée... au lendemain de la veillée c'est l'enterrement après l'enterrement c'est la réunion de famille puis la levée de terre qui quelques jour après est suivie du retrait de deuil sinon c'est quelques mois ou quelques années après... toute cette organisation même traditionnelle exige d'avoir de l'argent pour la réaliser...
- R226 Le décès est souvent quelque chose de triste... son déroulement en ville exige comme la survie à avoir de l'argent... dès l'annonce du décès les parents se rassemblent au lieu du décès... il faut cotiser pour que le corps soit enterré, le plus souvent après sa sortie de la morgue... le déroulement du décès est aussi un rituel qu'il fait connaître les rouages, au risque d'être mal jugé par les autres clans et tribus... après l'enterrement, il y a la palabre qu'il faut gérer en suivant ce rituel... à la fin de la palabre, le repas est offert, il y a ensuite d'autres temps forts tels que la lever de terre qui se déroule quelques jours après l'enterrement... il y a également le retrait de deuil qui est organisé quelques jours après l'enterrement voir quelques années... il faut dire que de nos jours le décès coûte cher...
- R227 Le décès est souvent quelque chose de triste... son déroulement en ville exige comme la survie à avoir de l'argent... dès l'annonce du décès les parents se rassemblent au lieu du décès... il faut cotiser pour que le corps soit enterré, le plus souvent après sa sortie de la morgue... le déroulement du décès est aussi un rituel qu'il fait connaître les rouages, au risque d'être mal jugé par les autres clans et tribus... après l'enterrement, il y a la palabre qu'il faut gérer en suivant ce rituel... à la fin de la palabre, le repas est offert, il y a ensuite le conseil de famille... et également le retrait de deuil... tout cela dépend de l'argent qu'il faut avoir sans argent rien ne peut être fait... avant c'était mieux on pouvait organiser le deuil sans avoir besoin d'argent...

R228 dès l'annonce d'un décès ce que l'on fait immédiatement c'est de réunir toute la famille pour décider de de la manière dont doivent se dérouler les obsèques... tout le monde vient vous aider, les amis, les parents, tout le monde... lorsque le décès se passe sur place en ville... il faut mettre le corps à la morgue... sortir le corps à la morgue il faut payer... si on enterre au village ce qui se fait le plus souvent ici à Bitam... après la sortie du corps il y a la veillée... le lendemain qui est le jour de l'enterrement, tout le monde s'occupe, les hommes font la tombe, les femmes préparent... après l'enterrement c'est la palabre pour régler divers problèmes... après la palabre soit les gens se séparent après un repas soit il y a quelques jours après la levée de terre et quelques mois après le retrait de deuil...

R229 le déroulement du décès ici en ville est comme la survie il faut de l'argent pour s'occuper du décès sauf si on amène le corps au village le plus vite... même là aussi il faut de l'argent pour payer la location de la voiture... pour enterrer quelqu'un ici à Ndjolé il faut payer maintenant le cimetière avant c'était gratuit mais depuis Ndjolé à la mairie il faut payer... acheter le cercueil... payer ceux qui font la tombe... même si on veut respecter la tradition il faut d'abord faire payer tout cela... le décès coûte aussi cher comme la survie...

R230 le décès est comme la survie il faut de l'argent pour s'occuper de cet événement douleur. La manière dont se déroule le décès est la suivante, dès l'annonce du décès les parents du défunt ou de la défunte se réunissent au lieu du décès... déjà le corps est déjà à la morgue dès que quelqu'un meurt que ce soit à l'hôpital ou à la maison il faut mettre le corps à la morgue pour que les gens cotisent... pour sortir le corps il faut payer la morgue et tout ce qui va avec... après la sortie du corps c'est la veillée... après la veillée c'est l'enterrement le lendemain... mais avant il faut payer le cimetière et obtenir aussi des papiers de l'administration qui vous permettent de faire l'enterrement... après l'enterrement c'est le conseil de famille... il arrive parfois pour ceux qui ont les moyens de faire la levée de terre suivie quelques mois ou années après du retrait de deuil... tout ce que je vous explique là exige de l'argent...

R231 lors du décès, le cadavre est gardé à la morgue... mais ici à Ndjolé si vous n'avez pas assez de moyens vous pouvez garder le cadavre à la maison et l'enterrer le lendemain... le déroulement des obsèques dans le cas où n'avez pas de moyens fait que vous organisez une veillée le plus souvent avec une chorale qui chante toute la nuit, le lendemain on enterre parfois dernière la maison ou au cimetière... après l'enterrement vient la réunion de famille pour statuer sur par exemple le jour de la levée de terre et de bien d'autres problèmes... parfois un repas est offert après l'enterrement...

R232 Le décès est souvent quelque chose de triste... son déroulement en ville exige comme la survie à avoir de l'argent... dès l'annonce du décès les parents se rassemblent au lieu du décès... il faut cotiser pour que le corps soit enterré, le plus souvent après sa sortie de la morgue... le déroulement du décès est aussi un rituel qu'il fait connaître les rouages, au risque d'être mal jugé par les autres clans et tribus... après l'enterrement, il y a la palabre qu'il faut gérer en suivant ce rituel... à la fin de la palabre, le repas est offert, il y a ensuite la lever de terre qui se déroule quelques jours après l'enterrement... puis le retrait de deuil... le décès occasionne beaucoup de dépenses aux parents du défunt...

R233 Le décès est comme le mariage il suit aussi un rituel mais tout abord ici en ville il faut avoir de l'argent pour organiser les obsèques... donc quand il y a un décès il faut cotiser pour payer la morgue, le cercueil, la mise en bière... si le corps doit aller au village pour être enterré il faut louer une voiture ou payer le corbillard... si c'est ici en ville on l'enterre derrière la maison... après la sortie du corps de la morgue il faut organiser une veillée avant l'inhumation ... après la veillée le lendemain on enterre... après l'enterrement il y a encore la réunion de famille et bien d'autres choses à faire... le décès coût actuellement cher aux familles... avant ce n'était pas comme ça...

R234 le déroulement du décès demande aussi de l'argent sans argent il n'y a rien à faire c'est tout...

R235 le déroulement du décès en ville est comme la survie il faut de l'argent tout que l'on fait pour enterrer un parent en ville il faut aussi payer... payer la morgue... payer le cercueil... payer le tombeau... même la veillée il faut louer des tentes et les chaises... le déroulement du décès n'est pas comme au village où certaines choses sont gratuites comme la terre pour faire la tombe... le décès en ville est payant c'est tout ce que je peux vous dire... mais après la sortie du corps il faut suivre un rituel pour dire au revoir au défunt ou à la défunte... une palabre est générée par les parents du défunt ou de la défunte avant l'inhumation... après l'inhumation il y a une réunion de famille et un repas qui clôturent souvent cette première partie du décès... mais pour organiser tout cela il faut l'argent...

R236 Le décès qui est un évènement douleur ... comme le mariage le décès suit aussi un rituel d'abord ici en ville il faut avoir de l'argent pour organiser les obsèques... donc quand il y a un décès il faut cotiser... le rituel qu'il faut suivre est de mettre le corps à la morgue... payer la morgue, le cercueil, la mise en bière, le corbillard, la place pour enterrer au cimetière municipal... payer le caveau... dès la sortie du corps de la morgue il faut organiser une veillée avant l'inhumation qui peut se faire aussi au village là il faut encore dépenser... pendant la veillée on peut respecter la tradition c'est-à-dire les initiés peuvent organiser quelque chose pour dire au revoir au défunt... on peut faire payer les amendes selon la coutume... après le lendemain on enterre et après il y a encore la réunion de famille et bien d'autres choses à faire...

R237 le déroulement du décès en ville est aussi lié à l'argent... dès que vous perdez un parent ce sont les cotisations qu'il faut faire chaque parent proche... parent de sang... parent par alliance il faut cotiser pour assumer les charges liées aux obsèques c'est-à-dire payer la morgue, la mise en bière, le cercueil, le caveau au cimetière... si la famille décide de faire l'enterrement au village les charges augmentent... il faut parfois deux veillées une ici en ville une autre au village... après l'inhumation il y a un conseil de famille... le déroulement du décès au-delà de la dépense obéit à un rituel qui se fait selon la coutume fang en différenciant le décès d'un chef de famille, d'une femme, d'un jeune, d'un enfant... vous expliquer ces différences serait très long... sauf si c'est la seule question à laquelle je dois répondre...

R238 là encore c'est l'argent qui intervient pour assurer les dépenses qu'occasionne un décès il faut avoir de l'argent... ce n'est pas comme au village où vous pouvez par exemple faire un cercueil avec des feuilles de contre-plaqué, creuser un tombeau là où vous voulez et enterrer votre mort... en ville il faut d'abord déposer le cadavre à la morgue ensuite faire sortir ce cadre après avoir payé des centaines de mille voire de millions... c'est à partir de là qu'il est possible de parler d'enterrement où vous avez aussi payé le cimetière... faire des papiers à la mairie au ministère de l'intérieur tout ça il faut payer... avant l'enterrement il y a une veillée qui doit intervenir là il faut louer tentes et chaises... faire du café... après la veillée intervient maintenant l'enterrement et pour le transport du corps il faut payer le corbillard... le décès en ville occasionne des dépenses... il devient rare que les rites traditionnels interviennent encore ça dépend des familles il y a certaines qui les appliquent encore d'autres non... le plus important revient à trouver de l'argent pour organiser tout ce que je viens de vous dire... après l'enterrement il y a le conseil de famille c'est peut-être à ce niveau que la tradition joue un rôle...

R239 le décès est un moment de douleur, tous les parents se retrouvent pour décider du moment de l'enterrement. Chaque membre de la famille participe pour rendre un dernier hommage à la personne décédée. Après l'enterrement il y a une réunion de famille où l'on discute du devenir des membres de la famille du défunt, lorsque c'est l'homme qui est décédé. Quand c'est la famille l'échange est plus porté entre les membres de la famille de l'homme et celle de la défunte. Ensuite quelques mois après ou années on organise un retrait de deuil.

R240 Pour s'occuper d'un décès lorsqu'on est en affection loin de sa province natale est difficile. Il faut beaucoup d'argent pour le faire... parce qu'il faut traiter le corps et le faire voyager vers la province d'origine. C'est en arrivant là-bas que commencera le rituel du décès selon les rites et coutumes obamba... Ici on se limitera à ce que je viens de vous dire.

- R241 le déroulement du décès en ville est comme la survie, il faut de l'argent pour organiser les obsèques... il faut cotiser pour tout payer... c'est quand on a payé la morgue et tout ce qui suit c'est à partir de là que vont intervenir les questions de la tradition, des rituels à respecter et suivre ces rituels il est toujours important de connaître sa langue maternelle, le tsoگو pour y arriver... par exemple savoir qu'après l'inhumation il y a la palabre où les oncles du défunt ou de la défunte demandent aux parents paternels dire ce qui a fait que leur neveu ou nièce décède... il y a par exemple lors de la veillée qui suit la sortie du corps de la morgue des commissions à payer entre les clans... il y a une cérémonie des initiés au bwitsi... il faut connaître ce rituel pour bien enterrer son parent après avoir beaucoup dépensé...
- R242 le décès se déroule dans un rituel pour dire au revoir au défunt ou à la défunte... une palabre est générée par les parents du défunt ou de la défunte avant l'inhumation... après l'inhumation il y a une réunion de famille et un repas qui clôturent souvent cette première partie du décès... mais pour organiser les obsèques il faut suivre un rituel qui part de la veillée à l'inhumation...
- R243 le décès mon frère, c'est comme la survie son déroulement exige aussi de l'argent... en ville dès que tu perds un parent la première chose c'est de déposer le corps dans une maison de pompes funèbres qu'il faudra payer pour des centaines de mille après si tu veux inhumé ton parent... mais pris dans la tradition on est obligé de le faire... après la sortie du corps de la maison des pompes funèbres il faut organiser une veillée et c'est à partir de ce moment que certains rites s'appliquent... après la veillée c'est l'enterrement le lendemain au cimetière qu'il faut aussi payer également le caveau... après l'enterrement c'est le conseil de famille suivi d'un repas... le décès se conclut par le retrait de deuil qui est précédé par la levée de terre... tout cela exige de l'argent pour organiser ce déroulement...
- R244 le décès engendre des débats entre les parents maternels et les parents paternels du défunt ou de la défunte pour organiser les funérailles... lors de ce débat, il faut décrire les circonstances du décès... avant l'inhumation et après un repas est offert.
- R245 le décès en ville est comme la survie... il faut tout payer pour qu'un décès se déroule il faut de l'argent... bien que vous soyez éprouvés il faut tout payer également... payer la morgue... payer le cimetière... payer le cercueil... payer le caveau... payer la mise en bière... même la veillée qui est organisée après la sortie du corps de la maison des pompes funèbres... il faut louer les tentes et les chaises... le décès est une énorme dépense de nos jours son déroulement n'obéit plus à la tradition... mais c'est l'argent qui commande son déroulement...

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q8 : comment faites-vous pour que vos enfants s'imprègnent de tout ce que vous venez d'expliquer ?

- R246 pour que mon enfant s'imprègne de tout ce que je viens d'évoquer, mais comme il est encore petit ce qui est sûr son grand-père s'occupera de ça... moi je lui dirai quand il sera grand ce que je sais
- R247 il devient difficile pour que mes enfants s'imprègnent vraiment de tout ce que je viens d'expliquer, seulement ce que je fais c'est de leur expliquer le fonctionnement de certains événements et faire en sorte qu'ils participent lorsqu'ils ont lieu...
- R248 ce que je fais pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je le leur explique, je leur dis comment ces événements se déroulent selon la culture fang même si l'argent conditionne tout leur déroulement... cela me permet de leur dire de bien travailler à l'école pour avoir un bon diplôme et un bon travail pour être capable d'assumer tout cela...
- R249 pour que mes enfants soient imprégnés, je fais qu'ils assistent et participent selon leurs âges à certaines activités lorsque surviennent certains événements.
- R250 ce que je fais pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je le leur explique, je leur dis comment ces événements se déroulent selon la culture ndzebi.
- R251 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, j'insiste à ce les plus grands assistent et participent aux événements afin d'apprendre en voyant et en faisant.

- R252 comment je fais pour que mes enfants soient imprégnés de tout ce que je viens d'évoquer, je leur en parle, je fais qu'ils participent à certains des événements tels que le mariage et le décès selon leurs âges.
- R253 mes enfants comme ils sont encore petits, ils n'ont que 8 et 11 ans, ils ne participent pas encore vraiment aux événements... ils peuvent être présents parce que c'est le plus souvent des moments de retrouvailles pour les familles... leur présence fait d'eux des passifs...
- R254 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je leur explique souvent tout cela à la maison et les grands-parents le font au village quand ils y vont en vacances... je fais aussi qu'ils participent à certains des événements
- R255 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je le leur explique en leur disant comme cela se déroule, je fais aussi en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent également.
- R256 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... c'est simple je leur explique à la maison... je fais aussi en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent lorsque leur âge l'autorise.
- R257 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je leur en parle le plus souvent... je fais qu'ils participent lorsqu'il y a des mariages parfois à certains décès...
- R258 pour que mes enfants puissent connaître toutes ces choses, c'est simple, il faut qu'ils assistent et qu'ils y prennent part.
- R259 en les faisant assister à tous ces événements, en leur expliquant, je fais que mes enfants s'imprègnent de tout cela.
- R260 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je leur explique en omyéné comme cela se déroule, je fais aussi en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent également.
- R261 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer je fais qu'ils participent en fonction de leurs âges aux événements quand ils ont lieu.
- R262 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je les leur explique et je leur demande de bien apprendre pour avoir un bon diplôme et un bon travail.
- R263 ce que je fais pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je le leur explique, je leur dis comment ces événements se déroulent selon la culture fang et je fais qu'ils assistent et participent aussi.
- R264 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, j'insiste à ce les plus grands assistent et participent aux événements afin d'apprendre en voyant et en faisant.
- R265 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je leur en parle le plus souvent... je fais qu'ils participent lorsqu'il y a des mariages parfois à certains décès...
- R266 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je leur en parle le plus souvent... je fais qu'ils participent lorsqu'il y a des mariages parfois à certains décès...
- R267 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer... je leur explique souvent tout cela à la maison et les grands-parents le font au village quand ils y vont en vacances... je fais aussi qu'ils participent à certains des événements
- R268 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je le leur explique en leur disant comme cela se déroule, je fais aussi en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent également.
- R269 pour que mes enfants s'imprègnent je le leur explique et aussi eux-mêmes ils voient, certains participent et posent des questions pour savoir
- R270 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je fais qu'ils y participent, à partir d'un certain âge, à l'organisation de tous ces événements.
- R271 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je leur en parle le plus souvent... je fais qu'ils participent lorsqu'il y a des mariages parfois à certains décès...
- R272 pour que mes enfants puissent connaître toutes ces choses, c'est simple, il faut qu'ils assistent et qu'ils y prennent part.

- R273 j'insiste pour que mes enfants assistent et y participent aux évènements que je viens d'évoquer.
- R274 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je leur parle du déroulement de certains évènements, je fais aussi qu'ils participent...
- R275 ici en ville ce n'est pas facile que les enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, c'est pourquoi, je les envoie chaque grande vacance scolaire au village auprès de leurs grands-parents pour qu'ils apprennent tout cela
- R276 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je fais qu'ils assistent et parfois qu'ils participent selon leurs âges et l'endroit où a lieu l'évènement...
- R277 il y a certaines choses que je voudrais que mes enfants en soient épargnés surtout au niveau des dépenses superflues lors des mariages et des décès... pour qu'ils en soient imprégnés de tout ce que je viens d'évoquer j'autorise à ce qu'ils participent pour voir comment ça se passe...
- R278 pour que mes enfants s'imprègnent de tous les savoirs que je viens d'évoquer, ma femme et moi nous leur expliquons comment ces évènements se déroulent selon la culture obamba. Par exemple, quand il y a des mariages ou un décès, nous faisons en sorte qu'ils assistent et qu'ils participent comme ça ils apprennent petit à petit.

R279 j'insiste pour que les plus grands y assistent et y participent également aux évènements que je viens d'évoquer.

R280 pour que mes enfants s'imprègnent de tout ce que je viens d'évoquer, je fais qu'ils assistent lors de certains évènements comme le mariage, le décès... parfois aussi à partir d'un certain âge ils peuvent participer

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q9: à quel âge doivent-ils y participer ?

- R281 quand il aura entre 14 et 18 ans
- R282 je dirai à partir de 15 ans
- R283 pour qu'ils participent je dirai qu'il faut avoir 15 ans ou plus.
- R284 à partir de 15 ans et plus.
- R285 je dirai à partir de 15 ans.
- R286 pour qu'ils participent ils doivent au moins 10 ans et plus
- R287 pour moi c'est à partir de 15 ou 18 ans qu'ils peuvent participer
- R288 à partir de 15 voire 16 ans ils peuvent participer pour certaines tâches...
- R289 ils sont autorisés à participer dès l'âge de 8 ans ou plus.
- R290 ils peuvent participer dès qu'ils ont 15 ans ou plus.
- R291 Je dirai dès l'âge de 15 ou 18 ans.
- R292 pour participer, je dirai à partir de 15 ans ou plus
- R293 je dirai dès l'âge de 12 ans
- R294 disons qu'ils peuvent commencer à participer dès l'âge de 15 ans.
- R295 pour qu'ils participent je dirai c'est à partir de 15, 16 voire 18 ans.
- R296 pour qu'ils participent ils doivent au moins 10 ans et plus
- R297 Je dirai dès l'âge de 15 ou 18 ans.
- R298 Je dirai dès l'âge de 15 ou 18 ans.
- R299 ils sont autorisés à participer dès l'âge de 8 ans ou plus.
- R300 je dirai pour qu'ils participent c'est à partir de 15 ans.
- R301 ils peuvent participer dès l'âge de 12 ans et plus...
- R302 Je dirai dès l'âge de 15 ou 18 ans.
- R303 pour participer, je dirai à partir de 15 ans ou plus
- R304 disons dès l'âge de 15 ans.

- R305 pour participer, ils doivent au moins avoir 15 ans là ils sont grands.
- R306 15 ans par là.
- R307 à partir de 15 ans et plus.
- R308 pour qu'ils y participent il faut qu'ils aient au moins 15 ans et plus.
- R309 à partir de 15 voire 16 ans.
- R310 je dirai pour qu'ils participent c'est à partir de 8 ans peut être 7 ans.
- R311 disons dès l'âge de 8 ans même à 7 ans à ces âges là ils peuvent commencer à participer.
- R312 pour y participer je dirai qu'ils doivent avoir entre 12 ou 15 ans par là.
- R313 pour y participer je dirai qu'ils doivent... disons à partir de 15 ans.
- R314 pour y participer je dirai qu'ils doivent avoir entre 12 ou 15 ans par là.
- R315 Je dirai dès l'âge de 8 ans.

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q10 : selon vous qui est responsable de la socialisation de vos enfants ?

- R316 moi-même.
- R317 les responsables de la socialisation de mes enfants sont les parents et l'école.
- R318 nous les parents
- R319 les parents et d'autres entités.
- R320 nous les parents
- R321 les parents.
- R322 moi même
- R323 parents, enseignants.
- R324 les parents et les grands-parents sont responsables de la socialisation des enfants.
- R325 c'est moi et sa mère
- R326 le père et la mère.
- R327 l'enfant lui-même, les parents, les grands-parents.
- R328 le père et la mère.
- R329 ma femme et moi.
- R330 moi-même papa mes enfants n'ont pas de père... il les a refusés à cause de sa femme...
- R331 moi et ma femme.
- R332 les parents et l'école.
- R333 nous les parents
- R334 le père et la mère.
- R335 le père et la mère.
- R336 parents, enseignants.
- R337 les parents et les grands-parents sont responsables de la socialisation des enfants.
- R338 la société.
- R339 les parents nous sommes responsables
- R340 le père et la mère.
- R341 l'enfant lui-même, les parents, les grands-parents.
- R342 mon épouse et moi
- R343 l'enfant lui-même.
- R344 le premier responsable c'est moi leur père.
- R345 les parents et leurs amis.
- R346 les enfants eux-mêmes.

- R347 ma femme et moi, nous sommes responsables, l'école aussi et la société en général.
R348 mon épouse et moi
R349 les parents et les grands-parents sont responsables de la socialisation des enfants.
R350 en premier lieu ma femme et moi nous sommes responsables de la socialisation de nos enfants, ensuite viennent les parents

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q11: est-ce vos enfants parlent une langue ethnique du Gabon ?

- R351 oui, mes enfants parlent un peu le kota.
R352 ils parlent un peu l'omyéné.
R353 oui, mes enfants parlent un peu le kota.
R354 oui, mes enfants parlent le tsogo
R355 oui, mes enfants parlent un peu le téké.
R356 oui, mes enfants parlent un peu le téké.
R357 oui, mes enfants parlent un peu le shaké mais pas comme je veux.
R358 non ils ne parlent pas
R359 oui, mes enfants parlent le obamba
R360 non, mes enfants ne parlent pas le ndzebi.
R361 oui, mes enfants parlent le ndzebi.
R362 mes enfants parlent le fang.
R363 oui, mes enfants parlent correctement le fang.
R364 oui, mes enfants parlent correctement le fang.
R365 oui, mes enfants parlent le fang.
R366 oui, mes enfants parlent correctement le fang.
R367 mes enfants ne parlent presque pas le fang
R368 oui, mes enfants parlent le fang
R369 oui, mes enfants parlent le fang
R370 oui, mes enfants parlent un peu le benga.
R371 je ne dirai pas qu'ils parlent vraiment, ils comprennent mais parler est un peu difficile pour eux.
R372 oui, mes enfants parlent un peu l'ipunu.
R373 moi-même je ne parle pas, mes enfants ne parlent pas aussi
R374 oui mes enfants parlent le tsogo bien que nous soyons entourés d'autres ethnies...
R375 ils parlent peu le ndzebi vraiment un peu.
R376 oui, mes enfants parlent le mabahouin.
R377 oui, mes enfants parlent un peu ivili.
R378 oui, mes enfants parlent le ipunu.
R379 oui, mes enfants parlent le ipunu.
R380 mes enfants parlent un peu le guisir
R381 ils ne parlent pas vraiment comme cela se doit, ils disent quelques mots
R382 oui mes enfants parlent le fang, bien que nous soyons entourés d'autres ethnies...
R383 oui, mes enfants parlent un peu le fang et aussi le kota.
R384 oui mes enfants parlent le fang parce que ici à Ndjolé dans ce quartier les fangs sont majoritaires
R385

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q12: comment faites-vous pour que vos enfants parlent la langue ethnique que vous parlez ?

- R386 pour que mes enfants parlent le guisir, il m'arrive de désigner certains objets en guisir pour qu'ils répètent, parfois de dire une courte phrase quand je parle avec eux.
- R387 pour que mes enfants parlent le guisir, je dis certains mots en guisir, je leur explique ces mots en français... mais c'est surtout leurs grands-parents qui parlent avec eux en guisir quand ils vont au village
- R388 pour que mes enfants parlent le tsogo, je leur parle-moi en tsogo tous les jours ici à la maison et je veille à ce qu'ils parlent aussi
- R389 pour que mes enfants parlent kota je leur parle la langue dès la naissance jusqu'à maintenant.
- R390 pour que mes enfants parlent omyéné je leur parle de temps à autre l'omyéné.
- R391 pour que mes enfants parlent kota je leur parle la langue dès la naissance jusqu'à maintenant.
- R392 j'ai commencé à leur parler le tsogo depuis qu'ils sont nés, je le leur parle tout le temps comme ça mes enfants apprennent à parler le tsogo...
- R393 depuis qu'ils sont enfants, je leur parle le téké tout le temps voilà comment je fais.
- R394 depuis qu'ils sont enfants, je leur parle le téké tout le temps voilà comment je fais.
- R395 ce que je fais je les envoie en vacances chez leurs grands-parents qui leur apprennent à parler la langue, il arrive que je leur dise certains mots en langue quand ils ne comprennent pas j'explique en français.
- R396 pour que nos enfants parlent le obamba, nous le leur parlons depuis le bas âge, tous les jours quand ils sont à la maison, nous parlons en obamba.
- R397 pour que nos enfants parlent le ndzebi, je le leur dis parfois quelques mots en ndzebi que j'explique après en français
- R398 pour que mes enfants parlent le ndzebi, il m'arrive de dire certains mots en ndzebi quand je m'adresse à eux et j'explique en français si je vois qu'ils ne comprennent pas... c'est leur grand-mère qui leur parle tout le temps en ndzebi...
- R399 nous leur parlons en ndzebi tout le temps ici à la maison.
- R400 pour que mes enfants parlent le fang, je le leur parle d'abord depuis leur naissance, et tous les jours à la maison, nous parlons en fang, même si eux ils me répondent parfois en français, j'insiste à ce qu'ils parlent le fang
- R401 pour que mes enfants parlent le fang, je le leur parle tous les jours, depuis qu'ils sont petits, je leur parle en fang et je veille à ce qu'ils parlent aussi, tout le village leur parle aussi en mbahouin
- R402 pour que mes enfants parlent le ivili, je le leur parle tous les jours, depuis qu'ils sont petits, je leur parle en ivili et je veille à ce qu'ils parlent aussi.
- R403 pour que mes enfants parlent le ipunu, je le leur parle tous les jours et comme ça depuis leur bas âge
- R404 mes enfants parlent le ipunu parce que je le leur parle tous les jours et je le fais depuis leur bas âge
- R405 pour que nos enfants parlent le fang, je le leur parle depuis le bas âge, tous les jours quand ils sont à la maison, nous parlons en fang.
- R406 pour que mes enfants parlent le fang, je parle avec eux ici à la maison le fang, toute la ville de Bitam parle le fang donc ils écoutent parler le fang de partout...
- R407 pour que mes enfants parlent le fang, il n'y a pas mille solutions, je vous le disais tantôt, je parle avec eux ici à la maison le fang... ici à Oyem la langue la plus parlée est le fang
- R408 pour que mes enfants parlent le fang, je le leur parle tous les jours le fang... quand ils sont à la maison, nous parlons en fang et je fais aussi qu'ils partent en vacances au village dans le grand nord chez les grands-parents là-bas tout le monde parle le fang.
- R409 mes enfants parlent le fang parce que je parle avec eux ici à la maison le fang et ils écoutent parler le fang de partout dans la ville de Bitam...
- R410 pour que nos enfants parlent le fang je leur dis parfois certains mots simples en fang que j'explique après en français

- R411 je fais qu'à la maison, nous parlons la langue ethnique, je m'efforce vraiment de le faire, mais ce n'est pas suffisant.
- R412 pour que mes enfants parlent le fang et le kota, nous leurs parlons tous les jours en fang et en kota, depuis qu'ils sont petits...
- R413 depuis qu'ils sont enfants, je leur parle le benga tout le temps voilà comment je fais.
- R414 là je ne fais pas grand-chose à part leur dire certains mots en fang que j'explique en français après... mais je fais qu'ils aillent le plus souvent au village chez leur grands-parents qui leurs apprennent à parler le fang mieux que moi...
- R415 pour que mes enfants parlent le sango je nomme parfois certains objets en sango et je le leur dis en français.
- R416 depuis qu'ils sont enfants, je leur parle l'ipunu tout le temps voilà comment je fais.
- R417 je suis incapable de faire quoi que ce soit parce que moi-même je n'en parle pas
- R418 pour que mes enfants parlent le fang, c'est simple, je leur parle en fang tout le temps, quand ils sont à la maison.
- R419 pour que mes enfants parlent le fang, c'est simple, je leur parle en fang tout le temps, quand ils sont à la maison.
- R420 je lui parle le bahoumbou ici à la maison et je fais en sorte qu'il parle aussi.

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q13 : est-ce que vos enfants parlent une autre langue qui n'est pas une langue ethnique du Gabon ?

- R421 oui, ils parlent le français.
- R422 oui, ils parlent le français.
- R423 bien évidemment, il parle le français qui n'est pas une langue du Gabon.
- R424 oui, ils parlent le français...
- R425 oui, ils parlent le français.
- R426 oui le français qui n'est pas la langue du Gabon.
- R427 oui mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon.
- R428 oui, ils parlent le français.
- R429 oui mes enfants parlent le français
- R430 oui mes enfants parlent une autre langue qui n'est pas la langue du Gabon c'est le français.
- R431 oui le français qui n'est une la langue du Gabon.
- R432 oui c'est le français.
- R433 oui, ils parlent le français.
- R434 oui mes enfants parlent une autre langue qui n'est pas la langue du Gabon c'est le français.
- R435 oui mes enfants parlent une autre langue qui n'est pas la langue du Gabon c'est le français.
- R436 oui mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon.
- R437 oui, ils parlent le français.
- R438 oui, ils parlent le français qui n'est pas la langue du Gabon.
- R439 oui, mes enfants parlent le français...
- R440 oui mes enfants parlent une autre langue qui n'est pas la langue du Gabon c'est le français.
- R441 oui mes enfants parlent le français qui n'est pas la langue du Gabon.
- R442 bien sûr mes enfants parlent le français qui n'est pas une langue du Gabon.
- R443 oui, ils parlent le français qui n'est pas la langue du Gabon.
- R444 oui, il parle le français.
- R445 non, il ne parle pas une autre langue ethnique du Gabon

- R446 oui un peu.
- R447 bien sûr le français
- R448 le français
- R449 oui ils parlent le français...
- R450 oui mes enfants parlent le français
- R451 le français
- R452 oui mes enfants parlent le français
- R453 oui mes enfants parlent le français et ce n'est pas une langue du Gabon
- R454 oui le français qui n'est pas une langue du Gabon
- R455 oui, mes enfants parlent le français..

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q14 : Est-ce que vos enfants parlent une autre langue ethnique du Gabon en dehors de celle que vous parlez vous-même ?

- R456 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon
- R457 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon
- R458 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon
- R459 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon
- R460 non en dehors du fang et du kota ils ne parlent plus une autre langue ethnique
- R461 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon
- R462 non, ils ne parlent pas une autre langue ethnique en dehors du fang.
- R463 oui mes enfants parlent une autre langue ethnique du Gabon, c'est le fang qui est la langue de leur mère.
- R464 non, ils ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon.
- R465 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon
- R466 non, mes enfants ne parlent que le kota comme langue ethnique du Gabon
- R467 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon
- R468 oui ils parlent un peu le galwa la langue de leur mère, je dirai même mieux le galwa que l'omyéné comme langue ethnique du Gabon
- R469 non, ils ne parlent pas une autre langue ethnique en dehors du fang.
- R470 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon
- R471 non, mes enfants ne parlent que le kota comme langue ethnique du Gabon
- R472 oui ils devraient aussi parler le ndzebi qui est la langue de leur mère.
- R473 oui mes enfants parlent une autre langue ethnique du Gabon, le kota la langue de leur mère
- R474 oui mes enfants parlent une autre langue ethnique du Gabon, l'ipunu la langue de leur mère
- R475 non, mes enfants ne parlent que tsogo comme langue ethnique du Gabon
- R476 non ils ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon
- R477 non mes enfants ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon.
- R478 oui mes enfants devraient parler une autre langue ethnique l'obamba qui est la langue de leur mère...
- R479 non, ils ne parlent pas une autre langue ethnique du Gabon.
- R480 non mes enfants ne parlent que le tsogo mais ils comprennent le ndzebi et l'ipunu
- R481
- R482
- R483
- R484
- R485
- R486

R487
R488
R489
R490

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q15 : êtes-vous satisfaits du niveau de maîtrise de la langue ethnique par vos enfants ?

- R491 un peu vu son âge... il a 9 ans
- R492 pas du tout du moment où ils ne parlent presque pas les deux langues
- R493 je ne suis pas encore satisfait du niveau de maîtrise de la langue shaké de mes enfants... pour l'ipunu je suis satisfait ils parlent mieux le punu que le shaké
- R494 pour l'omyéné je ne suis pas satisfait, pour le galwa oui je suis satisfait
- R495 je suis un peu satisfait ...
- R496 non je ne suis pas satisfait du niveau de maitrise des deux langues chez mes enfants
- R497 je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue tsogo de mes enfants tout simplement parce qu'ils s'expriment bien dans cette langue.
- R498 oui, je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue tsogo de mes enfants
- R499 je suis partiellement satisfait du niveau de maitrise de la langue téké de mes enfants.
- R500 je suis partiellement satisfait du niveau de maitrise de la langue téké de mes enfants.
- R501 non je ne suis pas satisfait.
- R502 oui, je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue obamba de mes enfants
- R503 non, je ne suis pas satisfait du niveau de maitrise de la langue ndzebi chez mes enfants
- R504 oui, je suis partiellement satisfait du niveau de maitrise de la langue ndzebi de mes enfants... ce n'est pas facile ici à Oyem parce que tout le monde parle presque le fang et mes enfants commencent aussi à parler le fang ça fait quand même 4 ans que nous sommes ici...
- R505 non je ne suis pas satisfaite
- R506 oui, je suis un peu satisfait du niveau de maitrise de la langue kota de mes enfants
- R507 oui, je suis un peu satisfait du niveau de maitrise de la langue kota de mes enfants
- R508 je suis un peu satisfaite du niveau de maitrise de la langue ivili de mes enfants
- R509 non, je ne suis pas satisfait de la maîtrise de la langue ipunu de mes enfants parce qu'ils ne la parlent pas à tout moment, par contre au niveau de la langue de leur mère ça va, je suis satisfait.
- R510 je suis partiellement satisfait du niveau de maitrise de la langue ipunu de mes enfants.
- R511 je suis satisfait du niveau de maitrise de la langue ipunu de mes enfants
- R512 je suis satisfait du niveau de maitrise de la langue ipunu de mes enfants
- R513 non, je ne suis pas satisfait du niveau de maîtrise de la langue guisir de mes enfants, par contre pour la langue fang, je suis satisfait de leur niveau de maîtrise.
- R514 non je ne suis pas satisfait
- R515 je suis un peu satisfait du niveau de maitrise des deux langues ethniques chez mes enfants, même si le fang prend un peu le dessus sur le kota.
- R516 oui, je suis satisfait du niveau de maitrise de la langue fang de mes enfants
- R517 oui, je suis satisfait du niveau de maitrise de la langue fang de mes enfants...
- R518 oui, je suis satisfait du niveau de maitrise de la langue fang de mes enfants...
- R519 oui, je suis satisfait du niveau de maitrise de la langue fang de mes enfants
- R520 oui, je suis satisfait du niveau de maitrise de la langue fang de mes enfants...
- R521 oui je suis satisfait du niveau de maitrise de la langue fang de mes enfants.
- R522 je suis totalement satisfait du niveau de maitrise de la langue mbahouin de mes enfants

- R523 oui, je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue fang chez mes enfants.
 R524 oui, je suis satisfait du niveau de maîtrise de la langue fang chez mes enfants.
 R525 je suis partiellement satisfait du niveau de maîtrise de la langue le benga de mes enfants.

Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q16: êtes-vous rassurés que votre langue ethnique que vous parlez continuera à être parlée à travers vos enfants ?

- R526 pour l'omyéné non mais pour le galwa oui je suis rassuré.
 R527 je peux dire oui je suis un peu rassuré que mes enfants continueront à parler kota après moi.
 R528 je peux dire oui je suis un peu rassuré que mes enfants continueront à parler kota après moi.
 R529 j'espère qu'il continuera à parler le fang... je peux dire que je suis rassuré...
 R530 pour le shaké je ne suis pas rassuré pour l'ipunu je peux dire que ça va aller
 R531 pas du tout rassuré.
 R532 je ne suis pas très rassuré que le fang continuera à être parlé par mes enfants même le kota déjà ils en parlent presque pas.
 R533 oui, je suis rassuré que la langue tsogo continuera à être parlée par mes enfants
 R534 je peux dire que je suis pour le moment rassuré que mes enfants continueront à parler le tsogo
 R535 je suis plutôt inquiet à ce sujet
 R536 je suis plutôt inquiet à ce sujet
 R537 non, je ne suis pas rassurée que le sango continuera à être parlé à travers mes enfants.
 R538 je ne sais pas, j'espère qu'après nous ils continueront à parler le obamba.
 R539 je ne suis pas rassuré que la langue ndzebi continuera à être parlée à travers mes enfants.
 R540 je ne suis non plus rassurée
 R541 non je ne suis pas rassuré que la langue ndzebi continuera à être parlée à travers mes enfants, vu ce que le français est là pour faire disparaître nos langues ethniques
 R542 je suis un peu rassurée mais aussi inquiète...
 R543 non, je ne suis pas rassurée que l'ipunu continuera à être parlé à travers mes enfants, parce qu'ils n'auront pas beaucoup d'occasions d'en parler. Peut-être la langue de leur mère vu qu'ils parlent avec leurs parents maternels
 R544 je suis rassuré que mes enfants continueront à parler le ipunu, même s'ils apprennent le français à l'école
 R545 je suis rassuré que mes enfants continueront à parler le ipunu, même s'ils apprennent le français à l'école
 R546 je suis plutôt inquiet à ce sujet
 R547 je ne suis pas rassuré que la langue guisir continuera à être parlée à travers mes enfants, mais pour ce qui est de la langue fang, je suis rassuré, mes enfants continueront à parler le fang.
 R548 je ne suis pas aussi rassuré.
 R549 je suis quand même rassuré que la langue fang continuera à être parlée à travers mes enfants.
 R550 oui mes enfants continueront à parler le fang...
 R551 oui je suis rassuré...
 R552 je suis rassuré que la langue fang continuera à être parlée à travers mes enfants.
 R553 oui mes enfants continueront à parler le fang...
 R554 je suis aussi un peu rassuré
 R555 je suis rassuré que la langue fang continuera à être parlée par mes enfants... je suis aussi inquiet
 R556 je suis très rassuré à ce sujet, mes enfants continueront à parler le fang, même s'ils apprennent le français à l'école

- R557 oui je suis également rassuré...
- R558 oui je suis également rassuré...
- R559 je suis plutôt inquiet à ce sujet
- R560 là aussi je ne suis pas rassuré, je suis plutôt inquiet.
- Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.**
- Q17: êtes-vous satisfaits du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de vos enfants ?**
- R561 je suis un peu satisfait et j'espère qu'il sera davantage imprégné.
- R562 je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants
- R563 non, je ne suis pas satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants au niveau de la culture guisir, mais au niveau de la culture fang, je peux dire que ça va, mes enfants sont bien imprégnés.
- R564 non, je ne suis pas satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants.
- R565 je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants.
- R566 non je ne suis pas satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants.
- R567 je ne suis pas aussi satisfaite.
- R568 je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R569 je dirai la même chose comme tout à l'heure, je suis un peu satisfait mais aussi un peu inquiet.
- R570 je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R571 je suis un peu satisfait
- R572 oui, je suis satisfaite pour le moment du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle
- R573 je peux dire oui pour le moment je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation culturelle de mes enfants
- R574 je ne suis pas trop satisfait.
- R575 là aussi, je suis un peu satisfaite du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants.
- R576 oui, je ne suis pas trop satisfait...
- R577 je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants.
- R578 je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants.
- R579 je suis un peu satisfait
- R580 je suis un peu satisfait
- R581 je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R582 je dirai la même chose comme tout à l'heure, je suis un peu satisfait mais aussi un peu inquiet.
- R583 non je ne suis pas satisfait.
- R584 je suis un peu satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants...
- R585 je suis un peu satisfait
- R586 oui, je suis satisfaite pour le moment du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle
- R587 également je suis un peu satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants.
- R588 je ne suis pas satisfait du niveau d'imprégnation socioculturelle de mes enfants au niveau du shaké, mais au niveau de l'ipunu ça va je suis un peu satisfait
- R589 je suis aussi un peu satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants
- R590 là aussi, je ne suis pas satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants.
- R591 je ne suis pas aussi satisfait.
- R592 un peu satisfait, mais l'influence du milieu et de l'école sont deux facteurs qui perturbent leur imprégnation
- R593 je ne suis pas satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants

- R594 je suis aussi satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants
R595 là aussi, je suis satisfait du niveau actuel de l'imprégnation socioculturelle de mes enfants.

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q18: partagez-vous l'affirmation qui dit qu'un enfant vivant dans une famille fortement dotée culturellement arrive à mieux répondre aux exigences de l'institution scolaire contrairement à celui vivant dans une famille faiblement dotée culturellement ?

- R596 je partage l'affirmation.
R597 je partage cette affirmation
R598 je ne la partage pas parce que mes enfants apprennent sans être imprégnés de la culture ndzebi.
R599 oui je la partage...
R600 je partage l'affirmation.
R601 oui je la partage...
R602 je partage l'affirmation.
R603 je partage l'affirmation.
R604 je partage l'affirmation.
R605 je partage l'affirmation.
R606 je partage l'affirmation.
R607 je partage l'affirmation.
R608 oui, je la partage
R609 je partage l'affirmation.
R610 je suis d'accord...
R611 je partage l'affirmation.
R612 je partage l'affirmation.
R613 oui je la partage...
R614 je partage l'affirmation.
R615 je partage l'affirmation.
R616 je partage l'affirmation.
R617 je partage l'affirmation.
R618 je partage l'affirmation.

R619 je ne la partage pas, actuellement mes enfants réussissent mais ils ne sont pas issus d'une famille fortement dotée culturellement
R620 je partage l'affirmation.
R621 je partage l'affirmation.
R622 oui je la partage.
R623 je partage l'affirmation.
R624 oui, je la partage.
R625 je la partage.
R626 je partage l'affirmation.
R627 je partage cette affirmation
R628 je partage l'affirmation.
R629 je partage l'affirmation.
R630 oui je la partage...

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q19: comment procédez-vous... pour que vos enfants s'identifient comme des membres de la communauté ethnolinguistique à laquelle vous appartenez ?

- R631 pour qu'ils s'identifient comme des membres du groupe fang, je procède de la manière que pour la langue, je lui parle des liens de parentés, de l'arbre généalogique de mon côté pas du côté de son père puis qu'il ne vit pas avec nous... son grand-père aussi le fait...
- R632 pour que mes enfants s'identifient comme tsogo, je les envoie au village auprès de leurs grands-parents comme ça ils apprennent beaucoup de choses sur la culture tsogo
- R633 pour que mes enfants s'identifient au groupe téké, je leur enseigne les façons de vivre des téké, je leur parle des liens entre les familles, entre les clans.
- R634 pour que mes enfants s'identifient au groupe téké, je leur enseigne les façons de vivre des téké, je leur parle des liens entre les familles, entre les clans.
- R635 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe shaké je les envoie passer les vacances auprès de leurs grands-parents là-bas, ils apprennent beaucoup de chose qui concerne la vie de nos ancêtres, la culture, le passé, au niveau du groupe ipunu leur mère les enseigne à chaque fois les liens de parentés, la manière qu'est constitué leur clan... avec qui ils ont des liens...
- R636 je leur dis qu'ils sont des sango.
- R637 pour que mes enfants s'identifient comme membre du groupe omyéné, je fais la même chose comme pour la langue, je leur dis qu'ils sont omyéné et galwa qu'ils ont des parents dans ces deux ethnies et qu'ils doivent respecter des liens de parenté...
- R638 nous faisons la même chose comme pour la langue, nous leur parlons des clans, des tribus, des liens qu'il faut respecter, nous leur enseignons des proverbes. Je veille, par exemple à ce que les garçons au niveau de leur rôle d'un homme soient initiés au mwiri
- R639 je leur explique comme les choses se déroulent chez les ndzebi et aussi je leur dis qu'ils sont ndzebi c'est tout
- R640 pour que mes enfants s'identifient au groupe ndzebi, je leur enseigne les façons de vivre des ndzebi, je leur parle des liens entre les familles, entre les clans.
- R641 pour que mes enfants s'identifient comme membre du groupe kota, je fais la même chose comme pour la langue, depuis leur jeune âge, je leur enseigne, les rites, les coutumes de le culture kota...
- R642 pour que mes enfants s'identifient comme membre du groupe kota, je fais la même chose comme pour la langue, depuis leur jeune âge, je leur enseigne, les rites, les coutumes de le culture kota...
- R643 pour que mes enfants s'identifient au groupe ipunu, je leur enseigne les façons de vivre des ipunu, je leur parle des liens entre les familles, entre les clans.
- R644 là aussi, je ne fais pas grand-chose, en dehors comme je vous le disais de leur dire simplement qu'ils sont punu
- R645 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe fang, je fais la même chose comme pour la langue, je leur parle des clans, des tribus, des liens qu'il faut respecter, je leur enseigne des proverbes... je veille à ce qu'ils sachent leur arbre généalogique...
- R646 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe fang, je leur parle de leur lignée, de l'arbre généalogique, des liens que nous avons avec les autres clans, les autres tribus, moi je le fais à la maison, mes parents le font au village quand ils vont passer des vacances...
- R647 comme je vous le disais tout à l'heure ce que je fais que pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe fang, je leur parle de leur lignée, de l'arbre généalogique, des liens claniques, tribaux, je le fais à la maison... quand ils vont en vacances au village mes aînés complètent pour les garçons, à la cuisine ma femme et les autres femmes le font pour les filles...
- R648 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe fang, je fais la même chose comme pour la langue, je leur parle des clans, des tribus, des liens qu'il faut respecter, je leur enseigne des proverbes... je les envoie en vacances au village auprès de leurs grands-parents
- R649 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe fang, je leur parle de leur lignée, de l'arbre généalogique, des liens que nous avons avec les autres clans, les autres tribus, moi je le fais à la maison, mes parents le font au village quand ils vont passer des vacances...

- R650 là vraiment je ne fais rien à part leur dire qu'ils sont fang c'est tout
- R651 pour que mes enfants s'identifient au groupe fang, notamment, je leur parle la langue et aussi je leur enseigne les valeurs, les normes, les rites des fang Je leur explique les liens entre les clans et les tribus, je leur dis ce que mon père me disait, ne jamais négliger son affiliation, un jour elle peut te sauver. Je leur parle de leurs ascendants d'où ils vivent, d'où nous venons.
- R652 pour que mes enfants s'identifient au groupe fang, notamment, je leur parle la langue et aussi je leur enseigne les valeurs, les normes, les rites des fang Je leur explique les liens entre les clans et les tribus, je leur dis ce que mon père me disait, ne jamais négligé son affiliation, un jour elle peut te sauver. Je leur parle de des leurs ascendants d'où ils vivent, d'où nous venons.
- R653 pour que mes enfants s'identifient au groupe benga, je leur enseigne les façons de vivre des benga, je leur parle des liens entre les familles, entre les clans.
- R654 là encore je ne fais presque rien à part leur dire que vous êtes fang parce que les fang nous sommes patriarcats et leur dire qu'ils ont des parents obamba c'est tout... je pense que ma femme et moi nous devons faire des efforts... vraiment je vous remercie pour ce sujet... nous allons essayer...
- R655 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe guisir je fais qu'ils parlent la langue... parfois il m'arrive de leur dire comment nous sommes liés à certains clans...
- R656 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe tsogo, je leur apprend à parler d'abord la langue tout le temps, et je leur explique les liens de parenté dans le clan et la tribu, je leur parle des initiations qui les attendent et je veille à ce qu'ils me restituent aussi cela.
- R657 vraiment là aussi je ne fais rien... c'est maman leur grand-mère qui parfois leur parle de la vie chez les ndzebi comme c'était avant... des choses comme ça...
- R658 pour que mes enfants s'identifient comme des membres du groupe fang, je les initie à la pratique de la langue ndumu, à partir de là ils peuvent aisément appréhender les rites, les us, les coutumes et les croyances fang et se dire qu'ils le sont en restituant l'arbre généalogique.
- R659 je leur dis toujours les jours qu'ils sont ivili et pas fang parce que leur père est fang...
- R660 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe ipunu, je fais qu'ils sachent grâce à la langue ipunu les normes et les valeurs de notre culture ipunu par exemple qu'ils sachent dire leur arbre généalogique, qu'ils connaissent les liens de parentés entre nos clans et les autres clans...
- R661 pour que mes enfants s'identifient comme membre du groupe ipunu, je fais qu'ils sachent grâce à la langue ipunu les normes et les valeurs de notre culture ipunu par exemple qu'ils sachent dire leur arbre généalogique, qu'ils connaissent les liens de parentés entre nos clans et les autres clans...
- R662 pour que mes enfants s'identifient comme membre du groupe guisir, je leur dis qu'ils sont guisir, je fais en sorte qu'ils aillent au village pour s'imprégner de la culture.
- R663 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe fang, j'essaie de leur explique les us, les coutumes, les croyances, les danses des fang, je parle aussi des liens de parenté qu'il faut respecter, et aussi des initiations.
- R664 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe fang, ils doivent d'abord parler la langue, je leur enseigne grâce à la langue fang les normes et les valeurs de notre culture fang par exemple sur l'arbre généalogique, sur des danses, des pratiques de certains rites et les coutumes, l'apprentissage des travaux champêtres, de la chasse, de la pêche... au corps de garde, ils reçoivent encore les mêmes enseignements...
- R665 pour que mes enfants s'identifient comme membres du groupe fang et aussi du groupe kota, je fais qu'ils parlent les deux langues... qu'ils s'imprègnent de la culture des langues je leur explique les liens de parentés, les clans, l'arbre généalogique et beaucoup d'autres choses

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q20: selon vous dans quel domaine vos enfants se servent des savoirs qu'ils acquièrent grâce votre langue ethnique ?

- R666 il utilise pour le moment les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue fang quand il communique avec ses grands-parents... un peu aussi avec moi...
- R667 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue kota quand ils vont au village.
- R668 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue omyéné dans leur initiation
- R669 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue kota quand ils vont au village.
- R670 pour le shaké lorsqu'ils sont avec leurs grands-parents, pour l'ipunu quand ils parlent avec leur mère
- R671 ils se servent des savoirs qu'ils acquièrent grâce à la langue tsogo à la maison
- R672 ils se servent des savoirs qu'ils acquièrent grâce à la langue tsogo quand ils sont au village
- R673 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ipunu quand ils sont ici à la maison ou quand ils vont au village
- R674 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ipunu quand ils sont ici à la maison ou quand ils vont au village
- R675 dans aucun domaine
- R676 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue obamba quand ils communiquent avec nous, avec leurs grands-parents et les obamba comme eux.
- R677 dans aucun domaine.
- R678 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ndzebi quand ils parlent avec nous...
- R679 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ipunu quand ils sont ici à la maison ou quand ils vont au village
- R680 dans aucun domaine.
- R681 dans aucun domaine pour le moment peut-être quand ils seront grands
- R682 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue fang quand ils communiquent avec nous, avec leurs grands-parents.
- R683 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue fang dans leur vie de tous les jours ici en ville
- R684 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue fang dans leur vie de tous les jours ici en ville
- R685 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue fang quand ils communiquent avec nous, avec leurs grands-parents.
- R686 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue fang dans leur vie de tous les jours ici en ville
- R687 dans aucun domaine
- R688 ils se servent des savoirs acquis grâce à la langue fang dans les jeux, les danses traditionnelles, lors des retraits de deuil...
- R689 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue ipunu quand ils sont ici à la maison ou quand ils vont au village
- R690 dans aucun domaine.
- R691 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue fang quand ils vont en vacances chez leurs-grands parents au village
- R692 mes enfants utilisent les savoirs qu'ils acquièrent dans la langue fang quand ils vont en vacances chez leurs-grands parents au village
- R693 dans aucun domaine...
- R694 ce que mes enfants acquièrent de la culture ivili ils l'utilisent dans leur vie de tous les jours.
- R695 ce que mes enfants acquièrent de la culture ipunu ils l'utilisent dans leur vie de tous les jours
- R696 ce que mes enfants acquièrent de la culture ipunu ils l'utilisent dans leur vie de tous les jours

- R697 pour le moment je dirai dans aucun domaine mes enfants utilisent les savoirs de la culture guisir, par contre ils utilisent bien ceux de la culture fang dans les chants, les danses, les jeux qu'ils font.
- R698 je dirai que mes enfants se servent des savoirs de la culture fang dans les fêtes traditionnelles, pendant les retrait de deuil...
- R699 ce que mes enfants acquièrent de la culture mbahouin ils l'utilisent quand ils sont au village avec les grands-parents
- R700 je dirai que mes enfants se servent des savoirs acquis des cultures fang et kota quand ils vont au village à Ovan... je suis ici à Ndjolé pour raison de travail...

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q21: et pour les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans quel domaine pensez-vous qu'ils les utilisent ?

- R701 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école.
- R702 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans tout ce qu'ils font.
- R703 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie de tous les jours.
- R704 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école lorsqu'ils sont à l'école... dans leur vie de tous les jours
- R705 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école.
- R706 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école lorsqu'ils sont à l'école... dans leur vie de tous les jours
- R707 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie de tous les jours.
- R708 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur quotidien aussi.
- R709 ils se servent des savoirs acquis à l'école dans la culture générale.
- R710 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école.
- R711 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie de tous les jours.
- R712 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école.
- R713 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie de tous les jours.
- R714 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie de tous les jours.
- R715 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école lorsqu'ils sont à l'école... dans leur vie de tous les jours
- R716 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école.
- R717 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie quotidienne.
- R718 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie de tous les jours.
- R719 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur quotidien aussi.
- R720 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans ils parlent en français.
- R721 ils utilisent les savoirs de l'école quand ils sont ici en ville
- R722 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie de tous les jours.
- R723 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie quotidienne.
- R724 ils se servent des savoirs acquis à l'école dans leur vie de tous les jours.
- R725 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie quotidienne.
- R726 ils utilisent les savoirs qu'ils acquièrent à l'école quand ils sont à l'école.
- R727 il utilise les savoirs qu'il acquière à l'école quand il est à l'école.
- R728 ils se servent des savoirs appris à l'école dans leur vie quotidienne.
- R729 ce qu'ils acquièrent à l'école ils servent aussi dans leur vie de tous les jours surtout quand ils sont à l'école.
- R730 dans leur vie de tous les jours.
- R731 ce qu'ils acquièrent à l'école ils servent aussi de ça dans leur vie de tous les jours surtout quand ils sont à l'école et aussi quand ils viennent m'aider à vendre au marché.

- R732 ce qu'ils acquièrent à l'école ils servent aussi dans leur vie de tous les jours surtout quand ils sont à l'école.
- R733 ils se servent des savoirs appris à l'école dans leur vie quotidienne.
- R734 ce qu'ils acquièrent à l'école ils servent aussi de ça dans leur vie de tous les jours surtout quand ils sont à l'école.
- R735 ce qu'ils acquièrent à l'école ils servent aussi de ça dans leur vie de tous les jours surtout quand ils sont à l'école.

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q22: est-ce que ce que vos enfants apprennent à l'école a un lien avec la culture de la communauté ethnolinguistique que vous appartenez ?

- R736 non il n'y a pas de lien.
- R737 sur ce point, je dirai qu'il n'y a pas de lien...
- R738 il n'y a pas de lien.
- R739 il n'y a pas de lien à mon avis entre ce qui se fait à l'école et la culture tsogo
- R740 il n'y a pas de lien, entre ce que l'école enseigne et la culture tsogo.
- R741 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture téké
- R742 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture téké
- R743 à l'école les enfants font autre chose que ce qui concerne la culture sango, donc je dis non, ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture sango.
- R744 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture omyéné.
- R745 je dirai qu'il n'y a pas de lien, l'école n'enseigne pas nos cultures à nos enfants, ni même ce que j'ai évoqué tout à l'heure.
- R746 il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture ndzebi
- R747 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture ndzebi... c'est pourquoi je vous disais toujours que je suis inquiet...
- R748 je dirai qu'il n'y a pas de lien, ce que l'école enseigne à mes enfants n'a pas de liens avec la culture ndzebi.
- R749 non ce que l'école enseigne n'a pas de lien avec la culture ndumu...
- R750 il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture mbahouin et je le regrette beaucoup.
- R751 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture kota.
- R752 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture kota.
- R753 il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture ivili et je le regrette beaucoup.
- R754 il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture ipunu
- R755 il n'y a pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture ipunu
- R756 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture ipunu
- R757 non ce que l'école apporte à mes enfants n'a pas de lien avec la culture ipunu.
- R758 ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture guisir
- R759 l'apport de l'école dans la transmission des valeurs socioculturelles est superficiel, c'est pourquoi, je dis qu'il n'y a pas de lien entre ce que l'école fait et la culture guisir
- R760 je ne perçois pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture fang...
- R761 je ne perçois pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture fang...
- R762 je ne perçois pas de lien entre ce que mes enfants apprennent à l'école et la culture fang...
- R763 il n'y a pas de lien entre ce que l'école enseigne à nos enfants et la culture fang.

- R764 je dirai qu'il n'y a pas de lien
 R765 non ce que l'école enseigne à mes enfants n'a rien de commun avec la culture fang.
 R766 je dirai qu'il n'y a pas de lien, ce que l'école enseigne à mes enfants n'a pas de liens avec la culture fang.
 R767 je dirai qu'il n'y a pas de lien, l'école n'enseigne pas nos cultures à nos enfants.
 R768 non ce que l'école enseigne à mes enfants n'a rien de commun avec la culture fang.
 R769 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec la culture benga
 R770 non ce que mes enfants apprennent à l'école n'a pas de lien avec les deux cultures

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q23: percevez-vous une influence entre ce qui se fait à l'école et la culture tsogo ?

- R771 oui il y a une influence, ce qui se fait à l'école influence largement les deux cultures.
 R772 ce qui se fait à l'école influence de beaucoup les cultures shaké et ipunu.
 R773 oui la culture tsogo est influencée par ce qui se fait à l'école.
 R774 Oui il y a une influence, l'école domine sur la culture téké.
 R775 Oui il y a une influence, l'école domine sur la culture téké.
 R776 Oui il y a une influence, en ce sens que l'école influence la culture sango.
 R777 oh oui, ce qui se fait à l'école influence la culture obamba et ça fait longtemps que c'est comme ça et c'est inquiétant, si rien n'est fait.
 R778 oui ce qui se fait à l'école influence la culture ndzebi.
 R779 oui il y a une influence, l'école domine sur la culture ndzebi.
 R780 Oui il y a une influence, l'école domine sur la culture ipunu.
 R781 oui il y a une influence, ce qui se fait à l'école influence la culture ipunu
 R782 oui je perçois une influence en ce sens que ce qui se fait à l'école influence malheureusement la culture guisir.
 R783 tout à fait, ce qui se fait à l'école influence la culture fang et c'est ce qui m'inquiète beaucoup.
 R784 oui il y a une influence, ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture fang
 R785 oui il y a une influence, ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture fang
 R786 il y a une influence, ce qui se fait à l'école influence la culture fang.
 R787 oui ce qui se fait à l'école influence la culture fang et ça m'inquiète beaucoup.
 R788 oui il y a une influence, ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture fang
 R789 l'école influence bien la culture fang
 R790 oui, je perçois une influence en ce sens que c'est l'école qui influence la culture fang pas le contraire
 R791 il y a une influence, ce qui se fait à l'école influence la culture fang.
 R792 Oui il y a une influence, l'école domine sur la culture benga.
 R793 oui il y a une influence en ce sens que l'école influence la culture bahoumbou.
 R794 oui ce qui se fait à l'école influence la culture omyéné.
 R795 bien malheureusement oui ce qui se fait à l'école influence la culture kota.
 R796 bien malheureusement oui ce qui se fait à l'école influence la culture kota.
 R797 oui, je perçois que l'école influence la culture guisir
 R798 oui je perçois que l'école influence la culture tsogo
 R799 oui, ce qui se fait à l'école influence beaucoup la culture ndumu.
 R800 oui il y a l'influence de l'école sur les cultures fang et kota
 R801 oui il y a une influence, ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture ndzebi
 R802 oui il y a une influence, ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture mbahouin

- R803 je viens de le dire, oui il y a une influence, ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture ivili
 R804 oui il y a une influence, ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture ipunu
 R805 oui il y a une influence, ce qui se fait à l'école influence de beaucoup la culture ipunu

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q24: pensez-vous que cette influence peut s'améliorer ?

- R806 oui, cela peut s'améliorer
 R807 oui cela peut être amélioré
 R808 oui cela peut s'améliorer.
 R809 oui cela peut s'améliorer.
 R810 oui cela peut s'améliorer.
 R811 oui cela peut s'améliorer.
 R812 oui cela peut s'améliorer
 R813 oui cela peut s'améliorer.
 R814 je dis oui, cela peut être amélioré...
 R815 je dis oui, cela peut être amélioré...
 R816 je dis oui, cela peut être amélioré...
 R817 je dis oui, cela peut être amélioré
 R818 oui je pense que cela peut être amélioré.
 R819 oui cela peut être amélioré.
 R820 oui, cela peut être amélioré.
 R821 oui, cela peut être amélioré.
 R822 oui
 R823 oui je pense que cela peut être amélioré.
 R824 oui, cela peut être amélioré, si l'Etat le décide.
 R825 je pense que serait bien si l'école s'intéresse vraiment aux diverses cultures du Gabon
 R826 oui je pense que cela peut être amélioré.
 R827 oui
 R828 oui
 R829 oui, cela peut être amélioré.
 R830 oui, je pense que cela peut être amélioré.
 R831 oui
 R832 oui je pense que cela peut être amélioré.
 R833 je pense que cela peut être amélioré.
 R834 oui cela peut s'améliorer.
 R835 oui cela peut s'améliorer.
 R836 oui, je pense que cela peut être amélioré.
 R837 oui, je dirai que cela peut être amélioré
 R838 bien sûr cela peut s'améliorer
 R839 oui, cela peut s'améliorer.
 R840 oui je pense que cela peut être amélioré, je dirai même plus que cela doit être amélioré, sinon nos cultures vont disparaître, déjà beaucoup de choses de nos cultures ont disparu et si rien n'est fait tout va disparaître ça j'en suis sûr.

Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.

Q25: et si on vous demandait d'améliorer que proposeriez-vous ?

- R841 je proposerais que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R842 je proposerai que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R843 je proposerai que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R844 je proposerai que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R845 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R846 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R847 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R848 je propose que nous les parents nous fassions des efforts pour apporter à nos enfants dans leur éducation le pan de nos cultures et aussi que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R849 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R850 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R851 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R852 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R853 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R854 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R855 c'est tout simple que nos cultures soient enseignées à l'école
- R856 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R857 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R858 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R859 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R860 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R861 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R862 il faut que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R863 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R864 je propose que nos cultures soient enseignées à l'école.
- R865 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école
- R866 il suffit que la décision soit prise pour faire de sorte que nos cultures soient enseignées à l'école
- R867 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école
- R868 il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école
- R869 pour que cela s'améliore, il faut commencer à enseigner nos cultures à l'école
- R870 pour que cela s'améliore, il faut commencer à enseigner nos langues à l'école comme ça notre culture sera apprise par nos enfants
- R871 pour que cela s'améliore, il faut enseigner nos cultures à l'école
- R872 pour que cela s'améliore, il faut commencer à enseigner nos cultures à l'école
- R873 il faut qu'à l'école ces cultures soient enseignées
- R874 pour que cela s'améliore, il faut commencer à enseigner nos langues à l'école comme ça notre culture sera apprise par nos enfants
- R875 pour que cela se fasse, il suffit que nos cultures soient enseignées à l'école.
- Sous-thème : le constat d'imprégnation socioculturelle et l'impact culturel de la langue.**
- Q26: pourriez-vous nommer trois savoirs essentiels de la culture que vos enfants doivent forcément intégrer ?**
- R876 comme savoirs essentiels je voudrais que mes enfants sachent la tradition ipunu, les danses et le mariage.
- R877 je dirai comme savoirs : parler la langue, connaître les clans, l'entraide.

- R878 je nommerai comme savoir essentiel parler la langue, connaître les vertus de l'iboga, connaître les rites d'initiation au bwitsi
- R879 je retiendrai les savoirs suivants : parler la langue téké, connaître les rites et les croyances téké.
- R880 je retiendrai les savoirs suivants : parler la langue téké, connaître les rites et les croyances téké.
- R881 je nommerai comme savoirs : apprendre les proverbes, identifier les liens de parentés, parler la langue shaké.
- R882 ces savoirs sont : la coutume, les rites et les croyances sango.
- R883 je nommerai comme savoirs : parler la langue, être initié, connaître la coutume omyéné
- R884 je retiendrai comme savoirs : parler la langue obamba, faire la plantation, connaître les rituels.
- R885 je retiendrai les savoirs en rapport avec la circoncision, la naissance, le mariage, le décès.
- R886 comme savoir je nommerai la coutume, les valeurs et les normes de la culture ndzebi.
- R887 je nommerai comme savoirs : parler la langue, être initié, connaître la coutume kota
- R888 je nommerai comme savoirs : parler la langue, être initié, connaître la coutume kota
- R889 comme savoir je nommerai la coutume, les valeurs et les normes de la culture ivili.
- R890 je retiendrai les savoirs suivants : parler la langue ipunu, connaître les rites et les croyances ipunu.
- R891 je nommerai comme savoir : parler la langue ndzebi, faire sa plantation, connaître les rituels.
- R892 savoir pêcher à la nasse, faire les pièges, faire du vin de palme
- R893 savoir pêcher à la nasse, faire les pièges, faire du vin de palme
- R894 ces savoirs sont : parler la langue, connaître son clan, les interdits liés à son ethnie.
- R895 je nommerai comme savoirs parler la langue guisir, connaître la culture guisir, connaître le rituel du mariage.
- R896 je citerai par exemple comme savoirs : parler la langue fang, connaître les rituels du mariage, connaître l'arbre généalogique.
- R897 ces savoirs sont : traiter les conflits traditionnels, organiser les mariages coutumiers, s'imprégner des traditions.
- R898 je citerai par exemple comme savoirs : parler la langue fang, faire sa plantation, connaître les liens de parentés.
- R899 je retiendrai comme savoirs : parler la langue fang, connaître les us et coutumes, connaître les rituels.
- R900 ces savoirs sont : traiter les conflits traditionnels, organiser les mariages coutumiers, s'imprégner des traditions.
- R901 je retiendrai comme savoirs : connaître sa tribu, parler le fang, savoir-faire des pièges...
- R902 je retiendrai ceux qui tournent autour de l'arbre généalogique de la famille, parler la langue, connaître les clans...
- R903 je retiendrai comme savoirs : connaître l'arbre généalogique de la famille, connaître sa tribu, connaître les us et les coutumes de son ethnie.
- R904 je retiendrai ceux qui tournent autour de l'arbre généalogique de la famille, parler la langue, connaître les clans...
- R905 comme savoir je nommerai la maîtrise des us et coutumes, le mariage coutumier, parler la langue
- R906 danses traditionnelles, rites d'initiations, les contes
- R907 je retiendrai comme savoirs : parler correctement la langue ethnique, connaître les coutumes, les rites culturels.
- R908 comme savoir je nommerai la coutume, les valeurs et les normes de la culture fang.
- R909 je retiendrai les savoirs suivants : parler la langue benga, connaître les rites et les croyances benga.
- R910 je proposerai comme savoirs les proverbes, les danses culturelles, la cérémonie de mariage.

Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q27 : pourriez-vous justifiez le choix de la langue ou des langues que parlent vos enfants ?

- R911 mon enfant parle le bahoumbou parce qu'il est fang et il parle le français parce qu'il l'apprend à l'école
- R912 mes enfants parlent le fang parce que moi et ma femme nous parlons fang et nous sommes fang... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école.
- R913 mes enfants ne parlent presque pas le guisir parce qu'à la maison ils parlent plus le français qu'ils apprennent à l'école.
- R914 mes enfants parlent le français parce que c'est la langue officielle du Gabon.
- R915 mes enfants s'expriment en ipunu, parce que moi-même je leur parle l'ipunu... ils s'expriment en français parce qu'ils l'apprennent à l'école
- R916 mes enfants ne parlent pas le sango... ils parlent le français parce que c'est la langue que nous parlons ici en ville
- R917 mes enfants parlent le français parce que c'est la langue officielle du Gabon et ils l'apprennent à l'école
- R918 mes enfants parlent le fang parce qu'ils sont fang... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école....
- R919 mes enfants sont nés d'un père et d'une mère kota, alors ils parlent un peu le kota. Ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école
- R920 mes enfants parlent le fang parce qu'ils sont fang nés d'un père et d'une mère fang, ils grandissent où le fang est parlé toujours les jours donc il n'y a pas de choix à ce niveau... pour le français, ils le parlent parce qu'ils l'apprennent à l'école
- R921 mes enfants parlent un peu le téké parce qu'ils sont nés dans une famille téké... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école voilà ce que je peux dire...
- R922 mes enfants parlent le fang parce qu'ils sont fang et ils parlent le français à cause de l'école.
- R923 mes enfants parlent le tsoغو parce qu'ils sont tsoغو, né d'un père tsoغو et d'une mère tsoغو... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école...
- R924 mes enfants parlent plus le français parce que c'est avec cette langue qu'ils échangent le mieux avec... ils parlent parfois le galwa (un dialecte de la communauté Omyéné) parce que leur mère en parle quelque fois avec eux et ils ne parlent pas l'omyéné parce que je ne le parle pas avec eux.
- R925 je pense qu'il n'y a pas de choix, il est utile que mes enfants s'expriment en ivili, parce que je leur parle ivili... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école...
- R926 mes enfants parlent le ndzebi parce qu'ils sont nés dans une famille ndzebi, je suis ndzebi, mes enfants doivent parlés ndzebi... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école.
- R927 mes enfants parlent le fang parce que moi et ma femme nous parlons fang et nous sommes fang... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école donc il n'y a pas de choix.
- R928 mes enfants s'expriment en ipunu, parce que moi-même je leur parle l'ipunu... ils s'expriment en français parce qu'ils l'apprennent à l'école
- R929 mes enfants parlent un peu le benga parce qu'ils sont nés dans une famille benga... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école voilà ce que je peux dire...
- R930 mes enfants parlent un peu l'ipunu parce qu'ils sont nés dans une famille ipunu... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école voilà ce que je peux dire...
- R931 mes enfants parlent le fang parce qu'ils sont fang... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école....
- R932 mes enfants sont nés d'un père et d'une mère kota, alors ils parlent un peu le kota. Ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école
- R933 mes enfants parlent le français parce que c'est la langue que nous parlons en famille.

- R934 mes enfants essaient de parler le fang et un peu le kota parce qu'ils ont des parents issus de ces deux groupes ethniques... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école... pour moi ils n'ont pas de choix...
- R935 mes enfants parlent un peu le téké parce qu'ils sont nés dans une famille téké... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école voilà ce que je peux dire...
- R936 mes enfants parlent le fang parce qu'ils sont fang et ils parlent le français à cause de l'école.
- R937 mes enfants parlent le fang et le kota, parce que ma femme et moi nous parlons les deux langues... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école...
- R938 mes enfants parlent un peu le shaké parce que je les envoie en vacances auprès de leurs grands-parents... ils parlent l'ipunu parce que leur mère leur parle en ipunu avec eux... ils parlent le français parce qu'ils l'apprennent à l'école.
- R939 le choix de parler le tsogo est lié à ce que mes enfants appartiennent à ce groupe ethnolinguistique et il faut qu'ils arrivent à s'identifier. Maintenant celui de parler le français, parce que c'est la langue officielle et c'est celle qu'ils apprennent à l'école.
- R940 actuellement, mes enfants n'ont pas de choix à faire, ils sont obligés de parler le français, un peu la langue de leur mère, mais pas l'ipunu, voilà ce que je peux apporter comme justification
- R941 cette question est dure, comme je vous l'ai dit mes enfants ne parlent presque pas le guisir par contre ils parlent le français, s'il faut justifier cela je dirai que c'est pour qu'ils travaillent mieux à l'école.
- R942 mes enfants parlent le fang parce que c'est leur langue maternelle, ils parlent le français parce qu'ils vont l'apprendre à l'école... ils n'ont pas de choix...
- R943 mes enfants parlent le français pour plusieurs raisons parce que c'est la langue qu'ils apprennent à l'école... parce que c'est la langue que nous leur parlons ici à la maison... parce que c'est la langue officielle du Gabon...
- R944 pour justifier le fait que mes enfants parlent le obamba, je dirai tout simple que mes enfants parlent le obamba parce que ma femme et moi nous sommes obamba et que cette langue que nous leur parlons depuis le bas âge. Pour le français, ils le parlent parce qu'ils l'apprennent à l'école.
- R945 je pense qu'il n'y a pas de choix, il est utile que mes enfants s'expriment en fang, parce que leur vie culturelle en dépend. Il est aussi utile qu'il s'exprime en français, parce qu'ils doivent communiquer avec les autres qui ne sont pas fang et aussi plus tard pour leur vie professionnelle.

Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q28: pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos enfants réfléchissent ?

- R946 je pense qu'il réfléchit dans les deux langues, en fang et en français.
- R947 ils réfléchissent en fang, mais aussi en français.
- R948 je dirai que mes enfants réfléchissent en français et en fang.
- R949 ils réfléchissent en français.
- R950 je dirai que mes enfants réfléchissent en ipunu et en français.
- R951 je dirai qu'ils réfléchissent en français.
- R952 je dirai que mes enfants réfléchissent en français.
- R953 je dirai qu'ils réfléchissent en fang et aussi en français.
- R954 je pense que mes enfants réfléchissent dans les deux langues le kota et le français
- R955 je dirai qu'ils réfléchissent en fang et aussi en français.
- R956 je dirai qu'ils réfléchissent en français.
- R957 en fang et aussi en français.
- R958 je pense que mes enfants réfléchissent en tsogo et en français.
- R959 je pense que mes enfants réfléchissent en français.

- R960 je dirai que mes enfants réfléchissent en ivili et en français.
- R961 je dirai qu'ils réfléchissent en français.
- R962 ils réfléchissent en fang, mais aussi en français.
- R963 je dirai que mes enfants réfléchissent en ipunu et en français.
- R964 je dirai qu'ils réfléchissent en français.
- R965 je dirai qu'ils réfléchissent en français.
- R966 je dirai qu'ils réfléchissent en fang et aussi en français.
- R967 je pense que mes enfants réfléchissent dans les deux langues le kota et le français
- R968 ils réfléchissent en français.
- R969 je dirai que mes enfants réfléchissent en français, malgré mes efforts pour qu'ils parlent le fang, je suis convaincu qu'ils réfléchissent en français.
- R970 je dirai qu'ils réfléchissent en français.
- R971 en fang et aussi en français.
- R972 je dirai que mes enfants réfléchissent en fang, en kota et en français.
- R973 je dirai qu'ils réfléchissent en français, aussi en ipunu... peut être un peu en shaké.
- R974 je dirai que mes enfants réfléchissent en français.
- R975 je dirai qu'ils réfléchissent en français.
- R976 ils réfléchissent en français.
- R977 je dirai que mes enfants réfléchissent en ndumu et en français.
- R978 ils réfléchissent en français.
- R979 ils réfléchissent en obamba, mais aussi en français.
- R980 je dirai que mes enfants réfléchissent en fang et en français.

Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q29: pourquoi dites-vous cela ?

- R981 je le dis parce qu'ils apprennent les deux langues, quand ils sont à la maison pour moi ils réfléchissent en fang et quand ils sont à l'école, ils réfléchissent en français.
- R982 parce qu'ils parlent tout le temps le français et le fang.
- R983 parce que c'est la seule langue qu'ils parlent correctement.
- R984 je le dis parce qu'ils parlent les deux langues.
- R985 je le dis parce que c'est la seule langue qu'ils parlent.
- R986 je le dis parce que c'est la seule langue qu'ils parlent
- R987 je le dis parce qu'ils parlent en famille le fang dont ils réfléchissent en ce moment en fang et ils parlent à l'école en français donc ils réfléchissent en ce moment en français...
- R988 parce que pour moi quand ils sont ici à la maison ils réfléchissent en kota et quand ils sont à l'école, ils réfléchissent en français.
- R989 je le dis parce qu'ils parlent le fang donc ils réfléchissent en ce moment en fang et ils parlent à l'école en français donc ils réfléchissent en ce moment en français...
- R990 je le dis parce que je suppose que quand il parle en fang il réfléchit en bahoumbou et quand il parle en français il réfléchit en français.
- R991 je le dis parce que le français influence beaucoup leur vie.
- R992 parce que c'est ce que je constate... c'est ce qu'ils font en parlant le fang ils réfléchissent en fang et je suppose qu'en parlant le français à l'école ils réfléchissent en français.
- R993 parce que je suis convaincu qu'à la maison ils réfléchissent en tsogo et à l'école en français
- R994 je dis cela parce que c'est la langue qu'ils parlent plus.

- R995 parce que c'est ce que je vois ici à la maison ils réfléchissent en ivili c'est sûr qu'à l'école ils réfléchissent en français peut être aussi en ivili.
- R996 je le dis parce qu'ils répondent en français quand je leur parle en ndzebi.
- R997 je le dis parce qu'ils apprennent les deux langues, quand ils sont à la maison pour moi ils réfléchissent en fang et quand ils sont à l'école, ils réfléchissent en français.
- R998 je le dis parce qu'ils parlent les deux langues.
- R999 je le dis parce que le français influence beaucoup leur vie.
- R1000 je le dis parce que le français influence beaucoup leur vie.
- R1001 je le dis parce qu'ils parlent en ville le fang donc ils réfléchissent en ce moment en fang et ils parlent à l'école en français donc ils réfléchissent en ce moment en français...
- R1002 parce que pour moi quand ils sont ici à la maison ils réfléchissent en kota et quand ils sont à l'école, ils réfléchissent en français.
- R1003 je dis cela parce que c'est la seule langue qu'ils parlent pour le moment
- R1004 je le dis parce qu'ils me répondent en français lorsque moi je leur parle en fang
- R1005 je le dis parce que le français influence beaucoup leur vie.
- R1006 parce que c'est ce que je constate c'est ce qu'ils font en parlant le fang ils réfléchissent en fang et je suppose qu'en parlant le français à l'école ils réfléchissent en français.
- R1007 je le dis parce que ce sont les trois langues qu'ils parlent
- R1008 je le dis parce qu'ils parlent presque ces trois langues, ils réfléchissent plus en français que dans les deux autres langues... ils réfléchissent en ipunu quand ils parlent avec leur mère...
- R1009 je dis cela parce que c'est le français qu'ils parlent plus.
- R1010 je le dis parce qu'ils ne parlent que le français
- R1011 je le dis parce qu'ils parlent les deux langues
- R1012 je dis parce que c'est la seule langue qu'ils parlent correctement
- R1013 je dis cela parce qu'ils apprennent les deux langues, quand ils sont à la maison pour moi ils réfléchissent en obamba et quand ils sont à l'école, ils réfléchissent en français
- R1014 je vois que quand ils sont ici à la maison ils parlent le fang donc ils réfléchissent en mbahouin et quand ils sont à l'école ils réfléchissent en français je suppose.
- R1015 je le dis parce que quand je vois leur façon de faire... tu poses une question en tsoغو, ils te répondent en français

Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q30: cela vous dérange ?

- R1016 oui cela me dérange un peu.
- R1017 je dirai un peu, je souhaite qu'ils réfléchissent en fang, en français et en guisir
- R1018 un peu quand même.
- R1019 non cela ne me dérange pas
- R1020 je dirai un peu mais...
- R1021 un peu, mais c'est aussi bien qu'ils réfléchissent en français.
- R1022 non cela ne me dérange pas
- R1023 non cela ne me dérange pas
- R1024 oui un peu et c'est aussi bien qu'ils réfléchissent en français.
- R1025 non cela ne me dérange pas
- R1026 un peu, mais c'est aussi bien qu'ils réfléchissent en français.
- R1027 un peu, mais c'est aussi bien qu'ils réfléchissent en français.
- R1028 un peu, mais c'est aussi bien qu'ils réfléchissent en français.

- R1029 non cela ne me dérange pas
- R1030 oui cela me dérange, mais je me vois impuissant par rapport à la situation...
- R1031 un peu
- R1032 non cela ne me dérange pas...
- R1033 non cela ne me dérange pas, au contraire, cela doit continuer
- R1034 non, cela ne me dérange pas.
- R1035 non, cela ne me dérange pas.
- R1036 non cela ne me dérange pas au contraire c'est une bonne chose.
- R1037 non cela ne me dérange pas au contraire c'est une bonne chose.
- R1038 non cela ne me dérange pas au contraire c'est une bonne chose.
- R1039 en posant la question maintenant je dirai oui, mais avant je ne me suis jamais posé cette question...
- R1040 non ça ne me dérange pas
- R1041 non cela ne me dérange pas, je pense c'est bien comme ça, ils ont le kota comme la langue du Gabon et le français comme la langue de travail.
- R1042 au contraire c'est une bonne chose
- R1043 un peu.
- R1044 non ça ne me dérange pas au contraire c'est bien pour eux
- R1045 non cela ne me dérange pas, je pense c'est bien comme ça, ils ont le kota comme la langue du Gabon et le français comme la langue de travail.
- R1046 oui ça me dérange je pense qu'on doit y pallier
- R1047 non cela ne me dérange pas
- R1048 je dirai que cela me dérange un peu mais que voulez que je fasse, le français a pris la place de nos langues c'est aussi bien.
- R1049 non ça ne me dérange pas.
- R1050 oui, cela me dérange un peu
- Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.**
- Q31: et s'ils réfléchissent en français... sont-ils des français ?**
- R1051 non, ils ne sont pas des français.
- R1052 non, ils ne sont pas des français
- R1053 non, ils ne sont pas des français.
- R1054 non, ils ne sont pas des français.
- R1055 non, ils ne sont pas des français.
- R1056 non, ils ne sont pas des français.
- R1057 non ils ne sont pas des français.
- R1058 non, ils ne sont pas des français
- R1059 non ils ne sont pas des français.
- R1060 non, ils ne sont pas des français.
- R1061 non, ils ne sont pas des français.
- R1062 pas du tout, ils ne sont pas des français.
- R1063 non, ils ne sont pas des français.
- R1064 non, ils ne sont pas des français.
- R1065 non, ils ne sont pas des français.
- R1066 non, ils ne sont pas des français.
- R1067 non, ils ne sont pas des français.
- R1068 non, ils ne sont pas des français.

- R1069 non, ils ne sont pas des français.
R1070 non ils ne sont pas des français.
R1071 non, ils ne sont pas des français
R1072 non, ils ne sont pas des français.
R1073 ils ne sont pas les français.
R1074 non, ils ne sont pas des français.
R1075 non, ils ne sont pas des français.
R1076 non ils ne sont pas des français.
R1077 ils ne sont pas des français.
R1078 pas du tout, ils ne sont pas des français.
R1079 non, ils ne sont pas des français.
R1080 non, ils ne sont pas des français.
R1081 non, ils ne sont pas des français.
R1082 non ils ne sont pas des français.
R1083 non, ils ne sont pas des français.
R1084 non, ils ne sont pas des français, moi je vous parle en français, je ne suis pas un français.

Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q32: pour terminer... si cela ne vous ne gêne pas pourriez-vous nous communiquer votre âge ?

- R1085 j'ai 28 ans.
R1086 j'ai 42 ans.
R1087 j'ai 27 ans
R1088 j'ai 29 ans
R1089 j'ai 36 ans.
R1090 j'ai 35 ans.
R1091 j'ai 40 ans.
R1092 j'ai 32 ans.
R1093 j'ai 37 ans.
R1094 j'ai 40 ans.
R1095 j'ai 35 ans.
R1096 j'ai 43 ans.
R1097 j'ai 36 ans.
R1098 j'ai 35 ans.
R1099 j'ai 37 ans.
R1100 j'ai 37 ans.
R1101 j'ai 35 ans.
R1102 j'ai 37 ans.
R1103 j'ai 40 ans.
R1104 j'ai 38 ans.
R1105 j'ai 39 ans.
R1106 j'ai 28 ans.
R1107 j'ai 40 ans.
R1108 j'ai 43 ans.
R1109 j'ai 42 ans.
R1110 j'ai 43 ans.

- R1111 j'ai 28 ans.
 R1112 j'ai 38 ans.
 R1113 j'ai 38 ans.
 R1114 j'ai 38 ans.
 R1115 bien sûr, j'ai 36 ans.
 R1116 j'ai 42 ans.
 R1117 non, je suis fier de porter mon âge, j'ai 28 ans.
 R1118 j'ai 42 ans.
 R1119 j'ai 43 ans.

Document 09 : Verbatim questions (Q)/réponses (R) des entretiens semi-directifs avec les enseignants en milieu rural.

• Enseignant : 01A

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle l'ipunu

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : cela fait 7 ans que j'enseigne

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : malgré le fait que je parle une langue ethnique du Gabon... il n'y a pas de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon dans ma classe...

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui

Q : laquelle ?

R : l'ipunu par exemple ou une autre langue si j'ai les outils pour le faire

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : comme ils sont encore au début je peux dire je suis un peu satisfait

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non... pourquoi... cela devrait-il m'intéresser... l'acquisition du français n'a rien avoir avec les acquis de mes élèves en langues ethniques...

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : non je ne suis pas rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : je dirai les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école et aussi les parents

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : un peu

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture et l'écriture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?
R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?
R : pour que mes élèves aient accès à la culture du Gabon... je leur demande parfois de nommer certains objets familiers à leur vie dans leurs langues ethniques... je les enseigne aussi certaines chansons en langue... je reconnais que ce n'est pas suffisant...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?
R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?
R : parler la langue ethnique... planter dans un champ ou débrousser un champ... faire les pièges... faire la pêche...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
R : bien sûr

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
R : dans plusieurs domaines par exemple quand ils seront grands ils peuvent s'en servir pour faire une plantation ou la chasse... déjà certains s'en servent en faisant les pièges pour les animaux de la brousse...

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
R : parler le français... pour calculer... pour lire et aussi pour écrire...

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec la culture du Gabon ?
R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?
R : il n'y a pas d'exemple vu qu'il n'y a pas de lien

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
R : que nos cultures s'enseignent à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
R : en français

Q : pourquoi dites-vous cela ?
R : ici à l'école tout ce qu'ils font est en français donc ils réfléchissent en français

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
R : à cause de leurs parents qui sont des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
R : ce n'est pas un bon choix parce cela empêche de faire la promotion de nos langues

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école
R : bien sûr

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : bien sûr

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
R : Ces documents servent de guide dans mon enseignement

• **Enseignant : 02A**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?
R : je parle le fang

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?
R : disons depuis 5 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?
R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon
R : dans ma classe le français n'a pas de rencontre avec les langues ethniques du Gabon... même si moi je parle une langue ethnique du Gabon que j'ai appris depuis ma famille et non à l'école...

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
R : oui

Q : laquelle ?

R : cela me plairait bien d'enseigner le fang à l'école

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je suis quand même satisfait même si beaucoup reste à faire

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non... pas du tout

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non... ce n'est pas autorisé... mais moi je le fais avec eux pour faciliter parfois leur compréhension quand je constate un blocage à ce niveau... j'explique en fang vu que nous sommes dans un village en majorité fang...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : non...

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école et les parents

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : ça va... le niveau est acceptable...

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : le déchiffrage en lecture... et aussi l'écriture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?

R : ce que je fais comme je vous le disais tantôt je leur explique en fang... je leur enseigne des chants en fang... c'est à peu près ce que je fais...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : cultiver un champ... réaliser de pièges... faire de la pêche...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : oui

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : plus tard quand ils seront grands ces savoirs leurs seront utiles...

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : communiquer avec les autres d'autres ethnies... lire... écrire... compter en français...

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec la culture du Gabon ?

R : non

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?

R : je n'ai pas d'exemples tant plus qu'il n'y a pas de liens

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : enseigner nos cultures à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : parce que c'est qu'ils font

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : parce qu'ils sont nés des parents gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : je peux dire que c'est un bon et un mauvais choix... un bon choix parce que cela permet aux différents membres des ethnies du Gabon de communiquer entre eux... un mauvais choix parce que cela fait que nos langues disparaissent...

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : oui cela est possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : oui

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Ce sont des guides pour enseigner

• Enseignant : 03A

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle le ndoumou

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : ça fait 8 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : il n'y a pas de rencontre entre la langue ndoumou et le français dans ma classe ni le français avec d'autres langues ethniques du Gabon

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : c'est possible mais il me faudra au départ être formé

Q : laquelle ?

R : le ndoumou

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je ne suis pas satisfait... il y a beaucoup de choses à voir... il y a beaucoup de lacunes en lecture à ce niveau les difficultés sont nombreuses... le savoir lire pose problème... et j'ai du mal à avancer avec un bon nombre d'entre eux... sur les 18 élèves seuls cinq arrivent à lire le reste c'est des problèmes... voilà pourquoi je ne suis pas satisfait...

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non... pas vraiment

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non... ce n'est pas bon qu'ils s'expriment encore dans leur langue ethnique ici à l'école si non ils ne pourront pas parler correctement le français...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : là votre question est pertinente... à l'allure où vont les choses ce n'est pas rassurant... je crains que nos langues disparaissent...

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école et les parents

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : je ne suis pas très satisfait parce qu'ils sont en difficultés de lecture

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture... quand un élève sait lire il réussit facilement dans les autres matières...

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?

R : je leur apprends les danses traditionnelles... les chants aussi...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : planter... faire la chasse... faire des paniers en liane...
 Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
 R : oui
 Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
 R : ces savoirs leur seront plus utiles quand ils seront grands... pour le moment certains s'en servent quand ils vont en brousse avec leurs parents... par exemple...
 Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
 R : pour parler en français... lire... écrire... compter...
 Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec la culture du Gabon ?
 R : non
 Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?
 R : il n'y a pas d'exemples
 Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
 R : oui
 Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
 R : oui
 Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
 R : enseigner nos cultures à l'école
 >Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.
 Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
 R : en français et aussi dans leur langue ethnique
 Q : pourquoi dites-vous cela ?
 R : je dis cela en me souvenant de ce que moi je faisais... quand j'étais élève à leur âge je réfléchissais en même temps en français et en ndoumou
 Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
 R : non
 Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
 R : parce que leurs parents sont des gabonais
 Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
 R : je dirai que ce choix fait que nos langues s'éteignent...
 Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école
 R : oui cela est possible
 Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
 R : oui
 Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
 R : Ces sont des préparations de la classe, comme documents ils servent pour que je respecte ce que j'enseigne.

• **Enseignant : 04A**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.
 Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?
 R : je parle tsogo
 Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?
 R : 7 ans
 Q : dans quelle langue enseignez-vous ?
 R : en français
 Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon
 R : aucune relation dans ma classe entre le français et les langues ethniques du Gabon au niveau des enseignements que je dispense...
 Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
 R : non
 Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
 R : oui
 Q : laquelle ?
 R : le tsogo
 Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?
 R : un peu satisfait
 Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?
 R : non cela ne m'intéresse pas
 Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?
 R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?
R : non...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?
R : non je ne suis pas rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?
R : je dirai les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?
R : l'école... les parents... la société

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?
R : un peu

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?
R : la lecture et l'écriture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?
R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?
R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?
R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?
R : pour que mes élèves aient accès à la culture du Gabon... nous chantons en langue... parfois nous apprenons les danses traditionnelles...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?
R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?
R : dans leurs langues ethniques ... parler la langue ethnique par exemple... savoir faire des pièges en brousse...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
R : bien sûr

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
R : quand ils sont au village avec les parents... les activités qu'ils font avec eux ces savoirs les aident à répondre aux attentes des parents... par exemple à faire des commissions...

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
R : à lire... à écrire... à compter... en français

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec la culture du Gabon ?
R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?
R : il n'y a pas d'exemples parce qu'il n'y a pas de lien

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
R : que nos cultures s'enseignent à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
R : en français... peut-être aussi dans leurs langues ethniques

Q : pourquoi dites-vous cela ?
R : parce que je suppose que c'est comme ça quand ils travaillent à l'école ils réfléchissent en français et quand ils sont à la maison où ils parlent leur langue ils réfléchissent en langue

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
R : parce qu'ils sont nés des parents gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
R : ce choix empêche de valoriser nos langues

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école
R : bien sûr

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : bien sûr

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
R : Ces documents sont beaucoup utiles, ils servent en tant que préparation de ma classe à faire en sorte que je puis suivre ce que j'ai prévu. Certains sont des guides que le ministère nous donne comme programme.

• **Enseignant : 05A**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle le fang

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : j'enseigne depuis 11 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : je vous dirai tout simplement qu'il n'y a pas de rencontre au niveau des enseignements que je dispense entre le français et les langues ethniques du Gabon...

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : pourquoi pas oui

Q : laquelle ?

R : le fang que je parle bien

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je suis plus ou moins satisfait parce que la lecture met mes élèves en difficultés... j'ai l'impression qu'ils n'ont pas de bonne base en lecture...

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non cela ne m'intéresse pas

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : non je ne suis pas rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : les parents et nous les enseignants

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : un peu

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture et l'écriture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?

R : pour que mes élèves aient accès à la culture du Gabon je vous dirai franchement je ne fais pas grand-chose parce que le programme ne contient pas de savoir sur ce sujet...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : ils savent faire des pièges par exemple pour les grands garçons... préparer le manioc pour les jeunes filles... ils savent beaucoup de choses de la vraie vie au village que l'école ne leur apporte pas...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : bien sûr

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : dans les activités quotidiennes au village

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : parler la langue française... lire aussi compter et écrire... calculer aussi...

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec la culture du Gabon ?

R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?

R : je n'ai pas d'exemples bien évidemment parce qu'il n'y a pas de lien

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : que nos cultures s'enseignent à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français et aussi en langue

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : je le dis parce que c'est ce qui est possible

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : à cause du fait qu'ils sont nés des parents qui sont eux des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : ce choix empêche de valoriser nos langues

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : si cela est possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : oui j'accepterai d'enseigner les langues du Gabon à l'école

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Il n'est pas autorisé à enseigner sans respecter ce que disent ces documents. Ils servent pour montrer ce qu'on doit faire lorsqu'on travaille avec les élèves.

• Enseignant : 06A

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle un peu adouma

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : cela fait 6 ans que j'enseigne

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : pas de relation dans ma classe entre le français et les langues ethniques du Gabon au niveau des enseignements que je dispense...

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui

Q : laquelle ?

R : l'adouma

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je ne suis pas encore satisfait parce que c'est le début ce qui est positif mes élèves sont éveillés...

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : pas du tout cela ne m'intéresse pas...

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : la manière dont les choses se présentent je dirai ce n'est pas évident que les langues du Gabon continuent à être parlées à travers nos élèves...

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : je dirai les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : les parents... les enseignants... l'Etat

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : un peu

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture et l'écriture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?

R : je leur apprends des chants en langue... mais ce n'est pas suffisant... pour s'imprégner de la culture du Gabon...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : ils savent parler leurs langues ethniques et grâce à cette langue ils savent beaucoup de choses qu'ils n'apprendront jamais à l'école... par exemple faire une plantation... faire des pièges pour chasser... vider un étang pour pêcher ils ne l'apprendront à le faire à l'école...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : bien évidemment ces savoirs sont utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : ils se servent de ces savoirs je dirai dans les activités en famille

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : pour lire... compter... calculer

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec la culture du Gabon ?

R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?

R : il n'y a pas d'exemples parce qu'il n'y a pas de lien

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : que nos cultures s'enseignent à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français et aussi dans leurs langues vernaculaires

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : je le dis parce que c'est ce qu'ils font

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : parce que leurs parents sont des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : ce choix est un blocage à l'enseignement des langues du Gabon à l'école

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : effectivement

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : bien sûr

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Ces documents ont plusieurs fonctions : certains sont le programme officiel, d'autres sont des guides pédagogiques, d'autres ce sont mes préparations, etc.

• Enseignant : 07A

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle ndzébi

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : j'enseigne depuis 2005 dont j'ai 11 ans d'expérience

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : le français n'a pas de relation avec les langues du Gabon dans les enseignements que je dispense dans ma classe...

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui

Q : laquelle ?

R : le dzebi

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : un peu satisfait vu que la lecture n'est pas vraiment ça dans ma classe... à ce niveau mes élèves éprouvent des difficultés... je dirai qu'ils ne savent pas lire...

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non cela ne m'intéresse pas du tout

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : non je ne suis pas rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : je dirai les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école... les parents...

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : plus ou moins satisfait

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture... le raisonnement mathématique... l'écriture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?

R : je les encourage à apprendre des chants en langue et des danses traditionnelles

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : ils savent parler leurs langues ethniques... ils savent pour certains cultiver des champs... d'autres savent faire la chasse... les jeunes filles savent préparer le manioc...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : très utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : dans mes activités en familles

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : lire...écrire...calculer

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec la culture du Gabon ?

R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?

R : il n'y a pas d'exemples parce qu'il n'y a pas de lien

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : que nos cultures s'enseignent à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français... un peu dans leur langue ethnique

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : parce que ce sont les langues qu'ils parlent

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
R : non
Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
R : à cause de leurs parents qui sont des gabonais
Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
R : ce choix empêche de valoriser nos langues
Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école
R : oui
Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : oui
Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
R : Ce sont des guides pour enseigner

• **Enseignant : 08A**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?
R : je parle le mbahouin
Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?
R : depuis 10 ans
Q : dans quelle langue enseignez-vous ?
R : en français
Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon
R : il n'y a pas de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon dans ma classe...
Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
R : non
Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
R : si cela est autorisé je dirai sans problème j'enseignerai dans une langue ethnique du Gabon
Q : laquelle ?
R : le mbahouin sûrement
Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?
R : si la lecture ne mettait pas en difficulté une bonne partie des élèves je vous dirai que je suis satisfait... mais la plupart ne sait pas lire... je suis obligé de reprendre pour certains le déchiffrement qui se fait en 2^{ème} année...
Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?
R : cela ne m'intéresse pas du tout
Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?
R : non
Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?
R : pendant la récréation oui mais lors des enseignements non...
Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?
R : non je ne suis pas rassuré
Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?
R : les parents
Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?
R : les parents et les enseignants
>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.
Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?
R : un peu
Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?
R : la lecture et l'écriture
Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?
R : oui
Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?
R : à la culture française
Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?
R : non
Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?
R : pour que mes élèves s'imprègnent de la culture du Gabon je procède à l'enseignement des chants et danses culturels dans ma classe...
Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?
R : oui
Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : ils parlent leurs langues maternelles et savent cultiver... piéger... pêcher
 Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
 R : bien sûr
 Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
 R : dans les activités quotidiennes au village
 Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
 R : parler la langue français... lire aussi compter et écrire... calculer aussi...
 Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec la culture du Gabon ?
 R : pas du tout
 Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?
 R : je n'ai pas d'exemples parce qu'il n'y a pas de lien
 Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
 R : oui
 Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
 R : oui
 Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
 R : que nos cultures s'enseignent à l'école
 >Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.
 Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
 R : en français et aussi en langue
 Q : pourquoi dites-vous cela ?
 R : je le dis comme ça
 Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
 R : non
 Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
 R : à cause du fait qu'ils sont nés des parents qui sont eux des gabonais
 Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
 R : mauvais choix qui relègue nos langues au second plan
 Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école
 R : si cela est possible
 Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
 R : oui je l'accepterai
 Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
 R : Ces documents sont très utiles, ils servent pour m'aider à faire les leçons. Je dois suivre ce qui est écrit quand je fais mes préparations.

• **Enseignant : 09A**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.
 Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?
 R : je parle un peu bakanigui
 Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?
 R : 6 ans
 Q : dans quelle langue enseignez-vous ?
 R : en français
 Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon
 R : aucune relation dans ma classe entre le français et les langues ethniques du Gabon au niveau des enseignements que je dispense...
 Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
 R : non
 Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
 R : oui
 Q : laquelle ?
 R : bakanigui
 Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?
 R : je peux dire que je suis plus moins satisfait parce la plupart de mes élèves ne savent lire et c'est vraiment un problème...
 Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?
 R : non
 Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?
 R : non plus

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?
R : pas du tout... sauf pendant les récréations... en classe non

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?
R : je dirai pour ce qui me concerne ne pas être tout à fait rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?
R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?
R : les parents et aussi les enseignants

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?
R : un peu

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?
R : la lecture et l'écriture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?
R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?
R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?
R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?
R : à travers les chants et les danses traditionnels qu'ils apprennent ils ont accès à une partie de la culture du Gabon

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?
R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?
R : parler la langue maternelle... pour des garçons faire des pièges pour la chasse... pour les filles préparer le manioc ou autre chose... il y a beaucoup de choses qu'ils savent venant des leurs parents...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
R : bien évidemment ces savoirs sont utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
R : ils s'en servent quand ils sont dans leurs familles

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
R : lire... écrire... compter et calculer

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec la culture du Gabon ?
R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?
R : je n'ai pas d'exemples à donner parce qu'il n'y a pas de liens

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
R : enseigner à l'école les cultures du Gabon

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
R : en français et aussi dans leurs langues maternelles

Q : pourquoi dites-vous cela ?
R : ici à l'école je suppose qu'ils réfléchissent sûrement en français et à la maison en langue maternelle

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
R : à partir de leurs parents qui sont eux des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
R : ce n'est pas un bon choix... il empêche nos langues d'être enseignées à l'école

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : oui c'est possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : sans problème je l'accepterai

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
R : Ces documents sont au service de ce que je dois faire dans ma classe avec mes élèves. On les appelle les documents obligatoires chaque enseignant doit en posséder dans sa classe. Ils me guident dans ce que je fais pour enseigner.

• **Enseignant : 10A**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle galwa

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : ça fait 12 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : je ne vois pas de relation dans ma classe entre le français et les langues ethniques du Gabon au niveau des enseignements que je dispense...

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui

Q : laquelle ?

R : l'omyéné qui est la langue du groupe ethnique auquel j'appartiens

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je ne suis pas très satisfait parce que la lecture pose problème... un bon nombre de mes élèves ne savent pas lire... ce qui m'oblige à recourir à la méthode syllabique au niveau de l'enseignement de la lecture pour une mise à niveau de ma classe...

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : pas du tout

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : je ne suis pas trop rassuré mais rien n'est perdu certains parents surtout au village continuent à parler les langues avec leurs enfants...

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : les parent et l'Etat

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : je suis plus moins satisfait

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture... je peux encore ajouter l'écriture et le calcul... les maths quoi

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?

R : il arrive que nous chantions en langue et aussi organisons des danses traditionnelles... pour que nos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : ils savent beaucoup de choses de la vie au village... ils ne sont pas comme les enfants de la ville

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : oh oui ces savoirs sont très utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : ils s'en servent dans diverses activités au village par exemple faire des pièges ou la pêche même cultiver... ils s'en servent dans leur vie quotidienne quand ils sont avec leur parent... certains garçons font le vin de palme par exemple...

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : en lecture aussi pour écrire...calculer...compter

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec la culture du Gabon ?

R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?

R : il n'y a pas d'exemples et il n'y a pas de liens

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : que nos cultures s'enseignent à l'école...

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : ils réfléchissent dans leur langue et aussi en français

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : je pense que c'est ce qu'ils font

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : parce que leurs parents sont des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : ce choix empêche l'enseignement des langues du Gabon à l'école

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : effectivement

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : bien sûr

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Ces documents servent dans mon enseignement comme des guides. Déjà on les appelle des guides permanents et des guides non permanents.

• Enseignant : 11A

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : le fang

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : ça 12 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en langue française

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : je dirai que le français n'a pas de relation avec les langues du Gabon dans les enseignements que je dispense dans ma classe...

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui

Q : laquelle ?

R : le fang

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je suis un peu satisfait... vous savez la 5^{ème} année est la dernière classe du primaire et les élèves affrontent l'examen du CEP qui leur permet d'entrer en 6^{ème} donc en cours d'année il n'est pas évident d'être totalement satisfait...

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non cela ne m'intéresse pas du tout

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : seulement quand ils sont en récréation... mais en classe non

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : personnellement je ne suis pas rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : je dirai les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école et les parents...

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : je vous l'ai dit tout à l'heure je suis plus ou moins satisfait

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : en 5^{ème} année je dirai la lecture... le raisonnement mathématique... l'orthographe à travers la dictée

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : je dirai à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?

R : je les encourage à apprendre des chants en langue... des danses traditionnelles... à fabriquer les objets d'art qu'ils tirent de leur culture parce qu'en fin d'année ils doivent les présenter à un jury pour l'examen du Cep...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : des savoirs qui sont liés à leur vie auprès de leurs parents par exemple cultiver un champ... faire la pêche... préparer le repas pour les jeunes filles... il y a beaucoup de savoirs à ce niveau...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : bien sûr ces savoirs sont très utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : dans les domaines de la vie de tous les jours dans leurs familles...

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : pour lire... pour écrire... pour calculer... aussi parler en français et communiquer avec les autres qui ne parlent la même langue...

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec la culture du Gabon ?

R : non... pas vraiment... c'est vrai qu'en éveil on étudie le Gabon mais on parle peu de la culture du Gabon...

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?

R : je n'ai pas d'exemples précis... peut-être dans les activités socioculturelles où l'on apprend les chants en langues et les danses traditionnelles

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : je proposerai l'enseignement des langues à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français et aussi dans leur langue maternelle

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : je le dis parce que moi-même je réfléchissais quand j'étais à l'école primaire même jusqu'au secondaire... je réfléchissais en fang et en français cela dépendait du problème à résoudre...

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : parce que leurs parents sont des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : un choix qu'il faut changer aujourd'hui... je peux dire avant ce choix s'expliquait mais aujourd'hui il faut le changer...

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : bien sûr

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : oui

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Il m'est interdit de faire cours sans suivre ces documents. Ils sont divers, il y a des manuels pour des exercices, il y a des guides pédagogiques, il y a des curricula qui sont le programme officiel, il y a aussi mes préparations. Beaucoup de documents pour enseigner, mais c'est nécessaire.

• Enseignant : 12A

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle le tsogo
 Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?
 R : disons 12 ans
 Q : dans quelle langue enseignez-vous ?
 R : en langue française
 Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon
 R : je n'ai rien à dire dans la rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon parce qu'il n'y a pas de rencontre dans les enseignements que je donne dans ma classe...
 Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
 R : non je ne suis pas autorisé à le faire
 Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
 R : je dirai non j'ai peur que cela soit très compliqué pour les enfants
 Q : vraiment cela ne vous dit pas d'enseigner le tsogo à des jeunes gabonais ?
 R : peut-être... enfin si c'est une décision du ministère je serai contraint de le faire...
 Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?
 R : pas du tout
 Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?
 R : pas du tout
 Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?
 R : non
 Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?
 R : oui pendant les récréations... mais en classe c'est en français qu'ils doivent le faire
 Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?
 R : je dirai oui
 Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?
 R : les parents
 Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?
 R : l'école et les parents...
 >Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.
 Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?
 R : pas tout
 Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?
 R : la lecture
 Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?
 R : oui évidemment
 Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?
 R : je dirai à la culture française
 Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?
 R : non
 Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?
 R : en chantant en langue
 Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?
 R : oui
 Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?
 R : il s'agit des savoirs que leurs enseignants leur parents... des savoirs qui sont liés au village
 Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
 R : oui ces savoirs sont utiles
 Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
 R : dans les domaines de la vie au village
 Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
 R : lire... écrire... compter
 Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec la culture du Gabon ?
 R : non
 Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?
 R : aucun exemple à donner parce qu'il n'y a pas de liens
 Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
 R : oui de beaucoup
 Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
 R : oui
 Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : je dirai faire apprendre la culture du Gabon à l'école
 >Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.
 Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
 R : en français et en langue maternelle
 Q : pourquoi dites-vous cela ?
 R : je le dis parce que je suppose que c'est ce qu'ils font sinon ils réfléchissent plus en langue
 Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
 R : non
 Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
 R : à cause de leurs parents qui sont eux d'abord des gabonais
 Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
 R : mauvais choix
 Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école
 R : bien sûr
 Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
 R : si on me le demande oui... mais de moi-même non...
 Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
 R : Ces documents servent lorsque j'enseigne, certains permettent de travailler directement avec les élèves ce sont les manuels, d'autres guides dans les méthodes d'enseignement ce sont les guides pédagogiques qui sont insuffisants, d'autres ce sont mes préparations et documents obligatoires.

• Enseignant : 13A

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.
 Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?
 R : je parle l'ipunu
 Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?
 R : je suis à ma 2^{ème} année
 Q : dans quelle langue enseignez-vous ?
 R : en français
 Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon
 R : dommage je vous dirai qu'il n'y a pas réellement de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon dans les enseignements que je dispense dans ma classe...
 Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
 R : non
 Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
 R : oui
 Q : laquelle ?
 R : l'ipunu
 Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?
 R : si la lecture ne mettait pas en difficulté une bonne partie des élèves je vous dirai que je suis satisfait... mais la plupart ne sait pas lire... je suis obligé de reprendre pour certains le déchiffrement qui se fait en 2^{ème} année...
 Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?
 R : non cela ne m'intéresse pas du tout
 Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?
 R : non plus
 Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?
 R : oui ils s'expriment en langues ethniques ici à l'école lors des récréations... en classe non...
 Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?
 R : non je ne suis pas rassuré
 Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?
 R : les parents
 Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?
 R : les parents et nous les enseignants
 >Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.
 Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?
 R : un peu
 Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?
 R : la lecture
 Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?
 R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?
R : je dirai qu'ils ont accès à la culture française
Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?
R : non pas du tout
Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?
R : vraiment pour que mes élèves s'imprègnent de la culture du Gabon quand ils sont en classe avec moi je leur demande parfois de nommer en langue certains objets qu'ils utilisent en famille... je les encourage à demander à leurs parents certaines significations des mots français en langue...
Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?
R : oui ils possèdent des savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école
Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?
R : ils parlent leurs langues maternelles c'est un grand réservoir de plusieurs savoirs culturels
Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
R : bien sûr
Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
R : dans les activités qu'ils mènent lorsqu'ils sont avec leurs parents
Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
R : dans les domaines de la lecture... de l'écriture... des calculs mais aussi du parler en français...
Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec la culture du Gabon ?
R : pas du tout
Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?
R : vraiment je ne vois pas d'exemples à donner déjà il n'y a pas de lien
Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
R : oui
Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
R : oui
Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
R : que nos cultures soient enseignées à l'école
>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.
Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
R : en français et aussi en langue
Q : pourquoi dites-vous cela ?
R : je le dis parce que pour moi à l'école ils sont obligés de réfléchir en français et quand ils sont à la maison ils le font en langue
Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
R : non
Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
R : ce sont leurs parents
Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
R : un mauvais choix qu'il faut changer
Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école
R : oui
Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : oui je l'accepterai
Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
R : Ces documents m'aident pour enseigner

• **Enseignant : 14A**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.
Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?
R : je parle fang
Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?
R : 4 ans
Q : dans quelle langue enseignez-vous ?
R : en français
Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon
R : il n'y a pas de relation...entre le français et les langues ethniques du Gabon au niveau des enseignements que je dispense dans ma classe...
Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
R : non je ne suis pas autorisé à la faire mais il m'arrive de le faire quand je constate que les élèves ne comprennent pas... ici nous sommes dans un village fang... il est facile pour moi de le faire et cela aide les

élèves à vite comprendre...

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui

Q : laquelle ?

R : le fang

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je suis un peu satisfait

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non plus

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : oui et non... oui pendant les récréations et non parce qu'en classe les leçons se font en français

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : je ne suis pas très rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : je dirai les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : les parents... les enseignants... la société

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : un peu satisfait

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture... le raisonnement mathématique... l'écriture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?

R : je leur apprend des chants en langue... à dire certains en langue parfois même des proverbes en fang comme nous sommes dans un village fang...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : parler le fang... savoir planter... savoir préparer... savoir faire des pièges...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : bien évidemment ces savoirs sont utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : ils se servent de ces savoirs je dirai dans les activités en famille

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : pour lire... compter... calculer... écrire aussi

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec la culture du Gabon ?

R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?

R : il n'y a pas d'exemples parce qu'il n'y a pas de lien

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : que nos cultures s'enseignent à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français et aussi dans leurs langues vernaculaires

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : je le dis parce que c'est ce qu'ils font

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : parce que leurs parents sont des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : ce choix empêche l'enseignement des langues du Gabon à l'école

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : bien sûr

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : bien sûr

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Pour que j'enseigne, il me faut ces documents, c'est obligatoire. Déjà on les appelle les documents obligatoires.

• Enseignant : 15A

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle ipunu

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : 5 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : il n'y a pas de relation dans ma classe entre le français et les langues ethniques du Gabon au niveau des enseignements que je dispense...

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui

Q : laquelle ?

R : l'ipunu

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je ne suis pas encore satisfait parce qu'ils débutent pour certains l'école pour d'autres ils reviennent du pré-primaire

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : pas du tout

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : je dirai ce n'est pas évident que les langues du Gabon continuent à être parlées à travers nos élèves parce que le français prend le dessus

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : je dirai les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : les parents... la famille et aussi les enseignants

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : je suis un peu satisfait

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture et l'écriture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de la culture du Gabon ?

R : je les apprends des chants en langue...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : ils savent parler leurs langues ethniques et grâce à cette langue ils savent beaucoup de choses qu'ils n'apprendront jamais à l'école...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
 R : bien évidemment ces savoirs sont utiles
 Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
 R : ils se servent de ces savoirs en famille
 Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
 R : pour parler le français... lire...compter... calculer
 Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec la culture du Gabon ?
 R : pas du tout
 Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?
 R : il n'y a pas d'exemples parce qu'il n'y a pas de lien
 Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
 R : oui
 Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
 R : oui
 Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
 R : enseigner nos cultures à l'école
>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.
 Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
 R : en français et un peu en langue
 Q : pourquoi dites-vous cela ?
 R : je le dis tout simplement parce qu'ils parlent ces langues et les utilisent pour communiquer donc ils réfléchissent dans ces langues qu'ils utilisent
 Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
 R : non
 Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
 R : parce que leurs parents sont des gabonais
 Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
 R : ce choix n'est pas bon pour l'enseignement des langues du Gabon à l'école
 Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école
 R : oui
 Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
 R : bien sûr
 Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
 R : Ces documents servent en me guidant dans mon enseignement

Document 10 : Verbatim questions (Q)/réponses (R) des entretiens semi-directifs avec les enseignants en milieu urbain.

• Enseignant : 01B

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.
 Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?
 R : je suis ndoumou mais je ne parle pas bien la langue
 Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?
 R : j'enseigne depuis 8 ans
 Q : dans quelle langue enseignez-vous ?
 R : en français
 Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon
 R : bien que je sois ndoumou et que je ne parle pas assez la langue... je dirai qu'il n'y a pas de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon dans les enseignements que je dispense
 Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
 R : non je ne suis pas autorisé à le faire
 Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
 R : pourquoi pas
 Q : laquelle ?
 R : n'importe quelle langue ethnique... l'essentiel c'est que je sois formé pour le faire
 Q : êtes-vous satisfaits du niveau de maîtrise de la langue française chez vos élèves ?
 R : je suis un peu satisfait
 Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur

appropriation du français ?

R : non cela ne m'intéresse pas

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non... même s'ils étaient autorisés je pense qu'ils ne le feront pas... ils s'exprimeront toujours en français...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : non je ne suis pas rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : pour moi ce sont les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école et les parents

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : oui ça va

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : le savoir lire disons la lecture et l'écriture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : pas forcément... c'est vrai que la langue est un élément de la culture mais apprendre à parler le français ne signifie pas avoir accès à la culture française...

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture gabonaise

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non pas directement...

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?

R : là je vous avoue que c'est un peu compliqué... vraiment je ne fais pas grand-chose en dehors de les autoriser à apprendre les chants de leurs langues qu'eux-mêmes connaissent et aussi certaines danses traditionnelles...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : pour certains parler la langue... prendre son bain... laver les assiettes... faire des courses

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : oui ces savoirs sont utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : dans le domaine de la vie courante

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : lire... écrire... compter... calculer... communiquer avec les autres en français

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?

R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?

R : je n'ai pas d'exemples parce que pour moi il n'y a pas de lien

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : enseigner nos cultures à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : parce qu'ils parlent plus le français ici à l'école

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : à cause de leurs parents qui sont des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : ce n'est pas tout à fait un bon choix...

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : c'est possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : pourquoi pas

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Je ne peux pas envisager faire classe si je n'ai pas certains de ces documents, notamment le curriculum et certains manuels. C'est pour vous dire que ces documents sont importants. Ils m'aident dans mon travail.

• **Enseignant : 02B**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle le fang

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : 6 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : aucune rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui

Q : laquelle ?

R : le fang

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : oui je suis satisfait

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : pas du tout

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : oui ils peuvent pendant les récréations mais pas en classe...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : ce que j'observe je dirai pas du tout rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école... les parents et la famille

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : oui je suis satisfaite

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture et l'écriture... le raisonnement en maths

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?

R : je leur enseigne des chants en langue... parfois aussi les danses traditionnelles

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : ... faire des commissions... prendre le taxi...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : oui

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : à la maison

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : communiquer avec les autres... écrire... lire...calculer...

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?

R : non

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?

R : je n'ai pas d'exemples s'il n'y a pas de liens

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : enseigner nos cultures à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : parce que c'est ce qu'ils font

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : parce qu'ils sont nés de parents gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : très mauvais choix parce qu'il met de côté l'enseignement de nos langues à l'école

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : oui cela est possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : oui

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Ces documents me guident pour que j'enseigne

- **Enseignant : 03B**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle le kota

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : ça fait 4 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : il n'y a pas de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon au niveau des enseignements que je dispense dans ma classe

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : je n'ai jamais pensé à ça... mais je pourrai bien le faire à condition d'y être formé

Q : laquelle choisirez-vous ?

R : le kota

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je peux dire que ça va... je suis un peu satisfaite

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : pas vraiment

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non ils ne sont pas autorisés à le faire

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : je ne suis pas rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école et les parents

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : un peu satisfaite
 Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?
 R : la lecture... l'écriture... le calcul
 Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?
 R : oui
 Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?
 R : à la culture française
 Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?
 R : non
 Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?
 R : je leur apprends les danses traditionnelles... les chants aussi...
 Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?
 R : oui
 Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?
 R : il y a plusieurs comme parler la langue par exemple
 Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
 R : oui
 Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
 R : quand ils sont à la maison
 Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
 R : lire...écrire...compter
 Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?
 R : non
 Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?
 R : il n'y a pas d'exemples
 Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
 R : oui
 Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
 R : oui
 Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
 R : enseigner à l'école nos cultures
 >Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.
 Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
 R : en français
 Q : pourquoi dites-vous cela ?
 R : je dis cela parce qu'ici à l'école ils ne parlent que le français
 Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
 R : non
 Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
 R : parce que leurs parents sont des gabonais
 Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
 R : je dirai que ce choix fait que nos langues disparaissent et ça c'est grave
 Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
 R : oui cela est possible
 Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
 R : oui
 Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
 R : Les documents que vous voyez sont des guides. Il y en a différents, il y a ceux qui guident dans les méthodes pédagogiques, ce sont les guides pédagogiques, il y a ceux qui guident dans les contenus ce sont les curricula, il y a mes préparations qui guident dans la leçon et il y a des documents obligatoires.

- **Enseignant : 04B**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle l'ipunu

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : 7 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues

ethniques du Gabon

R : pour ma part il n'y a aucune relation entre le français et les langues ethniques du Gabon dans les enseignements que je dispense

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui

Q : laquelle ?

R : l'ipunu

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : un peu satisfait

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non cela ne m'intéresse pas

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : ils peuvent le faire pendant la récréation... mais pas en classe

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : non je ne suis pas rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : les enseignants et les parents

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : plus ou moins

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : je dirai la lecture... l'écriture et la résolution des problèmes en maths

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?

R : ce sont des aspects que je n'aborde presque pas avec mes élèves... je me contente de suivre le programme... et dans le programme de 1^{ère} année il n'y a rien concernant la culture ou les cultures du Gabon

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : il y a plusieurs je vous dirai par exemple se laver... faire des commissions... à s'habiller seul...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : oui ces savoirs sont utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : dans divers domaines notamment quand ils sont à la maison ils se servent de ces savoirs... même ici à l'école

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : pour lire... écrire... compter... calculer...

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?

R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?

R : s'il n'y a pas de liens c'est qu'il n'y a pas d'exemples

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : commencer à enseigner nos cultures à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français...

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : ici à l'école je suppose que c'est ce qu'ils font
Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
R : non
Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
R : parce qu'ils sont nés de parents gabonais
Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
R : un choix qui empêche de valoriser nos langues est un mauvais choix
Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école
R : oui c'est possible
Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : bien sûr
Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
R : Ces documents aident pour qu'on enseigne, c'est ce que je peux vous dire

• **Enseignant : 05B**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?
R : je parle le tsogo
Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?
R : ça fait 9 ans
Q : dans quelle langue enseignez-vous ?
R : en français
Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon
R : je vous dirai qu'il n'y a pas de rencontre au niveau des enseignements que je dispense entre le français et les langues ethniques du Gabon...
Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
R : non
Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
R : oui
Q : laquelle ?
R : sûrement le tsogo ou le ndzebi
Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?
R : je suis plus ou moins satisfait à cause des difficultés qu'ils ont en lecture
Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?
R : non cela ne m'intéresse pas
Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?
R : non
Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?
R : non quand ils sont en classe oui quand ils sont en récréation ils peuvent parler dans leurs langues ethniques mais ils ne le font presque pas...
Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?
R : non je ne suis pas rassuré
Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?
R : les parents
Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?
R : d'abord les parents... ensuite les enseignants

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?
R : je suis quand même satisfait
Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?
R : comme élément je citerai d'abord la lecture... ensuite l'écriture... et aussi le raisonnement en maths... j'ajouterai écrire sous dictée
Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?
R : plus ou moins
Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?
R : d'une part à la culture française... d'autre part à la culture gabonaise
Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?
R : plus ou moins
Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?
R : ici à l'école rien... je ne fais rien parce que je ne suis pas obligé de le faire... je veux dire par là que le

programme que je suis ne m'autorise pas à le faire...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : si... si... ils ont des savoirs acquis hors de l'école... ils apprennent en famille et aussi avec des amis bien de choses qu'ici à l'école... il est dit que trois foyers participent à l'éducation de l'enfant l'école... la famille et le milieu...

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : je dirai balayer la maison... puiser de l'eau... se laver... aider les parents... être serviable...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : oui ces savoirs sont utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : quand ils sont avec leurs parents ou avec les amis ils se servent de ces savoirs...

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : pour lire... écrire... compter... calculer...

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?

R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?

R : je n'ai pas d'exemples parce que je ne vois pas de liens

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : l'enseignement des cultures gabonaises à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : ici à l'école tout se fait en français je ne vois dans quelle langue mes élèves réfléchiront si ce n'est qu'en français

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : tout simplement parce que leurs parents sont des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : un bon et mauvais choix... un bon choix à son temps il fallait permettre aux gabonais de communiquer entre eux à un moment de notre histoire... aujourd'hui ce choix doit être revu pour donner accès à nos langues depuis l'école...

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : oui c'est tout à fait possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : oui je le ferai avec un immense plaisir

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Ces documents guident mon travail avec les élèves

• Enseignant : 06B

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je suis guisir mais je ne parle pas tout à fait la langue guisir

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : au jour d'aujourd'hui ça fait 11 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous vous dites guisir qui est une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : je vous dirai qu'il n'y a pas de rencontre... déjà moi-même je ne parle pas le guisir je le suis parce que mon père est guisir et ma mère est bahoumbou... alors au niveau des enseignements que je dispense il n'y a pas aussi de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : si j'apprends-moi d'abord à parler une langue ethnique du Gabon j'enseignerai sans problème en langue ethnique...

Q : laquelle choisirez-vous ?

R : le guisir ou le bahoumbou... ou le fang pourquoi pas

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : oui je suis satisfaite

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : oui au niveau des interférences dans la prononciation de certains mots pour apporter des corrections...

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non pas en classe... peut-être lors des récréations...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : pas du tout rassurée...

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : les enseignants... les parents... l'Etat en général

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : je suis satisfaite

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : disons la lecture principalement

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : certains aspects oui mais pas toute la culture française... apprendre à parler le français est déjà un aspect...

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : c'est difficile de le préciser comme ça... je dirai un peu à la culture française plus qu'à la culture gabonaise...

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : pas tout à fait... à dire vrai pas du tout...

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?

R : je ne fais rien... en dehors de chanter avec eux certains chants en langue dont parfois je ne connais même pas la signification... le plus souvent ce sont des chants populaires appris aussi à l'école dans mon enfance...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : bien évidemment l'école n'enseigne pas tout...

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : la politesse... manger à table... ranger sa chambre... faire la cuisine... laver ses habits... prendre le taxi...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : oui ils sont très... très utiles...

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : dans plusieurs domaines de leur vie à la maison avec les camarades...

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : pour lire... écrire... compter... calculer...

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?

R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?

R : vu qu'il n'y a pas de lien... il n'y a non plus d'exemples...

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui c'est possible

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : à commencer à enseigner nos langues à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R parce qu'ils ne parlent qu'en français ici à l'école même à la maison pour d'autres...

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : tout simplement parce que leurs parents sont des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : un choix qu'il faut revoir aujourd'hui... peut-être hier il était nécessaire de le faire mais aujourd'hui ce que cela l'est encore...

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : oui c'est tout à fait possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : oui je le ferai avec un immense plaisir si j'apprends à parler cette langue d'abord...

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Ces documents sont importants parce qu'ils guident ce que je fais dans ma classe. On appelle les documents obligatoires de l'enseignant. Vous trouverez par exemple le curriculum qui est le programme officiel il me guide dans les savoirs à enseigner. Mes préparations servent quand je fais cours, etc.

• Enseignant : 07B

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle légèrement le guisir

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : 5 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : il n'y a pas vraiment de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon au niveau des enseignements que je dispense...

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui

Q : laquelle ?

R : je dirai en guisir

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je suis plus ou moins satisfait parce que mes élèves ont quelques difficultés en lecture

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non cela ne m'intéresse pas

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : pas du tout

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : je dirai les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : les parents... les enseignants... la famille... l'Etat aussi

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : un peu satisfait

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture oui la lecture influence la décision de réussite quand un élève ne sait pas lire sa réussite est hypothéquée...

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?

R : c'est un peu difficile ici en ville pour que nos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon... vraiment je ne fais rien qui va dans ce sens parce que le programme ne me le permet pas

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui
 Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?
 R : plusieurs... par exemple... se laver... faire des petites commissions... balayer la maison... laver les assiettes...
 Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
 R : oui ces savoirs sont utiles
 Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
 R : à la maison...
 Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
 R : pour lire... écrire... compter... calculer...
 Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?
 R : non
 Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?
 R : aucun exemple parce qu'il n'a pas de liens
 Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
 R : oui
 Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
 R : oui
 Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
 R : enseigner à l'école les cultures du Gabon
 >Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.
 Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
 R : en français
 Q : pourquoi dites-vous cela ?
 R : parce qu'ils sont à l'école
 Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
 R : non
 Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
 R : parce que leurs parents sont des gabonais
 Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
 R : un mauvais choix qu'il faut changer...
 Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
 R : oui c'est possible
 Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
 R : oui
 Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
 R : Ces documents servent de guides pour que j'enseigne

• **Enseignant : 08B**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.
 Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?
 R : je parle le ndzebi
 Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?
 R : ça fait 7 ans
 Q : dans quelle langue enseignez-vous ?
 R : en français
 Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon
 R : disons qu'il n'y a pas directement de relation entre le français et les langues ethniques du Gabon dans les enseignements que je dispense
 Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
 R : non
 Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
 R : oui
 Q : laquelle ?
 R : le ndzebi
 Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?
 R : un peu satisfait pour le moment
 Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?
 R : non cela ne m'intéresse pas

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?
R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?
R : pendant la récréation et pas en classe... mais avant même pendant les récréations cela était interdit et si l'on te surprenait on te faisait porter le symbole un objet pour dire que tu ne sais pas parler en français...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?
R : non je ne suis pas rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?
R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?
R : les enseignants et les parents

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?
R : plus ou moins

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?
R : je dirai la lecture... l'écriture et les maths

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?
R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?
R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?
R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?
R : je ne fais rien

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?
R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?
R : faire des commissions... à s'habiller seul... laver son linge... laver les assiettes... balayer la maison...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
R : oui ces savoirs sont utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
R : dans divers domaines notamment quand ils sont à la maison ils se servent de ces savoirs...

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
R : pour lire... écrire... compter... parler en français... calculer...

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?
R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?
R : s'il n'y a pas de liens et aussi pas d'exemples

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
R : commencer à enseigner nos cultures à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
R : en français...

Q : pourquoi dites-vous cela ?
R : je suppose que c'est ce qu'ils font

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
R : parce qu'ils sont nés des parents gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
R : un choix qui empêche à nos langues d'être enseignées à l'école

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : oui c'est possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : bien sûr

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
R : Pour que j'enseigne, il me faut suivre certains guides et ces documents en sont.

• **Enseignant : 09B**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je ne parle pas une langue ethnique du Gabon mais je suis omyéné

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : je suis à ma 7^{ème} année

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : déjà moi-même je ne parle pas une langue du Gabon donc je ne vois pas de lien dans l'enseignement que je dispense dans ma classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : même si je le voulais à l'état actuel je ne pourrais pas sauf si j'apprends à parler une langue du Gabon

Q : s'il vous était demandé de choisir laquelle choisiriez-vous ?

R : sûrement l'omyéné

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je peux dire oui je suis satisfaite

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non cela ne m'intéresse pas

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : non pas du tout rassurée... moi-même je suis un exemple... je ne parle aucune langue du Gabon même si je comprends certains mots en omyéné...

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : les enseignants et les parents

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : là aussi je dirai je suis satisfaite

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : je dirai la lecture... l'écriture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?

R : rien... je ne fais rien déjà personnellement je ne suis pas moi-même imprégnée de la culture du Gabon comment ferai-je pour que mes élèves en soient à leur tour imprégnés...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : je dirai par exemple balayer la maison... se laver... faire des commissions... à s'habiller seul...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : oui ces savoirs sont utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : dans des domaines divers quand ils sont à la maison ils se servent de ces savoirs...

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : pour parler le français... lire... écrire... compter... calculer...

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?

R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe

et certains éléments de la culture du Gabon ?

R : s'il n'y a pas de liens c'est qu'il n'y a pas d'exemples

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : à enseigner nos cultures à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français...

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : c'est la langue qu'ils parlent le plus...

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : à cause de leurs parents qui sont eux des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : un choix qui empêche de valoriser nos langues...

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : oui c'est possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : bien sûr si je suis formée pour le faire et aussi que j'apprenne à en parler une...

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Il ne peut pas voir d'enseignement à l'école, si l'enseignant ne suit pas un programme, si l'enseignant ne prépare pas son cours, si l'enseignant ne fait pas travailler ses élèves. Ces documents servent pour aider à faire tout cela.

• Enseignant : 10B

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle le mbahouin

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : 6 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : il n'y a pas de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon au niveau des enseignements que je dispense dans ma classe

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui

Q : laquelle ?

R : le mbahouin

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je suis un peu satisfaite

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : pas vraiment

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non ils ne sont pas autorisés à le faire

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : je ne suis pas rassurée

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école et les parents

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?
R : un peu satisfaite
Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?
R : la lecture... l'écriture... le calcul... parler le français
Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?
R : oui
Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?
R : à la culture française
Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?
R : non
Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?
R : je leur apprend les danses traditionnelles... les chants également...
Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?
R : oui
Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?
R : il y a plusieurs comme parler la langue par exemple... balayer la maison... faire des petites commissions...
Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
R : oui
Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
R : quand ils sont à la maison
Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
R : lire...écrire...compter... parler le français...
Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe à un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?
R : non
Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?
R : il n'y a pas d'exemples parce qu'il n'y a pas de lien... sauf quand je leur apprend les chants en langue et les danses traditionnelles
Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
R : oui
Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
R : oui
Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
R : enseigner à l'école nos cultures
>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.
Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
R : en français
Q : pourquoi dites-vous cela ?
R : je dis cela parce qu'ici à l'école ils ne parlent que le français
Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
R : non
Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
R : parce que leurs parents sont des gabonais
Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
R : je dirai que ce choix fait que nos langues disparaissent et ça c'est grave
Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école
R : oui cela est possible
Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : oui
Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
R : Ces documents sont des guides pour enseigner

• **Enseignant : 11B**

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?
R : je parle le bakanigui
Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?
R : ça fait 5 ans
Q : dans quelle langue enseignez-vous ?
R : en français
Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues

ethniques du Gabon

R : non il n'y a pas de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon au niveau des enseignements que je dispense dans ma classe

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non plus

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui

Q : laquelle choisirez-vous ?

R : bien évidemment le bakanigui

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : je suis un peu satisfait

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : pas du tout

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : oui ils peuvent s'exprimer... pas en classe peut-être pendant les récréations

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : pas du tout rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école... les parents et la famille...

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : un peu satisfait aussi

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture... l'écriture... résoudre des problèmes en maths

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?

R : par l'apprentissage des chants en langue...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : il y a beaucoup je parlerai par exemple des savoirs sur la propreté... l'honnêteté... la politesse...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : oui

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : quand ils sont à la maison et aussi à l'école

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : parler le français... lire... écrire... compter

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?

R : non

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?

R : il n'y a pas d'exemples comme il n'y a pas de liens

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : il suffit de commencer à enseigner à l'école nos cultures

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : je dis cela parce qu'ici à l'école ils ne parlent que le français

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : parce que leurs parents sont des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : je dirai que ce choix fait que nos langues disparaissent et ce n'est pas bon et pourtant tout le monde le reconnaît mais personne ne prend la décision de changer cela

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : oui cela est possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : oui

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Ces documents guident le travail que je dois faire en classe

• Enseignant : 12B

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : je parle le téké

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : ça me fait 8 ans que j'enseigne

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en française

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : il n'y a pas de rencontre...

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non je ne suis pas autorisé à le faire

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : je dirai oui

Q : laquelle voudriez-vous enseigner ?

R : le téké...

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?

R : non je ne suis pas du tout satisfait

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : pas du tout

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : oui ils le font pendant les récréations mais en classe ils doivent parler le français...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : ce n'est pas très évident donc je suis moins rassuré...

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents d'abord ensuite la famille

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école et les parents...

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : pas tout

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui évidemment

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : je dirai à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?

R : à travers l'apprentissage des chants en langue et des danses traditionnelles de temps en temps en faisant nommer certaines choses en langue ici en classe...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?
R : parler leur langue... faire des activités champêtres et d'autres activités de survie avec les parents les conduit à acquérir des savoirs dans ce sens...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
R : oui ces savoirs sont utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
R : dans les domaines de la vie au village

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
R : lire... écrire... compter... parler le français

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?
R : non

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et la culture du Gabon ?
R : désolé je n'ai pas d'exemple à donner parce qu'il n'y a pas de liens

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
R : oui énormément

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
R : oui c'est possible

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
R : faire apprendre la culture du Gabon à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
R : en français

Q : pourquoi dites-vous cela ?
R : parce que les activités en classe se réalisent en français pour moi ils doivent alors réfléchir en langue

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
R : à cause de leurs parents qui sont des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
R : ce choix n'est pas pour la promotion de nos langues

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : oui c'est possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : oui

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
R : Ces documents ont plusieurs utilités, certains me guident dans la méthode à suivre dans une discipline, par exemple ce document ci s'appelle le guide pédagogique en français. C'est grâce à lui que je conduis par exemple les leçons de lecture, de grammaire, d'orthographe, etc. Cet autre document c'est le curriculum en mathématique qui contient tous les savoirs à enseigner. Ici vous avez mes préparations qui servent quand je fais cours.

• **Enseignant : 13B**

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?
R : je parle le fang

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?
R : 4 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?
R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon
R : pas de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?
R : oui

Q : laquelle ?
R : le fang

Q : êtes-vous satisfait du niveau de maîtrise de la langue française chez vos enfants ?
R : oui je suis satisfaite

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur

appropriation du français ?

R : pas du tout

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : oui pendant les récréations et non pas en classe...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : je dirai que je ne suis pas du tout rassurée

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : les parents et la famille... l'école aussi à travers nous les enseignants

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : oui je suis satisfaite

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : la lecture et l'écriture...

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?

R : en chantant en langue...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : ... faire des commissions... prendre le taxi... être honnête... être poli...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : oui

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : à la maison... à l'école

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : parler le français... écrire... lire... calculer... compter...

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?

R : non

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?

R : je n'ai pas d'exemples vu qu'il n'y a pas de liens

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : enseigner nos cultures à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : parce que c'est ce qu'ils font

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : parce que leurs parents sont gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : très mauvais choix parce qu'il met de côté l'enseignement de nos langues à l'école

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : oui cela est possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : oui

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : L'utilité de ces documents est de me guider dans ce que j'ai à faire avec mes élèves lors des enseignements-apprentissages.

• **Enseignant : 14B**

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : pouwi

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : 8 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : je dirai qu'il n'y a pas de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon dans les enseignements que je dispense

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non je ne suis pas autorisé à le faire

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : avec plaisir

Q : laquelle ?

R : le pouwi

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de maîtrise de la langue française chez vos élèves ?

R : je suis légèrement satisfait

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non cela ne m'intéresse pas

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : non je ne suis pas rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école et les parents

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : oui ça va quand même

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?

R : disons la lecture et l'écriture

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?

R : je crois oui

Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?

R : à la culture française

Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?

R : non...

Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?

R : je ne fais rien en dehors de les autoriser à apprendre les chants de leurs langues qu'eux-mêmes connaissent ...

Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?

R : oui

Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?

R : pour certains parler la langue... prendre son bain... laver les assiettes... faire des courses... dire la vérité...

Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?

R : oui ces savoirs sont utiles

Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?

R : dans le domaine de la vie de tous les jours

Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?

R : lire... écrire... compter... calculer... parler en français

Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?

R : pas du tout

Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?

R : je n'ai pas d'exemples parce que pour moi il n'y a pas de lien

Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?

R : oui

Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?

R : oui

Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?

R : enseigner nos cultures à l'école

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?

R : en français

Q : pourquoi dites-vous cela ?

R : parce qu'ils parlent plus le français ici à l'école

Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?

R : non

Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?

R : à cause de leurs parents qui sont des gabonais

Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?

R : ce n'est pas tout à fait un bon choix...

Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école

R : c'est possible

Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?

R : pourquoi pas

Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?

R : Ces documents guident le travail de tout enseignant dans sa classe

• Enseignant : 15B

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : quelle est la langue ethnique du Gabon que vous parlez ?

R : loubou

Q : cela fait combien de temps que vous êtes chargés de cours ?

R : j'enseigne depuis 8 ans

Q : dans quelle langue enseignez-vous ?

R : en français

Q : vu que vous parlez une langue ethnique du Gabon et vous enseignez en français dites-nous-en quelques mots au niveau des enseignements que vous dispensez sur la rencontre dans votre classe entre le français et les langues ethniques du Gabon

R : pas de rencontre entre le français et les langues ethniques du Gabon dans les enseignements que je dispense... vraiment il n'y a pas de rencontre et c'est dommage...

Q : êtes-vous autorisés à enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : non

Q : voudriez-vous enseigner dans une langue ethnique du Gabon ?

R : oui si cela est autorisé je le ferai

Q : laquelle préféreriez-vous ?

R : sûrement le loubou

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de maîtrise de la langue française chez vos élèves ?

R : je suis quand même satisfait

Q : est-ce que leur niveau de maîtrise de leur langue ethnique vous intéresse en tant qu'acquis dans leur appropriation du français ?

R : non cela ne m'intéresse

Q : est-ce que vos élèves ont accès ici à l'école à l'acquisition de leurs langues ethniques ?

R : non

Q : peuvent-ils s'exprimer dans leurs langues ethniques ici à l'école ?

R : non... mais ils peuvent le faire à leurs heures libres ici à l'école comme lors des récréations ou du repos de midi... mais en classe ils ne peuvent pas le faire parce que l'enseignement se déroule en français...

Q : êtes-vous rassurés que les langues du Gabon continueront à être parlées à travers vos élèves ?

R : non je ne suis pas rassuré

Q : selon vous qui doit enseigner les langues ethniques aux enfants ?

R : les parents

Q : qui est responsable de la socialisation des enfants ?

R : l'école et les parents

>Sous-thème : le jugement de réussite et l'impact culturel de la langue.

Q : êtes-vous satisfaits du niveau de réussite actuel de vos élèves ?

R : oui

Q : quels sont les principaux éléments qui influencent selon vous le jugement de réussite sur vos élèves ?
R : la lecture et l'écriture
Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture française ?
R : un peu...
Q : à quelle culture diriez-vous que vos élèves ont accès ?
R : à la culture française et aussi à la culture gabonaise
Q : selon vous est-ce que l'acquisition du français donne accès à la culture du Gabon ?
R : non...
Q : comment procédez-vous pour que vos élèves s'imprègnent de certains éléments de la culture du Gabon ?
R : rien...
Q : selon vous vos élèves possèdent-ils d'autres savoirs en dehors de ce qu'ils apprennent ici à l'école ?
R : oui
Q : de quels savoirs s'agit-il précisément ?
R : ... prendre son bain... laver les assiettes... faire des courses... il y a plusieurs en dehors de ceux que je viens de citer
Q : est-ce que ces savoirs sont utiles ?
R : oui ces savoirs sont utiles
Q : dans quel domaine ces savoirs peuvent-ils être utiles à l'élève ?
R : à la maison
Q : dans quel domaine précis diriez-vous que vos élèves se servent des savoirs qu'ils acquièrent ici à l'école ?
R : parler le français... lire en français... écrire... compter... calculer...
Q : est-ce que ce que vos élèves apprennent dans votre classe a un lien avec certains éléments de la culture du Gabon ?
R : pas du tout
Q : pourriez-vous nous donner un ou deux exemples de liens entre ce que vos élèves apprennent dans votre classe et certains éléments de la culture du Gabon ?
R : je n'ai pas d'exemples parce que pour moi il n'y a pas de lien
Q : selon vous est-ce que l'école influence la culture du Gabon ?
R : oui
Q : pensez-vous que cela peut s'inverser ?
R : oui
Q : pour que cela s'inverse que proposeriez-vous ?
R : enseigner nos cultures à l'école
>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.
Q : pour résoudre les situations problèmes en quelle langue diriez-vous que vos élèves réfléchissent ?
R : en français
Q : pourquoi dites-vous cela ?
R : parce qu'ils parlent plus le français ici à l'école
Q : en réfléchissant en français sont-ils des français ?
R : non
Q : selon vous qu'est-ce qui leur permet de dire qu'ils sont des gabonais ?
R : à cause de leurs parents qui sont des gabonais
Q : que diriez-vous du choix d'enseigner à l'école uniquement en langue française et non dans les langues ethniques du Gabon ?
R : ce n'est pas tout à fait un bon choix...
Q : selon vous est-il possible d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : c'est possible
Q : accepteriez-vous d'enseigner les langues ethniques du Gabon à l'école ?
R : oui
Q : quel est l'utilité des documents dont vous vous servez pour enseigner ?
R : Ces documents ce sont les guides pour enseigner

Document 11 : Questionnaire rempli destiné aux enfants-apprenants à l'école en milieu rural.

E : 1B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à lire et à écrire à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la lessive et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon que parlent mes parents

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : je dirai que je réfléchis en français à l'école

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : je dirai que je réfléchis en fang et en français à la maison

E : E2B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à lire et à faire des phrases à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à balayer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne dans la langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : je dirai que je réfléchis en français à l'école

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : je dirai que je réfléchis en fang et en français

E : E3B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à lire et à écrire à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à planter et à vendre les légumes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E4B

Age : 14 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à lire et à écrire à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver les assiettes et à balayer la maison

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E5B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à compter et à écrire à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire des pièges à oiseaux

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E6B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'omyéné

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à faire la lecture et à écrire à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris des tâches ménagères, à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en omyéné et en français

E : E7B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'omyéné

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à écrire et à analyser les compléments circonstanciels

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : j'ai appris à faire la vaisselle à la maison

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E8B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'omyéné

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à dessiner un cercle à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à calculer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E9B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'omyéné

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à piéger les crabes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E10B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'orungu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à pêcher et à faire des pièges à crabes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E11B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à compter et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le vin de palme

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E12B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à travailler

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon et en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E13B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français et langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E14B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota et l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à aller à la plantation

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E15B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E16B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le ndzébi

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E17B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à aller à la plantation et à préparer le poisson

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E18B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à être intelligent et à parler le français

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E19B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili et le ndzèbi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à planter le manioc, à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne dans une langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E20B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à aller au champ

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E21B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire et à parler le français

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E22B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E23B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le galwa

Q : *dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?*

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : *dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?*

R : à la maison j'ai appris à faire la chasse aux crabes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : *dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?*

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : *dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?*

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : *selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?*

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : *entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?*

R : je préfère les deux

Q : *dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?*

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : *dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?*

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E24B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : *parles-tu le français ?*

R : oui je parle le français

Q : *où as-tu appris à parler le français ?*

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : *quelle langue du Gabon parles-tu ?*

R : je parle le galwa

Q : *dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?*

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : *dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?*

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : *dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?*

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : *dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?*

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : *selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?*

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : *entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?*

R : je préfère les deux

Q : *dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?*

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : *dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?*

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E25B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : *parles-tu le français ?*

R : oui je parle le français

Q : *où as-tu appris à parler le français ?*

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : *quelle langue du Gabon parles-tu ?*

R : je parle le galwa

Q : *dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?*

R : j'ai appris à l'école à lire et à faire le sport

Q : *dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?*

R : à la maison j'ai appris à préparer et à parler la langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E26B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le galwa

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à jouer au ballon

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E27B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'omyéné

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris l'initiation au djembè

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E28B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang et l'orungu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E29B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à m'exprimer et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E30B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le galwa

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E31B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la plantation, à préparer le manioc

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E32B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à couper le nkumu, à préparer le manioc

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E33B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin et Le ndumu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à couper du bois et à aller au champ

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E34B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à fendre le bois, à faire les pièges

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E35B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu et le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à couper le bois

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E36B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu et le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la plantation, à faire la chasse avec les pièges

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E37B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le bakanigui

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à poser des pièges et à couper le bois

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E38B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le bakanigui

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer le nkumu et à écraser le manioc

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E39B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le bakanigui et le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à écrire et à comprendre

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à écraser le manioc et à cueillir les feuilles de manioc

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E40B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le bakanigui

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le champ et à couper le bois

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E41B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le bakanigui et le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le champ

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E42B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à pêcher et à faire des pièges

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E43B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à calculer, à compter et à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à planter le manioc et à écraser le manioc

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E44B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à construire la case

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E45B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la

maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire des meubles

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E46B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à faire la lecture, à lire, à écrire, à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à couper le bois et à chasser

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E47B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle Le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à aller en brousse

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E48B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à cueillir les fruits, à faire la plantation

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E49B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'obamba

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire les jardins et à chasser

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E50B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'obamba

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à piéger les moineaux et les perdrix

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E51B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à chanter, à écrire, à lire, à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à aller à la plantation, à chasser et à construire la case

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E52B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à couper le palmier, à faire la plantation

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E53B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire à écrire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à tisser le raphia et à faire le champ

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E54B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à couper le bois et à puiser de l'eau

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E55B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi et l'obamba

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à pêcher et à couper le bois

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E56B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à les additions et les soustractions

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le champ et à faire les pièges

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon et en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E57B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à couper le palmier et tisser la natte

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E58B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu et le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à tracer les segments de droite, à multiplier un nombre par dix

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le champ et la chasse

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E59B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à parler le français et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer le manioc et à couper le nkumu

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E60B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le champ et à faire des pièges

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E61B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer le manioc

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E62B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à puiser de l'eau et à laver les assiettes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E63B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à aller au champ et à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E64B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle et à couper le bois

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E65B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire des pièges, aller à la pêche

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E66B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à faire des opérations

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue et les danses traditionnelles

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E67B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la

maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à obéir aux parents

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E68B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à débrousser l'herbe et à couper le bois

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E69B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à respecter les grands

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E70B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école les mesures et les conjugaisons

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à ranger la maison et à faire la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E71B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à dire bonjour et à puiser de l'eau

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E72B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à parler le français et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue et raconter les contes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E73B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à puiser de l'eau et à laver les assiettes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne dans une langue du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E74B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E75B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à écrire, à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire des voitures et à jouer avec mes amis

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E76B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E77B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à laver les assiettes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E78B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le galwa

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E79B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le galwa

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la pêche et à laver les assiettes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E80B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang et le galwa

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à faire des calculs

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à jouer au ballon et à faire le cerceau

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E81B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver les assiettes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E82B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle et à obéir à mes parents

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E83B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à faire les mathématiques, le français et l'éveil

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E84B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la pêche et à vendre le poisson

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E85B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à écrire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la pêche et à vendre le poisson au marché

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E86B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à compter et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle et à faire le bwitsi

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E87B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le vin de palme

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E88B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la plantation et à fendre le bois

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E89B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue et à chanter les chansons de bwitsi

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E90B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à obéir et à fabriquer les flèches

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E91B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le vin de canne et à couper du bois

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E92B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire des voitures et à chasser

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E93B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à fabriquer les nasses et à préparer le manioc

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E94B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à faire des phrases en français et à analyser des choses

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue et à faire la plantation

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E95B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à couper le bois et déraciner le manioc

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E96B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à chasser avec le chien

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E97B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue et obéir aux parents

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E98B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à allumer le feu

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E99B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à balayer la maison et laver les assiettes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E100B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à

L'école ?

R : à la maison j'ai appris à planter la banane et le manioc

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E101B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer le repas, à balayer la cour, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E102B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la maison et aller à la chasse

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E103B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à calculer et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire beaucoup de choses

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E104B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à compter et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver les assiettes et à balayer la maison

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E105B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E106B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la vaisselle et à balayer la maison

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E107B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E108B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire et à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à obéir aux grands et à respecter mes parents

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E109B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver les assiettes et à allumer le feu

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E110B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsoغو

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à parler le français

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E111B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à être poli

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire les pièges à oiseau

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E112B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à chanter en langue et à danser le bwitsi

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E113B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à parler le français

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E114B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à couper le bois et tisser le filet

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E115B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la chasse

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne dans une des langues du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E116B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à calculer les nombres et à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E117B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à parler le français et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E118B

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à couper le bois et à ranger la maison

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E119B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire les pièges et à fabriquer les voitures en bambou

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E120B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à faire des phrases en français

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la plantation et à la pêche

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E121B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à parler le français et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E122B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à jouer au songo et à chasser le rat palmiste

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E123B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire et à compter les nombres

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E124B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école écrire et à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à construire la maison et à faire le champ

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E125B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire les pièges et à chasser

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E126B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à récolter les arachides et le cacao

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E127B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle et préparer les feuilles de manioc

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E128B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à balayer la maison et à puiser de l'eau

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E129B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire et à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à puiser de l'eau et à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E130B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à jouer le song et à aller au champ

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E131B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la

maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler le fang

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en la langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E132B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver les assiettes et mon linge

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E133B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à jouer au song et à faire des pièges pour les rats palmistes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E134B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à parler le français et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue et à faire des champs

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E135B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer l'arachide et à laver la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E136B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire des voitures et les pièges

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E137B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire et à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E138B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à jouer au song et tisser la paille

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E139B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver la vaisselle et à faire la cuisine

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E140B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à débrousser la plantation et à faire la pêche

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et à langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E141B

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à balayer la maison

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E142B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à fabriquer les voitures et à jouer au song

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E143B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire et à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en la langue du Gabon et en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E144B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à parler le français

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E146B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire les pièges à rats

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E146B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à jouer au song

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E147B

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler la langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E148B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à parler et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler ma langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E149B

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à parler le français et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : j'ai appris à l'école à parler la langue et à jouer au song

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E150B

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à le français

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à la langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon.

Document 12 : Questionnaire rempli destiné aux enfants-apprenants à l'école en milieu urbain.

E : E1A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à lire, à compter et à écrire à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à nettoyer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon que parlent mes parents

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : je dirai que je réfléchis en français à l'école

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : je dirai que je réfléchis aussi en français à la maison

E : E2A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à lire et à écrire à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne dans la langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : je dirai que je réfléchis en français à l'école

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : je dirai que je réfléchis aussi en langue du Gabon à la maison

E : E3A

Age : 9 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzebi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à lire, à compter et à écrire à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver les assiettes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E4A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzebi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à lire, à calculer et à écrire à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E5A

Age : 9 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzebi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à lire et à écrire à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire des travaux de la maison

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E6A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à lire à écrire et à compter à l'école

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler le français

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E7A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à lire à l'école mais pas à la maison

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : j'ai appris à faire la vaisselle à la maison mais pas à l'école

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : *selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?*

R : *non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison*

>Sous-thème : *le choix de la langue-outil et la langue à penser.*

Q : *entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?*

R : *je préfère les deux*

Q : *dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?*

R : *à l'école je dirai que je réfléchis en français*

Q : *dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?*

R : *à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon*

E : E8A

Age : 11 ans

>Sous-thème : *la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.*

Q : *parles-tu le français ?*

R : *oui je parle le français*

Q : *où as-tu appris à parler le français ?*

R : *j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école*

Q : *quelle langue du Gabon parles-tu ?*

R : *je parle l'ipunu*

Q : *dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?*

R : *j'ai appris à lire et à écrire à l'école*

Q : *dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?*

R : *à la maison j'ai appris à marcher*

>Sous-thème : *la socialisation et l'impact culturel de la langue.*

Q : *dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?*

R : *à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français*

Q : *dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?*

R : *à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en langue du Gabon*

Q : *selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?*

R : *non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison*

>Sous-thème : *le choix de la langue-outil et la langue à penser.*

Q : *entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?*

R : *je préfère les deux*

Q : *dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?*

R : *à l'école je dirai que je réfléchis en français*

Q : *dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?*

R : *à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon*

E : E9A

Age : 13 ans

>Sous-thème : *la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.*

Q : *parles-tu le français ?*

R : *oui je parle le français*

Q : *où as-tu appris à parler le français ?*

R : *j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école*

Q : *quelle langue du Gabon parles-tu ?*

R : *je parle le fang*

Q : *dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?*

R : *j'ai appris à l'école à lire et à écrire*

Q : *dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?*

R : *à la maison j'ai appris à balayer et à laver les habits*

>Sous-thème : *la socialisation et l'impact culturel de la langue.*

Q : *dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?*

R : *à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français*

Q : *dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?*

R : *à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en français*

Q : *pourquoi préfères-tu qu'on t'enseigne à l'école dans cette langue ?*

R : *je préfère qu'on m'enseigne en français à l'école parce que c'est facile et je comprends vite*

>Sous-thème : *le choix de la langue-outil et la langue à penser.*

Q : *entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?*

R : *je préfère les deux*

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E10A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à plier mon linge

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E11A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à travailler

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E12A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à compter et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver les assiettes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais aussi qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E13A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi, mbahouin, vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire depuis la maison

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français et langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E14A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire les savoirs de français, éveil, maths

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger, préparer, à s'habiller, à se laver

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E15A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E16A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à

L'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E17A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le saké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français aussi

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E18A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à écrire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger et à jouer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français aussi

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E19A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi et le guisir

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne dans une langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E20A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi et l'omyéné

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver le linge et à balayer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français aussi

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E21A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E22A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à compter et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler, à manger, à ranger, à laver

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E23A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à calculer, à conjuguer, à mesurer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger, à se laver, à obéir, à lire, à préparer, à parler, à jouer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E24A

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'omyéné et le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E25A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota et le makina

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E26A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à compter et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger, à m'habiller

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E27A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à

L'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler, à manger, à ranger, à laver

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E28A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang et le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à me vêtir

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E29A

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota et le makina

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler, à manger

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E30A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler, à manger, à préparer, à me vêtir

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E31A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon et en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E32A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le sango

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver, à obéir, à lire, à préparer, à parler, à jouer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E33A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin et l'adouma

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à calculer et à conjuguer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer, à me vêtir, à manger, à parler

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E34A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu et le sango

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer, à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E35A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver les assiettes et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon et en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E36A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi et le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la lessive et la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E37A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger et à laver

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon et en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E38A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à compter et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger, à préparer, à parler

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon et en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E39A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à écrire, à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à nettoyer, à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E40A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang et le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon et en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E41A

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E42A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E43A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E44A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer, laver les assiettes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E45A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'obamba

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E46A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage, à préparer, à balayer, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E47A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à écrire, à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage, à préparer, à laver, à parler la langue maternelle
>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E48A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E49A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E50A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer, à laver, à balayer, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E51A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer, à laver, à balayer, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E52A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer, à laver, à balayer, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E53A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire à écrire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E54A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer, à laver, à balayer, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E55A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang et le galwa

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à jouer au ballon

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E56A

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon et en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E57A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à balayer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E58A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E59A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à laver mon linge

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E60A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E61A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'aouzin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E62A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E63A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à écrire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E64A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E65A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'obamba

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E66A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'obamba

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la cuisine

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E67A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger et à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E68A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à laver le linge

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E69A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à ranger la maison, à faire la vaisselle, à balayer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E70A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à balayer, à ranger la maison, à faire la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E71A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E72A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler le français

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E73A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne dans une langue du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E74A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger, à préparer, à parler

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E75A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à écrire, à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger, à préparer, à parler

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E76A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à faire des divisions, à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E77A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à laver les assiettes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en

E : E78A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à parler l'anglais, à balayer les escaliers

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la vaisselle, à balayer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E79A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E80A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang et l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la

maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à réciter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire des devoirs, à parler la langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E81A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver les assiettes, à préparer, à laver le linge

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E82A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E83A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E84A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E85A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à écrire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E86A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire à écrire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E87A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E88A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la cuisine et à parler ma langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E89A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E90A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger, à préparer, à parler

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E91A

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la

maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à manger, à préparer, à parler, à laver

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E92A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le téké

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à nettoyer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E93A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E94A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E95A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à cuisiner et à nettoyer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E96A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E97A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le fang

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à écrire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à laver

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon que parlent mes parents

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E98A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à balayer et à laver les assiettes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E99A

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'obaba

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à balayer et laver la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E100A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à balayer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E101A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer, à balayer, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

E : E102A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à calculer et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire à manger, à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E103A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à calculer et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage, à préparer, à laver, à balayer, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E104A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire, à calculer et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage, à préparer, à laver, à balayer, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E105A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E106A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à être propre

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E107A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le kota

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à bien m'exprimer et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la vaisselle et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E108A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E109A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver la vaisselle et à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E110A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire et à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E111A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E112A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver le linge, à laver les marmites

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E113A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à nettoyer et à ranger

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E114A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer, à faire la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E115A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le galwa

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne dans une des langues du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E116A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le bakanigui

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à ranger

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E117A

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à m'exprimer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E118A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à ranger

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E119A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le bakanigui

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à lire, à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E120A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à calculer l'aire du trapèze

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E121A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'omyéné

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E122A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le guisir

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école des leçons

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris comment faire laver la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E123A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'omyéné

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire ; à faire du sport

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver mon linge, à laver les mains

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E124A

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'omyéné

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à

L'école ?

R : à la maison j'ai appris à lire

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E125A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E126A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'adouma et lidouma

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver les assiettes

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E127A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le guisir

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler le français

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E128A

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'omyéné

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à compter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à balayer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E129A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le guisir

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire et à faire du sport

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage et à laver le linge

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E130A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E131A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle aucune langue du Gabon

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver les assiettes, à préparer, à laver le linge

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E132A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à réciter

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire des devoirs, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E133A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E134A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le bakanigui

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : 135A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer, à laver la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E136A

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le tsogo

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E137A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à calculer et à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E138A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le galwa

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à balayer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E139A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à laver la vaisselle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E140A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le bakanigui

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à laver mon linge

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E141A

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'omyéné

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et en langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E142A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndzébi

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français et langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E143A

Age : 11 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le ndumu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à écrire et à calculer

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire le ménage, à préparer, à balayer, à parler la langue maternelle

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E144A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à balayer

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E145A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le bakanigui

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à écrire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à obéir et à respecter

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E146A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le mbahouin

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à faire des compositions et des devoirs

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à suivre la télévision et à jouer au basket

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère la langue du Gabon

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E147A

Age : 09 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le vili

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à diviser

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à préparer et à tresser

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

E : E148A

Age : 12 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à parler et à lire

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à parler ma langue

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en langue du Gabon

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon et en français

E : E149A

Age : 10 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je parle le guisir

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à lire et à être poli

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à obéir à mes parents et à mes aînés

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère le français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en français

E : E150A

Age : 13 ans

>Sous-thème : la socialisation et l'acquisition des langues-cultures.

Q : parles-tu le français ?

R : oui je parle le français

Q : où as-tu appris à parler le français ?

R : j'ai appris à parler le français à la maison et à l'école

Q : quelle langue du Gabon parles-tu ?

R : je ne parle l'ipunu

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?

R : j'ai appris à l'école à le français et l'éducation

Q : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?

R : à la maison j'ai appris à faire des travaux

>Sous-thème : la socialisation et l'impact culturel de la langue.

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à l'école ?

R : à l'école je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : dans quelle langue voudrais-tu qu'on t'enseigne à la maison ?

R : à la maison je voudrais qu'on m'enseigne en français

Q : selon toi ce que l'on t'enseigne à l'école est-il pareil à ce qu'on t'enseigne à la maison ?

R : non ce qu'on m'enseigne à l'école n'est pas pareil à ce qu'on m'enseigne à la maison

>Sous-thème : le choix de la langue-outil et la langue à penser.

Q : entre le français et langue du Gabon que tu entends parler tes parents laquelle préfères-tu ?

R : je préfère les deux

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école ?

R : à l'école je dirai que je réfléchis en français

Q : dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à la maison ?

R : à la maison je dirai que je réfléchis en langue du Gabon

Document 13 : Distribution des réponses de l'effectif n par modalité selon la question

Question x	Fréquence absolue	Fréquence relative
Modalité 1	$\sum_{i=1}^n f^i = f^1 + f^2 + \dots = N$	$\sum_{i=1}^n F^i\% = 100$
Modalité 2	$\sum_{i=1}^n f^i = f^1 + f^2 + \dots = N$	$\sum_{i=1}^n F^i\% = 100$
Modalité ...	$\sum_{i=1}^n f^i = f^1 + f^2 + \dots = N$	$\sum_{i=1}^n F^i\% = 100$

Document 14 : Verbatim questions 4 et 5

Milieu urbain

- **Question 4 : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?**

EMUE1 j'ai appris à faire la vaisselle à la maison mais pas à l'école
 EMUE2 j'ai appris à l'école à bien m'exprimer et à écrire
 EMUE3 j'ai appris à l'école à calculer
 EMUE4 j'ai appris à l'école à calculer et à conjuguer
 EMUE5 j'ai appris à l'école à calculer et à lire
 EMUE6 j'ai appris à l'école à calculer l'aire du trapèze
 EMUE7 j'ai appris à l'école à compter et à écrire
 EMUE8 j'ai appris à l'école à écrire et à calculer
 EMUE9 j'ai appris à l'école à écrire et à compter
 EMUE10 j'ai appris à l'école à écrire et à faire du sport
 EMUE11 j'ai appris à l'école à écrire ; à faire du sport
 EMUE12 j'ai appris à l'école à faire des compositions et des devoirs
 EMUE13 j'ai appris à l'école à lire le français et l'éducation
 EMUE14 j'ai appris à l'école à lire
 EMUE15 j'ai appris à l'école à lire
 EMUE16 j'ai appris à l'école à lire
 EMUE17 j'ai appris à l'école à lire
 EMUE18 j'ai appris à l'école à lire à écrire et à calculer
 EMUE19 j'ai appris à l'école à lire à écrire et à calculer
 EMUE20 j'ai appris à l'école à lire et à calculer
 EMUE21 j'ai appris à l'école à lire et à calculer
 EMUE22 j'ai appris à l'école à lire et à calculer
 EMUE23 j'ai appris à l'école à lire et à calculer
 EMUE24 j'ai appris à l'école à lire et à calculer
 EMUE25 j'ai appris à l'école à lire et à calculer

EMUE75	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE76	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE77	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE78	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE79	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE80	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE81	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE82	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE83	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE84	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE85	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE86	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE87	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE88	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE89	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE90	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE91	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE92	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE93	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE94	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE95	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE96	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE97	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE98	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE99	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE100	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE101	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE102	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE103	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE104	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE105	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE106	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE107	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE108	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE109	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE110	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE111	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE112	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE113	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE114	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE115	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE116	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE117	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE118	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE119	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMUE120	j'ai appris à l'école à lire et à écrire depuis la maison
EMUE121	j'ai appris à l'école à lire et à écrire les savoirs de français, éveil, maths
EMUE122	j'ai appris à l'école à lire et à être poli
EMUE123	j'ai appris à l'école à lire et à réciter

EMUE124 j'ai appris à l'école à lire, à calculer et à écrire
 EMUE125 j'ai appris à l'école à lire, à calculer et à écrire
 EMUE126 j'ai appris à l'école à lire, à calculer et à écrire
 EMUE127 j'ai appris à l'école à lire, à calculer, à conjuguer, à mesurer
 EMUE128 j'ai appris à l'école à lire, à compter et à écrire
 EMUE129 j'ai appris à l'école à lire, à compter et à écrire
 EMUE130 j'ai appris à l'école à lire, à compter et à écrire
 EMUE131 j'ai appris à l'école à lire, à écrire et à calculer
 EMUE132 j'ai appris à l'école à lire, à écrire et à calculer
 EMUE133 j'ai appris à l'école à lire, à écrire et à calculer
 EMUE134 j'ai appris à l'école à lire, à écrire et à calculer
 EMUE135 j'ai appris à l'école à lire, à écrire, à calculer
 EMUE136 j'ai appris à l'école à lire, à écrire, à calculer
 EMUE137 j'ai appris à l'école à lire, à écrire, à compter
 EMUE138 j'ai appris à l'école à lire, à faire des divisions, à écrire
 EMUE139 j'ai appris à l'école à lire, à réciter
 EMUE140 j'ai appris à l'école à parler et à lire
 EMUE141 j'ai appris à l'école à parler l'anglais, à balayer les escaliers
 EMUE142 j'ai appris à l'école des leçons
 EMUE143 j'ai appris à l'école écrire
 EMUE144 j'ai appris à lire à écrire et à compter à l'école
 EMUE145 j'ai appris à lire à l'école mais pas à la maison
 EMUE146 j'ai appris à lire et à écrire à l'école
 EMUE147 j'ai appris à lire et à écrire à l'école
 EMUE148 j'ai appris à lire et à écrire à l'école
 EMUE149 j'ai appris à lire, à calculer et à écrire à l'école
 EMUE150 j'ai appris à lire, à compter et à écrire à l'école

• **Question 5 : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?**

EMUM1 R: à la maison j'ai appris à balayer, à ranger la maison, à faire la vaisselle
 EMUM2 R: à la maison j'ai appris à cuisiner et à nettoyer
 EMUM3 R: à la maison j'ai appris à faire à manger, à faire le ménage
 EMUM4 R: à la maison j'ai appris à faire des devoirs, à parler la langue
 EMUM5 R: à la maison j'ai appris à faire des travaux de la maison
 EMUM6 R: à la maison j'ai appris à faire la lessive et la vaisselle
 EMUM7 R: à la maison j'ai appris à faire la vaisselle et à préparer
 EMUM8 R: à la maison j'ai appris à faire la vaisselle, à balayer
 EMUM9 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage
 EMUM10 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage
 EMUM11 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage et à être propre
 EMUM12 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage et à laver le linge
 EMUM13 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle
 EMUM14 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle
 EMUM15 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle
 EMUM16 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle
 EMUM17 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage et à préparer
 EMUM18 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage, à parler la langue maternelle
 EMUM19 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage, à préparer, à balayer, à parler la langue maternelle

EMUM20	R: à la maison j'ai appris à faire le ménage, à préparer, à laver, à balayer, à parler la langue maternelle
EMUM21	R: à la maison j'ai appris à jouer au ballon
EMUM22	R: à la maison j'ai appris à laver et à préparer
EMUM23	R: à la maison j'ai appris à laver la vaisselle
EMUM24	R: à la maison j'ai appris à laver les assiettes
EMUM25	R: à la maison j'ai appris à laver les assiettes
EMUM26	R: à la maison j'ai appris à laver, à obéir, à lire, à préparer, à parler, à jouer
EMUM27	R: à la maison j'ai appris à lire, à faire le ménage
EMUM28	R: à la maison j'ai appris à manger
EMUM29	R: à la maison j'ai appris à manger et à faire le ménage
EMUM30	R: à la maison j'ai appris à manger et à préparer
EMUM31	R: à la maison j'ai appris à manger, à préparer, à parler
EMUM32	R: à la maison j'ai appris à manger, à préparer, à parler
EMUM33	R: à la maison j'ai appris à nettoyer et à ranger
EMUM34	R: à la maison j'ai appris à parler et à préparer
EMUM35	R: à la maison j'ai appris à parler le français
EMUM36	R: à la maison j'ai appris à parler, à manger, à ranger, à laver
EMUM37	R: à la maison j'ai appris à préparer
EMUM38	R: à la maison j'ai appris à préparer
EMUM39	R: à la maison j'ai appris à préparer
EMUM40	R: à la maison j'ai appris à préparer
EMUM41	R: à la maison j'ai appris à préparer
EMUM42	R: à la maison j'ai appris à préparer
EMUM43	R: à la maison j'ai appris à préparer
EMUM44	R: à la maison j'ai appris à préparer et à balayer
EMUM45	R: à la maison j'ai appris à préparer et à balayer
EMUM46	R: à la maison j'ai appris à préparer et à laver
EMUM47	R: à la maison j'ai appris à préparer et à laver mon linge
EMUM48	R: à la maison j'ai appris à préparer et à ranger
EMUM49	R: à la maison j'ai appris à préparer et à ranger
EMUM50	R: à la maison j'ai appris à préparer et à tresser
EMUM51	R: à la maison j'ai appris à préparer, à faire la vaisselle
EMUM52	R: à la maison j'ai appris à préparer, à laver, à balayer, à parler la langue maternelle
EMUM53	R: j'ai appris à lire, à compter et à écrire à l'école
EMUM54	R: à la maison j'ai appris à balayer et à laver les assiettes
EMUM55	R: à la maison j'ai appris à faire des devoirs, à parler la langue maternelle
EMUM56	R: à la maison j'ai appris à faire le ménage
EMUM57	R: à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle
EMUM58	R: à la maison j'ai appris à faire le ménager, à parler la langue maternelle
EMUM59	R: à la maison j'ai appris à laver la vaisselle
EMUM60	R: à la maison j'ai appris à laver la vaisselle
EMUM61	R: à la maison j'ai appris à laver la vaisselle
EMUM62	R: à la maison j'ai appris à laver le linge, à laver les marmites
EMUM63	R: à la maison j'ai appris à laver les assiettes, à préparer, à laver le linge
EMUM64	R: à la maison j'ai appris à laver les assiettes, à préparer, à laver le linge
EMUM65	R: à la maison j'ai appris à manger
EMUM66	R: à la maison j'ai appris à manger
EMUM67	R: à la maison j'ai appris à manger et à préparer
EMUM68	R: à la maison j'ai appris à manger, à m'habiller

- EMUM69 R: à la maison j'ai appris à manger, à préparer, à parler
- EMUM70 R: à la maison j'ai appris à manger, préparer, à s'habiller, à se laver
- EMUM71 R: à la maison j'ai appris à nettoyer, à préparer
- EMUM72 R: à la maison j'ai appris à obéir à mes parents et à mes aînés
- EMUM73 R: à la maison j'ai appris à parler le français
- EMUM74 R: à la maison j'ai appris à parler, à manger, à préparer, à me vêtir
- EMUM75 R: à la maison j'ai appris à parler, à manger, à ranger, à laver
- EMUM76 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM77 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM78 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM79 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM80 R: à la maison j'ai appris à préparer et à balayer
- EMUM81 R: à la maison j'ai appris à préparer et à balayer
- EMUM82 R: à la maison j'ai appris à préparer et à laver le linge
- EMUM83 R: à la maison j'ai appris à préparer et à laver les assiettes
- EMUM84 R: à la maison j'ai appris à préparer, à balayer, à parler la langue maternelle
- EMUM85 R: à la maison j'ai appris à préparer, à faire le ménage
- EMUM86 R: à la maison j'ai appris à préparer, à laver, à balayer, à parler la langue maternelle
- EMUM87 R: à la maison j'ai appris à préparer, laver les assiettes
- EMUM88 R: à la maison j'ai appris à suivre la télévision et à jouer au basket
- EMUM89 R: à la maison j'ai appris à faire la cuisine
- EMUM90 R: à la maison j'ai appris à faire la vaisselle
- EMUM91 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle
- EMUM92 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage, à préparer, à balayer, à parler la langue maternelle
- EMUM93 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage, à préparer, à laver, à balayer, à parler le langue maternelle
- EMUM94 R: à la maison j'ai appris à laver la vaisselle
- EMUM95 R: à la maison j'ai appris à laver la vaisselle
- EMUM96 R: à la maison j'ai appris à laver la vaisselle et à préparer
- EMUM97 R: à la maison j'ai appris à laver les assiettes
- EMUM98 R: à la maison j'ai appris à laver les assiettes et à préparer
- EMUM99 R: à la maison j'ai appris à laver mon linge, à laver les mains
- EMUM100 R: à la maison j'ai appris à manger et à préparer
- EMUM101 R: à la maison j'ai appris à manger, à se laver, à obéir, à lire, à préparer, à parler, à jouer
- EMUM102 R: à la maison j'ai appris à marcher
- EMUM103 R: à la maison j'ai appris à nettoyer
- EMUM104 R: à la maison j'ai appris à plier mon linge
- EMUM105 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM106 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM107 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM108 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM109 R: à la maison j'ai appris à préparer et à faire le ménage
- EMUM110 R: à la maison j'ai appris à préparer, à laver, à balayer, à parler la langue maternelle
- EMUM111 R: à la maison j'ai appris à préparer, à me vêtir, à manger, à parler
- EMUM112 R: à la maison j'ai appris à travailler
- EMUM113 R: à la maison j'ai appris à faire la cuisine et à parler ma langue
- EMUM114 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage
- EMUM115 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle
- EMUM116 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle
- EMUM117 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle

- EMUM118 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage, à parler la langue maternelle
- EMUM119 R: à la maison j'ai appris à faire le ménage, à préparer, à laver, à parler la langue maternelle
- EMUM120 R: à la maison j'ai appris à laver le linge et à balayer
- EMUM121 R: à la maison j'ai appris à manger et à jouer
- EMUM122 R: à la maison j'ai appris à manger et à laver
- EMUM123 R: à la maison j'ai appris à manger et à préparer
- EMUM124 R: à la maison j'ai appris à manger, à préparer, à parler
- EMUM125 R: à la maison j'ai appris à me vêtir
- EMUM126 R: à la maison j'ai appris à nettoyer
- EMUM127 R: à la maison j'ai appris à obéir et à respecter
- EMUM128 R: à la maison j'ai appris à parler le français
- EMUM129 R: à la maison j'ai appris à parler ma langue
- EMUM130 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM131 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM132 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM133 R: à la maison j'ai appris à préparer et à laver mon linge
- EMUM134 R: à la maison j'ai appris à préparer, à laver la vaisselle
- EMUM135 R: à la maison j'ai appris à préparer, à laver, à balayer, à parler la langue maternelle
- EMUM136 R: à la maison j'ai appris à ranger la maison, à faire la vaisselle, à balayer
- EMUM137 R: à la maison j'ai appris comment faire laver la vaisselle
- EMUM138 R: à la maison j'ai appris à balayer et à laver les habits
- EMUM139 R: à la maison j'ai appris à balayer et laver la vaisselle
- EMUM140 R: à la maison j'ai appris à faire des travaux
- EMUM141 R: à la maison j'ai appris à laver la vaisselle
- EMUM142 R: à la maison j'ai appris à lire
- EMUM143 R: à la maison j'ai appris à m'exprimer
- EMUM144 R: à la maison j'ai appris à manger, à préparer, à parler, à laver
- EMUM145 R: à la maison j'ai appris à parler, à manger
- EMUM146 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM147 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM148 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM149 R: à la maison j'ai appris à préparer
- EMUM150 R: à la maison j'ai appris à préparer et à balayer

Milieu rural

- **Question 4 : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à l'école que tu n'as pas apprises à faire à la maison ?**

- EMRE1 j'ai appris à compter et à écrire à l'école
- EMRE2 j'ai appris à dessiner un cercle à l'école
- EMRE3 j'ai appris à écrire et à analyser les compléments circonstanciels
- EMRE4 j'ai appris à faire la lecture et à écrire à l'école
- EMRE5 j'ai appris à l'école à calculer et à écrire
- EMRE6 j'ai appris à l'école à calculer les nombres et à lire
- EMRE7 j'ai appris à l'école à calculer, à compter et à lire
- EMRE8 j'ai appris à l'école à chanter, à écrire, à lire, à calculer
- EMRE9 j'ai appris à l'école à écrire
- EMRE10 j'ai appris à l'école à écrire

EMRE11	j'ai appris à l'école à écrire
EMRE12	j'ai appris à l'école à écrire
EMRE13	j'ai appris à l'école à écrire
EMRE14	j'ai appris à l'école à écrire et à écrire
EMRE15	j'ai appris à l'école à écrire et à lire
EMRE16	j'ai appris à l'école à écrire et à lire
EMRE17	j'ai appris à l'école à écrire et à lire
EMRE18	j'ai appris à l'école à écrire et à parler le français
EMRE19	j'ai appris à l'école à écrire et à compter les nombres
EMRE20	j'ai appris à l'école à être intelligent et à parler le français
EMRE21	j'ai appris à l'école à faire des phrases en français
EMRE22	j'ai appris à l'école à faire des phrases en français et à analyser des choses
EMRE23	j'ai appris à l'école à faire la lecture, à lire, à écrire, à calculer
EMRE24	j'ai appris à l'école à faire les mathématiques, le français et l'éveil
EMRE25	j'ai appris à l'école à lire le français
EMRE26	j'ai appris à l'école à faire les additions et les soustractions
EMRE27	j'ai appris à l'école à lire
EMRE28	j'ai appris à l'école à lire
EMRE29	j'ai appris à l'école à lire
EMRE30	j'ai appris à l'école à lire
EMRE31	j'ai appris à l'école à lire
EMRE32	j'ai appris à l'école à lire
EMRE33	j'ai appris à l'école à lire
EMRE34	j'ai appris à l'école à lire
EMRE35	j'ai appris à l'école à lire à écrire et à écrire
EMRE36	j'ai appris à l'école à lire et à calculer
EMRE37	j'ai appris à l'école à lire et à calculer
EMRE38	j'ai appris à l'école à lire et à calculer
EMRE39	j'ai appris à l'école à lire et à calculer
EMRE40	j'ai appris à l'école à lire et à calculer
EMRE41	j'ai appris à l'école à lire et à calculer
EMRE42	j'ai appris à l'école à lire et à calculer
EMRE43	j'ai appris à l'école à lire et à calculer
EMRE44	j'ai appris à l'école à lire et à compter
EMRE45	j'ai appris à l'école à lire et à compter
EMRE46	j'ai appris à l'école à lire et à compter
EMRE47	j'ai appris à l'école à lire et à compter
EMRE48	j'ai appris à l'école à lire et à compter
EMRE49	j'ai appris à l'école à lire et à compter
EMRE50	j'ai appris à l'école à lire et à compter
EMRE51	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMRE52	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMRE53	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMRE54	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMRE55	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMRE56	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMRE57	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMRE58	j'ai appris à l'école à lire et à écrire
EMRE59	j'ai appris à l'école à lire et à écrire

EMRE109 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE110 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE111 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE112 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE113 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE114 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE115 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE116 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE117 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE118 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE119 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE120 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE121 j'ai appris à l'école à lire et à écrire
 EMRE122 j'ai appris à l'école à lire et à être poli
 EMRE123 j'ai appris à l'école à lire et à faire des calculs
 EMRE124 j'ai appris à l'école à lire et à faire des opérations
 EMRE125 j'ai appris à l'école à lire et à faire le sport
 EMRE126 j'ai appris à l'école à lire et écrire
 EMRE127 j'ai appris à l'école à lire, à compter et à calculer
 EMRE128 j'ai appris à l'école à lire, à compter et à écrire
 EMRE129 j'ai appris à l'école à lire, à compter et à écrire
 EMRE130 j'ai appris à l'école à lire, à écrire et à calculer
 EMRE131 j'ai appris à l'école à lire, à écrire et à comprendre
 EMRE132 j'ai appris à l'école à lire, à écrire, à compter
 EMRE133 j'ai appris à l'école à m'exprimer et à écrire
 EMRE134 j'ai appris à l'école à parler et à écrire
 EMRE135 j'ai appris à l'école à parler le français
 EMRE136 j'ai appris à l'école à parler le français
 EMRE137 j'ai appris à l'école à parler le français
 EMRE138 j'ai appris à l'école à parler le français et à calculer
 EMRE139 j'ai appris à l'école à parler le français et à calculer
 EMRE140 j'ai appris à l'école à parler le français et à écrire
 EMRE141 j'ai appris à l'école à parler le français et à écrire
 EMRE142 j'ai appris à l'école à parler le français et à écrire
 EMRE143 j'ai appris à l'école à parler le français et à écrire
 EMRE144 j'ai appris à l'école à tracer les segments de droit, à multiplier un nombre par dix
 EMRE145 j'ai appris à l'école écrire et à lire
 EMRE146 j'ai appris à l'école les mesures et les conjugaisons
 EMRE147 j'ai appris à lire et à écrire à l'école
 EMRE148 j'ai appris à lire et à écrire à l'école
 EMRE149 j'ai appris à lire et à écrire à l'école
 EMRE150 j'ai appris à lire et à faire des phrases à l'école

- **Question 5 : dis-nous-en une ou deux choses que tu as apprises à faire à la maison que tu n'as pas apprises à faire à l'école ?**

EMRM1 à la maison j'ai appris à aller à la plantation
 EMRM2 à la maison j'ai appris à aller à la plantation et à préparer le poisson
 EMRM3 à la maison j'ai appris à aller à la plantation, à chasser et à construire la case
 EMRM4 à la maison j'ai appris à aller au champ et à parler la langue maternelle

EMRM5 à la maison j'ai appris à aller en brousse
EMRM6 à la maison j'ai appris à allumer le feu
EMRM7 à la maison j'ai appris à balayer
EMRM8 à la maison j'ai appris à balayer la maison
EMRM9 à la maison j'ai appris à balayer la maison et à puiser de l'eau
EMRM10 à la maison j'ai appris à balayer la maison et laver les assiettes
EMRM11 à la maison j'ai appris à calculer
EMRM12 à la maison j'ai appris à chanter en langue et à danser le bwitsi
EMRM13 à la maison j'ai appris à chasser avec le chien
EMRM14 à la maison j'ai appris à construire la case
EMRM15 à la maison j'ai appris à construire la maison et à faire le champ
EMRM16 à la maison j'ai appris à couper du bois et à aller au champ
EMRM17 à la maison j'ai appris à couper le bois
EMRM18 à la maison j'ai appris à couper le bois et à chasser
EMRM19 à la maison j'ai appris à couper le bois et à puiser de l'eau
EMRM20 à la maison j'ai appris à couper le bois et à ranger la maison
EMRM21 à la maison j'ai appris à couper le bois et déraciner le manioc
EMRM22 à la maison j'ai appris à couper le bois et tisser le filet
EMRM23 à la maison j'ai appris à couper le nkumu, à préparer le manioc
EMRM24 à la maison j'ai appris à couper le palmier et tisser la natte
EMRM25 à la maison j'ai appris à couper le palmier, à faire la plantation
EMRM26 à la maison j'ai appris à cueillir les fruits, à faire la plantation
EMRM27 à la maison j'ai appris à débrousser l'herbe et à couper le bois
EMRM28 à la maison j'ai appris à débrousser la plantation et à faire la pêche
EMRM29 à la maison j'ai appris des tâches ménagères, à préparer
EMRM30 à la maison j'ai appris à dire bonjour et à puiser de l'eau
EMRM31 à la maison j'ai appris à écraser le manioc et à cueillir les feuilles de manioc
EMRM32 à la maison j'ai appris à fabriquer les nasses et à préparer le manioc
EMRM33 à la maison j'ai appris à fabriquer les voitures et à jouer au song
EMRM34 à la maison j'ai appris à faire beaucoup de choses
EMRM35 à la maison j'ai appris à faire des meubles
EMRM36 à la maison j'ai appris à faire des pièges à oiseaux
EMRM37 à la maison j'ai appris à faire des pièges, aller à la pêche
EMRM38 à la maison j'ai appris à faire des voitures et à chasser
EMRM39 à la maison j'ai appris à faire des voitures et à jouer avec mes amis
EMRM40 à la maison j'ai appris à faire des voitures et les pièges
EMRM41 à la maison j'ai appris à faire la chasse
EMRM42 à la maison j'ai appris à faire la chasse aux crabes
EMRM43 à la maison j'ai appris à faire la lessive et à préparer
EMRM44 à la maison j'ai appris à faire la maison et aller à la chasse
EMRM45 à la maison j'ai appris à faire la pêche et à laver les assiettes
EMRM46 à la maison j'ai appris à faire la pêche et à vendre le poisson
EMRM47 à la maison j'ai appris à faire la pêche et à vendre le poisson au marché
EMRM48 à la maison j'ai appris à faire la plantation et à fendre le bois
EMRM49 à la maison j'ai appris à faire la plantation et à la pêche
EMRM50 à la maison j'ai appris à faire la plantation, à faire la chasse avec les pièges
EMRM51 à la maison j'ai appris à faire la plantation, à préparer le manioc
EMRM52 à la maison j'ai appris à faire la vaisselle
EMRM53 à la maison j'ai appris à faire la vaisselle et à balayer la maison

EMRM54 à la maison j'ai appris à faire le champ
EMRM55 à la maison j'ai appris à faire le champ et à couper le bois
EMRM56 à la maison j'ai appris à faire le champ et à faire des pièges
EMRM57 à la maison j'ai appris à faire le champ et à faire les pièges
EMRM58 à la maison j'ai appris à faire le champ et la chasse
EMRM59 à la maison j'ai appris à faire le ménage
EMRM60 à la maison j'ai appris à faire le ménage
EMRM61 à la maison j'ai appris à faire le ménage
EMRM62 à la maison j'ai appris à faire le ménage et à parler la langue maternelle
EMRM63 à la maison j'ai appris à faire le ménage et à préparer
EMRM64 à la maison j'ai appris à faire le ménage et à préparer
EMRM65 à la maison j'ai appris à faire le ménage et à préparer
EMRM66 à la maison j'ai appris à faire le vin de canne et à couper du bois
EMRM67 à la maison j'ai appris à faire le vin de palme
EMRM68 à la maison j'ai appris à faire le vin de palme
EMRM69 à la maison j'ai appris à faire les jardins et à chasser
EMRM70 à la maison j'ai appris à faire les pièges à oiseau
EMRM71 à la maison j'ai appris à faire les pièges à rats
EMRM72 à la maison j'ai appris à faire les pièges et à chasser
EMRM73 à la maison j'ai appris à faire les pièges et à fabriquer les voitures en bambou
EMRM74 à la maison j'ai appris à fendre le bois, à faire les pièges
EMRM75 à la maison j'ai appris à jouer au ballon et à faire le cerceau
EMRM76 à la maison j'ai appris à jouer au balon
EMRM77 à la maison j'ai appris à jouer au song
EMRM78 à la maison j'ai appris à jouer au song et à faire des pièges pour les rats palmistes
EMRM79 à la maison j'ai appris à jouer au song et tisser la paille
EMRM80 à la maison j'ai appris à jouer au songo et à chasser le rat palmiste
EMRM81 à la maison j'ai appris à jouer le song et à aller au champ
EMRM82 à la maison j'ai appris à la langue
EMRM83 à la maison j'ai appris à laver la vaisselle et à faire la cuisine
EMRM84 à la maison j'ai appris à laver les assiettes
EMRM85 à la maison j'ai appris à laver les assiettes et à allumer le feu
EMRM86 à la maison j'ai appris à laver les assiettes et à balayer la maison
EMRM87 à la maison j'ai appris à laver les assiettes et à balayer la maison
EMRM88 à la maison j'ai appris à laver les assiettes et mon linge
EMRM89 à la maison j'ai appris à obéir aux grands et à respecter mes parents
EMRM90 à la maison j'ai appris à obéir aux parents
EMRM91 à la maison j'ai appris à obéir et à fabriquer les flèches
EMRM92 à la maison j'ai appris à parler la langue
EMRM93 à la maison j'ai appris à parler la langue
EMRM94 à la maison j'ai appris à parler la langue
EMRM95 à la maison j'ai appris à parler la langue
EMRM96 à la maison j'ai appris à parler la langue
EMRM97 à la maison j'ai appris à parler la langue
EMRM98 à la maison j'ai appris à parler la langue
EMRM99 à la maison j'ai appris à parler la langue
EMRM100 à la maison j'ai appris à parler la langue
EMRM101 à la maison j'ai appris à parler la langue et à chanter les chansons de bwitsi
EMRM102 à la maison j'ai appris à parler la langue et à faire des champs

EMRM103 à la maison j'ai appris à parler la langue et à faire la plantation
EMRM104 à la maison j'ai appris à parler la langue et les danses traditionnelles
EMRM105 à la maison j'ai appris à parler la langue et obéir aux parents
EMRM106 à la maison j'ai appris à parler la langue et raconter les contes
EMRM107 à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle
EMRM108 à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle
EMRM109 à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle
EMRM110 à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle
EMRM111 à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle
EMRM112 à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle
EMRM113 à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle et à couper le bois
EMRM114 à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle et à faire le bwitsi
EMRM115 à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle et à obéir à mes parents
EMRM116 à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle et à préparer
EMRM117 à la maison j'ai appris à parler la langue maternelle et préparer les feuilles de manioc
EMRM118 à la maison j'ai appris à parler le fang
EMRM119 à la maison j'ai appris à parler ma langue
EMRM120 à la maison j'ai appris à pêcher et à couper le bois
EMRM121 à la maison j'ai appris à pêcher et à faire des pièges
EMRM122 à la maison j'ai appris à pêcher et à faire des pièges à crabes
EMRM123 à la maison j'ai appris à piéger les crabes
EMRM124 à la maison j'ai appris à piéger les moineaux et les pédrix
EMRM125 à la maison j'ai appris à planter et à vendre les légumes
EMRM126 à la maison j'ai appris à planter la banane et le manioc
EMRM127 à la maison j'ai appris à planter le manioc et à écrase le manioc
EMRM128 à la maison j'ai appris à planter le manioc, à préparer
EMRM129 à la maison j'ai appris à poser des pièges et à couper le bois
EMRM130 à la maison j'ai appris à préparer
EMRM131 à la maison j'ai appris à préparer et à aller au champ
EMRM132 à la maison j'ai appris à préparer et à faire le ménage
EMRM133 à la maison j'ai appris à préparer et à laver les assiettes
EMRM134 à la maison j'ai appris à préparer et à parler la langue
EMRM135 à la maison j'ai appris à préparer l'arachide et à laver la vaisselle
EMRM136 à la maison j'ai appris à préparer le manioc
EMRM137 à la maison j'ai appris à préparer le manioc et à couper le nkumu
EMRM138 à la maison j'ai appris à préparer le nkumu et à écraser le manioc
EMRM139 à la maison j'ai appris à préparer le repas, à balayer la cour, à parler la langue maternelle
EMRM140 à la maison j'ai appris à puiser de l'eau et à faire le ménage
EMRM141 à la maison j'ai appris à puiser de l'eau et à laver les assiettes
EMRM142 à la maison j'ai appris à puiser de l'eau et à laver les assiettes
EMRM143 à la maison j'ai appris à ranger la maison et à faire la vaisselle
EMRM144 à la maison j'ai appris à récolter les arachides et le cacao
EMRM145 à la maison j'ai appris à respecter les grands
EMRM146 à la maison j'ai appris à tisser le raphia et à faire le champ
EMRM147 à la maison j'ai appris à travailler
EMRM148 à la maison j'ai appris l'initiation au djembè
EMRM149 j'ai appris à faire la vaisselle à la maison
EMRM150 j'ai appris à l'école à parler la langue et à jouer au song

Document 15 : Les fréquences indiquant les choses apprises à l'école et à la maison par les enfants-apprenants en milieu rural et en milieu urbain.

Modalités		Fréquences			
		fi	F%	fi	F%
Milieu urbain	a appris 1 chose	65	43%	10	7%
	a appris 2 choses	58	39%	116	77%
	a appris plus	27	18%	24	16%
Milieu rural	a appris 1 chose	15	10%	55	36%
	a appris 2 choses	123	82%	93	62%
	a appris plus	12	8%	2	1%
		à l'école		à la maison	

Document 16 : Les fréquences relatives aux choix opérés par les enfants-apprenants entre être enseigné en français, en langue-culture ethnique à la maison et à l'école.

Modalités		Fréquences			
		fi	F%	fi	F%
Milieu urbain	Le français	144	96%	48	32%
	Langue-culture ethnique	5	3%	95	63%
	Les deux	1	1%	7	5%
Milieu rural	Le français	143	95%	3	2%
	Langue-culture ethnique	4	3%	144	96%
	Les deux	3	2%	3	2%
		à l'école		à la maison	

Document 17 : Les fréquences exprimant le rapport entre ce qui fait à l'école et ce qui fait à la maison.

Modalités		Fréquences			
		fi	F%	fi	F%
Modalités	Oui	150	100%	150	100%
	Non	0	0%	0	0%
		Milieu rural		Milieu Urbain	

Document 18 : Les fréquences exprimant la langue-culture utilisée pour réfléchir à l'école et à la maison.

Modalités		à l'école		à la maison	
		fi	F%	fi	F%
Milieu urbain	Le français	139	93%	55	37%
	Langue-culture ethnique	0	0%	25	16%
	Les deux	11	7%	70	17%
Milieu rural	Le français	114	76%	1	1%
	Langue-culture ethnique	0	0%	103	69%
	Les deux	36	24%	46	30%

Document 19 : Les calculs sur le croisement entre les occurrences des modalités et les questions 3 et 9.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)

	Modalités		Total
	Je parle la langue ethnique	Je préfère la langue ethnique	
Q3	150	0	150
Q9	0	49	49
Total	150	49	199

Effectif théorique (T_0)

113,07	36,93
36,93	12,07

Effectif d'indépendance

36,93	-36,93
-36,93	36,93

Effectif R ($T-T_0$)

1364,17	1364,17
1364,17	1364,17

Effectif R^2

	Je parle la langue ethnique	Je préfère la langue ethnique	Total
Q3	12,07	36,93	49,00
Q9	36,93	113,07	150,00
Total	49,00	150,00	199,00

Document 20 : Les calculs sur le croisement entre les occurrences des modalités et les questions 4 et 5.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)

Modalités	Ecole	Maison	Total
Appris une chose	65	10	75
Appris deux choses	58	116	174
Appris plus de deux choses	27	24	51
Total	150	150	300

Effectif théorique (T_0)

Appris une chose	37,50	37,50
Appris deux choses	87,00	87,00
Appris plus de deux choses	25,50	25,50

Effectif d'indépendance

Appris une chose	27,50	-27,50
Appris deux choses	-29,00	29,00
Appris plus de deux choses	1,50	-1,50

Effectif R ($T-T_0$)

Appris une chose	756,25	756,25
------------------	--------	--------

Appris deux choses	841,00	841,00
Appris plus de deux choses	2,25	2,25

Effectif R²

		Ecole	Maison	Total
Modalités	Appris une chose	27,50	-27,50	0,00
	Appris deux choses	-29,00	29,00	0,00
	Appris plus de deux choses	1,50	-1,50	0,00
Total		0,00	0,00	0,00

Document 21 : Les calculs sur le croisement entre les occurrences des modalités et les questions 2 et 8.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)

		J'ai appris à parler le français à l'école et à la maison	Ce que j'apprends à l'école est différent de ce que j'apprends à la maison	Total
Modalités	Q2	113	146	259
	Q8	150	150	300
Total		263	296	559

Effectif théorique (T₀)

121,86	137,14
141,14	158,86

Effectif d'indépendance

-8,86	8,86
8,86	-8,86

Effectif R (T-T₀)

78,41	78,41
78,41	78,41

Effectif R²

		J'ai appris à parler le français à l'école et à la maison	Ce que j'apprends à l'école est différent de ce que j'apprends à la maison	Total
Modalités	Q2	0,64	0,57	1,22
	Q8	0,56	0,49	1,05
Total		1,20	1,07	2,26

Document 22 : Les calculs sur le croisement (1) entre les occurrences des modalités et les questions 6/7 et 10/11.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)

		Etre enseigné en français	Réfléchis en français	Total
Modalités	Milieu rural	1	3	4

	Milieu urbain	55	48	103
	Total	56	51	107
Effectif théorique (T_0)				
		2,09	1,91	
		53,91	49,09	
Effectif d'indépendance				
		-1,09	1,09	
		1,09	-1,09	
Effectif R ($T-T_0$)				
		1,20	1,20	
		1,20	1,20	
Effectif R^2				
		Etre enseigné en français	Réfléchis en français	Total
Modalités	Milieu rural	0,57	0,63	1,20
	Milieu urbain	0,02	0,02	0,05
	Total	0,59	0,65	1,24

Document 23 : Les calculs sur le croisement (2) entre les modalités et les questions 6/7 et 10/11.

Effectif cumulé des fréquences absolues (T)

		Etre enseigné en langue-culture ethnique	Réfléchis en langue-culture ethnique	Total
Modalités	Milieu rural	144	103	247
	Milieu urbain	95	25	120
	Total	239	128	367

Effectif théorique (T_0)

	160,85	86,15
	78,15	41,85

Effectif d'indépendance

	-16,85	16,85
	16,85	-16,85

Effectif R ($T-T_0$)

	284,02	284,02
	284,02	284,02

Effectif R^2

		Etre enseigné en langue-culture ethnique	Réfléchis en langue-culture ethnique	Total
Modalités	Milieu rural	1,77	3,30	5,06
	Milieu urbain	3,63	6,79	10,42
Total		5,40	10,08	15,48

Document 24 : Fiche de préparation selon la dynamique A-E-A.

LES DIFFERENTES ETAPES D'UN MODELE DE FICHE DE PREPATION OU PROTOCOLE D'ENSEIGNEMENT

Partie administrative ou identification de la leçon du jour

Discipline :

Durée :

Matière :

Niveau :

Classe :

Savoir ou contenu d'apprentissage :

Objectifs de la leçon :

Matériel ou Support :

Partie pédagogique

I- Implication

L'implication se caractérise par une enquête avant tout débat ou toute autre action pouvant influencer le comportement des apprenants. Au moment de l'enquête l'enseignant donne des tâches de recherche en fonction du contenu d'apprentissage. Le contenu d'apprentissage constitue le thème de la recherche et les tâches de recherche sont formulées sous la forme de situation problème à résoudre. L'apprenant se lance ensuite dans des recherches pour résoudre la situation problème posée. Il doit conserver les résultats de sa recherche en vue de rendre compte aux autres individuellement ou en groupe.

II- Entretien

La conduite de cette partie de la leçon exige de l'enseignant de la patience et de la classe la discipline. Ces exigences proviennent du fait que, la conduite de la construction de l'apprentissage est du ressort des apprenants. L'enseignant les guide, il devient le modérateur. Chaque apprenant ou groupe expose ses résultats. Ensuite un débat s'engage sur les notions ou aspects mal compris, mal expliqués ou des expériences mal menées...

III- Synthèse

Elle est le fruit de toute la classe. L'enseignant stabilise les conflits sociocognitifs apparus lors des débats. Il amène les apprenants à adopter les stratégies conduisant la construction de l'apprentissage du nouveau savoir.

IV- Fixation ou consolidation

Ici l'enseignant demande aux apprenants de proposer des activités de résolution des situations problèmes en lien avec le contenu d'apprentissage. A l'aide des critères de réalisation les apprenants sont conviés à résoudre les situations problèmes proposées.

V- Evaluation ou phase de réinvestissement

Les activités peuvent être écrites ou orales, ici l'apprenant est sollicité pour faire usage de ce qu'il a appris. Ce qui permet à l'enseignant de vérifier le degré de maîtrise des acquis et entrevoir des perspectives de continuer de nouveaux apprentissages ou de remédier aux insuffisances.

