

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES
EN CONTEXTE FRANCOPHONE AFRICAINE
Bruno Maurer, Université Montpellier 3
EA 739 Dipralang

L'amélioration des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues, pour le domaine africain francophone, est l'objet de recherches étroitement liées à la didactique du français sur un terrain où cette langue est dite, parfois improprement vu son importance, langue seconde. On peut même dire que jusqu'à une date récente, les recherches en didactique des langues portant sur le secteur formel se réduisaient à des recherches sur la didactique du français, la didactique des langues africaines renvoyant aux domaines de l'enseignement non-formel, notamment aux pratiques d'alphabétisation fonctionnelle.

Le premier point à souligner est sans doute l'extrême diversité des acteurs et des institutions qui commandent et mènent ces recherches. Cela va des équipes universitaires du Sud et du Nord, souvent associées par le biais de financements, à des commandes institutionnelles venant de ministères africains, d'organismes internationaux (OIF, UNESCO, ADEA), de partenaires techniques et financiers (au premier rang desquels le MAEE français qui met en œuvre des projets de coopération dans le domaine du français), en passant par des associations et organisations non gouvernementales intéressées par les relations entre langues et développement et cherchant à cerner la place du français dans les politiques d'alphabétisation et de scolarisation.

L'autre caractéristique saillante est la difficile accessibilité des résultats de ces recherches. La politique de publication des éditeurs internationaux est aujourd'hui à ce point restrictive en matière de publication scientifique que les résultats de ces recherches n'aboutissent que rarement à une publication faisant l'objet d'une réelle diffusion et donc à une réelle accessibilité. A part quelques éditeurs spécialisés dans le domaine africain – L'Harmattan, Karthala – qui publient de tels ouvrages mais ne se préoccupent ensuite que de manière mineure de leur réelle diffusion, les autres n'ont pratiquement rien à leur catalogue. De ce fait, la plupart des recherches produites dans les différents pays où le français est langue seconde restent le plus souvent à l'état de littérature grise – mémoire, rapport, compte-rendu de séminaire ou d'atelier – et n'est pas disponible pour l'ensemble de la communauté des chercheurs. Dans le meilleur des cas, un éditeur local assure une publication à quelques dizaines d'exemplaires sous une forme artisanale à base de photocopies reliées, avec une couverture mais sans toujours de numéro ISBN. Le constat est particulièrement criant pour les travaux, nombreux et de qualité, produits en Afrique par les équipes de chercheurs africains et ce n'est qu'à la faveur d'un passage dans un pays que, visitant l'université ou passant dans une direction ministérielle, on peut mettre la main sur des rapports et des analyses dont les conclusions gagneraient pourtant à être largement diffusées. Le résultat de cet état de fait est le sentiment, parfois, que « ça n'avance pas » alors même que sur plusieurs terrains, la recherche fait des avancées notoires mais sans que celles-ci profitent seulement au pays voisin... lequel n'en a pas connaissance et, parfois, va commanditer le même type de travail. Il y a là un constat inquiétant pour l'état même de la recherche en didactique des langues en contexte africain qui, ne parvenant pas à faire circuler les résultats de ses recherches, en est conduite, imitant en cela Sisyphe, à recommencer toujours le même chemin sans pouvoir aller beaucoup plus loin... Mais alors que Sisyphe avait, hélas pour lui, l'éternité pour cela, les politiques éducatives ayant un coût, il n'est pas sûr qu'on accorde autant de temps aux recherches en didactique des langues si elles n'aboutissent pas à des résultats concrets, mesurables, capitalisables.

Qu'il me soit permis, dans un tel ouvrage, de formuler un vœu à l'attention des institutions évoquées ci-dessus, plus spécialement celles en charge de la francophonie, Organisation Internationale de la Francophonie et Agence Universitaire de la Francophonie : celui que des programmes de numérisation des documents scientifiques soient mis en place afin de constituer des bases de données des recherches déjà accomplies en la matière, lesquelles seront dans l'avenir nourries des versions électroniques des futurs documents produits.

Si un chapitre de cet ouvrage de didactique des langues est consacré à l'inscription sociolinguistique de ces recherches, c'est parce que le contexte d'enseignement/apprentissage est toujours important, voire primordial, ce que j'illustrerai pour le domaine africain francophone en montrant que, si les méthodes de recherche ne sont pas différentes de celles que l'on suit sur d'autres terrains – ce qui est heureux... - les objets et les problématiques sont relativement spécifiques, certains angles d'attaque étant bien entendu partagés avec d'autres terrains, d'autres étant plus spécifiques. Je ne pourrai, dans les limites de cette

contribution, faire allusion à l'ensemble des travaux et beaucoup de chercheurs se verront oubliés. Qu'ils m'en excusent : j'ai dû, pour chaque direction de recherche, me contenter de quelques illustrations...

1. QUEL RAPPORT A L'ECOLE ET A L'ENSEIGNEMENT ?

Cet axe de recherche n'est pas propre au contexte africain, attendu qu'on le retrouve dans toutes les recherches menées sur le rapport à la construction des savoirs en contexte scolaire. Cette optique sociologique et anthropologique, qui cherche à cerner la manière dont les pratiques familiales entrent ou non en congruence avec les pratiques scolaires, à évaluer les écarts et les recouvrements entre les systèmes de valeurs de ces deux univers, est par exemple illustrée, dans le contexte français par les travaux de Charlot, Bautier et Rocheix (1992), Charlot (1999) ou Lahire (1993). Elle prend un éclairage particulier quand il s'agit de s'intéresser aux populations de migrants en France et à la manière dont les cultures d'origine entrent ou non en résonance avec la culture scolaire, comme dans les travaux de Castellotti, Huver, Vigner (2007) ou ceux de De Nuchaize (2007).

Cette question est particulièrement importante en terrain africain où les modes de transmission des connaissances traditionnels sont le plus souvent éloignés de ceux de l'école occidentale qui, dans sa philosophie générale, continue à être le modèle dominant utilisé par les différents acteurs de l'éducation (ministères mais aussi organisation non gouvernementales ou acteurs privés), même si c'est avec des moyens nettement inférieurs à ceux des pays développés. En effet, même si on ne peut pas parler sans risque « d'enfant africain », en généralisant à l'extrême, on retrouve dans beaucoup de sociétés africaines un certain nombre de constantes sur le plan éducatif qui ne sont pas sans importance quand on s'intéresse à la didactique des langues, notamment dans des perspectives communicatives ou actionnelles :

- sexualisation précoce des modes éducatifs qui propose aux garçons et aux filles des apprentissages différents ;

- restriction des modes de communication de l'enfant face à l'adulte ;

- apprentissage par observation et imitation de l'adulte, passage à l'action sous le contrôle d'un aîné.

Or le modèle d'école dans lequel les langues sont enseignées, largement héritier du modèle français par le biais de la colonisation, fonctionne sur ces trois points particuliers de manière très différente :

- on s'efforce de proposer aux filles les mêmes apprentissages que les garçons ;

- on encourage les enfants, par le biais des méthodes communicatives d'enseignement apprentissage des langues qui proposent des jeux de rôles, à prendre la parole face à des adultes ;

- l'essentiel des apprentissages s'opère par exposé de l'adulte, explication par l'adulte, mémorisation de l'élève.

Le travail de Doumbia (2001) sur les groupes d'âge et l'éducation chez les Malinké du sud du Mali est un bon exemple des recherches menées sur ces points en Afrique. Doumbia expose dans un chapitre consacré à l'école en langue française le constat des difficultés qui était dressé en 1978 dans un séminaire tenu à Bamako sur l'éducation scolaire et dont les conclusions étaient de « ruraliser » l'école (Doumbia, 2001 : 190), de sortir d'un enseignement « livresque, théorique et abstrait, dominé par la sélection et la course aux diplômes », de tenter d'opérer la « liaison de l'école à la vie »... Cette ruralisation n'a, si l'on en croit Doumbia (2001 : 191), convaincu personne et « le débat reste toujours d'actualité » pour « enrayer la déperdition scolaire ». Doumbia montre notamment que la réalité des classes d'âge en milieu rural (des classes restreintes à tous les enfants d'un même sexe, d'un même âge et d'un même village) continue d'interférer avec la notion de classe scolaire (limitée à certains élèves du village mais pouvant accueillir des enfants résidant ailleurs, et mêlant garçons et filles).

Dans un autre contexte, celui de Mayotte (Comores), Lacombe (2009) montre également les écarts existant entre l'école et la société. Elle prend ainsi l'exemple des processus d'apprentissage (2009: 32).

« La famille, premier centre éducatif, s'efforce d'intégrer les enfants aux normes de la communauté. On éduque à la conformité avec la référence adulte. On y transmet un savoir qui est souvent un savoir-faire, un savoir-reproduire. L'attribution de ce savoir ainsi que de la raison revient à l'adulte qui a l'expérience de la vie. Il résulte de cet apprentissage une division des tâches par âge et par sexe. L'apprentissage est marqué par la communication verbale, l'imitation et l'évaluation par des châtiments. On ne forme nullement à l'innovation, on ne prépare pas au transfert vers une nouvelle tâche mais on s'assure de la continuité et de l'efficacité immédiate ». Ailleurs, elle expose les différences du point de vue de la conception du temps (Lacombe, 2009 : 42) :

« Le temps en milieu familial semble mesuré en qualité : sa valeur est moins la temporalité que la vocation des enfants à réaliser ce qui leur est demandé. Il n'est pas linéaire mais périodique. La durée de vie

humaine est une durée vécue, il s'agit d'un temps qualitatif, on connaît rarement son âge exact, on ne souhaite jamais les anniversaires. (...) A l'école le temps est quantitatif ; la temporalité est liée au programme de l'année, au respect de l'emploi du temps, à des horaires précis de récréation, etc. D'où certains problèmes posés par la succession des actions journalières, celle des séquences à l'intérieur d'une activité, l'absence de marquage et de limite entre les différentes séquences. Les apprenants ne se projettent pas dans l'avenir et ont beaucoup de mal à faire les tâches prévues pour le cours suivant ».

Les modes de fonctionnement de l'école sont souvent si éloignés de ceux de la société, ses codes sont souvent si particuliers que le rendement de cette institution est faible. Quelques recherches visent à réduire cet écart, comme en témoignent le rapport de l'ADEA (2006) ou l'étude de Delorme (2002) sur les parents et l'école. A ces études, qui essaient d'apporter des éclairages sociologiques s'ajoutent les points de vue de chercheurs en économie de l'éducation, qui font de ces écarts entre l'école et la société africaine une lecture en termes de coûts (Jarousse, 1993).

Concernant l'enseignement/apprentissage des langues, les recherches ne prennent que rarement en compte cet angle d'attaque qui viserait à prendre en considération la manière dont les langues sont perçues et dont leur apprentissage s'opère, de manière à capitaliser cette expérience en contexte scolaire et à ne pas aller à rebours des habitus. Il est ainsi patent que les courants pédagogiques dominants en didactique des langues, approches communicative ou approche actionnelle, supposent que l'apprenant est un sujet doté d'une grande autonomie, d'esprit d'initiative, qu'il est autorisé à dire « je » en toute circonstance et à entrer librement en communication bien au-delà de son groupe de pairs... Or ces prérequis sont rarement réunis pour l'enfant africain qui risque bien, en apprenant une langue étrangère, de se voir proposer l'adoption de comportements communicatifs à rebours de ceux qu'il a intégrés depuis son plus jeune âge.

2. QUEL FRANÇAIS ENSEIGNE/ENSEIGNER ? UNE OPTIQUE VARIATIONNISTE

Les recherches en didactique des langues dans le domaine francophone ont une forte orientation sociolinguistique, avec un grand nombre de productions axées sur le français de l'école, dans une perspective sosociolinguistique qui a pris, sur le terrain africain, différentes orientations complémentaires. Nous nous appuyons pour en refaire l'historique sur le précieux travail de synthèse de Dreyfus (2006) auquel nous renvoyons pour des aperçus bibliographiques plus complets, attendu que nous nous focalisons ici sur les aspects didactiques.

2.1. Approches interférentielles

Dans les années 1960 sont créés dans plusieurs pays d'Afrique¹ des centres de linguistique appliquée qui vont dans un premier temps s'attacher à décrire les écarts entre langue française et langues africaines (Calvet et al. 1969). Ces enquêtes, marquées par une approche interférentielle, interprétaient les écarts interlinguistiques comme de possibles sources d'interférences, phonétiques, lexicales, morpho-syntaxique, afin de mettre au point des manuels d'enseignement du français à même de le traiter comme une langue étrangère, devant faire l'objet d'un enseignement rigoureux et programmé en tenant compte des langues premières des apprenants. Fondées sur des descriptions de systèmes linguistiques, elles étaient le fait de linguistes descriptivistes, associant francisants et africanistes.

Les manuels produits – dont la série *Pour parler français*, produite par le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar – étaient marqués par la didactique du français langue étrangère, avec une forte orientation structurale et une progression linguistique rigoureuse élaborée d'après ces enquêtes. Ils prenaient en compte les *realia* africaines, une orientation notable à l'utilisation d'un lexique spécifique : *marigot, filao, canari*, etc., dans une première tentative de coller à l'univers des apprenants africains du français.

2.2. Description des particularismes et mise en évidence de normes endogènes

Parallèlement, s'engageaient dès 1977 les travaux de description de la variation lexicale en français dans les différents pays d'Afrique subsaharienne qui menèrent en 1983 à l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*. Cet important travail de recherche, qui faisait suite aux travaux pionniers de R. Mauny (1952) mit en évidence le fait que « se dégagait progressivement un ensemble de traits dotés d'une relative stabilité, d'une fréquence élevée, d'une dispersion assez grande et qui n'étaient pas ressentis comme des fautes ni des singularités par des locuteurs possédant une bonne maîtrise du français. Bref, on assistait à l'émergence de normes locales, qui, du moins sur le plan lexical, répondaient à des besoins communicatifs et expressifs propres et dont la différence avec la « norme commune » n'était généralement pas perçue » (Bal, 1983 : XII).

¹ Parmi ces centres, citons ceux de Dakar, Abidjan, Kinshasa.

Les travaux lexicologiques de l'IFA trouvent leur prolongement dans les études de Manessy et Wald (1984) qui, sur le plan des pratiques linguistiques et des représentations, mettent en évidence la variabilité du français et l'existence de variétés africaines², Dumont (1991) parlant même d'un « français langue africaine ».

Les travaux des linguistes s'orientent alors vers la description de variétés de français ayant leur cohérence propre, comme c'est le cas pour la Côte d'Ivoire avec les variétés dites Français populaire ivoirien (FPI) ou Français populaire d'Abidjan³. La réflexion passe progressivement du terrain linguistique au terrain pédagogique, avec notamment les travaux de Manessy (1992), qui constate une grande stabilité et conseille l'adoption de normes pédagogiques. En 1993, le bukinabè Badini proposait une communication au titre provocateur « Le français, langue nationale burkinabè : aberration historique ou exigence du Burkina contemporain ? », dans laquelle il proposait que le français évolue du statut de langue officielle, vers celui de langue nationale à côté des autres langues nationales. Pareil changement impliquerait que les locuteurs burkinabè se libèrent des contraintes normatives pour accepter de pratiquer une forme « abâtardie » aux yeux des puristes et des spécialistes du français orthodoxe et pour alphabétiser dans cette variété...

Les mêmes recommandations sont adoptées par l'ensemble des participants des Etats généraux de l'enseignement du français de Libreville, en... mars 2003 et, si on lit une publication récente d'un chercheur congolais (Loussakoumounou, 2006) qui constate l'existence d'une syntaxe du français congolais marquée par des traits récurrents et stables, on voit que sa conclusion s'achève sur le même vœu pieux... et sur un mode conditionnel exprimant le désir (2006 : 307) :

« Cette variété endogène ou « lecte » est caractérisée d'une part par des influences géolinguistiques (dialectisation de la rection des verbes et resémantisation dialectale des emprunts lexématiques), et d'autre part par des influences d'ordre paradigmatique (synergie fonctionnelle des proformes). La réflexion didactique devrait se nourrir des variétés endogènes pour une optimalisation de l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte de *diglossie* ou de *triglossie* ».

Les travaux de C. Noyau (2006), qui s'intéresse notamment à l'analyse du langage des maîtres comme langage de référence pour les élèves au Togo ou au Bénin, montrent que la parole magistrale elle-même est de plus en plus éloignée du français standard et des normes de l'écrit :

« Dans ces pays où des parlars autochtones assurent la fonction véhiculaire, le français de référence véhiculé et représenté par les maîtres, source exclusive ou prédominante d'exposition à la langue pour les enfants, et déjà acquis par les maîtres à travers cette expérience scolaire, présente à la fois des traits de norme endogène, des traits de tension vers l'écrit normé des manuels, et des marques de l'insécurité linguistique qui affecte le discours de ces locuteurs autorisés. L'accroche à un français standard tend à s'affaiblir étant donné le peu de contact des élèves et même des maîtres avec le monde de l'écrit ».

Pourtant, les manuels de français ne changent guère et le français tel qu'on l'enseigne, mis à part quelques termes déjà présents dans les manuels des années 70, enregistrent l'écart croissant entre français tel qu'on le parle en Afrique et le français tel qu'on l'enseigne, fait de parlars mixtes avec alternance de langues.

2.3. Les recherches sur les compétences des Francophones

D'autres directions de recherche sont susceptibles d'intéresser la didactique des langues en ce qu'elles s'intéressent à une évaluation des situations de francophonie dans lesquelles leur enseignement/apprentissage fait sens. Il en va ainsi des recherches visant à définir un seuil de compétence en francophonie et, pour ce faire, à mettre au point un outil permettant d'apprécier ces compétences. L'utilisation effective du français varie considérablement d'un pays dit francophone à l'autre, de même que le pourcentage de personnes pratiquant le français ainsi que le degré et le type de maîtrise de la langue.

Peut-on arriver à évaluer ces pratiques du français dans les différentes situations de francophonie et par là-même établir des comparaisons, dresser des typologies de francophones ? C'est pour répondre à ces questions que Chaudenson a mis au point, en collaboration avec de nombreux chercheurs de pays francophones, notamment africains, un test d'évaluation des compétences pouvant, sans aménagement, être appliqué tel quel dans les différents pays ; le test est communément appelé « test d'Abidjan », du nom du lieu d'une des réunions fondatrices de la recherche qui a conduit à son élaboration. Des consignes de passation ainsi qu'une grille de correction, fournie par les auteurs du test, assurent ensuite une homogénéité de traitement et, partant, ouvrent la possibilité de comparer les compétences des « francophones », en France ou dans les différents pays d'Afrique.

Historique de la conception du test d'Abidjan

² Parmi les nombreux travaux allant dans ce sens, nous retiendrons une des publications particulièrement représentative de S. Lafage, (1977): « Facteurs de différenciation entre le français central et le français d'Afrique », *CIRL* (Abidjan), 1, pp. 1-69.

³ Pour une synthèse récente des recherches portant sur ces variétés ivoiriennes, on consultera ABLOU (2006).

Le test présenté dans sa forme définitive dans Chaudenson (1997) était le résultat d'une longue démarche et d'une recherche collective. Dans *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques dans l'espace francophone* (Chaudenson, 1995), l'équipe explicitait les raisons de cette entreprise, parmi lesquelles l'urgence de disposer d'un état aussi précis et complet que possibles des réelles compétences linguistiques, au-delà des discours sur la francophonie supposée des citoyens des pays dits francophones. Le test porte sur quatre épreuves, caractérisant quatre compétences : compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), production orale (PO) et production écrite (PE). Des supports oraux, écrits et visuels sont utilisés. La mesure des aspects de production orale implique que l'on effectue des enregistrements. Les candidats répondent à des questions orales et écrites, racontent des histoires à partir d'un canevas d'images séquentielles, remplissent des cases dans des exercices à trous ou répondent à des questionnaires à choix multiples.

Les unités et les structures évaluées relèvent de la phonétique, du lexique et de la grammaire, ainsi que d'éléments relevant de la cohérence textuelle.

On conçoit, à la lecture de ces éléments, tout le parti qu'une didactique du français en contexte africain gagnerait à reposer sur de réelles évaluations des compétences des élèves, que l'on adopte l'outil de Chaudenson ou qu'on lui en préfère un autre⁴.

3. DE LA LANGUE OBJET D'ENSEIGNEMENT A LA LANGUE MEDIUM D'ENSEIGNEMENT : L'EMERGENCE DANS LES RECHERCHES DES CONCEPTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE PUIS DE LANGUE DE SCOLARISATION

Les recherches sur la didactique des langues en contexte francophone africain ont été profondément marquées par l'émergence du concept de français langue seconde, en marge de ceux de français langue première et de français langue étrangère. Dès son apparition, le concept vient immédiatement remplir un vide et permet de désigner des situations dans lesquelles le français, qui n'est pas une langue première, remplit pourtant des fonctions sociales souvent dévolues à cette dernière, dans l'administration ou l'enseignement. A l'origine de la notion, on trouve sans doute Vigner qui, le premier en 1989, la définit comme une langue enseignée et apprise pour apprendre d'autres disciplines que la langue elle-même. C'est véritablement le travail de Cuq (1991) qui diffuse cette notion qui, tout en continuant à être discutée sur les marges (Maurer, 1995), va peu à peu constituer le troisième paradigme de la didactique du français. A partir de là, la recherche s'oriente vers une optimisation didactique de ce concept dont la rentabilité est grande pour décrire les situations scolaires. On mentionnera la dimension curriculaire des études (Martinez, 2002) qui tentent de définir la spécificité des parcours à proposer en FLS. A ce jour, c'est encore l'*Enseignement du Français langue seconde : Référentiel général d'orientations et de contenus* (AUF, 2000) qui constitue l'ouvrage proposant l'ensemble le plus détaillé de compétences et de méthodologies d'enseignement. C'est que, pour les situations d'enseignement du FLS hors de France, abstraction faite donc des situations de scolarisation des migrants en France, les propositions didactiques concrètes n'ont pas, à notre point de vue été légion : le concept de FLS, sur le terrain africain, peine à trouver encore sa traduction didactique et les pratiques oscillent encore entre FLM et FLE.

Verdelhan donne de la notion du FLS une vision façon transversale (statut politique du français, degré de présence de la langue dans l'environnement de l'individu, valorisation sociale de la langue) et insiste surtout sur son statut psycholinguistique, mettant en avant, à partir de plusieurs caractéristiques déjà pointées par Vigner (1989), sa fonction de langue scolarisation. Comme le montre Verdelhan (2002 : 34-38), le français langue de scolarisation n'est pas une variété du français mais une fonction qui consiste à apprendre l'école en même temps que le français et se subdivise en une multitude de compétences diverses qu'elle propose de regrouper en trois domaines : celui des connaissances et des représentations du monde, celui des comportements sociaux et langagiers et celui de la méthode. De ce fait, c'est une fonction commune aux situations d'enseignement du français langue maternelle et de français langue seconde. Verdelhan (2002) propose de réfléchir en termes de priorités dans l'enseignement de la langue, de méthodologie à mettre en œuvre et d'outils à utiliser et sa recherche fournit des pistes concrètes de mise en œuvre pédagogique. Le chantier ainsi ouvert, pour ce qui concerne le domaine africain, devrait dans les prochaines années connaître des développements intéressants, non seulement pour la didactique du français mais également pour celle des langues africaines dans toutes les situations où ces dernières, appelées à devenir medium d'enseignement dans les premières années de scolarisation, vont devoir remplir à leur tour la fonction de langue de

⁴ A ce jour, à notre connaissance et en dépit de son intérêt tant au plan du principe que de sa réalisation, le Test d'Abidjan n'a donné lieu à aucune évaluation à grande échelle, pour l'ensemble des pays francophones.

scolarisation. Il y a là sans doute une piste pour la construction d'une didactique des langues africaines comme langues premières qui ne fait que s'ébaucher. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

5. DES RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT A CELLES SUR L'ACQUISITION

Le point commun aux directions de recherche que nous venons de présenter est de concerner le versant enseignement de la relation pédagogique, que ce soit du côté de la nature de ce qui s'enseigne ou des moyens les plus appropriés pour faire la classe.

Un autre versant est en train de se développer, qui s'intéresse à la dimension acquisition/apprentissage, à ce qui se passe du côté de l'apprenant en contexte scolaire. Noyau a fortement contribué à ce type d'approche, à travers plusieurs publications depuis le début des années 2000 et des études faites essentiellement sur l'acquisition/apprentissage en milieu scolaire au Togo et au Bénin. L'apprenant y est considéré en tant que sujet cognitif, siège et acteur de ses apprentissages, ce qui est apprécié c'est le parcours cognitif, du point de vue des langues mais aussi des apprentissages dans d'autres disciplines, que l'apprenant est amené à faire par l'école, dans l'école. On vise à déterminer notamment l'influence des pratiques d'enseignement et d'évaluation sur la manière dont les élèves construisent leurs compétences en français ou dans les autres disciplines enseignées par ce médium. Les sciences d'appui sont la psycholinguistique, la psychologie cognitive. La méthodologie suppose l'observation des comportements des élèves en classe, de manière à en inférer des cheminements cognitifs possibles. Noyau (2009 : 95) conclut par exemple, à propos de la Mauritanie, que « les usages pédagogiques font peu appel aux manifestations de compréhension de la part des enfants (à part acquiescer, et répéter, qui ne signale que l'identification du signifiant) ». Pour se faire une idée générale de ces travaux, on se reportera notamment, parmi ces études à Noyau et Koudossou (2004) ainsi qu'aux actes du colloque « *Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique* » (Noyau, 2007).

Dans le même esprit, on peut mentionner les études portant de manière générale sur les interactions scolaires. De quelle nature sont les interventions du maître lors de l'enseignement des langues ? De quel type sont les étayages qu'il propose pour faire entrer les élèves dans la tâche, les aider à l'accomplir ? Les formats de communication pédagogique ont une influence considérable sur les apprentissages. On reconnaît là des problématiques qui ne sont ni récentes ni proprement africaines – les travaux de Bruner (1966) ont été amplement utilisés en didactique du français langue maternelle – mais qui commencent seulement à entrer dans les descripteurs des situations didactiques africaines. Une grille d'observation mise au point dans le cadre du projet LASCOLAF⁵ propose des items prenant en compte ces points de vue.

5. LA RECENTE PRISE EN COMPTE DU PLURILINGUISME AFRICAIN : VERS UNE DIDACTIQUE INTEGREE LANGUES AFRICAINES – LANGUE FRANÇAISE

Nous terminerons ce tour d'horizon de la recherche en didactique des langues dans le contexte de la francophonie africaine par une question qui se pose dans un nombre croissant de pays, celle de l'intégration des langues africaines dans les systèmes éducatifs et, partant, des aménagements que le système éducatif doit connaître à tous les niveaux, politique, organisationnel, didactique.

Expérimenté dans différents pays depuis parfois des décennies – on cite souvent le cas du Mali qui, dès 1984, mettait en place une méthodologie dite convergente (Wambach, 2001) – le recours aux langues africaines comme langues d'enseignement a connu un développement important au plan de la recherche depuis les Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique francophone subsaharienne (mars 2003, Libreville). Les résolutions qu'ensemble Etats et partenaires techniques et financiers présents (dont le Ministère français des Affaires étrangères) pour atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement passaient par une utilisation complémentaire des langues africaines et du français, un principe qui n'est pas sans poser des problèmes concrets qui animent aujourd'hui un nombre croissant de recherches. Les ouvrages de Halaoui (2005), Chatry-Komarek et Lezouret (2007) sont des synthèses générales, portant sur plusieurs pays. Un rapport récent de Noyau (2009), sur Mauritanie, Mali et Seychelles, débouche sur des recommandations faites à l'Organisation internationale de la Francophonie pour accompagner ces pays dans leur démarche.

5

Il s'agit de l'acronyme d'un projet (2008-2009) à l'initiative duquel on trouve le MAEE, l'AFD, l'OIF et l'AUF, intitulé « Etude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone ».

Nous allons voir, à travers quelques contributions récentes, quelques-unes des questions qui se posent à la communauté des chercheurs.

5.1. Quel partenariat éducatif, quel type de bilinguisme ?

A partir de la définition large de Hamers et Blanc (1989), pour qui l'éducation bilingue est « un système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève », la diversité des modèles possibles est très importante.

Rappelons pour mémoire, la classification devenue traditionnelle qui distingue le bilinguisme transitionnel dans lequel la L1 est employée pour les premiers apprentissages et rapidement relayée par une autre langue d'enseignement ; le bilinguisme asymétrique où l'on utilise bien les langues mais où l'on apprend à lire et à écrire que dans une seule langue, celle de l'école ; le bilinguisme complémentaire, les deux langues se partageant tout au long du cursus le rôle de médium ; le bilinguisme d'immersion, la langue de scolarisation étant partiellement ou totalement incomprise et utilisée par les apprenants ; enfin mentionnons l'existence d'un pôle possible, rarement actualisé cependant, celui d'un bilinguisme total dans lequel les élèves développeraient toutes leurs habiletés dans les deux langues pour toutes les matières.

La question du choix est toujours vive et nombre de pays n'ont pas arrêté pour l'instant de stratégie claire. Le modèle le plus souvent choisi est le transitionnel, sans doute parce qu'il maintient le français dans un rôle dominant qui rassure les différents acteurs du système éducatif, au premier rang desquels les parents. Ce choix ne fait pourtant pas l'unanimité dans la communauté des chercheurs. Pour prendre un exemple récent, Nikiema (2009), dans le texte qu'il donne à la conférence inaugurale d'un colloque sur la coexistence des langues en Afrique de l'ouest dresse un état des lieux de l'utilisation des langues africaines comme véhicules/médiums d'enseignement dans l'éducation formelle dans les pays de la sous-région ouest-africaine. Examinant les modèles de bilinguisme adoptés et constatant la prédominance du modèle transitionnel avec sortie précoce de la langue africaine, qui débouche sur un bilinguisme soustractif, Nikiema préconise de changer de paradigme et de maintenir l'enseignement dans les langues nationales sur tout le cycle de l'enseignement de base (10 ans).

5.2. Aspects sociolinguistiques

Des recherches sont à mener sur les aspects sociolinguistiques, l'école étant bien entendu une institution largement déterminée par des paramètres de cette nature. Ceux-ci ont été largement développés dans Maurer (2007). En amont de la mise en place de systèmes bilingues, les recherches doivent porter sur les facteurs sociolinguistiques qui pourraient avoir une influence, positive ou négative, sur l'enseignement des langues. Un exemple de ces recherches est fourni par Napon (2007) qui recense les entraves à la bonne application des différentes décisions en matière de promotion des langues nationales au Burkina et plus spécifiquement les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans le primaire. Sont évoqués tour à tour, l'absence d'une politique linguistique claire, une attitude passive de l'Etat vis-à-vis des expérimentations, qui risque de folkloriser les langues nationales, l'absence de coordination et d'évaluation des expérimentations, l'absence de linguistes dans la plupart des projets éducatifs, le manque de linguistes faute d'orientation suffisante de linguistes dans la filière linguistique, une attitude passive des linguistes qui s'impliquent bien dans les projets mais ne se donnent pas le temps de réfléchir sur leur pertinence et leur efficacité réelle et enfin l'irrédentisme linguistique qui s'observe aussi bien chez les paysans que chez les intellectuels qui fait qu'ils peuvent s'opposer à ce que leurs enfants apprennent (dans) une autre langue que la leur, rendant ainsi difficile le choix de langues d'instruction dans ce contexte multilingue.

A l'autre bout de la chaîne, en aval de ces décisions et une fois les politiques de scolarisation mises en place, on peut tenter de prévoir les conséquences que ces décisions éducatives pourraient avoir à moyen et long terme sur les dynamiques sociolinguistiques. Sur ce sujet Maurer (2007b), après avoir examiné le poids démolinguistique des 11 langues destinées à devenir langues d'enseignement au Mali et l'avoir mis en relation avec la disponibilité des ressources en manuels et en enseignants, arrivait à la conclusion qu'au lieu d'aider à la promotion de toutes les langues nationales, l'introduction des langues nationales dans le système éducatif risquait, au final, de renforcer la domination des grandes langues véhiculaires et de conforter la minoration des autres et qu'il fallait prendre en compte ces effets possibles au moment de mettre en place les politiques de bilinguisme.

5.3. (Dans) quelles langues nationales enseigner ?

La question ne cesse d'alimenter les débats sur l'enseignement des langues africaines. Elle est à ce point difficile à résoudre, avec des arguments où l'identitaire et le politique le disputent souvent au linguistique et à l'éducatif, qu'elle apparaît souvent comme la pierre d'achoppement des réformes éducatives. Il serait trop long de rendre compte ici de l'abondante production existant dans chaque pays concerné sur cette problématique⁶. Nous nous contenterons de montrer, à travers une contribution, un exemple de la manière dont la question a pu être traitée. Napon (1994) posait que, dans le cas du Burkina, l'alphabétisation de chacun dans sa langue était impraticable compte tenu de la multiplicité des langues. Il préconisait à moyen terme une alphabétisation régionale (1994 : 97) où l'alphabétisation du monde rural dans la langue régionale précède l'initiation à la langue française (1994 : 98). Son modèle prévoyait que la langue nationale régionale puisse être introduite comme matière à partir de la troisième année du primaire et continue à jouer son rôle dans les établissements secondaires provinciaux. Enfin l'auteur recommandait, à défaut de pouvoir officialiser les deux langues véhiculaires que sont le *mooré* et le *jula* compte tenu de l'irréductibilité linguistique qui existe dans la plupart des groupes ethniques, l'officialisation d'une seule langue nationale à travers laquelle tous les burkinabè se reconnaîtraient (1994 : 99), le choix de cette langue devant faire l'objet au préalable d'une campagne de sensibilisation de la population sur la question de la politique linguistique. On voit que, quinze ans après, les recommandations du sociolinguiste n'ont guère été suivies d'effets. C'est que, au Burkina comme ailleurs, les scientifiques sont rarement prophètes en leur pays et, s'ils ont le pouvoir de décrire, ils n'ont pas celui de prescrire... Et leurs écrits, quelle que soit leur valeur, quelle que soit la force de conviction de ceux qui les produisent, peinent à pénétrer les sphères de décision et sont bien incapables d'atteindre les populations concernées.

Pour rester dans le même pays, le travail de Kabore (2009) mené de manière qualitative auprès de 10 parents d'élèves de Ougadougou révèle des représentations négatives des langues nationales de leur part, et des doutes et réserves sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. On voit ainsi qu'une partie de leurs réserves met en avant comme obstacles à la généralisation de l'enseignement bilingue la mobilité intranationale des fonctionnaires d'une zone linguistique à l'autre.

De toute évidence, des recherches approfondies doivent être menées sur les représentations des langues, de manière à accompagner les campagnes de sensibilisation : c'est un axe de recherche qui, si la politique d'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs devait se confirmer, serait de première importance.

5.4. Quelle didactique des langues dans une optique de bilinguisme éducatif ?

Les recherches-actions menées au Mali dans le cadre de la méthodologie convergente (encore appelé pédagogie convergente), si elles ont eu le mérite de faire entrer les langues africaines dans l'école et ont ainsi permis de lever quelques blocages, n'ont pas permis d'avancée décisive au plan de la didactique des langues proprement dite, attendu que l'entrée choisie par son concepteur (Wambach, 2001) était seulement pédagogique et ne pensait pas la convergence linguistique (Maurer, 2007). Ailleurs, au Burkina et au Niger notamment (Alidou et Mallam Garba, 2003), des avancées ont eu lieu en la matière, la recherche accompagnant depuis plusieurs années la mise en place de plusieurs systèmes bi-plurilingues fonctionnant en parallèle. Nous citerons par exemple un copieux document d'appui à l'enseignement mêlant considérations théoriques et proposition d'activités concrètes, qui a été réalisé au Niger dans le cadre du programme de soutien à l'enseignement bilingue SOUTEBA par deux conseillers pédagogiques, Saibou Adamou et Ibrahim (2008)⁷.

A partir du moment où deux langues sont enseignées, les recherches doivent faire une place importante à ce bilinguisme. Nous avons rappelé les études contrastives qui ont présidé, dans les années 60 et 70 à l'élaboration des manuels. Aujourd'hui, dans le prolongement de ce courant, on assiste à la production, sous l'impulsion de l'OIF et dans le cadre d'un programme intitulé « Enseignement du français en milieu multilingue », de travaux de recherche portant sur ce qui est appelé des « bi-grammaires »⁸. Un atelier, à Bamako en février 2008, réunissait des participants ayant tous une expérience avérée dans

⁶ En 1995, ABDULAZIZ M. H. « Histoire de la politique linguistique en Afrique concernant le choix de la langue d'enseignement », dans OUANE A. *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg, IUF, pp. 155-175 faisait un bilan relativement complet. En 2005, HALAOUI N. s'y essaie à son tour dans *Langues et systèmes éducatifs dans les États francophones d'Afrique subsaharienne. Un état des lieux*. Paris, Autrement.

⁷ SAIBOU ADAMO A. et IBRAHIM H. (2008), *Manuel de référence pour l'enseignement du français langue étrangère et seconde. Classes bilingues*. Niamey, SOUTEBA. La diffusion de ce travail, qui n'est pas édité, est hélas restreinte au Niger, ce qui illustre le constat que nous faisons dans notre introduction sur la difficulté à rendre accessibles les recherches menées en Afrique par les Africains.

⁸ Entre les études contrastives et ces bi-grammaires, on trouve plusieurs « chaînons manquants » qui permettent de tracer une sorte de généalogie, mais encore une fois ces travaux sont souvent non publiés, rapports ou mémoires. Nous citerons par exemple le bon travail de Seydou Hanafiou H. (2007), *Grammaire comparée français - songhay-zarma*. Institut de recherche en sciences humaines, Université de Niamey.

l'enseignement bilingue, venus du Niger, de la Guinée, du Burkina Faso, de la Mauritanie, du Sénégal, de la France, de la Norvège, du Congo et de la République Démocratique du Congo pour réfléchir à la mise en place d'une stratégie méthodologique visant à définir des règles de grammaire bilingue à partir de la grammaire unilingue.

Les bi-grammaires sont des ouvrages conçus et réalisés dans le but principal de faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français en contexte multilingue africain en prenant appui sur les acquis culturels et linguistiques de l'apprenant. Les langues qui ont pour l'instant été l'objet de productions sont des langues transfrontalières : fulfulde, lingala, manding (bambara, dioula, malinké), songhay-zarma, wolof. Les ouvrages, consultables et téléchargeables sur le site <http://lewebpedagogique.com/oif/>, se présentent sous forme de fiches pédagogiques. Par rapport aux approches contrastives, l'intérêt et le mérite de ces fiches est de se présenter comme des outils à vocation didactique, de dépasser en quelque sorte la seule comparaison des systèmes. Là où les approches contrastives cherchaient à prédire les erreurs des apprenants, à les comprendre et à y remédier, les fiches de bi-grammaire affichent dès leur titre leur intention pédagogique : « Apprentissage des phrases composées », « Apprentissage de la subordonnée complétive », « apprentissage du nombre », etc. Une partie corpus d'observation est donnée, suivie de règles et d'exercices d'application et de consolidation : on trouve là un matériau intéressant pour faire de la formation d'enseignants dans un domaine où les outils ne sont pas légion.

Mais au-delà de ces aspects de didactique intégrée des deux langues en présence dans le système, la question qui reste encore à traiter au plan de la recherche nous semble être celle de l'émergence d'une didactique des langues africaines comme langues premières. Nous avons abordé ce sujet dans Maurer (2009) : que signifie par exemple 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^{ème} 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, étant entendu que dans aucun des pays, même les plus avancés en la matière, il n'est envisagé que le français soit évacué.

C'est la raison pour laquelle, d'emblée, le modèle de l'enseignement du français langue première, avec hypertrophie de l'activité grammaticale, ne saurait être retenu pour didactiser ces langues (Cuq et Queffelec, 2005). Les contextes de construction de ces didactiques sont, on le voit, diamétralement opposés. Mais le paradigme du français langue étrangère ne peut pas plus être retenu pour ces langues ; les principes de la pédagogie dite convergente au Mali, nourries d'idéologie SGAV mal comprise, ont généré des pratiques strictement communicatives où l'on s'interdisait de réfléchir au fonctionnement des systèmes linguistiques (Maurer : 2007), préférant opter pour un parallélisme méthodologique : on enseigne la L2 comme la L1, selon les mêmes principes communicatifs (bain de langue, absence de réflexivité dans les apprentissages linguistiques, rapports interlinguistiques non-pensés).

Le chantier qui s'ouvre consistera à fonder une didactique des langues premières en Afrique qui évite à la fois un enseignement exagérément descriptif, normatif, grammatical (lequel risque trop aisément de basculer vers un enseignement de type transmissif doctrinaire) un modèle strictement communicatif qui ne préparerait pas suffisamment à aller ensuite à la rencontre d'une autre langue, le français. Forts des réflexions menées ailleurs dans le monde sur l'éducation en contexte plurilingue, sur la didactique du plurilinguisme qui est en train de poser ses jalons théoriques, les pédagogues africains doivent résolument penser l'enseignement de leurs langues premières comme constructeur des premiers éléments constitutifs d'un répertoire scolaire plurilingue.

CONCLUSION

On le voit au terme de ce parcours, les recherches en didactique des langues sur le terrain africain se sont considérablement diversifiées ces dernières années, investissant des domaines nouveaux. L'émergence de concepts comme français langue seconde et français langue de scolarisation, la multiplication d'expériences d'enseignement dans les langues africaines ne sont pas étrangères à ce développement, amenant à poser de nouvelles questions, à chercher de nouveaux angles d'attaque. Bien des points ont été capitalisés et constituent aujourd'hui le socle de recherches futures. Pour autant, les avancées de la recherche peinent encore, faute de diffusion suffisante sans doute, faute de moyens également, faute aussi parfois de volonté politique, à trouver leur traduction en matière de politique éducative ou de formation des maîtres.

BIBLIOGRAPHIE

- ABOLOU C., (2006), « De l'apport de l'information statistique à la constitution des corpus des français populaires africains : cas du français populaire d'Abidjan », *Le français en Afrique*, n°22, pp 107-126.
- ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION EN AFRIQUE, (2006), *Eduquer plus et mieux. Ecoles et programmes d'alphabétisation et développement de la petite enfance : comment assurer l'efficacité des apprentissages ?* Compte rendu de la biennale de l'éducation en Afrique Libreville Gabon 27-31 mars 2006, ADEA /Paris, IPE/Paris.
- AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE (2000), *Enseignement du Français langue seconde : Référentiel général d'orientations et de contenus*, EDICEF-AUF, Paris.
- ALIDOU H., MALLAM GARBA M., (2003), « Evaluations des expériences d'utilisation de langues Africaines dans l'enseignement de base en Afrique », Association pour le Développement de l'Education en Afrique.
- BADINI A., (1994), « Le français, langue nationale burkinabè : aberration historique ou exigence du Burkina contemporain ? » dans Direction Générale de l'Institut National d'Alphabétisation, (dir.), (1994), *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 199[3] à Ouagadougou. MEBAM-DGINA, Ouagadougou, pp. 120-130.
- BAL W., (1983), « Introduction », dans IFA, *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, EDICEF/AUF, Paris.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEIX J.-Y., (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, Paris.
- CHARLOT B., (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire - Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos, Paris.
- BESSE H., (1987), « Langue maternelle, étrangère et seconde », *Le français aujourd'hui*, n°78, pp. 9 - 18.
- BRUNER J.S., (1966), *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.
- CASTELLOTTI V., HUVER E., VIGNER G. (dir.), (2008), « Insertion scolaire et insertion des nouveaux arrivants », *Glottopolitique*, n°11, janvier 2008.
- CHATRY-KOMAREK M., LEZOURET L. M. (2007), *Enseigner le français en contexte africain dans les écoles multilingues*, L'Harmattan, Paris.
- CHAUDENSON R. (dir.), (1995), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Didier-AIF, Paris.
- CHAUDENSON R. (dir.), (1997), *Test d'évaluation des compétences linguistiques en français. Le test d'Abidjan*, Didier-AIF, Paris.
- CLAD (Centre de Linguistique Appliquée de Dakar), *Pour parler français*, 5 livres de l'élève et 11 livres du maître, 1971-1978, EDICEF-NEA Paris-Dakar,
- CUQ J.-P., (1991), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris.
- CUQ J.-P., QUEFFELEC A., (2005), « Enseignement de la grammaire et enseignement grammaticalisé en français langue seconde », *Le français dans le Monde. Recherches et applications*, numéro spécial, janvier, pp. 75-84.
- DE NUCHEZE V., (2007), « L'Académie de Grenoble à l'épreuve des ENA(F) », *Ecarts d'identité – migration – égalité – interculturalité*, n°110, volume 1, pp 45-52.
- DELORME C., (2002), « Les parents et l'école en Afrique de l'Ouest », *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n° 31, 2002/11.
- DOUMBIA T., (2001), *Groupes d'âge et éducation chez les Malinké du sud du Mali*, L'Harmattan, Paris.
- DREYFUS M., (2006), « Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches », *Revue française de linguistique appliquée*, vol XI-1, pp 73-84.
- DUMONT P., (1991), *Le français langue africaine*, L'Harmattan, Paris.
- HALAOUI N., (2005), *Langues et systèmes éducatifs dans les Etats francophones d'Afrique subsaharienne. Un état des lieux*, Autrement, Paris.
- HAMERS J.F., BLANC M., (1989), *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- JAROUSSE J.-P. (199,3), *L'école primaire en Afrique. Analyse pédagogique et économique. Le cas du Togo*, L'Harmattan, Paris.

KABORE B., (2009), « Quel partenariat français/langues nationales dans le système éducatif burkinabè ? dans NAPON, A. (dir.). Actes du septième colloque inter-universitaire sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest (20-22 octobre 2008). Ouagadougou : Université de Ouagadougou, Presses Universitaires de Ouagadougou, pp. 233-251.

LACOMBE D. (2009), *Enseigner et apprendre le français à Mayotte : pour une didactique de l'oral*, Mémoire de master 2, Montpellier III.

LAHIRE B., (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

LOUSSAKOUMOUNOU A.-F. (2006), « Le français langue des apprenants congolais : variétés endogènes et implications didactiques », *Le français en Afrique*, pp.293-308.

MANESSY G., (1992), « Normes endogènes et normes pédagogiques en Afrique noire », dans Baggioni D. (dir.), *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Didier érudition, Paris, p.43-75.

MANESSY G., BENIAMINO M., BAVOUX C., (1994), *Le français en Afrique noire : mythes, stratégies, pratiques*. Paris, L'Harmattan.

MARTINEZ P., (2002), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, Maisonneuve et Larose, Paris.

MAUNY R. (1952), *Glossaire des expressions et termes locaux employés dans l'Ouest africain*, IFAN, « Catalogues », Dakar.

MAURER B., (1995), « La didactique du français langue seconde, entre approches communicatives et français de scolarisation », *Tréma*, n°7, pp. 13-25.

MAURER B., (2007), *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée. Langues africaine – langue française*, OIF-L'Harmattan, Paris.

MAURER B., (2007b), « Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques », dans Chevalier G. (2007), *Les actions sur les langues. Synergie et partenariat*. Archives contemporaines, collection « Actualité scientifique », Paris.

MAURER B., (2009), « Eléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », Actes de la Journée d'étude NeQ, janvier 2009, Université de Tours, *Les Cahiers de l'Acedle*, n°6.

NAPON A., (1994), « Pour un bilinguisme français/langues nationales. Propositions de glottopolitiques », dans Direction Générale de l'Institut National d'Alphabétisation, (dir.), 1994. *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 199[3] à Ouagadougou. Ouagadougou : MEBAM-DGINA, pp. 94-101.

NAPON A., (2007), « Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso », dans Compaoré F. (dir.), *La question éducative au Burkina Faso. Regards pluriels*. Ouagadougou : Imprimerie de l'avenir du Burkina, pp. 253-264.

NIKIEMA N., (2009), « Pour un statut de « langue partenaire de scolarisation » pour le français dans l'espace francophone », dans NAPON A. (dir.), Actes du septième colloque inter-universitaire sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest (20-22 octobre 2008). Ouagadougou : Université de Ouagadougou, Presses Universitaires de Ouagadougou, pp. 419-458.

NOYAU C., KOUDOSSOU S.-G., (2004), « Rôle des pratiques d'enseignement et des modalités d'évaluation dans l'appropriation du français langue “ seconde ” à l'école : le français face aux autres disciplines au Togo », *Marges Linguistiques*, 17 p. http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/000_presentations_art_html/doc0245presentation.htm

NOYAU C., (2005), « Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde » dans Ploog K., Rui B. (dir.), *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Actes du colloque Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique, Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues n°3, pp. 33-57.

NOYAU C., (2006), « Le langage des maîtres comme français de référence : rôle de l'école dans la transmission de la langue (Togo) », *Le Français en Afrique*, n° 21, pp. 339-350.

NOYAU C., (dir.), (2007), « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique », Université de Paris-X-Nanterre, COMETE, CD-rom.

NOYAU C., (2009), *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mauritanie, Mali, Seychelles*, OIF, Paris.

VERDELHAN-BOURGADE M., (2002), *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF, Paris.

VIGNER G., (1989), « Le français langue de scolarisation », *Diagonales*, n°9, pp. 41-45.

WAMBACH M., (2001), *Méthodologie des langues en milieu multilingue*, AIF-CIAVER, Mons.