

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

Bruno MAURER

EA 739 DIPRALANG

Univ Paul Valéry Montpellier 3, DIPRALANG EA 739, F34000, Montpellier, France

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

### **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.

### **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, voir Maurer, 2011) reposent sur le 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 savoir 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 sont 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 présentent 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)

- 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.

## **1. 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 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 :

Maurer (2010, parag 31)

« Si l'on veut aboutir à une didactique du/des plurilinguismes, il faut d'abord 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<sup>ème</sup> 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 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 ».

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

### **1.1. Le curriculum burkinabé : la langue africaine cantonnée au lire-écrire**

Le texte que nous analysons est *l'Avant-projet de curricula de l'Education 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 (Ecole 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 page 3 dans un tableau :

Année 1

### **OBJECTIFS SPÉCIFIQUES**

Tenir en situation une conversation en français

S'approprier le fonctionnement du système alphabétique en langue nationale

Ecrire 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).

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) :

#### **« Séance n°1 : présentation**

1. Rappel du dialogue précédent
2. Motivation
  - a. Observation d'une illustration ou d'une situation concrète
  - b. Explication de la situation de communication
3. **Présentation et explication du dialogue en LN par le maître**
  - a. Phrase après phrase en entier

- b. Au rythme normal
- 4. Présentation et explication du dialogue en français par le maître
  - a. Phrase après phrase en entier
  - b. Au rythme normal
- 5. Acquisition du dialogue par les élèves à leurs places
  - a. 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.
  - b. Reconstitution totale du dialogue par les élèves.
- 6. Jeu du dialogue
- 7. Phonétique
- 8. 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

<b>Phases</b>	<b>Étapes</b>	<b>Rôle de l'enseignant</b>	<b>Activités, attitudes des apprenants</b>
<b>Présentation</b>	<b>Rappel du pré-requis</b> (dialogue précédent)	Fait rappeler le dialogue précédent.	rappellent le dialogue précédent
	<b>Motivation</b>	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
<b>Développement</b>	<b>Présentation et explication du dialogue</b> 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
	<b>Acquisition du dialogue</b>  a) <b>Répétition</b>  b) <b>Reconstitutions partielles</b>	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

	<b>c) Reconstitution totale</b>		prononciations
	<b>d) Jeux du dialogue</b>	Fait répéter deux ou trois répliques (selon les cas) sous forme de dialogue tournant	Exécutent les consignes de l'enseignant en 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
	<b>phonétique</b>	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.
	<b>Rappel du dialogue</b>	Fait rappeler le dialogue par un groupe d'élèves	Rappellent le dialogue intégralement pour terminer
<b>NB : l'enseignant intervient pour corriger chaque fois que nécessaire</b>			
<b>L'évaluation</b>	<b>Elle est formative et se déroule durant tout le temps</b>		

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.

### **1.2. 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 :

page 3

« 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<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> 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 2550 écoles à curriculum ».

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 :

page 7

« 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 médium et objet d'enseignement alors que la langue française est seulement objet d'enseignement ».

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 métalinguistique<sup>1</sup> 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).

•UA 1.                    DOMAINE LC : Langue Nationale		
COMPETENCES	OBJECTIFS	CONTENUS
<b>Communiquer oralement selon des modalités variées.</b>	Saisir globalement le sens d'un énoncé oral.	Textes de contes, faits divers, bandes dessinées, albums ...
	Exprimer des salutations.	Les salutations usuelles selon les moments. Les salutations circonstancielles.
	Poser des questions.	Expression de l'interrogation.
	Exprimer un conseil, une recommandation, une demande.	Expression de l'impératif.
	Produire un discours oral cohérent.	Le discours oral : l'école.

On passera rapidement sur les approximations conceptuelles qui marquent ce texte ; ainsi ce qui est appelé « contenu » n'en relève pas toujours : à la première ligne, « Textes de conte, faits divers, bandes dessinées, albums » sont des supports d'étude non des contenus. De plus, certains sont typiquement écrits et ne devraient pas trouver place ici (la bande dessinée). On passera aussi sur le

<sup>1</sup> 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.

fait que ce qui est appelé « discours oral » n'en est pas un : « l'école » constitue un thème possible de multiples discours en tous genres, mais pas un discours en soi.

Examinons plutôt l'ensemble de la proposition curriculaire orale. Pour gagner de la place, nous reproduisons seulement les contenus en ce qui concerne les unités 2 à 14, qui couvrent les deux premières années, le programme de la deuxième année débutant à l'unité 8.

UA 2	Formules de salutations, de remerciements, et d'encouragements. Expression de l'impératif. Formulation d'un conseil, d'une recommandation, d'une demande. Le discours oral : la santé (l'hygiène)
UA 3	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).
UA 4	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).
UA 5	Identité d'une personne, les relations (parenté, amitié...). Le discours oral : la famille (environnement social).
UA 6	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).
UA 7	Le discours oral : le sport
UA 8	Education, santé, environnement, sport.
UA 9	Le vocabulaire relatif à la localisation et à l'orientation. Le discours oral : Education, santé environnement, sport.
UA 10	Le vocabulaire relatif à la localisation et à l'orientation. Le discours oral : localisation d'une personne, d'un animal, d'un objet.
UA11	Portrait d'une personne (physique, moral). Description d'un animal ou d'un objet. Le discours oral : les animaux domestiques.
UA 12	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...).
UA 13	Vocabulaire relatif aux textes fonctionnels : Matériels, actions, temps des opérations (durée.). Mots et expressions de comparaison : comme, aussi, plus que, moins que, autant que, ...
UA 14	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...

Plusieurs éléments nous semblent problématiques<sup>2</sup> si l'on considère qu'ils constituent l'intégralité d'un programme d'oral en L1. Nous les présentons par ordre décroissant d'importance :

<sup>2</sup> 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) ?

- 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 peuvent aussi se demander ce qu'ils apprennent et se démotiver : mais qu'auront-ils appris en classe ? Qu'évaluera le maître qu'ils ne savaient déjà avant de venir dans sa classe ?
- 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 convergente. Il l'est à hauteur de 20% du volume consacré au domaine Langues et communication, qui est de 12h par semaine : 2,5 heures par semaine, pendant 24 semaines, soit 60 heures de français matière sur une année. Or, le curriculum ose le principe d'un français langue d'enseignement de certaines matières dès la 3<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> année, voire 5<sup>e</sup>). Mais ce serait là le sujet d'un autre article portant sur l'organisation générale du bilinguisme scolaire quand nous

---

nous sommes donné pour projet de parler seulement des modèles didactiques pour les langues africaines.

### **1.3. 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<sup>e</sup> année, soit trois ans après son introduction comme matière dès la 1<sup>e</sup> année – un schéma plus réaliste que celui du Mali :

« L'enseignement au primaire est organisé comme suit :

- Les langues nationales (LN) sont média 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 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<sup>ème</sup> 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<sup>ère</sup> année et continue avec la lecture et l'écriture à partir de la 2<sup>ème</sup> année. Le français devient co-médium d'enseignement avec les langues nationales à partir de la 4<sup>ème</sup> année de l'éducation de base et des écoles franco-arabes et devient médium exclusif d'enseignement à partir de la cinquième 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.

<b>Domaine</b> : Langues <b>Sous-programme</b> : Langues nationales
--

<p><b>Famille de situations : Marché nigérien</b>  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><b>Exemples de situations</b>  Jour de marché de Boubon;  Vente d'aliments à l'école...</p>
<p><b>Catégories d'actions</b>  <b>Écoute et échange d'informations relatives au marché nigérien</b>  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>	<p><b>Savoirs</b>  <b>Éléments grammaticaux :</b>  Qui c'est ?, c'est combien ?, qu'est-ce que ?, voici, voilà, ici, c'est trop cher, combien coûte la mesure de mil ?  <b>Techniques de communication orale :</b>  Jeux de rôle ;  Mimes ;  Exploitation d'images (utilisation de divers supports didactiques : audio visuels, gravures, affiches  <b>Vocabulaire :</b> marchand, vendeur, acheteur, animaux (poule, coq, vache, mouton), condiments (viande, sel, aromes, tomates, huile), céréales (mil, riz, maïs, haricot), tubercules (manioc, patate douce, pomme de terre), légumes (salade, carotte, chou, courge, oignon, aubergine)  <b>Attitudes :</b> Respect des autres, écoute attentive, attente de son tour de parole.  <b>Autres ressources</b>  Sociales : Enseignants, apprenants, personnes ressources.  Matérielles : Affiches, gravures, craies, tableau</p>
<p><b>Écriture pour informer, réagir, noter/copier des syllabes, mots, phrases et textes courts en lien avec le marché</b>  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>	<p><b>Savoirs</b>  <b>Graphisme :</b>  Gribouillage, points, croix, bulles, bâtons, courbes, ronds, vagues, parapluies et cannes.  <b>Les graphèmes :</b>  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><b>Attitudes</b> : Dextérité manuelle, respect des corps d'écriture.</p> <p><b>Mots clés</b> : Marché, cola, bonjour, mouton, cabri, on voit, on entend.</p>
<p><b>Lecture des textes, des documents, des panneaux pour interagir en lien avec le marché nigérien</b></p> <p>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>	<p><b>Savoir</b></p> <p>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> <p><b>Attitudes</b> : Écoute attentive.</p> <p><b>Ressources</b></p> <p><b>Sociales</b> : Enseignants, apprenants, personnes ressources.</p> <p><b>Matérielles</b> : Ardoise, affiches, images, gravures, craies, tableau noir.</p>
<p><b>Évaluation</b></p> <p><b>Attentes</b></p> <p>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.</p> <p><b>Critères</b></p> <p>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.</p>	

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 compétent<sup>3</sup> :

- 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... ;

<sup>3</sup> *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 » ».

- 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, aromes, 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).

CI-CP	
<p><b>Famille de situations : Marché nigérien</b>          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><b>Exemples de situations</b>          Jour de marché de Boubon          Vente d'aliments à l'école...</p>
<p><b>Famille de situations : Métiers du milieu</b>          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><b>Exemples de situations</b>          Potière du village confectionnant des canaris dans son atelier          Forgeron du village fabriquant des hoes</p>
CE	
<p><b>Famille de situations : Hygiène du milieu</b>          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><b>Exemples de situations</b>          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>
<p><b>Famille de situations : Métiers du milieu</b>          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><b>Exemples de situations</b>          Séances de tresses la veille de la fête          Visite chez le confectionneur de palissade          Visite à la fabrication de tourteau</p>
<p><b>Famille de situations : Identité culturelle</b>          La famille de situations « identité culturelle » permet à l'apprenant d'utiliser les éléments de base de la communication pour écouter,</p>	<p><b>Exemples de situations</b>          Cérémonie de circoncision au village          Cérémonie de scarification d'un enfant          Fantasia organisée à l'occasion d'une fête</p>

échanger des informations et réagir, lire et écrire dans les divers contextes relatifs à l'identité culturelle.	
CM	
<b>Famille de situations :</b> <b>Élevage au village</b> 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.	<b>Exemples de situations</b> Visite chez le berger à l'entrée du village Épidémie de grippe aviaire dans le village Le retour des animaux du pâturage
<b>Famille de situations :</b> <b>Travaux agricoles</b> 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.	<b>Exemples de situations</b> 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
<b>Famille de situations :</b> <b>Alimentation quotidienne</b> 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.	<b>Exemples de situations</b> Aliments vendus aux enfants dans la cour de l'école ; Viande consommée auprès du boucher ambulancier ; 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.
- 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 moteur 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 marchandé, 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.

## **2. 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 ;
- 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 :

- a. 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 de l'enseignement/apprentissage, au cours celui de la première langue étrangère.
- b. 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
- c. 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. 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 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](http://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'Education de qualité en langues maternelles pour l'école élémentaire au Sénégal<sup>4</sup>, publié en 2012. L'extrait illustre toujours la même problématique, celle de l'enseignement de l'oral dans les deux langues.

---

<sup>4</sup> *Guide élémentaire bilingue (wolof/français). Première étape (CI-CP).*

## 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	
Saluer / réagir	Saluer une personne/ réagir à une salutation	Nuyoo :	Salutations :	1 semaine
		Rama, jàmm nga fanaane ? Abdu, jàmm nga yendoo, Jam nga am.	Bonjour Farma, bonsoir Ngor ; salut Alfred...	
		Nanga def ?	<u>Demande de nouvelles</u> : Comment ça va ? Comment tu vas ? Comment vas-tu ?	
		Maa ngi fi rekk. Jàmm rekk.	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.

Le Sénégal n'en est pas resté là. A 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.

A 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'Education 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

A 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). 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 Michel (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 Gilbert Ducancel. pp. 13-21. DOI :<https://doi.org/10.3406/reper.1992.2062>
- CHISS Jean-Louis (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 Bruno (2007), *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée. Langues africaines – langue française*. Paris, L'Harmattan – OIF.
- MAURER Bruno (2011), *Langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. AFD-AUF-Paris, Edition des archives contemporaines. 96 pages. En ligne [http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice\\_display&id=431](http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=431)
- MAURER Bruno (dir.) (2013), « La scolarisation dans des langues sans tradition scolaire : conditions d'une réussite ». Revue *Dialogues et Cultures*, de la FIPF.
- MEISSNER Franz-Josef (2000), *Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit*, *Französisch heute*, 31: 1, p. 55-67, 2000.
- NOYAU Colette (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 Eddy (1980), *Langue maternelle et langues secondes - vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier.

## Document curriculaires analysés

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