

Illustration de couverture Danielle Rivier

Commande au numéro en ligne :
<http://www.bookelis.com>

**Méthodes et pratiques d'enseignement des
langues africaines :
Identification, analyses et perspectives
*Tome I***

**Coordonné par
Julia Ndibnu Messina Ethe, Pierre Frath**

**Collectif d'auteurs : Bruno Maurer, Sene Mongaba,
Consolata Sheri Mwimali, Finita Shey, Deris Ngeh Meh,
Chantal Bonono**

**Plurilinguisme
Collection dirigée
par l'Observatoire européen du plurilinguisme**

Volume 2019/3

© Julia Ndibnu Messina Ethe & Pierre Frath, 2019
Observatoire Européen du Plurilinguisme
<https://observatoireplurilinguisme.eu/>
Tous droits réservés
ISBN 978-2-9565099-0-5

Comité scientifique

Barnabé Mbala Ze (Université de Yaoundé I), Evariste Ntakirumana (Université du Rwanda), Flora Amabiamina (Université de Douala), Edmond Biloa (Université de Dschang), Zachée Denis Bitjaa Kody (Université de Yaoundé 1), Martine Fandio (Université de Buéa), Nzié Ambena (Université de Yaoundé I), Julia Ndibnu Messina Ethé (Université de Yaoundé 1), Karen Ferreira-Meyers (Université du Swatziland), Pierre Frath (Professeur émérite de linguistique à l'Université de Reims, Centre interdisciplinaire de recherche sur les langues et la pensée, Centre de linguistique en Sorbonne), Cheick Félix Bobodo Ouedraogo (Université Ouaga I Pr Joseph Ki-Zerbo), Fasse Mbouya Innocent (Université de Douala), Agbefle Koffi (Université d'Accra-Legon), Mustapha Tidjet (Université de Béjaia), Etienne Saembouo (Université de Yaoundé I).

Comité de rédaction

Julia Ndibnu-Messina, Pierre Frath, Arnaud Tabakou Temaye

Liste des auteurs

Bienvenu SENE-MONGABA, Université Pédagogique – Kinshasa

Bruno MAURER, Université de Lausanne - Laboratoire EA739
Dipralang Université Paul-Valéry Montpellier 3

Consolata SHERI MWIMALI, School of Management and Leadership.
The Management University of Africa, Nairobi

Chantal BONONO, Maître de Conférences, École Normale Supérieure
/ Université de Yaoundé 1

JIRNDI Finita SHEY, Higher Teacher Training College Yaoundé

Julia NDIBNU-MESSINA ETHE, Maître de Conférences, École
Normale Supérieure / Université de Yaoundé 1 ; Membre du groupe
d'experts IFADEM

NGE Deris MEH, University of Bamenda, Cameroon

Pierre FRATH, Professeur émérite de linguistique à l'Université de
Reims, Centre interdisciplinaire de recherche sur les langues et la
pensée (CIRLEP-Reims), Centre de linguistique en Sorbonne
(CELISO-Paris), Groupe d'études sur le plurilinguisme européen
(GEPE-LILPA-Strasbourg). Observatoire européen du
plurilinguisme.

Sommaire

Introduction.....	9
Chapitre I : Présentation géolinguistique, historique et éducative des pays d'enquête	25
Les langues africaines en contexte institutionnel	
Chapitre II : Quel modèle didactique de référence pour l'enseignement des langues africaines en Afrique francophone ?	41
Chapitre III : External factors impeding effective implementation of teaching/learning contents prescribed for national languages at the observation sub-cycle	75
Chapitre IV : Numérique et enseignement des langues et cultures camerounaises	95
Chapitre V : Computer assisted language instruction in Cameroon secondary schools : an assessment of learner autonomy	125
Expériences dans les écoles privées	
Chapitre VI : Enseignement en lingala par la didactique des leçons intégrées : pratiques, outils et méthodes développés dans les institutions privées.....	155
Pratiques pédagogiques	
Chapitre VII : An assessment of the role of riddles in teaching Kiswahili language in Kenya.....	181
Chapitre VIII : Essai de didactisation de la greffe et de l'interaction des langues dans la littérature francophone subsaharienne dans <i>Allah n'est pas obligé</i> d'Ahmadou Kourouma et <i>Ngum a Jemea</i> de David Mbanga Eyombwan	201
Table des matières	231

Introduction

L'initiative de cet ouvrage sur les *Méthodes et pratiques d'enseignement des langues africaines : Identification, analyses et perspectives* a été prise par Julia Ndibnu-Messina Ethé, Maître de Conférences à École Normale Supérieure / Université de Yaoundé 1, au Cameroun. C'est elle qui a rédigé et lancé l'appel à contribution, et c'est elle qui a reçu les diverses propositions. Lorsqu'elle m'a demandé de participer à la coordination de cet ouvrage, j'ai accepté avec plaisir car la didactique des langues a été l'une de mes principales activités professionnelles, d'abord à l'Université de Strasbourg, où j'ai contribué à la mise en place d'un centre de langues, et ensuite à l'Université de Reims Champagne-Ardenne où j'ai créé une Maison des Langues qui offrait une vingtaine de langues en autoformation.

Mais la raison principale de cette participation est le sentiment d'une certaine urgence concernant les langues africaines. Il m'a semblé que ce que vivent les Africains en ce moment, ressemble beaucoup à ce qui s'est passé dans mon Alsace natale après la Seconde Guerre mondiale, c'est-à-dire le remplacement d'une langue patrimoniale millénaire, l'alsacien, par le français en tant que langue maternelle. C'est en effet cette langue que ma génération a utilisée avec ses enfants, avec pour conséquence un affaiblissement considérable de notre langue ancestrale et sa disparition probable d'ici une génération ou deux. Ce phénomène avait déjà eu raison des autres langues régionales en France et dans d'autres parties du monde, et il menace désormais l'Afrique.

Il m'a semblé aussi que les causes du déclin sont similaires, que les mesures de la sauvegarde n'ont pas été prises en temps utile en Alsace et qu'elles ont de fortes chances de ne pas l'être non plus en Afrique. Lorsque j'étais enfant, l'alsacien et sa langue écrite, l'allemand, régnaient en maître partout : dans les familles, dans la rue, dans les commerces, dans les médias locaux, dans les administrations, au travail

Enseignement des langues africaines

également, au point que les travailleurs immigrés apprenaient l'alsacien plutôt que le français. Ce dernier dominait dans un seul lieu, l'école, d'où l'alsacien était banni. Lorsque nous eûmes terminé nos études, le français nous était devenu naturel ; c'était la langue de notre savoir, et donc des carrières dans lesquelles nous nous engageons. C'est ainsi que nous l'avons utilisé avec nos enfants, qui dès lors n'ont pas appris à parler l'alsacien, même si dans beaucoup de cas, ils le comprenaient encore. Il y avait même un côté militant dans cet usage généralisé du français, chez certains, car l'alsacien apparaissait souvent comme un vestige d'un passé révolu, une langue sans prestige, inutile, et même néfaste parce qu'elle était un obstacle à une bonne maîtrise du français, que nous parlions d'ailleurs avec un accent qui nous semblait épouvantable et dont nous nous moquions nous-mêmes. De plus, l'allemand était la langue de l'ancien ennemi, celle de la barbarie nazie dont tous voulaient se distancier. Le français en revanche était la langue de la culture, des sciences, de la démocratie, de l'universalité, des droits de l'homme, et il jouissait d'un grand prestige.

Nous n'avions à cette époque aucune conscience du danger qui menaçait l'alsacien. Mais lorsqu'il devint évident que notre langue était moribonde, elle fut soudain parée de toutes les vertus et on vit apparaître tout un discours vengeur qui s'en prenait (en français) au jacobinisme de la République et à sa politique de francisation, tout à fait réels au demeurant, en oubliant que la population dans son ensemble y avait acquiescé. Nous étions devenus les victimes innocentes d'un impérialisme culturel et linguistique.

Au fil du temps, de plus en plus de gens sont devenus conscients du problème, mais aucune solution efficace n'a pu émerger. L'Alsace est très multilingue : outre le français, on y parle différentes variétés d'alsacien, l'allemand, et les nombreuses langues de l'immigration. Lesquelles implanter à l'école ? La seule pour laquelle il y avait consensus, c'était le français. Le ministère de l'Éducation a alors mis en place, dans les années soixante-dix, des cours facultatifs de langue et de culture régionale (LCR). Mais l'accent n'était pas mis sur l'enseignement de la langue. L'école n'a donc pas pris le relais des familles dans la transmission de la langue ancestrale et l'alsacien a

continué de péricliter. La LCR, au fond, n'était qu'un cautère sur une jambe de bois, un enseignement qui entendait prévenir une éventuelle revendication régionaliste violente du type de celles qui, à l'époque, sévissaient en Bretagne et en Corse. Et peut-être cette politique fut-elle efficace en Alsace : le régionalisme alsacien n'a jamais été extrémiste.

Mais une des causes du déclin a très certainement été la complexité des solutions envisageables et la confusion qui régnait dans les esprits. Je me suis demandé si, en tant que linguiste ayant vécu la perte de sa langue maternelle, je ne pourrais pas parvenir à démêler les fils d'Ariane pour concevoir des solutions, si ce n'est pour l'Alsace, car il est trop tard, du moins pour l'Afrique, où les langues patrimoniales sont encore vivaces. C'est ce que je vais essayer de faire dans la suite du texte.

Les langues patrimoniales en Afrique

Il faut d'abord dire que ce qui s'est passé en Alsace et se passe maintenant en Afrique, c'est un phénomène fréquent dans l'histoire de l'humanité. Ce fut par exemple le cas de la Gaule, qui abandonna le gaulois et construisit le gallo-romain en l'espace d'un siècle après sa conquête par Jules César. Lorsqu'une langue est prestigieuse, les locuteurs de langues patrimoniales en contact avec elle sont favorables à son apprentissage par leurs enfants. L'espoir est qu'ils auront ainsi une meilleure chance dans leur vie future. Mais au bout de quelques générations, la langue patrimoniale ne subsiste plus qu'à l'état de traces dans la nouvelle langue commune. Comment éviter cela en Afrique ?

En Afrique, la solution qui vient le plus immédiatement à l'esprit est d'éradiquer la « langue du colonisateur » au profit des langues africaines. Mais alors, il se pose toute une série de questions quasiment insolubles. Tout d'abord, lesquelles choisir parmi les dizaines ou les centaines que comptent les pays africains ? On a alors tendance à favoriser celle ou celles de la majorité. Au Sénégal, le wolof est parlé par presque tous les nationaux, qu'ils soient natifs de cette langue ou non, et c'est elle qui a été choisie. Au Togo, on a pris l'éwé et le kabiyè, qui rassemblent environ 62 % de la population. Cette solution a le

Enseignement des langues africaines

mérite de valoriser ces langues, dorénavant « nationales », et de forger un sentiment d'appartenance à des pays dont les frontières artificielles ont été héritées de la colonisation. Mais les langues non enseignées à l'école seront alors perdues aussi sûrement que face au français.

Pourrait-on alors proposer l'apprentissage par les enfants de leurs seules langues maternelles ? Cela permettrait de sauvegarder *toutes* les langues, mais la communication serait alors difficile et le sentiment national serait vite affaibli, surtout si, comme c'est souvent le cas, les mêmes langues sont parlées par-delà les frontières. On assisterait alors à un éclatement des différents pays et à des guerres de sécession sans fin. On pourrait penser éviter ce problème en instaurant un enseignement des langues nationales en plus de la langue maternelle, si ce n'est pas la même. Mais on buterait alors sur un obstacle majeur, le refus des populations.

Le refus des parents

Le projet ELAN est une expérience novatrice d'enseignement bilingue menée par huit pays francophones d'Afrique en collaboration avec l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et d'autres institutions francophones. On enseigne en langue nationale en même temps qu'en français. Au début, beaucoup de parents ont retiré leurs enfants de ces écoles lorsqu'ils se sont rendu compte qu'on n'y enseignait pas qu'en français. Leur crainte était que l'apprentissage d'une langue africaine soit une perte de temps puisque les enfants la parlent déjà et qu'il vaut mieux que l'école se consacre à l'essentiel, à savoir le difficile apprentissage du français. Bienvenu Séné-Mongaba raconte dans son texte ici même, dans cet ouvrage, qu'il a connu le même problème dans son école à Kinshasa, au Congo, où on enseigne seulement en lingala durant les trois premières années, le français n'étant introduit que lors de la quatrième. L'attitude des parents est devenue plus favorable aux langues africaines, dans les deux cas, lorsqu'ils ont appris que les résultats des enfants bilingues aux tests nationaux, uniquement en français, sont bons, meilleurs en moyenne que ceux des élèves d'écoles où l'on n'enseigne que le français. Ils se

Enseignement des langues africaines

sont alors réjouis des connaissances de leurs enfants en langues africaines, devenues une source de fierté.

Pourquoi cette réticence originelle ? Certains l'expliquent par des « représentations » inadéquates dues à un manque d'information. C'est sans doute le cas. Mais le fait est que ce qui intéresse les parents, c'est le français, la langue de la réussite sociale, et les langues africaines ne sont acceptées que si elles la facilitent. Il peut y avoir d'autres motivations, par exemple nationalistes ou anticolonialistes, mais on peut penser qu'elles ne tiendraient pas longtemps si l'apprentissage d'une langue africaine handicapait celui du français, à plus forte raison si elle le remplaçait.

L'explication par une représentation fautive ne tient donc pas. La méfiance des parents vis-à-vis des langues africaines provient d'une certitude : un enfant qui n'apprendrait pas le français serait voué au secteur informel de l'économie, avec donc son maintien dans les classes populaires et peu d'espoir de revenus importants. Certains avancent alors que la question ne se poserait pas si le secteur moderne était entièrement africanisé. Il suffit donc de commencer à enseigner en langues africaines afin qu'elles puissent prendre la place du français.

Mais il se pose alors deux problèmes pour des langues comme le lingala ou le wolof, celui de la terminologie, et celui des corpus. Le premier est parfois abordé frontalement, comme par Séné-Mongaba dans son texte, où il décrit comment les professeurs de mathématiques « lingalisent » la terminologie française. C'est en effet remarquable. Mais on voit bien que la tâche est immense et que la question de la norme se posera inéluctablement. Il faudra alors des académies chargées de la normalisation, et nul doute que l'ACALAN pourrait jouer ce rôle si elle se dotait d'experts dans les diverses langues africaines.

Pour utiliser une langue à l'oral, quelle qu'elle soit, on a besoin d'environ 1 500 à 2 000 mots. Les langues patrimoniales comme l'alsacien ou les langues africaines comprennent en plus un important lexique concernant la nature, les animaux, l'agriculture, la chasse,

Enseignement des langues africaines

l'artisanat, etc., mais quand le mode de vie des populations change, ce lexique est rapidement oublié. Pour accéder à la maîtrise du mode de vie actuel, les locuteurs sont obligés d'apprendre une autre langue car les langues patrimoniales ne possèdent pas le lexique nécessaire. Le français compte plus de 500 000 mots qui couvrent tous les domaines de l'activité humaine, et c'est ce qui fait son utilité et son attractivité.

Les corpus d'usage et de connaissances

Le second problème est généralement ignoré ; c'est celui des corpus d'usage. Lorsqu'un locuteur accède à la forme écrite d'une langue patrimoniale, il se rend vite compte qu'il y a peu à lire. Il existe parfois une littérature assez riche, mais le corpus scientifique est quasiment inexistant. En l'absence d'une langue d'accès universel à la connaissance comme le français, il devient impossible d'acquérir les connaissances nécessaires à la vie actuelle. Les parents savent cela et c'est pourquoi ils refusent que leurs enfants soient éduqués dans une langue africaine, sauf si cela améliore leur apprentissage du français. Il faudrait donc que les langues patrimoniales acquièrent ces terminologies, mais comment faire ? Il existe des dictionnaires terminologiques dans certains domaines, mais comment les introduire dans la population ? Le seul moyen est l'école. C'est pourquoi, il faut alphabétiser tous les enfants dans leurs langues maternelles, et pas seulement dans les seules langues majoritaires, afin que tous soient exposés à la terminologie dans leur langue au cours de leurs études et qu'ils soient ensuite en mesure de contribuer à l'augmentation des corpus dans tous les domaines.

Pour clore cette section sur les langues africaines à l'école, je voudrais faire état d'une proposition que j'ai quelquefois entendue, à savoir que toutes les écoles africaines enseignent en swahili, une langue officielle dans divers pays comme la Tanzanie ou le Kenya ainsi qu'à l'Union Africaine, et qui sert de *lingua franca* dans toute l'Afrique de l'Est et du Centre. C'est une belle idée, mais elle ne résoudrait aucun problème. Les langues locales seraient là aussi condamnées. En outre, le corpus scientifique en swahili est peu important et ne permet pas l'accès

Enseignement des langues africaines

universel aux connaissances ; il faudrait alors de toute façon recourir au français, ou à l'anglais comme c'est le cas dans les pays swahiliphones. Également, une telle politique mettrait l'Afrique francophone à la remorque de l'Afrique de l'Est, avec laquelle les différences culturelles sont considérables.

La situation actuelle en Afrique francophone

Dans les écoles de l'Afrique francophone, à quelques exceptions près (comme le projet ELAN et des écoles privées comme celle de Sénégal-Mongaba), on enseigne généralement en français. Cela ne va pas sans problème : formation des enseignants, manque d'appareil didactique, difficultés pédagogiques, etc., mais ce n'est pas ici le lieu d'en parler. Les systèmes scolaires sont relativement efficaces, cependant, puisqu'ils amènent une bonne partie des élèves à un niveau suffisant pour leur permettre un accès au secteur moderne de l'économie, voire à des études universitaires, souvent dans un autre pays francophone. Par ailleurs, il semble qu'un grand nombre d'enfants soient dorénavant des locuteurs natifs du français, parfois comme langue maternelle unique (surtout dans la diaspora), parfois avec une ou deux langues africaines, celles qu'on parle à la maison ou dans le quartier. C'est surtout le cas dans les classes éduquées, où la conversation passe sans transition d'un français standard à des langues africaines, parfois dans la même phrase (nous faisons la même chose avec l'alsacien). Selon une étude de l'OIF, il semble que le nombre de francophones natifs soit en expansion rapide. Elle est corroborée par une étude de Julia Ndibnu-Messina Ethé, ici même dans cet ouvrage. Elle donne le tableau ci-dessous, où il apparaît que si le français est la langue maternelle de 43 % des élèves du secondaire des écoles qu'elle a étudiées, ce taux monte à 68 % dans le primaire. Le nombre d'élèves ayant le français comme langue maternelle est ainsi en augmentation rapide.

Item	Age			
	04-07 ans	08-11 ans	12-15 ans	16-19 ans

Enseignement des langues africaines

Primaire	10%	50%	40%	00%
L1 Français	68,75%			
Langue maternelle	31,25%			
Secondaire	00%	30%	50%	20%
L1 Français	43,33%			
Langue maternelle	56, 66%			

Par ailleurs, il se développe dans les grandes villes des français populaires, comme le nouchi en Côte d'Ivoire, qui servent de *lingua franca* dans les quartiers urbains qui ne sont pas linguistiquement homogènes. Les jeunes les pratiquent volontiers, notamment parce qu'elles permettent de dire des choses que leurs aînés ne comprennent pas. Ce sont des langues construites sur une structure française avec d'innombrables mots africains et des usages de mots français tout à fait particuliers. Nul doute que ce sont les connaissances acquises à l'école par les élèves qui ont permis ce développement original et créatif du français.

Pour résumer, dans les classes éduquées on acquiert de plus en plus souvent le français standard comme langue maternelle, et dans les classes moins éduquées, on construit des français populaires. Dans la plupart des pays, il s'est imposé en outre une ou deux langues africaines majoritaires qui servent elles aussi de *lingua franca*. Il est alors évident que les langues africaines minoritaires n'y trouvent pas leur compte. On ne s'inquiète pas encore de leur disparition parce qu'elles sont encore très pratiquées, mais elle est inéluctable si rien n'est fait.

Les différents gouvernements des États africains francophones ont mis en place des cours de langues et cultures africaines, et c'est cet enseignement qui est l'objet de ce livre.

La didactique des langues et cultures africaines

L'enseignement des langues et cultures africaines ne va pas sans problème. **Bruno Maurer** examine trois curricula subsahariens (Burkina Faso, Mali, Niger) et il montre que cet enseignement relève des méthodes utilisées pour les langues étrangères : il repose sur une approche communicative qui ne convient pas à l'apprentissage d'une langue maternelle. Ce qui manque, ce sont des enseignements métalinguistiques nécessaires pour consolider la maîtrise de la langue, et fort utiles ensuite pour aborder le français. La conséquence en est que les systèmes bilingues juxtaposent les enseignements des deux langues sans tisser de liens entre eux. L'auteur propose *in fine* des solutions théoriques illustrées par un exemple venu du Sénégal.

Jirndi Finita Shey analyse les difficultés de l'enseignement des langues africaines au Cameroun à l'aide d'un questionnaire administré à une cinquantaine d'enseignants. Selon eux, le problème principal se situe au niveau la formation tant initiale que continue, qui ne leur a pas donné, et ne leur donne pas, les connaissances pédagogiques et linguistiques nécessaires. À cela s'ajoutent des facteurs matériels comme le manque de manuels adéquats, un horaire hebdomadaire insuffisant, des classes surchargées, et un nombre insuffisant d'enseignants. L'auteure termine son chapitre par des propositions tout à fait intéressantes.

Les textes de **Julia Ndibnu-Messina Ethé** et **Nge Deris Meh** explorent l'utilisation des moyens informatiques pour l'enseignement des langues africaines au Cameroun. La première commence par donner une description du contexte institutionnel de cet enseignement, avant de décrire un projet qui concerne sept langues camerounaises, dont elle va ensuite analyser les résultats. Ce projet comprend un volet formation des enseignants à l'utilisation des ordinateurs et notamment de la plate-forme *Moodle*, suivi par une phase d'utilisation de logiciels et de données en ligne par les élèves, à la fois en présentiel et en différé (de manière « asynchrone »). Les résultats semblent prometteurs mais l'auteure relève un certain nombre de difficultés, notamment à propos de la disponibilité du matériel informatique, souvent problématique. Il

Enseignement des langues africaines

se pose aussi la question de la formation initiale et continue des enseignants, celle de la reconnaissance des TIC par l'institution, et celle du lien avec la recherche. L'auteure termine son chapitre par des propositions tout à fait intéressantes.

Quant à Nge Deris Meh, il fait état d'une expérience d'apprentissage du yemba grâce aux TIC avec comme objectif principal l'autonomie des élèves. Il relève lui aussi les difficultés auxquelles il faut faire face et termine sur une note optimiste : l'usage des TIC peut effectivement renforcer l'autonomie des élèves, en particulier en ce qui concerne les langues africaines.

Le chapitre suivant a été écrit par **Bienvenu Séné-Mongaba**, qui a créé et qui dirige une école à Kinshasa où l'on enseigne en lingala, et le français seulement à partir de la quatrième année. J'ai déjà mentionné cette expérience remarquable plusieurs fois dans ce chapitre. Elle est riche d'enseignements, et surtout, elle montre qu'enseigner en langue maternelle est bénéfique pour les enfants, et donc souhaitable.

Le chapitre suivant, écrit par **Consolata Sheri Mwimali**, du Kenya, explore les potentialités pédagogiques d'une tradition bien implantée dans la population swahiliphone, à savoir celle des devinettes (« riddles »). Elle montre comment faire un cours vivant et créatif qui permet de faire utiliser le swahili à la fois par ceux qui le parlent déjà, et par ceux qui l'apprennent. La méthode est assez ludique et ne saurait constituer l'alpha et l'oméga de l'enseignement du swahili, mais elle montre clairement qu'il y a un grand intérêt à se baser sur des pratiques linguistiques ancrées dans la culture, comme les devinettes, ou bien, autre exemple, les concours de proverbes dont certaines ethnies sont fêrées.

Chantal Bonono montre dans son chapitre comment on peut se servir de la littérature francophone pour présenter et valoriser les langues africaines. En effet, des auteurs comme Ahmadou Kourouma (*Allah n'est pas obligé*) ou David Mbangwa Eyombwan (*Ngum a Jemea ou la foi inébranlable de Rudolph Dualla Manga Bell*) introduisent dans leurs textes en français des expressions ou même des passages entiers dans

Enseignement des langues africaines

leurs langues maternelles, ce que l'auteure appelle des « greffes ». Cette excellente idée permet d'initier les élèves à la grande littérature francophone tout en les faisant progresser à la fois en français et dans les langues africaines.

Les auteurs de cet ouvrage ont mentionné certaines des difficultés auxquelles doit faire face cet enseignement. Il y en a d'autres parmi lesquelles le fait que les classes ne sont pas souvent homogènes du point de vue linguistique, les élèves n'ayant pas forcément tous la même langue maternelle. Comme il est rare que les enseignants parlent plus de deux ou trois langues africaines, les explications se font en français, et cela d'autant plus naturellement que pour des enseignants formés dans des établissements universitaires francophones, le français est la langue de l'école. On peut donc s'interroger sur l'efficacité d'un enseignement donné en français, coupé des autres disciplines, et basé sur une approche communicative qui n'est pas adaptée.

Quelques propositions

Pour sauver les langues africaines, il faut accepter que par principe, chaque enfant doive être alphabétisé dans sa langue maternelle. Il faudra commencer dans les zones rurales, où les classes sont souvent linguistiquement homogènes. Cela demandera un grand effort de création d'appareils linguistiques (dictionnaires, grammaires, glossaires, anthologies, etc.) et pédagogiques (manuels, livres d'exercices, enregistrements, etc.). Certaines langues africaines disposent déjà d'un corpus conséquent et pourront servir de modèle aux autres. Cela prendra quelques années, et c'est pourquoi il faut commencer rapidement. À un certain moment du cursus, on pourra introduire le français et des enseignements en français. Séné-Mongaba le fait lors de la quatrième année de scolarisation, le projet ELAN lors de la deuxième. Il faudra faire des études pour décider du meilleur moment. Il faudra aussi, dès que le matériel pédagogique nécessaire sera disponible, enseigner les matières à la fois en langue africaine et en français. L'objectif est qu'à l'âge adulte, les jeunes maîtrisent les deux langues à l'oral et à l'écrit, dans toutes les disciplines. Certains

Enseignement des langues africaines

pays ont choisi une ou plusieurs langues nationales, et les enfants dont elles ne sont pas la langue maternelle pourraient les apprendre à partir du secondaire en tant que langues vivantes.

Les terminologies seront créées par les auteurs de manuels, sous le contrôle de l'ACALAN, si elle s'en donne les moyens, par création néologique ou par emprunt, et elles seront alors progressivement mises en place dans l'esprit des enfants, tout à fait naturellement. Nul doute que certains des enfants, devenus adultes, n'utilisent leur maîtrise de leur langue maternelle dans la littérature, les arts et les sciences, et produisent alors des corpus d'usage et de connaissances pour les générations futures, qui auront ainsi des textes à lire et pourront en produire d'autres. Il faudra accepter que les langues africaines changent profondément sous le double impact de la standardisation qui se mettra inévitablement en place (la variété de langue enseignée ne sera pas nécessairement celle des parents) et de l'innovation terminologique. Mais c'est la condition de leur survie.

L'accès aux connaissances se fera comme maintenant, essentiellement grâce au français, et secondairement par l'anglais et d'autres langues.

Les bénéfices d'une telle politique linguistique seront importants. D'une part, les langues patrimoniales seront sauvegardées et pourront constituer un socle sur lequel les citoyens et la société tout entière pourront ancrer leur développement. L'enseignement d'une langue nationale renforcera le sentiment d'appartenance des Africains au pays où ils habitent. Et enfin, le français garantira un accès universel aux connaissances en même temps qu'un lien entre les pays francophones. On aura alors évité l'éclatement des pays, favorisé le développement de chacun et renforcé les chances de paix régionale grâce à l'intercompréhension mutuelle et au partage d'une culture francophone africaine, un lien puissant tellement évident qu'il passe souvent inaperçu.

Je rappelle que toutes les alternatives sont problématiques. Le seul usage des langues patrimoniales aboutit à l'éclatement des pays et à la

guerre. Le seul usage du français à l'école entraîne la fin des langues patrimoniales. Le seul usage d'une langue nationale aura le même effet sans le gain de l'accès universel à la connaissance que procure le français. Il est possible toutefois que cette solution soit imposée dans tel ou tel pays mal dirigé. En effet, certains dirigeants pourraient essayer de régler des problèmes socio-économiques par la démagogie, affirmant par exemple que l'usage du français asservit les Africains à une culture étrangère qui pille leurs richesses. Il faut donc « africaniser » le pays et remplacer le français par une langue nationale. La conséquence serait que les classes moyennes et supérieures continueraient d'envoyer leurs enfants dans des écoles francophones et que les enfants des classes populaires n'auraient que peu de chances d'accéder au secteur moderne de l'économie et seraient maintenus dans la pauvreté. Il en résulterait très probablement des révoltes violentes et peut-être la guerre civile, comme ce fut le cas en Algérie une quinzaine d'années après une arabisation bâclée au début des années quatre-vingt. Lorsque les jeunes sont arrivés sur un marché du travail qui les a rejetés, ils furent sensibles à la propagande islamiste et le pays a connu une décennie de terribles violences.

En route vers le cœur de la francophonie ?

Selon certaines projections démographiques, la francophonie comprendra entre huit cents millions et un milliard de locuteurs d'ici une cinquantaine d'années, l'écrasante majorité d'entre eux en Afrique. Le français sera alors la seconde langue la plus parlée dans le monde après l'anglais. Si la tendance à l'adoption du français comme langue maternelle se poursuit, beaucoup d'Africains seront des natifs de la langue au même titre que ceux des pays francophones traditionnels (France, Suisse, Canada, Belgique). Les autres l'auront appris à l'école ou de manière informelle par l'intermédiaire des français populaires.

L'Afrique dominera la francophonie par le nombre, et pourrait également la dominer par la qualité. Elle est d'ores et déjà une productrice importante en littérature, dans les arts et dans la musique. Cependant pour trouver sa juste place dans la francophonie, il faudra

qu'elle devienne aussi une productrice de connaissances scientifiques. Celles-ci pourront constituer un apport tout à fait original si elles sont ancrées dans la vie africaine grâce à la maîtrise écrite des langues patrimoniales. Les chercheurs auront un pied dans la culture africaine et un pied dans la francophonie et cette double allégeance pourrait produire des corpus scientifiques importants et originaux auxquels toute l'humanité aurait accès grâce au français, et peut-être à terme, grâce aux langues africaines qui auront réussi à s'imposer dans la production des connaissances. L'Afrique francophone pourrait alors développer une culture humaniste originale qui constituerait une alternative à l'anglophonie. Pour cela, elle devra résister à la tentation de l'anglicisation. Le remplacement du français par l'anglais lui ferait perdre soixante-dix ans d'investissement linguistique, et elle se retrouverait finalement à la traîne de l'Afrique anglophone. Pour résumer, une francophonie ancrée dans les langues africaines placera l'Afrique francophone au centre d'une francophonie riche, inclusive et créative : une situation bien meilleure qu'un strapontin dans l'anglophonie.

Quelques notes moins optimistes...

Ajoutons à ce texte quelques réflexions à propos de la tendance qui semble rallier les suffrages d'une partie des collègues universitaires francophones, celle d'un enseignement des langues majoritaires, avec le français et l'anglais comme langues étrangères pour s'ouvrir au monde et aux connaissances occidentales. Il a déjà été indiqué plus haut quelques difficultés liées à ce choix, à savoir la perte des langues minoritaires non enseignées et la frustration de leurs locuteurs, potentiellement dangereuse ; les difficultés terminologiques et le manque de corpus dans les domaines scientifiques et techniques ; l'affaiblissement de la francophonie et des liens entre francophones ; et le fait que les classes dominantes continueront de toute façon d'envoyer leurs enfants dans les écoles francophones (ou anglophones), leur assurant ainsi un accès exclusif au secteur moderne de l'économie.

Enseignement des langues africaines

Le discours des majoritaires s'accompagne souvent d'une minoration des autres langues, dont l'intérêt et la qualité sont parfois remis en question. Si un décret instaurait soudainement un remplacement du français par des langues africaines, il s'agirait très certainement des seules langues majoritaires, et les non-natifs seraient alors défavorisés.

De telles décisions seraient le fruit de postures nationalistes liées à un ressentiment post-colonial anti-français qui se nourrit du souvenir de l'exploitation et de l'humiliation subies par les parents et les ancêtres des locuteurs francophones actuels. Il ne faut certainement pas oublier ce passé déplorable ; il faut le garder à l'esprit, l'enseigner, l'analyser afin que nous puissions tous en tirer les conclusions. Une d'elles pourrait être que les majoritaires ne peuvent condamner les coloniaux pour avoir imposé le français en méprisant les langues et cultures africaines, et ensuite s'apprêter à faire subir le même sort aux langues minoritaires.

Ce qui compte, c'est le bien-être des populations. Celui-ci passe par l'usage scolaire de sa propre langue, l'apprentissage de celles des autres, et notamment du français qui livre ses corpus à qui le parle et qui permet de maintenir la cohésion dans l'aire francophone. Le bilinguisme langue maternelle / langue française permettra un développement de l'Afrique francophone qui l'enrichira, et enrichira du même coup l'humanité tout entière.

Chapitre I : Présentation géolinguistique, historique et éducative des pays d'enquête

Résumé

Cette section présente les aspects géographiques et linguistiques des pays auprès desquels les enquêtes ont été menées. Les situer géolinguistiquement apporte un éclairage sur la nécessité de participer à l'amélioration de l'enseignement en/des langues africaines. Les méthodes et les pratiques d'enseignement reflètent la nomenclature des régions subsahariennes africaines. Pour documenter cette partie, la majeure partie des informations sont extraites des sites qui présentent ces pays.

Mots-clés : Afrique subsaharienne, socioculture, langues, histoire, éducation

Abstract

This section presents the geographical and linguistic aspects of the countries in which the surveys were conducted. Situating them geo-linguistically sheds light on the need to participate in the improvement of teaching in African languages. Those methods reflect the particularities of sub-Saharan African regions. In order to document this part, we gathered information from websites presenting those countries.

Keywords: sub-Saharan Africa, socioculture, languages, history, education

Introduction

La qualité de l'enseignement des langues semble tributaire de la situation géolinguistique des pays concernés ainsi que des politiques éducatives des gouvernements. La qualité de l'enseignement des/en langues africaines est un sujet qui préoccupe les chercheurs depuis plus de trois décennies. Périodiquement, des conférences se déroulent sous le thème de la promotion et de l'enseignement des langues africaines. La CONFEMEN, LASCOLAF, IFAEM, ELAN-Afrique et bien d'autres ont construit leurs principes autour de cette thématique. Ce chapitre voudrait résumer la présentation territoriale de chaque pays évoqué dans les différents chapitres afin que les résultats présentés soient en corrélation avec les situations décrites.

Le Cameroun

Situation géographique

Le Cameroun est situé sur le continent Africain. Il a été baptisé Kamerun par les Allemands à partir de son nom initial « rio dos camaroes » donné par les Portugais. Étendu sur 475 442 km², il est limité à :

- l'ouest par la république fédérale du Nigéria ;
- au sud-ouest par une façade sur l'océan atlantique ;
- au sud par la Guinée Équatoriale, le Gabon et le Congo Brazzaville ;
- à l'est par la République Centrafricaine ;
- au nord, par le lac Tchad.

Sur le plan administratif le Cameroun compte dix régions qui ont chacune à leur tête des gouverneurs. Les départements sont gouvernés par des Préfets, les arrondissements par des Sous-Préfets. S'ensuivent les districts, les cantons et les villages.

Le Cameroun est un territoire d'une grande diversité géographique. Au Nord et à l'Extrême Nord, on rencontre les monts Mandara avec un climat tropical sec. La végétation est celle d'une steppe ; les peuples sont des Sahéliens avec pour principale activité l'élevage. Les Peuls y sont installés avec pour principale religion l'Islam. Ils côtoient au quotidien les Tupuris, les Madas, les Giziga, etc.

La région de l'Adamaoua, quant à elle, possède un climat humide avec des plateaux tels que le plateau de l'Adamaoua. Sa végétation est apparentée à la savane ; la principale activité de ses habitants est l'élevage des zébus. Les Peuls, les Tikars, et les Gbaya y sont installés et pratiquent principalement l'Islam.

Les régions du Centre, du Sud et de l'Est bénéficient de plateaux verdoyants mêlés à des forêts. Leur climat y est dit guinéen et les peuples y sont appelés « peuples de la forêt » ; ils vivent principalement de l'agriculture, du petit élevage et de la pêche.

Enseignement des langues africaines

Les régions de l'Ouest et du Nord Ouest sont des hauts plateaux avec des montagnes à l'exemple du Mont Bamboutos. Le climat y est dit camerounien. Ces peuples montagnards descendent des Tikars et vendent les produits de l'agriculture et de l'élevage.

Le Littoral et le Sud-Ouest sont des régions situées près de l'océan avec de vastes plaines et étendues d'eau. Le climat y est tropical, arrosée par la mousson. Ces peuples de l'eau vivent principalement des produits de la pêche.

Situation sociolinguistique

Bitjaa Kody (2004) compte environ 230 ethnies au Cameroun pour 264 langues nationales dont deux officielles. Le Cameroun a conservé de son passé colonial l'anglais et le français comme langues d'administration. Les langues nationales érigées depuis 1996 à ce statut par la Constitution sont enseignées dans les classes du secondaire. À ces langues, s'ajoutent le pidgin-english et le camfranglais.

Des quatre grandes familles de langues répertoriées en Afrique, trois se retrouvent au Cameroun. Il s'agit du phylum afro-asiatique, du phylum niger-kordofan et du phylum nilo-saharien.

Le phylum afro-asiatique possède deux familles qui comptent 38 représentants des familles sémitiques et tchadiques. Ces langues sont parlées à l'extrême nord du Cameroun, par exemple le masana, le zumaya, le zime, le kera, le giziga, le nofu, le baldanu, le cuvok, le gude, le gavar...

Le phylum nilo-saharien est représenté par deux familles au Cameroun : le kanuri de la famille saharienne et le sara-ngambay de la famille chari-nil.

Le phylum niger-kordofan est le plus représenté au Cameroun. Il comprend la famille ouest-Atlantique, la famille adamaoua oubanguienne, la famille bénoué-congo, avec les langues comme le bakoko, le mbo, le nugunu, le nubara, le tuki, le léti, le ngomba, l'awing, le mungaka, le koshin, etc. Ces langues nationales quoique

Enseignement des langues africaines

toutes minoritaires, bénéficient d'une certaine vitalité, non attestée dans les langues comme le ngong, le naguni, le gey, le duli (Bilola, 2011).

Les rôles sociaux du français sont nombreux : comme le dit Couvert (1938 : 36), elles sont les langues de l'État, c'est-à-dire celles du journal officiel et des formulaires administratifs, des affaires, de l'enseignement, de la presse écrite, de la radio et télévision nationales, de l'administration, de la communication internationale.

Le français a influencé le système linguistique des langues camerounaises. Bitjaa note ces exemples :

« Dynamo à agwèé raison ndi chance yon agwèé bée ».

« L'équipe de Dynamo a raison mais elle manque de chance ».

Les infinitifs français se conjuguent à tous les temps, modes et aspects du basaa : àbi padre contrôle i matoa. Là où le basaa n'utilisait que le présent ponctuel, les jeunes locuteurs emploient de plus en plus le présent progressif, une nouvelle conjugaison étrangère au basaa :

Me... yèilo

Je... être...à...venir

(Je suis entrain de venir)

Le camfranglais est né du mélange de trois groupes de langues dans les années quatre-vingt. Au départ, associé à l'argot, il était considéré comme une langue des voyous, de la rue et des personnes illettrées. Cette langue est devenue une langue de démarcation mais également d'expression de plusieurs déviances, langue innovante et ouverte à un enrichissement permanent. Toutefois, sa variabilité et son instabilité d'une région à l'autre affectent sa didactisation ou la construction des dictionnaires et grammaires. Les langues camerounaises y sont intégrées, ce qui permet une certaine intercompréhension entre les locuteurs. Aujourd'hui, les locuteurs s'accordent à stratifier les locuteurs du camfranglais en trois groupes : le camfranglais simplifié des lettrés ou des jeunes intellectuels, le camfranglais des gens moyennement scolarisés et le camfranglais des sous-scolarisés.

Enseignement des langues africaines

Les informations qui concernent la situation sociolinguistique et géographique des pays suivants sont tirées du site « l'aménagement linguistique dans le monde » (<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/>).

Le Burkina Faso

Le Burkina Faso (d'une superficie de 274 200 km²) est un État d'Afrique occidentale enclavé entre le Mali au nord et à l'ouest, le Niger à l'est, le Bénin, le Togo, le Ghana et la Côte d'Ivoire au sud. Le nom de Burkina Faso est composé de deux mots appartenant à deux langues différentes : en langue moré, *burkina* signifie « homme intègre » et en langue dioula, *faso* désigne la « maison des ancêtres » ou le « pays ». Au complet, la dénomination Burkina Faso signifie « la patrie des hommes intègres ».

La population du Burkina est composée d'une soixantaine d'ethnies. Le terme désignant les habitants du pays est Burkinabè/Burkinabès. Les Mossi constituent l'ethnie majoritaire (environ 53 %) et vivent dans le centre du pays. Les autres groupes importants sont à l'est les Gourmantchés (7 % de la population), au nord les Peuls (7,8 %), au sud les Bissa (3 %) et les Gourounsi (6 %), au sud-ouest les Samo (2 %), Marka (1,7 %), Bobo (1,6 %), Sénoufo (2,2 %) et Lobi (2,5 %).

Tous ces peuples parlent des langues qui leur sont propres, mais elles appartiennent pratiquement toutes à la famille nigéro-congolaise, répartie en trois groupes (ouest atlantique, mandingue et gur) :

Tab.1. familles de langues

Ouest-atlantique	peul (ou poular ou foulfoudé), dogon
------------------	--------------------------------------

Enseignement des langues africaines

Mandingue	dioula, bissa, marka, bobo, loma, samo, bolon
Gur	sénoufo, mossi (mooré), dogon, lobi, lyélé, bwamu, gulmacema, cerma, kasena, sissala, dagara, malba, koromfé, dogosé, kaansa, kalamsé, karaboro, koussassé, téén, tiéfo, toussian, tourka, winyé

On compte quelques langues appartenant à la famille nilo-saharienne (sonrai, zarma) et à la famille chamito-sémitique (haoussa, tamachek). Le français reste la langue officielle, mais il n'est réellement compris que par environ 20 % de la population. Malgré le poids démographique imposant des langues nationales au Burkina, le statut de langue officielle et celui de langue internationale font en sorte que le français pèse le plus dans la vie sociale et économique du pays. Cela dit, la langue véhiculaire à Ouagadougou reste le mossi (ou mooré).

Parmi la soixantaine de langues parlées, trois langues ont le statut de langues nationales : le mooré (ou mossi), le dioula et le foulfudé (ou fulbé, appelé aussi poular ou peul, selon les régions). Le mooré est la langue la plus répandue. Parlée par 53 % de la population du Burkina, c'est surtout la langue des Mossis et des Gourounsis. Le mooré (ou mossi) est aussi parlé dans les pays voisins tels que le Ghana, la Côte d'Ivoire et le Mali ; on peut estimer le nombre de locuteurs du mooré à cinq millions. Le dioula (8,8 %), dérivé du bambara, est la langue du commerce. C'est la langue véhiculaire de l'Afrique de l'Ouest, connue et utilisée historiquement du Sénégal au Nigeria par tous les commerçants ; on estime que de trois à quatre millions de personnes peuvent s'exprimer dans cette langue (langue maternelle et langue seconde). Le fulfudé (6,6 %) est la langue des Peuls ; le nombre de ses locuteurs dans tous les pays où il est parlé se situe autour de trois millions.

Le Mali

La république du Mali est limitée au nord par l'Algérie, le Niger et le Burkina à l'est, la Côte d'Ivoire et la Guinée au sud, le Sénégal et la Mauritanie à l'ouest. Le Mali est un pays relativement grand, puisque sa superficie (1,2 million km²) correspond à peu près à 30 fois celle de la Suisse, soit la superficie réunie de l'Allemagne (357 021 km²), de la France (547 030 km²), du Royaume-Uni (244 820 km²), de la Belgique (32 545 km²) et des Pays-Bas (41 526 km²). La distance entre le nord et le sud du Mali est de 1 600 kilomètres. Le pays est divisé en huit régions administratives : Tombouctou, Kidal, Gao, Mopti, Kayes, Koulikoro, Sikasso et Ségou, auxquelles s'ajoute le district de la capitale, Bamako. Le Mali est un État enclavé dont 65 % du territoire est occupé par le désert et il demeure l'un des pays les plus pauvres du monde.

On compte une soixantaine d'ethnies au Mali. Près de 40 % des habitants du pays (38,7 %) appartiennent à la grande ethnie mandingue ; ce sont majoritairement des Bambaras (23,9 %) vivant principalement dans le district de Bamako.

Les autres peuples importants sont les Sénoufos (12,2 %), les Songaï (8,9 %), les Peuls (8 %), les Maninkas (7,9 %), les Dogons (5,5 %), les Touaregs tamasheq (2,8 %), les Maures blancs (2,8 %), les Touaregs tamajaq (2,1 %), les Bobo ou Bomu (1,5 %), les Toucouleurs (1,4 %), les Arabes sahariens (1,3 %).

Les Peuls habitent la sous-région de Macina (Kayes) ; les Sénoufos vivent autour de Sikasso dans la zone frontalière avec le Burkina et la Côte d'Ivoire ; les Soninké vivent dans l'Ouest (Kayes), les Dogons au nord-ouest sur le plateau de Bandiagara, les Songhaï sont établis dans l'Est, tandis que le Sahara (région de Tombouctou) est le domaine des Arabes Bédouins et des Maures, et surtout des Touaregs nomades. Le pays compte plus de 35 langues, regroupant des langues de la famille nigéro-congolaise, de la famille nilo-saharienne et de la famille afro-asiatique.

Enseignement des langues africaines

Parmi les langues nigéro-congolaises comptant plus de 100 000 locuteurs, mentionnons les suivantes qui appartiennent à différents groupes :

- Groupe mandingue : bambara, soninké, khasongué, duungooma, dioula, kagoro, etc.
- Groupe gur : sénoufo, bommosi, siamou, etc.
- Groupe ouest Atlantique : peul, fulfudé, wolof, etc.
- Isolat : dogon

Les langues de la famille afro-asiatique sont peu nombreuses : l'arabe hasanya parlé par les Maures, le tamajaq et le tamasheq parlés par les Touaregs.

Le songaï, le tadaksahak et le zarmaci sont des langues appartenant à la famille nilo-saharienne.

Le français bénéficie du statut de langue officielle et est utilisé comme langue de l'État malien à tous les niveaux. C'est donc la seule langue de l'administration, du gouvernement et de l'État.

D'après l'article 1er du décret 159 PG-RM du 19 juillet 1982, les autorités maliennes ont reconnu 13 langues nationales : le bambara (ou bamanankan), le bobo (bomu), le bozo, le dogon (dogo-so), le peul (fulfudé), le soninké (soninké), le songoy (songaï), le sénoufo-minianka (syenara-mamara) et le tamasheq (tamalayt). Mais d'autres langues sont également reconnues : l'arabe hasanya, le kasonkan, le madenkan et le maninkakan (maninka).

Le Niger

La république du Niger, est un pays enclavé d'Afrique occidentale, limité au nord par l'Algérie et la Libye, à l'est par le Tchad, au sud par le Nigeria et le Bénin, et à l'ouest par le Burkina Faso et le Mali. La superficie totale du Niger est de 1 267 000 km². Sa capitale est Niamey. Il est divisé en huit régions : l'Agadez, le Diffa, le Zinder, le Tahoua, le Tillabéry, le Dosso, le Maradi et la Communauté urbaine de Niamey. Le pays compte 265 communes dont 52 urbaines et 213 rurales, ainsi

Enseignement des langues africaines

que 12 700 villages. La ruralité est la réalité la plus prégnante de ce pays.

Le Niger est un trait d'union entre l'Afrique du Nord et l'Afrique noire. Situé au cœur du Sahel, il se caractérise par des conditions climatiques extrêmes, un sol pauvre et une influence croissante de la désertification. Tout le nord du pays est désertique. C'est seulement dans le Sud que la pluviométrie est suffisante pour permettre des activités agricoles qui ne parviennent pas cependant à assurer une véritable sécurité alimentaire.

La population du Niger connaît une croissance rapide assurée par l'un des taux de fécondité les plus élevés du monde. Elle était estimée en 2014 à quelque 18 millions d'habitants, contre 15,7 millions en 2012 et 13,5 millions en 2005. Cette population est inégalement répartie à travers les huit régions, les plus peuplées étant Maradi (19,8 %), Zinder (18,5 %), Tahoua (17,4 %) et Tillabéry (16,3 %). Les trois quarts de cette population vivent sur une superficie égale au quart du territoire.

Au Niger, il faut compter trois grands groupes ethniques : les Haoussa (47,2 %) ; les Zarma (18,2 %) et les Peuls (8,3 %). Il faut ajouter aussi les Songaï (5,2 %), les Touaregs (4,6 %), les Kanouri (4,2 %) et les Maures (3,7 %). Il existe aussi plusieurs petites communautés telles les Algériens, les Libanais, les Libyens, les Mossi, les Dendi, les Dagaza, les Yorouba, les Bambara, etc. Les ethnies des communautés étrangères (Arabes, Français, etc.) représentent moins de 2 % de la population. La quasi-totalité de la population est composée de musulmans sunnites (98,6 %).

Les langues parlées reflètent cette composition ethnique :

Tab.2. Langues parlées au Niger

Famille afro-asiatique	Famille nilo-saharienne	Famille nigéro-congolaise	Autres
------------------------	-------------------------	---------------------------	--------

Enseignement des langues africaines

(chamito-sémitique)			
Sémitique arabe algérien, hassanya, arabe libyen, arabe choa, arabe libanais	Songhaï méridional zarma, songhaï, dendi, tassawaq	Ouest-Atlantique peul,	Langues romanes français
Berbère amazigh, tamasheq, tamajaq	Saharien kanouri, dazaga, kanembou, toubou	Mandingue bambara	Langues mixtes tagdal
Tchadique haoussa, bouduma		Voltaïque mossi, yorouba, gourmantché	

Source : Tableau et données chiffrées sont extraits de :
<http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/niger.htm>

La Constitution du 18 juillet 1999 proclame dans son article 3 que la langue officielle est le français. Les langues des communautés ont toutes le « statut de langues nationales ». L'article 2 de la loi n° 2001-037 du 31 décembre 2001 fixant les modalités de promotion et du développement des langues nationales identifiant dix langues nationales (arabe, bouduma, peul ou fulfudé, gourmantché, haoussa, kanouri, zarma, tamajaq, tassawaq et toubou).

La République Centrafricaine

Les informations qui figurent dans la section suivante ont été synthétisées à partir du site de l'université de Laval :

<http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/centrafrique.htm?>

La république centrafricaine (RCA) est un pays enclavé d'Afrique centrale, d'une superficie d'environ 622 436 km². Il est limitrophe au

Enseignement des langues africaines

Cameroun (à l'ouest), au Tchad (au nord), au Soudan (à l'Est), à la République démocratique du Congo (Congo Kinshasa) (RDC) et à la République du Congo (Congo Brazzaville) (au Sud).

Sa position au centre du continent en a fait la précieuse colonie française de l'Oubangui-Chari. De ce qui précède, il est compréhensible, comme les autres anciennes colonies, qu'à son indépendance en 1960¹, ce pays ait adopté la langue française comme langue officielle. Il n'y a pas de composante sociologique majoritaire, mais plutôt une multiplicité de composantes socioculturelles minoritaires (près de 60) avec un multilinguisme corrélé étalé sur deux familles linguistiques : la famille nigéro-congolaise (la plus représentée) et la famille nilo-saharienne. On recense parmi ces 60 langues, celles qui ont au moins 60 000 locuteurs : le sango (dont le nombre de locuteurs est le plus important), le banda du Sud (150 000 locuteurs²), le banda-banda (102 000 locuteurs), le bokoto (130 000 locuteurs), le gbaya du nord-ouest (200 000 locuteurs), le gbaya du sud-ouest (164 000 locuteurs), le gbaya du Bosangoa (176 000 locuteurs), le kaba³ (72 000 locuteurs), le karré (93 000 locuteurs), le manza (220 000 locuteurs), le mbati (60 000 locuteurs), le ngbaka ma'bo (88 000 locuteurs), le pana (82 000 locuteurs), le zandé (62 000 locuteurs), le yakoma (100 000 locuteurs). Ces différentes composantes sont regroupées en plusieurs ethnies dont :

- les Babingas, considérés comme les premiers habitants du pays ;
- les groupes Gbayas-Mandjas et Bandas, représentant plus de 50 % de la population centrafricaine ;

¹ Il est à préciser que ce pays nouvellement indépendant a vécu un coup d'État à l'issue duquel le nouvel homme fort, Jean Bedel Bokassa a transformé la république en Empire.

² Statistiques approximatives.

³ Seule langue à appartenir à la famille nilo-saharienne dans cette liste de langues à fort taux de locuteurs.

Enseignement des langues africaines

- les Zandes, agriculteurs itinérants vivant de façon transfrontalière, entre le nord-est de la RCA, le sud du Soudan et la RDC.

Considérant son environnement multiculturel et la nécessité de constituer une République sans occulter les spécificités culturelles des peuples, la RCA s'est dotée d'un bagage juridique tendant à étudier puis implémenter l'adoption d'une langue nationale comme seconde langue officielle : il s'agit du « Sango » (cf art. 17 de la constitution du 14 janvier 1995). Il s'agit notamment :

- du décret n° 65-002 portant institution d'une commission nationale pour l'étude de la langue Sango (1965) ;
- de l'ordonnance impériale n° 77/011 fixant l'alphabet phonétique utilisable dans la transcription de la langue nationale Sango (1977) ;
- du décret n° 84-004 portant rectificatif au code de l'orthographe officielle du Sango ;
- du décret n° 84-025 fixant l'orthographe officielle du Sango ;
- de la Loi n° 97/014 du 10 décembre 1997 portant orientation de l'éducation (1997).

Il est à préciser qu'au-delà des langues nationales, des langues officielles, on note aussi une langue religieuse, l'arabe, utilisé par la communauté musulmane ; cette langue bénéficie d'une tranche d'antenne de 30 minutes à la radio nationale, pour l'enseignement du Coran.

Conclusion

Les pays présentés ci-dessus sont multilingues et développent des activités socioculturelles axées sur leurs cultures originelles. Toutefois, les « langues étrangères » sont celles employées pour l'enseignement et qui garantissent l'ouverture au monde économique chez la plupart des apprenants. De plus qu'appelle-t-on langues étrangères aujourd'hui

Enseignement des langues africaines

en Afrique lorsque l'on sait que certaines langues officielles comme le français deviennent des langues maternelles chez les jeunes Africains ? Les langues africaines quant à elles gardent leurs statuts de langue d'enracinement culturel et de langues d'enseignement dans les cas où les politiques linguistiques les définissent ainsi. En tant que matières, elles demandent des méthodes d'enseignement contextuelles.

BIBLIOGRAPHIE

Biloua, E. (2011). *Le français parlé et écrit en Afrique : Bilan et perspectives*. France : Éditions universitaires européennes.

Bitjaa Kody, Z.D. (2004). *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français*. Thèse de Doctorat d'État. Yaoundé : Université de Yaoundé I.

Les langues africaines en contexte institutionnel

Enseignement des langues africaines

Chapitre II : **Quel modèle didactique de référence pour** **l'enseignement des langues africaines en Afrique** **francophone ?**

Résumé

Nous procédons à un examen critique de trois curricula subsahariens (Burkina Faso, Mali, Niger) pour montrer que l'enseignement des langues africaines relève plus d'un enseignement de type langue étrangère que d'un enseignement de langue première. Cela est visible à la manière dont l'enseignement est strictement communicatif, alors même que les élèves sont censés déjà parler la L1, mais qu'il ne fait pas place à des enseignements métalinguistiques qui seraient pourtant utiles pour aborder ensuite le français, qui fonctionne très différemment de la L1. La conséquence est que les systèmes bilingues juxtaposent les enseignements des deux langues sans tisser de liens entre eux. C'est à proposer des pistes en ce sens qu'est consacrée la deuxième partie avec des éléments théoriques et un exemple venu du Sénégal.

Mots-clés : curricula – langues africaines – didactique intégrée – didactique de la L1

Abstract

We critically review three sub-Saharan curricula (Burkina Faso, Mali, Niger) to show that teaching African languages is more of a foreign-language type than a first-language education. This is visible in the way that teaching is strictly communicative, even though students are supposed to speak L1 already, and it does not make room for metalinguistic teachings that would be useful to then address French, which works very differently from the L1. The consequence is that bilingual systems juxtapose the teachings of both languages without weaving links between them. The second part suggests a few solutions based on some theoretical elements and on an example from Senegal.

Keywords: curricula - African languages - integrated didactics - didactics of L1

Introduction

Les processus d'enseignement bi-plurilingues qui se développent en Afrique subsaharienne depuis les expériences des années 1970 et de la décennie 1980 (Niger, Mali, V. Maurer, 2011) reposent sur le

Enseignement des langues africaines

développement de compétences des élèves dans les langues africaines, avant ou en parallèle de celles acquises en français. Mais il convient de faire un examen approfondi des objectifs que les différents systèmes éducatifs assignent à cet enseignement car c'est en grande partie de cela que dépend, aux yeux des parents et des élèves, l'opportunité de cet enseignement.

Posons dans le cadre de cet article que l'on peut considérer que les compétences visées dans les apprentissages premiers (encore appelés fondamentaux) sont de plusieurs ordres, quelles que soient les langues enseignées :

(1) des savoir-faire liés au développement des compétences écrites, inconnues des élèves à l'entrée à l'école : savoir lire, savoir écrire

(2) des savoir-faire communicatifs oraux, utiles pour la scolarisation et/ou pour la communication extrascolaire

(3) des savoirs réflexifs sur le fonctionnement de la langue, de nature métalinguistique.

Notre contribution fait le point sur la manière dont l'enseignement des langues africaines est le plus souvent conçu, en prenant appui sur trois contextes souvent cités comme modèles en raison de la grande ancienneté de leur expérience en la matière (Maurer, 2011) et sur trois propositions curriculaires : Burkina Faso, Mali, Niger, qui présente des options en partie communes. Leur examen révèle ce qui nous semble être des erreurs de conception générale, analogues mais sous des aspects différents. Pour permettre au lecteur d'apprécier à l'avance le parcours auquel nous l'invitons, avançons déjà que l'examen de ces curricula fait apparaître :

- une présence réelle des savoirs faire de type (1), héritée des traditions d'enseignement de la lecture-écriture en français langue première ;
- une mauvaise compréhension des besoins communicatifs oraux des élèves en langues africaines (2)

Enseignement des langues africaines

- un déficit en termes de savoirs réflexifs métalinguistiques (3) qui peut se révéler préjudiciable pour la suite du parcours, notamment en regard de l'apprentissage du français (Dabène, 1992).

L'ensemble de ces données conduit à des enseignements des langues africaines trop souvent privés de sens, jugés comme inutiles par les bénéficiaires, avec des effets négatifs sur les représentations des systèmes bi-plurilingues ; ils conduisent également à une articulation insuffisante des enseignements en langue africaine et en français, au mieux dans un parallélisme étroit, rarement dans une démarche de convergence linguistique.

Nous terminerons ce parcours en proposant quelques pistes d'un modèle alternatif, ancré dans des pratiques de didactique intégrée des L1 africaines et du français.

Propositions curriculaires en matière d'enseignement des langues africaines

Mon expérience professionnelle au Mali de 2003 à 2005, auprès du Centre National de l'Éducation en charge de l'élaboration des programmes et de la Direction Nationale de l'Éducation de Base dans le domaine de la formation des maîtres m'a amené à prendre connaissance de manière très précise de la conception particulière de l'enseignement bilingue alors en vogue dans ce pays sous le nom de pédagogie convergente. J'ai eu l'occasion en 2007 dans un ouvrage très critique (Maurer, 2007) de montrer les principaux défauts de cette approche, que je reprends ici rapidement sans les élaborer à nouveau, faute de place :

- un enseignement de type exclusivement communicatif tant en L1 qu'en français, reposant sur l'idée que la classe serait un bain de langue suffisant et pouvant reproduire les conditions de l'acquisition « naturelle » dans le milieu de première socialisation ;
- un enseignement de la L1 qui certes permet aux élèves d'être actifs mais dont, faute de toute activité sur le fonctionnement de la langue, on est en droit de s'interroger sur l'utilité : que font les

Enseignement des langues africaines

élèves avec/sur la langue qu'ils ne sachent déjà faire ?
Qu'apprennent-ils réellement ?

- un enseignement du français parallèle à celui des L1, les deux ne se rencontrant jamais, faute de dimension métalinguistique, comparatiste, réflexive, explicite des enseignements des deux langues.

La plupart de ces options, que je considère comme des défauts, étaient visibles dans l'état de rédaction du curriculum bi-plurilingue en cours d'élaboration quand je travaillais au Ministère malien ; les critiques que j'ai pu faire alors, les contre-propositions concrètes ont dû être de peu de poids car on trouve encore dans le préambule au programme d'études de 2011 de l'enseignement de base, page 4, la recommandation de « Prendre appui sur les acquis de la pédagogie convergente ». Sans doute faut-il voir dans cette permanence le poids d'une tradition didactique nationale... faute d'un inventaire critique réalisé par le Ministère. On verra, à l'examen des propositions curriculaires maliennes que les mêmes conceptions sont toujours à l'œuvre. Ayant expérimenté ces limites de l'intérieur d'un Ministère chargé de l'élaboration des programmes, puis les ayant critiquées deux ans après dans un ouvrage qui traçait des pistes alternatives en didactique intégrée, je relevais en 2010 les défis qui attendaient les didacticiens africains, dans un contrepoint que l'on m'avait demandé de tenir à Daniel Coste lors d'une journée d'étude sur le plurilinguisme :

« Si l'on veut aboutir à une didactique du/des plurilinguismes, il faut commencer à construire une didactique des langues africaines en tant que langues premières. Or tout est à faire en la matière : que signifie enseigner le bambara langue maternelle ? Quels paradigmes solliciter ? Toutes proportions gardées, le chantier est aussi vaste que celui qui a consisté à instituer le français comme discipline au XIX^e siècle, à l'autonomiser par rapport à l'enseignement du latin. Mais à l'inverse de ce qui s'est passé pour le français, dont l'institution en tant que discipline scolaire s'est faite au détriment du plurilinguisme (par négation/effacement des langues des régions), la didactique des langues africaines en tant que langues premières ne peut se

Enseignement des langues africaines

penser que dans un cadre de plurilinguisme (bi-plurilinguisme ai-je pu préciser plus haut), étant entendu que dans aucun des pays, même les plus avancés en la matière, il n'est envisagé que le français soit évacué » (Maurer, 2010 § 31).

Qu'en est-il donc, en 2019, des propositions curriculaires sur l'enseignement des langues africaines ?

Le curriculum burkinabé : la langue africaine cantonnée au lire-écrire

Le texte que nous analysons est *l'Avant-projet de curricula de l'Éducation de base – Solidar Suisse/MENA Burkina Faso* de mars 2015, qui a constitué la base de travail du Ministère lors d'un atelier qui s'est tenu à Niamey en décembre 2016 sur la didactique bi-plurilingue sous l'égide de l'Organisation internationale de la Francophonie, initiative ELAN (École et Langues Nationales) Afrique.

Nous examinerons seulement l'année 1, ce qui suffit à voir les orientations données à l'enseignement des langues. Les objectifs spécifiques sont présentés plus loin dans un tableau.

Objectifs spécifiques de l'année 1

- Tenir en situation une conversation en français
- S'appropriier le fonctionnement du système alphabétique en langue nationale
- Écrire des lettres, des mots, de courtes phrases en rapport avec les thèmes étudiés

On voit que les apprentissages relatifs à la langue nationale ressortissent seulement à l'étude du code écrit, à l'entrée dans la lecture et l'écriture. L'étude de la langue orale africaine est menée seulement à des fins de littératie, sans autre dimension linguistique (pas d'étude du fonctionnement de la langue), communicative ou culturelle (transmission d'un patrimoine par le biais de cet enseignement).

Enseignement des langues africaines

De manière devenue classique depuis le début des années 1990, l'enseignement du français se réalise selon un paradigme communicatif. L'élève devra, au cours de cette année 1 :

- parler de son école, des différents membres de sa famille, de son village ou de sa ville, des différents métiers de son milieu, des fêtes, des salutations, des présentations, des repas, du travail à la maison et dans le jardin, des jeux, du marché, de la boutique ;
- décrire une habitation ;
- identifier les différents animaux de son milieu ;
- distinguer quelques éléments de la nature ;
- user des mécanismes élémentaires de la langue ;
- prononcer correctement les mots de la langue ;
- écouter et appréhender de manière discriminatoire les sons du français et les intonations des divers types de phrases et d'énoncés ;
- comprendre ce qui est dit par les interlocuteurs ;
- articuler distinctement et utiliser l'intonation appropriée correspondant à la fonction langagière de l'interaction ;
- utiliser le français avec une compétence correspondant au français fondamental ;
- utiliser le français pour diverses fonctions langagières retenues et pour la résolution de situations problèmes de la vie courante en famille ou à l'école faisant appel à l'exécution ou à la transmission de consignes et directives données oralement ou nécessitant de s'exprimer oralement.

Nous ne commentons pas ce programme, notre attention se focalisant dans le cadre du présent article sur la langue africaine. En revanche, il est intéressant d'analyser les recommandations faites pour la mise en œuvre des séances de français, car on y trouve une place pour la LN (p. 18) :

Enseignement des langues africaines

- « Séance n° 1 : présentation
- Rappel du dialogue précédent
 - Motivation
 - Observation d'une illustration ou d'une situation concrète
 - Explication de la situation de communication
 - **Présentation et explication du dialogue en LN par le maître**
 - Phrase après phrase en entier
 - Au rythme normal
 - Présentation et explication du dialogue en français par le maître
 - Phrase après phrase en entier
 - Au rythme normal
 - Acquisition du dialogue par les élèves à leurs places
 - Présentation phrase par phrase et reconstitution partielle. **La présentation est faite en LN**, immédiatement reprise en français puis de la répétition par les élèves.
 - Une reprise en français partielle du dialogue par les élèves après chaque séquence de deux ou trois répliques.
 - Reconstitution totale du dialogue par les élèves
 - Jeu du dialogue
 - Phonétique
 - Rappel du dialogue en français par le maître ».

La langue africaine joue un rôle d'auxiliaire de la compréhension en français, de manière à lever les obstacles aux étapes 3 et 5, sans doute aussi à l'étape 2, dans un dispositif de quasi-recours à la traduction pour l'étape 5. La LN est une langue béquille pour aller vers le français, mais il n'y a pas de réflexion sur le fonctionnement de cette langue. Ce rôle ne peut manquer de questionner sociolinguistiquement (la langue africaine a un rôle subalterne) et didactiquement (ne risque-t-elle pas de faire écran, en oblitérant les questions de compréhension en français ?)

Ce rôle dévolu à la L1 est encore plus clair p. 19 avec la présentation du déroulement des leçons.

Déroulement de la leçon de l'expression orale (présentation)

Cette séance a pour objectif de présenter les situations et de travailler à leur mémorisation.

Tab.1. Déroulement d'une leçon

Phases	Étapes	Rôle de l'enseignant	Activités, attitudes des apprenants
Présentation	Rappel du pré-requis (dialogue précédent)	Fait rappeler le dialogue précédent.	Rappellent le dialogue précédent
	Motivation	Suscite l'intérêt des apprenants pour l'objet du temps à partir de situations concrètes, d'images/ d'illustrations Communique l'objectif visé	Écoutent, réagissent et interagissent avec leurs pairs et avec l'enseignant
Développement	Présentation et explication du dialogue a) en langue nationale b) en français	Présente les personnages du dialogue et pose des questions aux élèves Présente et explique le dialogue en langue nationale et fait de même en français	Écoutent attentivement, répondent aux questions écoutent le dialogue et essaient de mémoriser les répliques
	Acquisition du dialogue a) Répétition	Présente la réplique en LN, la reprend en français et fait répéter par les apprenants Corrige ou fait corriger les prononciations défectueuses	Écoutent et répètent la réplique en français Corrigent les mauvaises prononciations des camarades Répètent les bonnes prononciations
	b) Reconstitutions partielles		
	c) Reconstitution totale d) Jeux du dialogue	Fait répéter deux ou trois répliques (selon les cas) sous forme de dialogue tournant	Exécutent les consignes de l'enseignant en

Enseignement des langues africaines

			réalisant le dialogue tournant
		Fait reconstituer tout le dialogue à l'aide de mimes	Reconstituent tout le dialogue en se basant sur les mimes de l'enseignant
		Invite les élèves à jouer le dialogue en entier sous forme de saynètes	Jouent le dialogue par petits groupes
	Phonétique	Dit convenablement 3 fois chaque mot ayant été prononcé difficilement ; Interroge ou fait interroger 3 apprenants Redonne ou fait redonner une fois le modèle et Interroge 3 apprenants et ainsi de suite.	Un apprenant répète et interroge un autre puis ainsi de suite 3 apprenants interrogés répètent et ainsi de suite.
	Rappel du dialogue	Fait rappeler le dialogue par un groupe d'élèves	Rappellent le dialogue intégralement pour terminer
NB : l'enseignant intervient pour corriger chaque fois que nécessaire			
L'évaluation		Elle est formative et se déroule durant tout le temps	

On note donc en conclusion que le bilinguisme conçu au Burkina Faso n'accorde de place réellement à la langue africaine que quand il s'agit de lire et d'écrire, qu'elle sert aussi d'auxiliaire transcodant à la communication en français, mais qu'aucune place n'est faite pour une étude de ses modes de fonctionnement. Nous reviendrons plus loin sur les conséquences de cette absence.

Le curriculum malien : des contenus communicatifs de base en L1

Le Mali offre un autre exemple de la manière dont sont pensés les enseignements des langues africaines. Le document que nous analysons est le *Programme d'études du Curriculum de l'enseignement fondamental*. Il date de 2011 mais il est le point final d'une réflexion qui a duré une dizaine d'années et qui a été mise en expérimentation :

« Le Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales officialise le présent programme d'études du curriculum de l'enseignement fondamental, niveau 1 (1^{re} et 2^e années du premier cycle de l'enseignement fondamental). Ce programme a été relu, corrigé et simplifié en considérant les observations, les difficultés identifiées entre autres par l'enseignant ou l'enseignante et par l'encadrement pédagogique. Il intègre les propositions concrètes retenues pendant les différentes phases de mise à l'essai et l'application dans les 2 550 écoles à curriculum » (2011 : 3).

Pour le MEN, la finalité de ce curriculum est (p. 4) la formation d'un « citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique », d'un « acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la culture universelle », d'un « homme moderne possédant les compétences liées aux progrès scientifiques et technologiques ». Il ne fait pas de doute, même si ce n'est pas explicité, que le recours aux langues nationales participe de cette advenue d'un homme nouveau. Encore faut-il que ces langues soient enseignées de manière profitable...

Les deux langues sont enseignées en successivité, dans un système où le français devient langue d'enseignement de certaines matières dès la troisième année, la première étant exclusivement consacrée aux langues nationales :

« Au niveau 1, le domaine LC comprend la langue nationale et la langue française. Cette dernière est introduite à partir de la deuxième année tant à l'oral qu'à l'écrit. La langue nationale est

Enseignement des langues africaines

médium et objet d'enseignement alors que la langue française est seulement objet d'enseignement » (page 7).

Le curriculum de ce domaine est articulé en trois compétences :

- Communiquer oralement selon des modalités variées ;
- lire des énoncés écrits variés ;
- exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.

La première compétence développe des compétences de communication orale, la deuxième s'inscrit dans l'apprentissage de la lecture, la troisième dans la production écrite. Les trois relèvent donc de ce que l'on appelle les habiletés communicatives, aucune n'est à dimension métalinguistique⁴ dans le sens de l'étude de la syntaxe, de la morphologie, du lexique. Examinons donc les contenus du programme de communication orale. Voici comment se présentent les éléments curriculaires relatifs à l'oral en L1, appelée Langue nationale (LN).

⁴ L'apprentissage de la lecture, en ce qu'il suppose une analyse des unités phoniques, graphiques, lexicales de la langue a bien une dimension méta. Mais sa finalité reste communicative, le méta étant une phase dans l'apprentissage du décodage, pas une finalité.

Enseignement des langues africaines

	<p>Expression de l'impératif. Formulation d'un conseil, d'une recommandation, d'une demande. Le discours oral : la santé (l'hygiène)</p>
UA 3	<p>Les présentations (de soi, de quelqu'un, de quelque chose...) Expression de l'interrogation. Expression de l'exclamation. Formulation d'un conseil, d'une recommandation, d'une demande (santé, hygiène, vaccination).</p>
UA 4	<p>Les présentations (de soi, de quelqu'un, de quelque chose...) Expression de l'interrogation. Expression de l'exclamation. Formulation d'un conseil, d'une recommandation, d'une demande (santé, hygiène, vaccination).</p>
UA 5	<p>Identité d'une personne, les relations (parenté, amitié...) Le discours oral : la famille (environnement social).</p>
UA 6	<p>Le vocabulaire relatif à la localisation et à l'orientation. Le discours oral : vocabulaire relatif au déplacement et indication d'itinéraire (localisation de l'école).</p>
UA 7	<p>Le discours oral : le sport</p>
UA 8	<p>Education, santé, environnement, sport.</p>
UA 9	<p>Le vocabulaire relatif à la localisation et à l'orientation. Le discours oral : Education, santé environnement, sport.</p>
UA 10	<p>Le vocabulaire relatif à la localisation et à l'orientation. Le discours oral : localisation d'une personne, d'un animal, d'un objet.</p>
UA11	<p>Portrait d'une personne (physique, moral). Description d'un animal ou d'un objet. Le discours oral : les animaux domestiques.</p>
UA 12	<p>Présentation d'un texte fonctionnel : matériels, actions, temps des opérations (durée). Situer les actions dans le temps : avant, pendant, après. Qualification d'un état (chaud, froid, content, triste...).</p>
UA 13	<p>Vocabulaire relatif aux textes fonctionnels : matériels, actions, temps des opérations (durée). Mots et expressions de comparaison : comme, aussi, plus que, moins que, autant que, ...</p>
UA 14	<p>Correspondance : la lettre Vocabulaire relatif à l'opinion et au sentiment (pourquoi, parce que, j'accepte, je pense...) Textes informatifs : lettres, articles de journal, textes documentaires...</p>

Enseignement des langues africaines

Plusieurs éléments nous semblent problématiques⁵ si l'on considère qu'ils constituent l'intégralité d'un programme d'oral en L1. Nous les présentons par ordre décroissant d'importance :

- Certains thèmes reviennent plusieurs fois comme si les concepteurs avaient manqué d'imagination : le sport (2 unités), la localisation et les itinéraires (3 unités), les salutations, remerciements (2 unités), conseils, recommandations et demandes (3 unités), l'interrogation (2 unités), l'exclamation (2 unités). Chaque unité d'apprentissage durant 4 semaines (soit 28 semaines/année scolaire), cela signifie concrètement que les élèves vont passer 8 semaines à apprendre à saluer et remercier : rappelons que les élèves sont scolarisés dans leur L1 et que, entrant à l'école à 6 ans pour la plupart, ce sont des choses qu'ils savent largement faire au quotidien (sauf s'il s'agit de contextes particuliers, plus formels, mais cela n'est pas envisagé par le programme). Idem pour la localisation : 12 semaines pour dire où se trouve un objet, un animal, un lieu, une personne et indiquer un itinéraire en L1, c'est considérable, la moitié de l'année scolaire... ; 6 pour parler de sport (pour en dire quoi au juste ?), 12 pour des conseils, recommandations et demandes... Un temps extrêmement important est ainsi occupé à réaliser oralement (ou comprendre) des actes de parole de la communication quotidienne qui sont déjà connus des élèves. Certes, la classe sera vivante – quoique... ils puissent aussi se demander ce qu'ils apprennent et se démotiver : qu'auront-ils appris en classe ? Qu'évaluera le maître qu'ils ne savaient déjà avant de venir dans sa classe ?

⁵ Les critiques de détail seraient nombreuses : le sport, la famille, les animaux domestiques ne constituent pas des « discours oraux » ; qu'attend-on à l'unité 8 de l'énumération « Education, santé, environnement, sport » en termes d'oral ? Quels apprentissages oraux faire à l'unité 12 (où l'on travaille des supports fonctionnels écrits) et 14 (la lettre) ?

Enseignement des langues africaines

- Si l'on voulait un programme communicatif digne de ce nom, mais nous pensons de toute manière que ce n'est pas l'objectif quand on étudie une L1, nombre de situations et d'actes de parole ne sont alors pas représentés. Et l'on ne trouve rien par exemple de ce qui pourrait être un peu plus complexe pour des élèves, et donc intéressant, même en L1 : le travail sur des conduites narratives longues, sur des démarches explicatives. On trouve un seul élément, la description orale, pouvant se rapporter à ce genre de compétence orale qu'il pourrait effectivement être intéressant de faire entrer dans les préoccupations des programmes en L1.
- Le programme d'oral ne contient en revanche aucun élément à même de faire découvrir, au-delà de ces quelques usages, les fonctionnements de la langue : s'il est fait mention de l'interrogation, c'est en tant qu'acte de parole mais pas en tant que type de phrase avec des marques. Idem pour l'exclamation, la phrase impérative.

En conclusion, au bout de deux années d'étude de sa L1, l'élève n'a construit aucun savoir métalinguistique, de ce qui pourrait le préparer à apprendre une langue étrangère au fonctionnement si largement différent : il ne sait rien des notions de nom, de verbe, de genre, de nombre, de temps, de ton ou de classe (importantes pourtant dans nombre de L1 du Mali), de négation, etc. Il produit artificiellement en classe des phrases qu'il aurait pu tout aussi bien produire en dehors de l'école, et avec plus d'authenticité, et avec des interactions réelles bien plus propices au développement langagier.

Le modèle choisi pour enseigner la L1 est en fait l'héritier direct de la pédagogie convergente de M. Wambach (Maurer, 2007), née dans les années 1980, dont les limites ne sont plus à démontrer et qu'il serait temps de dépasser.

Même si ce n'est pas l'objet de cet article, nous ne pouvons quitter le Mali sans dire notre scepticisme à l'égard du modèle de bilinguisme transitionnel choisi. Le français n'est introduit qu'en deuxième année et seulement à l'écrit : héritage encore une fois direct de la pédagogie

Enseignement des langues africaines

convergente. Il l'est à hauteur de 20 % du volume consacré au domaine Langues et communication, qui est de 12 heures par semaine : 2,5 heures par semaine, pendant 24 semaines, soit 60 heures de français matière sur une année. Or, le curriculum pose le principe d'un français langue d'enseignement de certaines matières dès la 3^e année. De toute évidence, les élèves ne peuvent avoir les compétences suffisantes en français : il conviendrait soit d'avancer son introduction en augmentant considérablement son volume comme matière, soit de retarder le moment où il devient langue d'enseignement (au moins en 4^e année, voire 5^e). Mais ce serait là le sujet d'un autre article portant sur l'organisation générale du bilinguisme scolaire quand nous sommes donnés pour projet de parler seulement des modèles didactiques pour les langues africaines.

Le curriculum nigérien : approche par les situations et compétences communicatives de base en L1

Le curriculum en vigueur au Niger, ou du moins en voie d'implantation car son application sur le terrain n'est pas sans rencontrer d'énormes difficultés, a été élaboré au terme d'un processus très long, plus de 10 ans, avec l'appui de P. Jonnaert et de la Chaire Unesco en développement curriculaire de Montréal. Une analyse à peu près complète des problèmes que pose cette orientation est menée dans Maurer (2018). Nous n'en reprendrons ici que les éléments ayant trait à l'enseignement des langues nationales.

Le document *Programme d'études* (2015 : 11) propose un schéma de bilinguisme complémentaire, le relais avec le français se faisant seulement 4^e année, soit trois ans après son introduction comme matière dès la 1^{er} année – un schéma plus réaliste que celui du Mali :

« L'enseignement au primaire est organisé comme suit :

- Les langues nationales (LN) sont médias exclusifs d'enseignement, au niveau des classes du préscolaire et les trois premières années de l'éducation de base et des écoles franco-arabes. La langue du milieu est la langue utilisée pour l'enseignement. Elle sera choisie dans les grands centres urbains

Enseignement des langues africaines

et les milieux cosmopolites en concertation avec les autorités administratives, coutumières, locales et les parties prenantes de l'éducation. Toutes les disciplines des quatre domaines d'apprentissages s'enseignent dans les langues ;

- Les langues nationales deviennent co-média d'enseignement avec le français à partir de la 4^e année de l'éducation de base et des écoles franco-arabes. Elles deviennent matières à partir de la cinquième année.

L'enseignement des langues nationales portera sur les trois piliers de la langue qui sont ; la communication, la lecture et l'écriture ;

- Le français est matière orale en 1^{re} année et continue avec la lecture et l'écriture à partir de la 2^e année. Le français devient co-médium d'enseignement avec les langues nationales à partir de la 4^e année de l'éducation de base et des écoles franco-arabes et devient médium exclusif d'enseignement à partir de la 5^e année. L'enseignement du français portera aussi sur les trois piliers de la langue qui sont la communication, la lecture et l'écriture ».

Le passage que nous avons fait apparaître en gras confirme la même option que celle que nous avons déjà vue à l'œuvre au Burkina Faso et au Mali : l'enseignement des L1 sera de type communicatif, à l'écrit et à l'oral, sans dimension métalinguistique.

Ci-dessous est reproduit intégralement l'un des 3 tableaux qui présentent le sous-programme Langues nationales de la première année, classe de CI.

Enseignement des langues africaines

Tab. 4. Sous programme Langues nationales, classe CI

Domaine : Langues Sous-programme : Langues nationales	
<p>Famille de situations : Marché nigérien La famille de situations Marché nigérien initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers les trois catégories d'actions. L'enseignant pourra ainsi aborder avec les élèves à travers des situations liées au marché éléments grammaticaux et phonétiques ainsi que les techniques de communication orale, le vocabulaire lié aux situations et des ressources sociales. L'élève apprendra des formules de marchandage, un lexique lié à la vie du marché. Il pourra aussi produire des phrases simples pour décrire, narrer, expliquer des situations relatives à la vie du marché.</p>	<p>Exemples de situations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jour de marché de Boubo - Vente d'aliments à l'école...
<p>Catégories d'actions Écoute et échange d'informations relatives au marché nigérien</p> <ul style="list-style-type: none"> - Échanger des informations relatives au marché ; - Réciter, chanter (poèmes, proses traitant du marché) ; - Inventorier des articles exposés au marché ; - Négocier les prix des marchandises ; - S'informer sur les prix des articles exposés. 	<p>Savoirs Éléments grammaticaux : Qui c'est ?, c'est combien ?, qu'est-ce que ?, voici, voilà, ici, c'est trop cher, combien coûte la mesure de mil ?</p> <p>Techniques de communication orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeux de rôle ; - Mimes ; - Exploitation d'images (utilisation de divers supports didactiques : audio visuels, gravures, affiches <p>Vocabulaire : marchand, vendeur, acheteur, animaux (poule, coq, vache, mouton), condiments (viande, sel, aromes, tomates, huile), céréales (mil, riz, mais,</p>

Enseignement des langues africaines

	<p>haricot), tubercules (manioc, patate douce, pomme de terre), légumes (salade, carotte, chou, courge, oignon, aubergine)</p> <p>Attitudes : Respect des autres, écoute attentive, attente de son tour de parole.</p> <p>Autres ressources - Sociales : Enseignants, apprenants, personnes ressources. - Matérielles : Affiches, gravures, craies, tableau</p>
<p>Écriture pour informer, réagir, noter/copier des syllabes, mots, phrases et textes courts en lien avec le marché</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproduire des lettres et syllabes ; - Former des mots relatifs au marché nigérien ; - Reproduire des phrases simples en lien avec le marché nigérien ; - Dessiner des articles en lien avec le marché. 	<p>Savoirs</p> <p>Graphisme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gribouillage, points, croix, bulles, bâtons, courbes, ronds, vagues, parapluies et cannes. <p>Les graphèmes : Les voyelles : a, o, i, e, u, y Les consonnes : b, d, f, k, l, n, m, p, r, t, v - Des sons : [u], [ã], [õ] [ŋ], [wa] - Lettres, syllabes, mots, phrases courtes relatifs au marché nigérien</p> <p>Attitudes : Dextérité manuelle, respect des corps d'écriture.</p> <p>Mots clés : Marché, cola, bonjour, mouton, cabri, on voit, on entend.</p>
<p>Lecture des textes, des documents, des panneaux pour interagir en lien avec le marché nigérien</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décoder des graphèmes et des syllabes contenus dans les mots relatifs au marché nigérien ; - Décoder des mots, des phrases en lien avec le marché nigérien. 	<p>Savoir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les sons : [a], [z], [s], [t], [m], [n], [d], [l], [b], [o], [f] - Les mots relatifs au marché nigérien - Des textes de 2 à 3 phrases simples relatifs au marché nigérien <p>Attitudes : Écoute attentive.</p>

Enseignement des langues africaines

	Ressources - Sociales : Enseignants, apprenants, personnes ressources. - Matérielles : Ardoise, affiches, images, gravures, craies, tableau noir.
Évaluation Attentes Pour traiter les situations des familles « marché nigérien », l'élève s'exprime, de façon claire, en utilisant les éléments linguistiques appropriés. Pour écouter et échanger des informations, l'apprenant doit utiliser un vocabulaire et des phrases simples liés à chaque famille de situations : il utilise les formules de politesse dans les conversations pour s'adresser à ses interlocuteurs. Il associe des voyelles, des consonnes et des syllabes pour former des mots, des phrases simples et produire des textes courts. Il décode des phrases simples et des textes courts relatifs à chaque famille de situations. Critères <ul style="list-style-type: none">- En communication orale les éléments linguistiques sont utilisés ;- Les corps d'écriture et de la graphie des lettres sont respectés ;- Les mots et des phrases simples sont lus avec respect des éléments prosodiques ;- Les phrases simples sont construites en lien avec les situations.	

On peut faire aisément faire quelques constats, reliés aux postulats de l'approche par les situations qui posent, pour les caractériser rapidement, que c'est en étant en situation que l'on développe un agir compétent⁶ :

⁶ Programme d'études (2015 : 5) : « Le Niger, s'est lancé dans une nouvelle approche dite Approche par Situations (APS), fondée sur le socioconstructivisme. Ce paradigme épistémologique suppose que l'enseignant mette l'apprenant dans des situations telles qu'il puisse réellement construire des connaissances et développer des compétences en contexte. Le concept de « situations » devient « central » ».

Enseignement des langues africaines

Il est théoriquement intéressant de se servir de situations vécues pour ancrer des apprentissages. C'est même le point de départ des démarches de projet (Freinet). On peut en revanche s'interroger sur la faisabilité concrète pour des classes de CI d'aller au marché (de Boubon ou du village).

Une fois au marché, que se passe-t-il ? Pour que la situation soit acquisitionnelle, il faut que chaque élève (et non un seul) soit en situation de marchander... et de marchander vraiment, c'est-à-dire d'arriver à un acte d'achat véritable, sans quoi il n'y a pas de vrai marchandage mais une simulation incompréhensible ; on peine à imaginer les efforts d'organisation pour le maître, on imagine l'exaspération des marchands... ;

L'examen des savoirs mis en jeu pose d'autres problèmes : dans le cas de la situation « Marché », qu'apprennent réellement les élèves ? Un enfant de 6 ou 7 ans a-t-il besoin de cette situation pour apprendre dans sa langue « marchand, vendeur, acheteur, animaux (poule, coq, vache, mouton), condiments (viande, sel, arômes, tomates, huile), céréales (mil, riz, maïs) tubercules (manioc, patate douce, pomme de terre), légumes (salade, carotte, chou, courge, oignon, aubergine) » ? A-t-il besoin de l'école pour apprendre à demander les prix des marchandises dans sa langue ? Idem pour les règles de politesse... En d'autres termes, y a-t-il réellement apprentissage dans ces situations et, si oui, de quoi ?

Pour donner une idée exhaustive de l'ensemble des situations et familles de situations pour l'enseignement des LN pendant l'intégralité du primaire, nous avons fait le choix de les reproduire dans un tableau unique (sans les éléments de contenu, dont les deux tableaux précédents suffisent à avoir une idée).

Tab.5. Situations pour l'enseignement des LN

Enseignement des langues africaines

CI-CP	
<p>Famille de situations : Marché nigérien La famille de situations Marché nigérien initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers les trois catégories d'actions. L'enseignant pourra ainsi aborder avec les élèves à travers des situations liées au marché éléments grammaticaux et phonétiques ainsi que les techniques de communication orale, le vocabulaire lié aux situations et des ressources sociales. L'élève apprendra des formules de marchandage, un lexique lié à la vie du marché. Il pourra aussi produire des phrases simples pour décrire, narrer, expliquer des situations relatives à la vie du marché.</p>	<p>Exemples de situations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jour de marché de Boubon - Vente d'aliments à l'école...
<p>Famille de situations : Métiers du milieu La famille de situations Métiers du milieu initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers des situations liées aux métiers du milieu.</p>	<p>Exemples de situations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potière du village confectionnant des canaris dans son atelier - Forgeron du village fabriquant des houes
CE	
<p>Famille de situations : Hygiène du milieu La famille de situations Hygiène du milieu initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers des exemples de situations</p>	<p>Exemples de situations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présence de toiles d'araignée sur le plafond de la classe au retour des grandes vacances - Essaim de mouches dans les tas d'ordures autour de l'école - Présence d'excréments d'animaux dans la cour du centre d'alphabétisation
<p>Famille de situations : Métiers du milieu La famille de situations Métiers du milieu initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers à travers des situations liées aux métiers du milieu.</p>	<p>Exemples de situations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Séances de tresses la veille de la fête - Visite chez le confectionneur de palissade - Visite à la fabrication de tourteau
<p>Famille de situations : Identité culturelle</p>	<p>Exemples de situations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cérémonie de circoncision au village

Enseignement des langues africaines

<p>La famille de situations « identité culturelle » permet à l'apprenant d'utiliser les éléments de base de la communication pour écouter, échanger des informations et réagir, lire et écrire dans les divers contextes relatifs à l'identité culturelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cérémonie de scarification d'un enfant - Fantasia organisée à l'occasion d'une fête
<p>- CM</p>	
<p>Famille de situations : Élevage au village La famille de situations « Élevage au village » permet à l'apprenant d'utiliser les éléments de base de la communication pour écouter, échanger des informations et réagir, lire et écrire dans les divers contextes relatifs à l'Élevage au village.</p>	<p>Exemples de situations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visite chez le berger à l'entrée du village - Épidémie de grippe aviaire dans le village - Le retour des animaux du pâturage
<p>Famille de situations : Travaux agricoles L'enseignant utilise les notions relatives aux travaux agricoles pour renforcer la communication orale, la lecture et l'écriture des langues nationales avec les apprenants.</p>	<p>Exemples de situations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présence de chèvres dans le jardin de l'école ; - Excédant de produits de contre saison lors d'une récolte abondante ; - Journée d'épandage du compost dans un champ
<p>Famille de situations : Alimentation quotidienne La famille de situation « Alimentation quotidienne » permet en partant du contexte Alimentation quotidienne, de renforcer l'étude des langues nationales à travers ses trois piliers : la lecture, l'écriture et la communication.</p>	<p>Exemples de situations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aliments vendus aux enfants dans la cour de l'école ; - Viande consommée auprès du boucher ambulante ; - Fruits consommés par un élève aussitôt après la cueillette dans le jardin scolaire.

Quelques commentaires

Le curriculum est le reflet de préoccupations d'adultes projetées sur des enfants conçus comme des adultes en miniature. L'école primaire devient un milieu de découverte de l'artisanat, de l'agriculture, de l'hygiène, avec une dimension de transmission d'une culture du quotidien. Ce n'est en soi pas une mauvaise chose sauf si l'école doit se réduire à cela.

Enseignement des langues africaines

Le corollaire est l'absence totale d'imaginaire dans l'enseignement de la langue nationale : tout va tourner autour de ces situations qui sont le quotidien des enfants hors de la classe et rien ne va leur proposer de sortir de leur milieu. Imaginer, rêver, jouer, s'évader, puissants moteurs d'apprentissage sont totalement absents de ce curriculum de langues nationales.

Que devient la transmission d'une culture patrimoniale dans cette optique ? Il semble que l'enseignement de la L1 soit totalement déconnecté de l'univers de contes, de mythes, de légendes, de proverbes, de sagesse dont la langue est porteuse. L'optique communicative, associée à une vision utilitariste des langues, oblitère complètement cet aspect des choses.

Les exemples de situation donnés (Ex : Potière du village confectionnant des canaris – Forgeron du village fabriquant des houes – Visite chez le confectionneur de palissade – Visite à la fabrication de tourteau) ne sont en fait pas des situations : ce sont des personnages, des lieux. Mais quelle situation l'élève est-il appelé à vivre pour apprendre ? Doit-il fabriquer quelque chose avec la potière ? Doit-il l'aider dans son métier ? Doit-il acheter à la potière (ce qui renverrait à la situation du Marché ?) ?

« L'élève apprendra des formules de marchandage, un lexique lié à la vie du marché. Il pourra aussi produire des phrases simples pour décrire, narrer, expliquer des situations relatives à la vie du marché ». Cette explicitation de la famille de situations Marché du Niger entre en contradiction flagrante avec les présupposés même de l'approche par les situations : les auteurs du texte ne semblent pas s'apercevoir qu'une fois au marché, les élèves ne sont pas invités par la situation à le décrire, ou à le raconter. Au marché, on regarde, on touche, on sent, on soupèse, on rencontre des gens, on demande des prix, on dit ce qu'on veut, on marchande, on remercie : on ne décrit pas, on ne raconte pas le marché.

Le curriculum nigérien propose donc encore une fois un enseignement de la L1 qui est strictement communicatif : on peut douter de ce que les élèves vont réellement apprendre dans leur langue, si ce n'est peut-être

des termes liés à l'exercice de certains métiers artisanaux mais dont l'apprentissage devrait logiquement relever d'une socialisation langagière. Si ce n'est pas le cas, c'est tout simplement que ces usages ne sont pas utiles à des enfants... et pourquoi donc faudrait-il alors les leur proposer ? Que fait-on de leur intérêt, de leur pratique et au-delà, du sens à donner à l'expérience scolaire ? En revanche, rien de ce qui pourrait les préparer à l'apprentissage d'autres langues, dont le français, n'est proposé. Le curriculum nigérien, comme le burkinabé ou le malien, se caractérise par une absence de dimension métalinguistique : après plusieurs années d'étude de leur langue, les élèves ne sauront pas en parler, ni la décrire dans ses grandes articulations et seront mal outillés pour transférer quoi que ce soit au moment d'apprendre le français.

Comment penser autrement la didactique des langues africaines comme langues premières ? C'est à cela que nous allons consacrer la fin de cet article.

L'enseignement des langues africaines comme langues premières dans l'optique d'une didactique intégrée des langues

Si nous repartons des trois cas analysés, il s'avère que l'enseignement des langues africaines a été pensé en prenant pour modèle le cas d'enseignement d'une langue qui était le plus représenté dans les différents pays : celui du français langue étrangère (en réalité seconde...). Or, celui-ci, depuis le début des années 1980, est massivement dominé par le paradigme des approches communicatives, lesquelles peuvent être globalement caractérisées comme relevant d'un apprentissage :

- reposant sur une exposition fréquente à des formes linguistiques choisies en raison de leur accessibilité/fréquence/rentabilité ;
- incident, qui résulte de l'emploi de la langue en situation ;
- produisant des connaissances linguistiques implicites, non conscientes ;

Enseignement des langues africaines

- par induction de règles de fonctionnement à partir de plusieurs cas observés/pratiqués.

C'est très exactement ce modèle qui a été transposé quand il s'est agi de penser l'enseignement des langues africaines comme L1. Or, il est tout à fait inadapté et pour au moins deux raisons que nous avons déjà évoquées dans le courant de nos analyses :

- Les éléments communicatifs censés faire l'objet d'apprentissage sont déjà connus des élèves, acquis au cours de leurs premières socialisations langagières.
- L'analyse de la langue première se limite aux éléments nécessaires à l'entrée dans l'écrit : concept de mot, syllabe, son (phonème), lettre (graphème) ; mais l'élève ne construit à propos de sa langue aucun savoir qui pourrait lui servir ensuite à mieux aborder la pratique d'autres langues, le français en premier lieu.

La conséquence est que les systèmes dits bilingues se contentent de juxtaposer les apprentissages dans les deux langues sans jamais pouvoir les faire réellement converger, sans penser les points de rencontre possibles aussi bien que les divergences fondamentales. On aura, comme dans la pédagogie dite à tort convergente (Maurer, 2007), des apprentissages parallèles qui, comme toutes les parallèles, ne se rencontrent jamais.

On peut rêver meilleur modèle pour l'enseignement des langues africaines en tant que langues premières.

Pour ce faire, nous allons prendre quelques positions en matière d'apprentissage des langues, en retenant dans les travaux des chercheurs en acquisition les éléments qui nous semblent suffisamment avérés pour être à même d'orienter ensuite les dispositifs d'enseignement :

- L'apprentissage des LE est conditionné par la L1 d'où l'on part et les L2 / Ln que l'on a apprises par ailleurs. Il faut mettre à profit, et non ignorer, le potentiel déjà acquis par l'enseignement de la langue maternelle et, même, dans un modèle réellement plurilingue

Enseignement des langues africaines

de l'enseignement/apprentissage, au cours celui de la première langue étrangère.

- Dans ce contexte, l'enseignement des langues devrait accorder plus d'attention aux connaissances linguistiques antérieures : le bagage linguistique avec lequel l'apprenant débute son apprentissage, ses connaissances préalables en L1, en L2. Nous rejoignons ici les positions de M. Dabène (1992) qui montrait l'importance à construire une conscience métalinguistique en L1, langue dite de référence, et, conjointement, dans les langues étrangères.
- La didactique à mettre en place suppose de procéder *a minima* sur la L1 à des activités d'observation et de mise à distance réflexive (sur des textes, oraux ou écrits, sur des corpus authentiques ou constitués), dans des démarches inductives qui débouchent sur des phases d'explicitation plus ou moins poussées en fonction de l'âge des apprenants (pour les plus jeunes, un niveau implicite peut suffire, par la suite un métalangage minimum peut également suffire, ce métalangage pouvant évoluer tout au long de l'apprentissage), de leur niveau dans l'apprentissage de la langue, de l'importance de la tradition grammaticale dans la culture d'enseignement apprentissage du pays et de la langue, de l'importance de la tradition grammaticale dans l'enseignement de cette langue.

Le regard ainsi porté dans un premier temps sur la langue et sur la culture 1 prépare les enseignements/apprentissages à venir en L2, en créant les conditions de possibles transferts. Il rend l'apprenant conscient des principaux mécanismes et structures de sa L1 (phonétiques, morphosyntaxiques, lexicales), de quelques formes de la culture véhiculées dans les pratiques communicatives (positionnements discursifs face à autrui) ; les savoirs plus moins explicites qu'il a ainsi construits en ces matières sont autant de points d'appui pour apprendre ensuite la L2.

Cette prise de conscience des fonctionnements de la langue facilite l'entrée dans la L2.

Enseignement des langues africaines

L'enseignement/apprentissage de cette dernière s'appuie sur des activités de comparaison, basées sur des approches inductives. Il s'agit de construire entre la L1 et la L2 (ou entre ces deux langues et une L3...) ce que Meissner appelle des « passerelles de transfert » (Meissner 2000) : il faut repérer les éléments des langues mises en contact par la situation d'enseignement/apprentissage qui vont pouvoir être associés, reliés.

Nous distinguerons dans cette optique deux types de transferts :

- des transferts linguistiques et culturels : des mots communs aux deux langues par suite d'emprunts, ou par le fait qu'il existe aujourd'hui un nombre non négligeable de mots dits « internationaux » (à évaluer précisément pour chaque langue) ; des structures phonétiques lexicales, morphologiques ou syntaxiques identiques, directement transférables par calque, ou similaires et transférables par adaptation ; des structures phonétiques lexicales, morphologiques ou syntaxiques différentes pour lesquelles on peut prévoir de la L1 vers la L2 des enseignements permettant aux apprenants de construire progressivement des éléments nouveaux en les ancrant autant que faire se peut sur des éléments existant dans la L1, même différents ;
- des transferts d'habiletés (ou transferts de compétences communicatives). Dans ce domaine, on peut distinguer les habiletés de l'ordre du lire (compréhension écrite), de l'écrire (production écrite), du parler (compréhension orale et production orale). Les développements de ces habiletés (qui sont en cours de construction mais déjà partiellement et suffisamment développées en L1 pour que l'on puisse s'appuyer sur elles dans l'enseignement de la L2) sont dans une large mesure moins dépendants des contextes linguistiques des apprentissages (même s'il n'est pas du tout indifférent de devoir apprendre à lire en français selon que l'on sait déjà lire en arabe avec un autre alphabet ou en wolof avec l'alphabet latin) et peuvent donner lieu à des orientations communes à un grand nombre de langues (assorties donc de

Enseignement des langues africaines

recommandations particulières pour telle ou telle disposant par exemple de graphèmes spécifiques).

Les pistes de cette didactique intégrée des langues sont déjà disponibles dans les trois outils élaborés par l'initiative ELAN à savoir :

- *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement des langues africaines et du français ;*
- *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement la lecture-écriture ;*
- *Référentiel bilingue de compétences de l'élève pour la scolarité primaire.*

Elles sont également déclinées dans des documents de formation des acteurs nationaux à la didactique bi-plurilingue ELAN, qui est une déclinaison des principes de didactique intégrée exposés ci-dessus. Les décideurs et chercheurs intéressés pourront se reporter à la page personnelle de Colette Noyau (colette.noyau.free.fr) qui a mis à disposition nombre de ses travaux de recherche et publications récentes.

Nous terminerons sur une note optimiste. Des mouvements se font jour dans certains pays, parfois au sein d'ONG puis, par capillarité et preuve par l'exemple, remontant vers les ministères. Voici un extrait d'un document élaboré par l'ONG ARED et le Projet d'appui à l'Éducation de qualité en langues maternelles pour l'école élémentaire au Sénégal⁷, publié en 2012. L'extrait illustre toujours la même problématique, celle de l'enseignement de l'oral dans les deux langues.

⁷ Guide élémentaire bilingue (wolof/français). Première étape (CI-CP).

Enseignement des langues africaines

A / COMMUNICATION ORALE

COMPETENCE DE BASE

Intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif et des règles syntaxiques simples dans des situations de production d'énoncés oraux relatifs au contact social et à la narration/description.

CRITERES D'EVALUATION

Pertinence : la production est en adéquation avec la situation ou avec la consigne.

Cohérence : Les différents éléments de la production s'enchaînent de manière logique.

Correction : les outils de la discipline sont correctement utilisés.

CI

PLANIFICATION DES APPRENTISSAGES

Palier 1 :

Intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif et des règles syntaxiques simples dans des situations de production d'énoncés oraux relatifs à la prise de contact et à la prise de congé.

Apprentissages ponctuels

OA	OBJECTIFS SPECIFIQUES	CONTENUS		DUREE 5 semaines
		Wolof	Français	
<u>Saluer / réagir</u>	Saluer une personne/ réagir à une salutation	Nuyoo : Rama, jàmm nga fanaane ? Abdu, jàmm nga yendoo, Jam nga am.	Salutations : Bonjour Farma, bonsoir Ngor ; salut Alfred...	1 semaine
		Nanga def ? Maa ngi fi rekk. Jàmm rekk.	<u>Demande de nouvelles</u> : Comment ça va ? Comment tu vas ? Comment vas-tu ? ça va (bien, très bien, mal)	

Au terme de cet article, pas besoin de long développement pour montrer que l'enseignement des deux langues est conçu dans un strict parallélisme, sans passerelle entre les deux, et qu'il est, en ce qui concerne le wolof, parfaitement inutile.

Enseignement des langues africaines

Le Sénégal n'en est pas resté là. À la suite d'ateliers présentant les principes de didactique intégrée, une révision des modes d'enseignement de la L1 et du français a été entreprise et est en train d'aboutir à un Modèle harmonisé d'enseignement bilingue au Sénégal. Celui-ci est encore à finaliser mais les principales orientations sont très encourageantes.

À la place d'un développement concomitant mais parallèle entre les deux langues en première année, le modèle bilingue du Sénégal recommande l'utilisation unique de la L1 en première année avec la L2 introduite progressivement (d'abord à l'oral). L'approche communicative pour l'oral de la L1 est abandonnée mais maintenue pour la L2. Des fiches de transfert vont servir de facilitation du passage de la L1 à la L2 ; afin de ne disposer que d'un unique emploi du temps en L1 et L2. Les fiches de transfert permettraient d'éviter en outre un autre biais, celui d'enseignants reprenant systématiquement en L2 des leçons déjà faites en L1, le bilinguisme apparaissant alors, à juste titre, comme une surcharge de travail.

Le travail de finalisation du référentiel reste à faire dans les semaines ou les mois qui viennent mais ces éléments, portés à notre connaissance par Amadou Bèye SY, du Ministère de l'Éducation nationale, nous semblent vraiment aller dans le bon sens. Cela ne veut pas dire qu'il s'agit de modèles, il n'en existe pas de manière absolue, mais d'un ensemble de conceptions et d'outils plus à même d'optimiser le bilinguisme scolaire.

Conclusion

À l'heure où nombre de systèmes éducatifs africains font une place croissante aux langues africaines comme langues d'enseignement, poussés par la volonté d'améliorer leur rendement interne autant que par celui de construire des identités nationales autrement que sur la négation du patrimoine linguistique et culturel ethnique, sous la pression des bailleurs également, il est capital de ne pas se tromper de modèle didactique pour élaborer des curricula et des manuels d'enseignement de ces langues sans tradition scolaire (Maurer, 2013).

Enseignement des langues africaines

Le modèle couramment choisi, et sans débat, a été celui du français langue étrangère conduisant à mener en L1 des enseignements communicatifs de base qui ne trouvent leur justification que pour des langues étrangères et à ne pas développer de compétence métalinguistique alors que c'est précisément là que se situerait la plus-value de l'école dans la pratique de ces langues. Une telle orientation de l'enseignement permettrait, dans une optique de didactique intégrée, de mieux asseoir ensuite les compétences en français tout en confortant la connaissance et la maîtrise de la L1. Des initiatives voient le jour au niveau international (ELAN) ou national (Sénégal, en cours) qu'il s'agit de prendre en compte ou d'accompagner pour une meilleure utilisation des ressources éducatives.

BIBLIOGRAPHIE

- Dabene, M. (1992). « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 6, 1992. Langues vivantes et français à l'école, sous la direction de G. Ducancel. pp. 13-2. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2062>
- Chiss J.-L. (dir.) (2001). « Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 121. Paris : Didier Érudition.
- Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée. Langues africaines – langue française*. Paris : L'Harmattan – OIF.
- Maurer, B. (2011). *Langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. AFD-AUF-Paris : Édition des archives contemporaines. 96 pages. En ligne :

http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=431

- Maurer, B. (dir.) (2013). « La scolarisation dans des langues sans tradition scolaire : conditions d'une réussite ». Revue Dialogues et Cultures, de la FIPF.
- Meissner, F.-J. (2000). Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit, *Französisch heute*, 31 : 1, p. 55-67, 2000.
- Noyau, C. (2016). « Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens », dans Maurer (2016). *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*. Paris : Editions archives contemporaines. pp. 55-82.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes - vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier.

Document curriculaires analysés

- Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabetisation (2015). *Avant projet de curricula de l'Éducation de base. Niveau primaire. 1^e année des écoles bilingues. Formule SOLIDAR/Suisse*. Burkina Faso.
- Ministère de l'Éducation, de l'Alphabetisation et des Langues nationales (2011). *Curriculum de l'enseignement fondamental. Programme d'études. Niveau 1*. Mali.
- Ministère de l'enseignement primaire, de l'Alphabetisation, de la Promotion des langues nationales et de l'Éducation civique (2015). *Programme d'études de l'enseignement primaire*. Niger.

Enseignement des langues africaines

Enseignement des langues africaines

Coordonné par
Koffi Ganyo Agbefe

Plurilinguisme et enseignement du français en Afrique subsaharienne



Plurilinguisme
Collection dirigée par
L'Observatoire européen du plurilinguisme



Ce volume de la Collection *Plurilinguisme* de l'OEP est consacré à une sélection d'articles fruits d'un colloque international qui s'est tenu les 11, 12 et 13 février 2016 à l'Université du Ghana, Legon, sous la responsabilité du Laboratoire de recherches en Didactique et Enseignements des Langues et Littératures en Afrique (DELLA). Ce colloque international marquait les 10 ans de l'adhésion du Ghana, pays anglophone, à l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Il s'articulait autour du thème : « Contextes d'enseignement et apprentissage du français : réalités, obstacles et perspectives ».

Voici 10 ans, le Ghana, pays anglophone de l'Afrique de l'ouest devenait membre de l'OIF. Pourtant, ce pays a pour langue officielle l'anglais qui est donc la langue de l'administration, de l'instruction et de toute autre situation formelle de communication. En dehors de cette langue internationale, le Ghana a adopté le français comme

Enseignement des langues africaines

langue étrangère. C'est, à en croire les textes officiels, la 2e plus importante langue de communication internationale au Ghana.

BON DE COMMANDE

À retourner à L'O.E.P.

3, rue Segond, 94300 Vincennes

Veillez me faire parvenir exemplaire(s) du livre :

**Plurilinguisme et enseignement du français en Afrique
subsaharienne**, au prix unitaire de 15 €

Frais de port à ajouter : France : 4 euros + 0.80 euros par livre
supplémentaire

Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal : Ville :

Pays :

Je règle la somme de € :

- Par chèque (domicilié dans un banque française)

- Par virement en euros sur notre compte Banque Postale Paris
(IBAN : FR42 2004 1000 0157 5110 3E02 094 / BIC :
PSSTFRPPPAR)

- Par Paypal (nous vous envoyons une facture)

L'ouvrage peut être directement commandé en ligne
sur la librairie de

<https://www.bookelis.com> ou <http://urlz.fr/7Ro4>

Enseignement des langues africaines

Coordonné par
Koffi Ganyo AGBEFLE et Robert YENNAH

Écoles, langues et cultures d'enseignement en contexte plurilingue africain



Plurilinguisme
Collection dirigée par
L'Observatoire européen du plurilinguisme



Ce volume restitue une partie des nombreuses communications scientifiques présentées lors du deuxième colloque international du cycle « Diversité linguistique, diversité culturelle : quel avenir pour le français en Afrique et ailleurs ? ». Ce colloque a été organisé à Accra les 22, 23 et 24 mars 2017 par le laboratoire DELLA du Département de Français de l'Université Legon et a été soutenu notamment par l'initiative ELAN (École et langues nationales en Afrique) de l'OIF.

Sous la variété des approches et des origines des différents auteurs, il est possible de déceler quelques lignes directrices qui peuvent contribuer à dessiner le portrait non pas du ou des français d'Afrique (ce n'était d'ailleurs pas l'objet du colloque), mais plutôt d'une linguistique française africaine en construction et, quelque part, d'une sociolinguistique africaine tout court.

Enseignement des langues africaines

BON DE COMMANDE

A retourner à L'O.E.P. 3, rue Segond, 94300 Vincennes

Veillez me faire parvenir exemplaire(s) du livre :

Écoles, langues et cultures d'enseignement en contexte plurilingue
africain, au prix unitaire de 13 €

Frais de port à ajouter : France : 4 euros + 0.80 euro par livre
supplémentaire

Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal :

Ville :

Pays :

Je règle la somme de€ :

- Par chèque (domicilié dans un banque française)

- Par virement en euros sur notre compte Banque Postale Paris
(IBAN : FR42 2004 1000 0157 5110 3E02 094 / BIC :
PSSTFRPPPAR)

- Par Paypal (nous vous envoyons une facture

L'ouvrage peut être directement commandé en ligne
sur la librairie de

<https://www.bookelis.com> ou <https://urlz.fr/8pht>

Enseignement des langues africaines

Coordonné par
Koffi Ganyo AGBEFLE et
Yelian Constant Aguessy

Langues, formations et pédagogies : Le miroir africain



Plurilinguisme
Collection dirigée par
L'Observatoire européen du plurilinguisme



Voici le 3^e numéro d'une série de publications portant sur les langues, l'éducation et la didactique en contexte plurilingue. Cette série de publications est à l'initiative du laboratoire DELLA affilié au Département de Français de l'Université du Ghana, Legon.

Après le 1^{er} Numéro intitulé *Plurilinguisme et enseignement du français en Afrique subsaharienne*, Collection *Plurilinguisme*, N° 2017/1, OEP France, coordonné par Koffi Ganyo Agbefle en 2017, le 2^e Numéro a été consacré à l'environnement et aux langues en milieux scolaires. Il est intitulé : *Écoles, langues et cultures d'enseignement en Afrique*, Collection *Plurilinguisme*, N° 2018/2, OEP France, publié en 2018 sous coordination de Koffi. Ganyo Agbefle & Robert Yennah.

Le 3^e Numéro que nous vous présentons traite des *langues, formations et pédagogies : le miroir africain*, et est coordonné par Koffi Ganyo Agbefle et Yelian Constant Aguessy.

BON DE COMMANDE

*A retourner à L'O.E.P.
3, rue Segond, 94300 Vincennes*

Veillez me faire parvenir exemplaire(s) du livre :

**Écoles, langues et cultures d'enseignement en contexte
plurilingue africain,** au prix unitaire de 16 €

**Frais de port à ajouter : France : 4 euros + 0.80 euro par livre
supplémentaire**

Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal : Ville :

Pays :

Je règle la somme de € :

- Par chèque (domicilié dans un banque française)

- Par virement en euros sur notre compte Banque Postale Paris
(IBAN : FR42 2004 1000 0157 5110 3E02 094 / BIC :
PSSTFRPPPAR)

- Par Paypal (nous vous envoyons une facture)

L'ouvrage peut être directement commandé en ligne
sur la librairie de

**[https://www.bookelis.com/education/34386-Langues-
formations-et-pedagogies-nbsp-le-miroir-africain.html](https://www.bookelis.com/education/34386-Langues-
formations-et-pedagogies-nbsp-le-miroir-africain.html)**

Enseignement des langues africaines



Voici le 4e Numéro d'une série de publications portant sur *les langues, l'éducation et la didactique en contexte plurilingue africain*. Après le 1er Numéro intitulé *Plurilinguisme et enseignement du français en Afrique subsaharienne*, coordonné par Koffi Ganyo Agbefle en 2017, le 2e Numéro a été consacré à l'environnement et aux langues en milieux scolaires sous le titre : *Écoles, langues et cultures d'enseignement en contexte plurilingue africain*, publié en 2018 sous coordination de Koffi. Ganyo Agbefle & Robert Yennah. Le 3e Numéro a quant à lui traité des *langues, formations et pédagogies : le miroir africain*, et a été coordonné par Koffi Ganyo Agbefle et Yelian Constant Aguessy. Ce 4e Numéro traite des *parlers urbains africains au prisme du plurilinguisme : description sociolinguistique*, **Les actes du colloque : Le nouchi, notre français ? Parlers urbains africains : pratiques, marges et territoires linguistiques (francophonie, anglophonie)**. Il a été coordonné par KOSSONOU Kouabena Théodore, DODO Jean--Claude et YOUANT Yves-Marcel, tous les trois enseignants-chercheurs à l'Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody-Abidjan.

Enseignement des langues africaines

BON DE COMMANDE

*A retourner à L'O.E.P.
3, rue Segond, 94300 Vincennes*

Veillez me faire parvenir exemplaire(s) du livre :

**Écoles, langues et cultures d'enseignement en contexte
plurilingue africain,** au prix unitaire de 16 €

**Frais de port à ajouter : France : 4 euros + 0.80 euro par livre
supplémentaire**

Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal : Ville :

Pays :

Je règle la somme de € :

- Par chèque (domicilié dans un banque française)

- Par virement en euros sur notre compte Banque Postale Paris
(IBAN : FR42 2004 1000 0157 5110 3E02 094 / BIC :
PSSTFRPPPAR)

- Par Paypal (nous vous envoyons une facture)

L'ouvrage peut être directement commandé en ligne
sur la librairie de

<https://www.bookelis.com/langues/38937-Les-parlers-urbains-africains-au-prisme-du-plurilinguisme-nbsp-description-sociolinguistique.html>

Enseignement des langues africaines

OEP

Observatoire Européen du Plurilinguisme

<http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>

Courriel : contact@observatoireplurilinguisme.eu

Enseignement des langues africaines

Dépôt légal : décembre 2019

Achévé d'imprimer en France, décembre 2019

Tous droits de reproduction, d'adaptation et de traduction, intégrale ou partielle réservés pour tous pays. L'auteur est seul propriétaire des droits et responsable du contenu de ce livre.

