

Cette réflexion propose des éléments sur l'élaboration de curriculums dans le domaine des langues d'enseignement et de l'enseignement des langues, sur les tenants et aboutissements de leur construction. Elle prend appui sur trois vécus différents et complémentaires : producteur de curriculum, de 2003 à 2005, au sein du CNE du Mali pour la rédaction des curriculums pour les années 1 et 2 de l'enseignement fondamental dans le domaine Langue et communication¹; destinataire de curriculum, dans la mesure où j'ai été amené à produire à partir de tels écrits des documents pédagogiques (manuels, supports pour la formation des maîtres); enfin chercheur sur la mise en place de systèmes bi-plurilingues en Afrique francophone subsaharienne².

Les considérations qui vont être développées sont nourries d'un contexte particulier, celui de l'écriture de curriculums en Afrique francophone, à un moment où la communauté éducative va dans le sens de l'utilisation croissante des langues africaines dans les systèmes éducatifs. Aussi commencerai-je par expliciter le contexte dans lequel pareils documents s'élaborent aujourd'hui, afin que le lecteur ait une claire conscience des enjeux. Pour autant, il me semble que la plupart des éléments qui seront ici développés peuvent avoir une portée plus générale et garder une grande part de leur pertinence dans d'autres contextes éducatifs. Par ailleurs, il est important de dire d'emblée qu'il n'est pas véritablement possible de s'intéresser seulement aux aspects linguistiques de ces curriculums, dans la mesure où ils ne sont qu'un aspect de documents à portée beaucoup plus générale dont l'élaboration est à comprendre dans le cadre des politiques générales des pays opérant ces réformes et des politiques de coopération internationale, bi-et multilatérales.

Je construirai cette contribution autour de quelques questions dont chacune renvoie à un ensemble de paramètres à prendre considération au moment de s'engager dans la tâche de conception d'un curriculum, en mettant chaque fois que possible l'accent sur les aspects linguistiques et leurs implications. Ce mode d'écriture, qui ne repose pas sur une logique démonstrative, laissera au lecteur la possibilité de suivre l'ordre d'exposition proposé ou de voyager à son gré en fonction de ses propres préoccupations et des questions qui lui paraissent les plus vives.

1. QUEL CONTEXTE ?

1.1. Contexte politique

Dans la plupart des pays africains, au cours des dix dernières années³, a été entreprise l'écriture de curriculums pour l'enseignement fondamental. Dans certains cas, comme au Mali pour l'ensemble du système éducatif ou au Burkina Faso et au Niger pour certaines écoles, cette entreprise a été l'occasion d'introduire les langues nationales comme langues d'enseignement dans des systèmes qui peuvent être qualifiés de bi-plurilingues⁴. Mais même quand pareilles modifications n'ont pas été introduites, toute production d'un nouveau curriculum a des implications au plan de l'enseignement des langues, des objectifs, des moyens, des évaluations.

Ces réformes curriculaires doivent être interprétées dans le cadre de politiques nationales elles-mêmes à replacer dans un contexte plus large, attendu que les politiques qui les sous-tendent sont étroitement tributaires de cadres internationaux qui les conditionnent fortement.

On commencera par rappeler l'importance de la stratégie Education pour tous, lancée à Jomtien lors de *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* (mars 1990), et les Objectifs du Millénaire pour le développement adoptés par les pays membres de l'ONU (septembre 2000), avec rendez-vous pris en 2015. Ces deux engagements de la communauté internationale comptent parmi leurs objectifs la scolarisation universelle ; ils envisagent pour ce faire de construire des systèmes éducatifs moins élitistes que ceux hérités des systèmes coloniaux. Une des manières d'y parvenir est l'utilisation des langues des différentes communautés nationales comme langues d'enseignement, à partir du constat que les celles des anciens pays colonisateurs ne sont souvent pratiquées que par une minorité de la population et ne sauraient être le véhicule le plus adapté à des stratégies éducatives visant la scolarisation universelle. Et l'étude de la Banque Mondiale *Voices of the poor – Can anyone hear us ?* (Narayan, D., 2000) de citer parmi les pistes d'action, au même titre que l'inscription de la question du genre dans les curriculums, le fait de « favoriser l'apprentissage dans la langue maternelle des apprenants, surtout pendant les premières années d'école ». Les questions linguistiques ne sont donc pas étrangères à cette lutte contre la pauvreté.

Ce changement de cap dans la gestion des systèmes éducatifs, qui vise à améliorer les taux d'accès, à accroître les rendements, rejoint les recommandations plus anciennes de l'UNESCO en faveur des langues premières des apprenants, faites au nom de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la promotion des identités des peuples.

Longtemps, cette politique linguistique éducative a rencontré peu d'écho auprès des pays en voie de développement, inquiets d'une possible déstabilisation de systèmes hérités de la colonisation qui donnaient les apparences d'un fonctionnement satisfaisant, du moins pour la partie de la population qui y avait accès. Elle ne rencontrait pas plus de succès chez les décideurs politiques français qui voyaient dans le maintien exclusif de leur langue à l'école la garantie du maintien de leur influence et considéraient les expériences d'enseignement dans les langues nationales comme des menaces. Alors que les pays anglophones avaient dès l'époque coloniale fait une place aux langues des élèves et que, pour les pays hispaniques d'Amérique latine, le virage avait été pris dans les années 80-90 sous la forme du développement des écoles bilingues interculturelles (Montoya, R., 2001 ; Moya, R., 1990, 1997), il faut attendre le début des années 2000⁵ pour voir la position de la France évoluer et rejoindre le concert international sur l'usage des langues premières en matière de scolarisation.

Le troisième facteur à prendre en compte pour comprendre le contexte des tentatives de réforme des systèmes éducatifs en matière de langues est le fait qu'elles s'opèrent alors que les approches curriculaires sont dominantes. Quasi inexistantes au début des années 90, elles sont incontournables, tant en formation initiale qu'en formation des maîtres, dix ans plus tard et constituent le cadre dans lequel tout changement se doit d'être pensé. La Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage a ainsi défini les réformes curriculaires comme essentielles dans le développement de l'éducation de base dans les pays membres (Yaoundé, 1996).

Et parmi ces approches curriculaires, l'approche par les compétences⁶ (APC) tend à devenir le modèle unique de référence, ce qui concourt à uniformiser grandement les curriculums produits dans les différents pays. Le recours à l'APC est massif et institutionnalisé. Sur mandat de la CONFEMEN, l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (aujourd'hui Organisation Internationale de la Francophonie) a décidé d'appuyer l'approche par les compétences dans 23 pays francophones (Bernard J.-M., Nkengne Nkengne A.-P., Robert, F., 2007). La quasi-totalité des pays d'Afrique francophone est concernée, même si les définitions du terme de compétence peuvent varier sensiblement.

La conséquence est que l'on va retrouver, dans l'immense majorité des curriculums produits dans les années 2000, une organisation par grands domaines de l'enseignement/apprentissage (Langues et communication, Sciences Mathématiques Techniques, Arts, Sciences humaines, Développement personnel...) plutôt que par disciplines traditionnelles, une déclinaison de ces domaines par grands objectifs (assortis ou non de suggestions d'activités), une organisation du temps scolaire en périodes (le plus souvent de trois à quatre semaines), une place faite à l'évaluation des compétences travaillées et la présence régulière de moments dits d'intégration, censés offrir l'occasion d'utiliser les compétences acquises dans des projets et autres situations non exclusivement scolaires.

Le fait que les curriculums tendent si fort à se ressembler de l'Atlantique à la Mer Rouge et de la Méditerranée aux Grands Lacs est un phénomène à analyser dans une tendance générale à l'uniformisation des systèmes éducatifs interprétée par certains sociologues de l'éducation en termes de « nouvel ordre scolaire » (Lange, M.-F., 2003, p. 150) :

« Dans les pays les plus pauvres, l'imposition des principales réformes (classes multigrades, double vacation, diminution des taux de redoublement, allègement des programmes, priorité affichée en faveur de la scolarisation des filles, perte du statut de fonctionnaire et salaires en baisse pour les enseignants, diminution du niveau académique des nouveaux enseignants ».

J'ajouterai donc à cette liste d'indicateurs relevant de la sociologie de l'éducation la rédaction de curriculums fondés sur l'approche par les compétences.

1.2. Contexte sociolinguistique

La rédaction d'un curriculum est le moment de poser la question de la(des) langue(s) des enseignements/apprentissages. Ne pas le faire, quand le contexte est plurilingue, c'est déjà faire un choix, qui peut se révéler lourd de conséquences pour le système éducatif. Les réalités sociolinguistiques (au plan du statut des langues, mais aussi de leurs usages) vont avoir une influence sur les langues choisies pour entrer dans le système éducatif, sur la place qui pourra leur être accordée (médium et/ou matière).

Si l'on considère les pays qui sont dans notre champ de préoccupation, on peut tenter d'opérer des distinctions au plan sociolinguistique et, partant, de constituer des groupes de pays.

On peut le faire sur une base comptable et distinguer des :

- a. pays à plurilinguisme fort : Cameroun, Gabon
- b. pays à plurilinguisme moyen : Mali, Niger, Sénégal, Burkina Faso⁷
- c. pays à plurilinguisme faible : Madagascar, Djibouti, Burundi

On peut aussi opérer des regroupements en tenant compte des dynamiques sociolinguistiques et de la présence/absence de véhiculaires africains dans les pays :

- a. pays dits francophones, avec bi- ou plurilinguisme national et présence d'une langue africaine dominante, d'envergure régionale : Sénégal (wolof), Burkina Faso (moore), Mali (bamanankan), Djibouti (somali).
- b. pays dits francophones, avec bi- ou plurilinguisme national et présence de plusieurs langues africaines dominantes d'envergure régionale : Niger (haoussa, songhay, peul).
- c. pays dits francophones, avec bi- ou plurilinguisme national et absence de langue africaine d'envergure régionale : Bénin, Cameroun, Gabon.

On pourrait penser que les curriculums prévoyant l'utilisation des langues africaines dans leur système éducatif relèveraient plutôt des pays à plurilinguisme faible, en raison d'une plus grande facilité supposée de mise en œuvre. Le Burundi confirme cette prévision ; Madagascar s'était engagé dans cette voie en 2005, avec un enseignement en malgache les 5 premières années et un passage au français pour les années 6 et 7, mais la situation politique actuelle du pays ne permet pas de visibilité sur ce point. Enfin, Djibouti a construit un curriculum prévu pour un enseignement en français.

Les pays qui ont choisi de faire une place aux langues nationales sont en fait des pays de plurilinguisme moyen (Burkina Faso, Niger, Mali) dont une ou plusieurs langues ont un rôle véhiculaire important. Mais il faut noter que l'introduction des langues nationales ne se borne pas à ces véhiculaires et concerne des langues de moindre extension : ainsi, les 11 langues nationales sont envisagées pour le Mali, et environ 9 pour le Burkina Faso.

Il apparaît donc que l'introduction des langues africaines dans les curriculums n'est pas seulement corrélée avec des facteurs de simplicité de la situation sociolinguistique mais a plus à voir avec la capitalisation d'expériences déjà anciennes qui ont en quelque sorte légitimé le recours à ces langues et doté les systèmes d'un capital en matière de formateurs, de pratiques pédagogiques et parfois de matériel (depuis 1974 au Niger, 1984 au Mali, 1979 au Burkina Faso).

Enfin, il faut considérer que si les pays n'inscrivent pas une ou plusieurs langues nationales comme langues d'enseignement dans leur réforme curriculaire, cela ne veut pas dire qu'ils n'expérimentent pas leur utilisation. Ainsi, au Sénégal, en 2002, la Direction de la Promotion des Langues Nationales (DPLN), devenue Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (DALN), a été chargée de mettre en œuvre un nouveau programme d'introduction des langues nationales à l'école élémentaire, en marge de l'écriture du curriculum national : en octobre 2002, 155 classes tests sont implantées à travers les six langues nationales énoncées dans le décret présidentiel n°71566 du 21 mai 1971 (diola, malinké, pular, sérère, soninké, wolof).

1.3. Contexte socioéconomique

Il faut également, pour achever de broser le contexte de ces réformes curriculaires, considérer la réalité socio-économique du marché éducatif dans les pays africains, notamment son importante partition en établissements publics⁸ et établissements privés. En effet, cette donnée est de nature à limiter la portée des réformes entreprises en matière linguistique. Quand le curriculum est le fait du Ministère de l'Éducation, et qu'il a vocation à s'appliquer dans tout le pays, l'existence de classes relevant de l'enseignement privé organise une concurrence, celles-ci pouvant choisir de fonctionner selon une autre logique d'enseignement/apprentissage et/ou avec des choix linguistiques différents en matière de médium d'enseignement. Ainsi entend-on souvent dire que si le système public utilise les langues africaines, il existera toujours la possibilité pour quelques-uns d'inscrire leurs enfants dans le privé, en français. Le choix

est en effet possible du moment que les examens de fin d'enseignement fondamental organisés par l'enseignement public continuent à être en français et ne prennent pas en compte les compétences en langues nationales.

Mais il serait réducteur de considérer l'enseignement privé uniquement comme une force de résistance face à l'utilisation des langues africaines. Dans bien des situations, c'est en son sein que s'expérimentent des curriculums n'utilisant pas seulement le français⁹ ; le succès de ces expériences, comme dans le cas des écoles OSEO du Burkina, peut ensuite faire tâche d'huile et inspirer le ministère.

Ce fait est très important. On a trop tendance à ne considérer dans les réflexions curriculaires que les travaux entrepris dans la sphère publique, du fait des politiques éducatives des Etats. Il ne faut pas oublier l'importance du secteur privé en la matière, qui met au point des curriculums originaux s'appliquant certes sur une partie seulement des classes... mais on pourrait en dire tout autant des réformes étatiques, y compris dans le pays le plus avancé en la matière, le Mali, où les classes dites « à curriculum » (par opposition aux classes dites « classiques ») ne concernent au mieux qu'un quart des effectifs. Ces entreprises curriculaires sont à considérer avec d'autant plus de sérieux qu'elles sont souvent menées dans d'assez bonnes conditions, bénéficiant d'un suivi et d'un encadrement de qualité, de matériel pédagogique *ad hoc*.

2. QUELS EFFETS ATTENDUS ? QUELLES FINALITES ?

On a vu que le cadre général des réformes curriculaires était celui de la lutte contre la pauvreté et que le choix des langues africaines avait du sens à ce point de vue. Par ailleurs, cette introduction poursuit également des objectifs particuliers.

Selon les pays, différents points sont ainsi mis en avant.

2.1. Amélioration du rendement du système éducatif

Au Bénin, où le français continue à être langue d'enseignement dans le fondamental, une nouvelle loi d'orientation de l'éducation nationale a été promulguée (Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003), dans un contexte où le système éducatif était confronté à une véritable crise de qualité. Elle promeut l'usage des langues nationales, à côté du français et de l'anglais. Une recommandation de la revue du secteur éducatif de juin 2004¹⁰, sept mois après la promulgation de la loi d'Orientation, précisait :

« Eu égard aux multiples difficultés qu'éprouvent les enfants lors du processus d'acquisition des apprentissages qu'imposent les nouveaux programmes, la revue recommande qu'une équipe soit mise en place pour réfléchir sur la possibilité d'expérimenter l'utilisation des langues nationales comme langues d'instruction au cours des premières années dans une stratégie convergente vers l'utilisation du français dans les cours moyens ».

L'une des motivations à l'introduire possible des langues nationales dans le système éducatif béninois serait donc la recherche d'une amélioration du rendement du système.

Le Burkina Faso, plus avancé que le Bénin en matière de développement curriculaire bi-plurilingue et d'implantation de classes de ce type, montre des préoccupations du même ordre. Les promoteurs de l'éducation bilingue (formule MEBA-OSEO) en définissaient les objectifs comme suit (Ilboudo, P., 2007) :

- « Améliorer l'efficacité interne et externe de l'éducation de base ;
- Relever la qualité et la pertinence de l'éducation de base ;
- Etablir une synergie et des passerelles entre l'éducation de base formelle et l'éducation de base non formelle ;
- Améliorer le rapport coût/efficacité de l'éducation de base ;
- Renforcer l'autonomie des initiatives locales de développement, afin que ce développement local soit une source d'illustration et de concrétisation de la formation et un débouché potentiel pour les sortants des écoles bilingues ».

L'expérience burkinabè semble donner raison à ces discours. Les élèves des centres *Banmanuara* suivent l'enseignement fondamental en 5 ans contre 6 pour ceux du système classique, avec des résultats aux examens légèrement supérieurs (Nikiema, N., Kaboré-Paré, A., à paraître).

2.2. Promotion d'un nouveau citoyen

Les Etats généraux de l'Education et de la formation qui animèrent la communauté éducative sénégalaise en 1981 avaient mis en avant une autre dimension, plus culturelle : il s'agissait, en enseignant dans les langues

sénégalaises, de promouvoir, par l'éducation, l'émergence d'un homme nouveau, enraciné dans ses valeurs culturelles mais ouvert à l'extérieur, d'un citoyen apte à développer son pays. Il s'agissait en quelque sorte, vingt ans après l'Indépendance, de tourner la page coloniale et d'affirmer une identité sénégalaise autrement que par l'usage de la langue héritée de la colonisation.

Le Niger, qui est en quelque sorte un pionnier en matière de langues nationales avait, dès 1974, ouvert la voie. Une note d'orientation de la Commission Nationale pour la Réforme de l'Enseignement et le Plan de Scolarisation affichait la poursuite d'objectifs du même ordre :

- a. Former un type nouveau de citoyen susceptible de s'insérer dans l'économie en tant qu'élément de production et ouvert aux progrès techniques et scientifiques du monde moderne ;
- b. Faire épanouir la personnalité de l'homme nigérien, à travers la connaissance de ses valeurs culturelles et par la participation active à l'enrichissement de ce patrimoine ;

2.3. Amélioration de l'enseignement du français

Il ne faudrait toute fois pas perdre de vue que, même dans les curriculums les plus avancés en matière d'utilisation des langues nationales (Mali, Burkina, Niger), il n'est nulle part question de réduire le français au rang de matière. Les schémas sont toujours de type transitionnel, le français devenant toujours médium au bout d'un certain nombre d'années (la troisième année par exemple au Burkina dans les écoles dites « satellites » et les centre *Banmanuara* ; la sixième année à Madagascar). De fait, l'un des objectifs affichés par les promoteurs de ces curriculums bi-plurilingues est, au final, de parvenir également à une meilleure maîtrise de la langue française.

Cet aspect constitue même un des points clés des politiques de communication accompagnant les réformes curriculaires. En effet, les parents d'élèves et les enseignants ne sont pas souvent d'emblée favorables au remplacement du français par les langues du milieu. Ils associent école et langue française et investissent beaucoup sur la maîtrise de cette langue comme facteur de promotion sociale. Dès lors, il importe de les convaincre que le passage par un enseignement dans les langues nationales n'est pas un handicap pour une future maîtrise du français mais qu'il peut au contraire donner de meilleurs résultats sur ce plan.

Ainsi au Sénégal, où quelques préventions existent, les options en matière d'introduction des langues nationales dans le système éducatif en particulier, sont opérationnalisées par La *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation*, publiée en 2005 (Ndiaye, M., à paraître). Ces options sont mises en œuvre à travers Le *Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation*. (PDEF) qui, pour la réalisation d'un nouveau curriculum, insiste sur la nécessité de la prise en charge des différentes langues (français, langues nationales, langue arabe...) :

« - Apprendre à l'enfant à lire et écrire, compter communiquer et résoudre ses problèmes de la vie quotidienne dans sa langue.

- faire de l'école de base une étape de résolution des problèmes nationaux et locaux de développement, notamment dans les domaines de la sociabilité, l'économie, le civisme, la compréhension mutuelle entre les peuples et l'éducation permanente.

- faire des langues nationales des langues d'enseignement et d'apprentissage dans les premiers niveaux de l'élémentaire, pour faciliter l'apprentissage en général et la transition vers le français ».

Où l'on voit que l'un des objectifs est aussi, *in fine*, de faciliter l'apprentissage du français...

3. QUELLES INSTANCES DE PRODUCTION ?

Je laisserai ici de côté les curriculums produits dans l'enseignement privé par des associations pour travailler sur les entreprises étatiques. L'élaboration des curriculums est le fruit d'un processus à peu près semblable dans tous les pays. Parmi les étapes, on trouve souvent dans les années 90 la tenue d'États généraux de l'Éducation (Aglo, J., 2000, p. 14)¹¹ :

BENIN 1990 États généraux de l'éducation

BURKINA FASO 1994 États généraux de l'éducation et de la formation

GABON 1983 États généraux de l'éducation et de la formation

MALI 1989 États généraux de l'éducation

REP. CENTRAFRICAINE 1994 États généraux de l'éducation et de la formation

SENEGAL 1981 États généraux consacrés à l'éducation (EGEF)

TCHAD 1994 États généraux de l'éducation nationale

TOGO 1992 Les États généraux de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique

Ces états généraux ont majoritairement abouti à des conclusions voisines, parmi lesquelles la décentralisation, l'introduction des langues africaines dans les systèmes éducatifs comme matière et, à terme, comme médium, puis la nécessité de construire des plans décennaux donnant une cohérence aux réformes (Aglo, J., p. 16) :

BURKINA Loi no. 13/96/ADP Loi d'Orientation de l'Education (9/5/96)

CONGO Loi 25-95 Réorganisation du système éducatif en République du Congo (17/11/95)

GABON Loi 16/66 Organisation générale de l'enseignement de la République du Gabon (9/8/66)

MALI Loi No. 99-046 Loi d'Orientation sur l'éducation (28/12/99)

REP. CENTRAFRICAINE Loi 97.014 Orientation de l'éducation (10/12/97)

SENEGAL Loi no. 91-22 Loi d'Orientation de l'éducation nationale (16/2/91)

Ces réformes se sont inscrites ensuite dans des cadres décennaux de développement de l'éducation : au Burkina Faso, un Plan décennal de développement de l'éducation de base ; au Mali, le Programme décennal de développement de l'éducation ; au Sénégal, le Plan décennal de l'éducation et de la Formation.

Dans ces plans décennaux était inscrite la production de curriculums. Celui-ci est le résultat du travail d'un groupe de personnes et, comme toute activité humaine, il porte les marques de son activité de production. Il est donc intéressant de faire une place aux différentes catégories d'acteurs, ici envisagées plutôt en termes d'institutions que d'individus, qui se rencontrent généralement autour de la production des curriculums en matière d'enseignement des langues.

Selon les pays, et la manière dont l'administration de l'école est organisée au sein d'un ou de plusieurs ministères, les institutions appelées à participer peuvent différer. Mais le pilotage est en général confié à une direction au sein du Ministère en charge de l'enseignement fondamental : au Mali, le Centre national de l'éducation (CNE), chargé de la responsabilité de la conception et de la mise à l'essai, ainsi que la Direction nationale de l'éducation de base (DNEB), chargée de sa mise en œuvre ; au Sénégal, le Comité National de Pilotage du Curriculum (CNPC), créé à cet effet en 2001 ; au Gabon, l'Institut pédagogique national (IPN).

A la suite de Jomtien, dans les années 1990, les différentes coopérations se sont engagées dans le soutien à l'éducation, ressenti comme un impératif catégorique, et elles l'ont fait de façon relativement concertées avec le statut de « partenaires techniques et financiers ». Le double aspect indique bien que ce partenariat renforcé s'est traduit par des financements (sous la forme de projet ou d'aide budgétaire, selon les traditions des pays) mais également par la mise à disposition d'une expertise, sous la forme d'assistants techniques résidents (tradition française...) et de consultants sur des durées d'intervention plus brève (tradition anglo-saxonne). Les différents curriculums ont souvent été rédigés avec l'appui de ces experts : Bureau d'Ingénierie en éducation et en Formation (Belgique), Centre d'Etudes Pédagogique pour l'Expérimentation et le Conseil (France), Université du Québec à Montréal, qui se spécialisent dans l'accompagnement des productions curriculaires en Afrique¹². Un pool d'experts en matière de réformes curriculaires a même été créé par la Direction Education et Formation Professionnelle de l'OIF en 2002 pour répondre à ces demandes d'accompagnement technique.

Ce recours à l'expertise internationale garantit que les curriculums produits ne se trouvent pas éloignés des standards internationaux et profitent des expériences déjà menées. Pour autant, il n'est pas sans poser un certain nombre de questions :

- la production d'un curriculum s'étalant sur plusieurs années, il arrive fréquemment qu'un pays fasse successivement appel à plusieurs experts de culture différente, ce qui amène à des réorientations en cours de route qui ne sont pas toujours sans effet sur la cohérence finale des productions. Le Sénégal a ainsi requis successivement l'expertise de Canadiens¹³, de Français, de Belges, puis à nouveau de Canadiens, différents des premiers. Au Mali, l'expertise a été canadienne, puis française. A Madagascar, belge, puis canadienne...
- l'expert qui accompagne la réforme curriculaire prend parfois une telle importance qu'il arrive que le niveau technique finisse par l'emporter sur le niveau politique, qui abandonne ses prérogatives de pilotage.
- la question spécifique des langues fait souvent l'objet de trop peu d'attention de la part des experts, qui sont spécialistes de construction curriculaire, de psycho-pédagogie plus que de didactique des langues : sur ce plan, les curriculums souffrent bien souvent d'un manque de précision, en ce qui concerne les progressions dans les différentes langues, les liens entre celles-ci, les rythmes d'apprentissage, les activités, etc.

La communauté des utilisateurs (formateurs, enseignants, parents) est rarement partie prenante des phases de conception des curriculums, alors même que des « Etats généraux » très largement participatifs avaient été à l'origine des processus. En réalité, l'écriture des curriculums reste le plus souvent une affaire technique, celle d'une division, d'une direction, avec l'appui d'une expertise. Au-delà, on en entend parler, on sait que « quelque chose se prépare », on attend des informations, puis des formations, dans un processus extrêmement vertical, du côté de l'offre éducative bien plus que de la demande.

Altet, M., Fomba, C., en témoignent (2009, p.44) : « Il y a bien eu des réflexions, des forums, des assises de l'éducation au plan national, mais, d'après les deux syndicats d'enseignants pas de véritable dialogue participatif avec eux et les enseignants alors qu'ils ont mis en garde le ministère par rapport à une généralisation trop hâtive; il ne semble pas y avoir eu non plus véritablement de concertation ou d'appui des acteurs économiques ».

En restant toujours à la question linguistique, il est évident que ce mode d'élaboration n'est pas optimal. La sensibilité des opinions à ces questions de choix de langue s'accommode mal d'une élaboration non participative qui laisse à penser que les réformes seront faites contre les intérêts des populations. En amont de la rédaction du curriculum, la participation des parents est à même de déterminer quelles langues seront introduites, et même quelles variétés utilisées dans le cas de variation dialectale ; elle est également essentielle pour l'adéquation au milieu. Pendant la rédaction, l'association des enseignants de terrain permet de vérifier que le produit est adapté à leur culture et qu'ils seront à même de le mettre en œuvre, moyennant formation. En aval de la rédaction, ces deux catégories d'acteurs sont essentielles pour déterminer, au cas par cas, parfois école par école, le choix du médium. Dans tous les cas, le partenariat ne devrait pas se réduire à un dialogue entre des experts, des partenaires techniques et financiers et les personnels des directions des ministères.

4. QUELS DESTINATAIRES ?

A qui sont destinés les curriculums ? La question est d'importance attendu que dans toute production textuelle, la prise en compte des destinataires oriente le statut du document, et donc sa teneur, ses caractéristiques au plan de l'écriture.

Les destinataires potentiels sont en fait tous ceux qui sont chargés de mettre en musique la nouvelle partition éducative :

- les corps d'inspection, qui fixent le cadre général de leur action ;
- les concepteurs de matériel didactique, qui produisent des outils traduisant dans le concret de la classe les intentions curriculaires ;
- les formateurs de formateurs, qui élaborent des supports de formation ;
- les directeurs d'école, qui animent les réflexions pédagogiques dans l'école ;
- les maîtres, qui vérifient la conformité de leur action.

L'analyse du *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali*, document d'orientation qui a servi de base à la rédaction du curriculum, est intéressante. La partie IV, intitulée « curriculum », définit l'objet (CNE, 2002, p.17) : « ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emploi du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants ». Mais nulle part n'est abordée la question de la destination de ce document ? A qui et à quoi va-t-il servir ?

Quelques années après la production du curriculum, on constate que le curriculum sert tel quel de support lors de formations des enseignants en formation continue, que les maîtres les reçoivent pour faire la classe, que les manuels n'ont pas encore été produits et que les élèves-maîtres dans les instituts de formation n'en entendent que peu parler (Altet, M., Fomba, C., 2009).

Au final, les maîtres en sont donc les principaux utilisateurs, ce qui n'est pas sans poser problème car il s'agit d'un document sophistiqué dans son architecture, ses contenus et son mode de présentation, de toute évidence peu adapté aux habitudes de lectures des maîtres du fondamental.

5. QUELS MODELES DIDACTIQUES AU PLAN LINGUISTIQUE ?

La question des répartitions linguistiques qu'opèrent les curriculums peut être abordée de plusieurs manières.

5.1. Un ou plusieurs médiums d'enseignement

On peut reprendre pour mémoire la distinction classique des modèles de gestion des langues qui mettent en évidence les effets sur les apprenants en parlant de modèles soustractifs (qui en quelque sorte amputerait les apprenants d'une part de leur potentiel linguistique), transitionnels ou additionnels (qui les doteraient d'une compétence de plurilinguisme).

a. modèles d'enseignement soustractifs : la L1 est utilisée très brièvement avant un recours à la L2 (français) comme seul médium d'enseignement. C'est le cas par exemple avec l'utilisation orale des langues nationales dans les classes préscolaires du Sénégal (système de la Case des Tout-petits au Sénégal¹⁴) mais où les activités écrites conduisent vers le français.

- modèles transitionnels précoces : la L2 (français) prend assez vite le relais en tant que médium, au bout de deux ans, sans que les compétences dans la L1 ne soient bien stabilisées (cas des écoles satellites et *Banmanuara* du Burkina) ;

- modèles additionnels : la L2 devient médium au bout de quelques années de fonctionnement mais elle partage ce rôle avec la L1 (écoles type OSEO du Burkina).

Il est plus intéressant de remarquer qu'un même pays peut expérimenter, ou avoir expérimenté, plusieurs solutions, mises en œuvre par le Ministère ou par des associations. C'est le cas par exemple au Niger, avec 3 modèles (Mallam Garba, M., Seydou, H., à paraître) qui ont été mis en place à des époques différentes mais qui coexistent dans des structures différentes, l'apparition d'un modèle ne rendant pas obsolète le précédent.

1. Ecoles expérimentales (de 1974 à aujourd'hui) : modèle en X

2. Ecoles Bilingues pilotes (de 2001 à aujourd'hui) : modèle en Y

3. Ecoles primaires bilingues Souteba (de 2004 à aujourd'hui) : variante du modèle X

Quels enseignements tirer de cette coexistence de curriculums différents ? Tout d'abord, que l'emploi du singulier pour un pays en matière de curriculum est souvent abusif et qu'il est fréquent que coexistent ainsi différents modèles articulant les mediums d'enseignement, dans des écoles expérimentales contribuant à l'effort national de scolarisation. Ensuite, qu'il est difficile pour un Etat de tirer les enseignements des expériences menées et que, faute de réels bilans et d'évaluations fiables, les décideurs peinent à choisir un modèle et laissent se développer en parallèle diverses expériences.

5.2. Quelle articulation des langues dans les apprentissages ?

Il est fréquent de s'en tenir à ces considérations de volumes horaires et de répartition annuelles quand on traite des curriculums sous l'aspect linguistique. Pourtant, si l'on considère le curriculum dans sa globalité, en tant qu'en semble de dispositifs permettant d'assurer la formation des apprenants, il faudrait aller vers une dimension qui n'est jamais évoquée, celle des modalités d'articulation des différentes langues en présence pour assurer les enseignements/apprentissages.

Il faut commencer par clarifier le statut de la L1 dans le système, à la fois medium donc mais aussi forcément matière. Il faut apporter des réponses claires à la question des objectifs de l'enseignement de la L1, situés entre les deux pôles de toute didactique des langues, communicatif et métalinguistique. En d'autres termes, poursuit-on en L1 le développement d'aptitudes communicatives et si oui, lesquelles ? A-t-on des objectifs en termes d'analyse du fonctionnement de langue, si oui à quel niveau : phonologique/phonétique, grammatical, lexical, etc. ? Des réponses à ces questions sera conditionnée l'émergence d'une didactique des langues africaines en tant que L1, à la fois médium et matière, et force est de constater que sur ce plan les curriculums sont muets. Ce constat, ici fait pour la didactique de la langue 1, Altet M. et Fomba C. (2009, p.50) le dressent pour l'ensemble des disciplines à propos du curriculum malien :

« Il n'y a pas d'APC viable et efficace sans aussi une vision didactique : donner le sens des concepts aux élèves, développer l'épistémologie des savoirs scolaires et caractériser sa conception de la discipline enseignée comme réponse à un questionnement sur le réel, se centrer sur le contrat didactique et le choix des tâches avec les obstacles qu'elles impliquent, travailler l'interaction élève-savoir, les conceptions représentations, les obstacles; les erreurs, développer la variété des modalités d'apprentissage et le transfert. La notion de didactique est peu présente dans le référentiel malien or un curriculum qui porte sur ce que nous devons enseigner doit nécessairement comporter un volet didactique et épistémologique, par la même, il devient urgent de développer les didactiques des disciplines en formation initiale et continue des enseignants ».

Il faut ensuite que les curriculums soient rédigés avec suffisamment de précision dans le domaine des langues pour que soient réglées les progressions d'étude permettant que les compétences acquises en L1 puissent être utilisées lors l'apprentissage de la L2, puis que l'étude de la L2 trouve des échos dans celle de la L1 (Maurer, 2007). Cette précision des curriculums est la condition de développement d'une didactique de la convergence, sans laquelle les langues en présence sont traitées comme ensemble distincts alors qu'elles sont appelées à se rejoindre chez l'apprenant, qui est au cœur du système.

Il faut enfin que les curriculums prennent parti sur la manière dont les langues pourront (devront ?) être articulées dans la gestion de la classe. Quelle place faire à l'alternance codique ? Quel rôle accorder à la

traduction ? Quelle part à la comparaison explicite des systèmes linguistiques ? Sur ces questions, si importantes pour faire la classe au quotidien, le curriculum ne doit pas laisser les formateurs de formateurs, les auteurs de manuels et au final les maîtres, sans réponses.

CONCLUSION

Bernard, J.-M., Nkengne Nkengne, A. P., et Robert, F. (2007) ont procédé à une évaluation empirique des approches par les compétences dans les curriculums. Les résultats de leurs évaluations (2007, p. 25) « montrent que, APC ou pas, les principaux problèmes en matière d'acquisitions scolaires se situent d'abord dans l'application effective des programmes scolaires officiels dans les salles de classe plutôt que dans leur contenu. Or, cette question renvoie aux importants problèmes de fonctionnement que connaissent les systèmes éducatifs africains. L'insuffisance de moyens et l'utilisation peu efficace de ces moyens constituent les obstacles majeurs sur le chemin de la qualité de l'éducation pour tous. Les réformes curriculaires, aussi judicieuses soient-elles, seront toujours tributaires de ces problèmes tant qu'ils n'auront pas été surmontés ». Je finirai en écho à leurs constats en insistant sur les limites des entreprises curriculaires qui doivent être le point de départ non le point ultime des réformes pédagogiques d'une mise en marche du système éducatif : pour un curriculum de formation de formateurs, pour des changements de pratiques pédagogiques, pour le développement de pratiques d'évaluation congruentes, pour la rédaction d'outils de formation. Et je réserverai une place particulière pour la rédaction de manuels. Les curriculums sont des outils trop complexes et trop lourds à manipuler pour servir directement aux maîtres et leur permettre de faire la classe. En revanche, des manuels écrits en référence aux principes du curriculum soulagent leur travail quotidien et contribuent à leur formation en convertissant en actes des options pédagogiques et didactiques hors d'atteinte tant qu'elles restent au niveau de l'abstraction. Un manuel sans curriculum vaut mieux qu'un curriculum sans manuel...

BIBLIOGRAPHIE

- AGENCE FRANÇAISE DE DEVELOPPEMENT ET AL., (2009), *Sur les reformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Résumé exécutif du rapport final du séminaire de Sèvres, 10-12 juin 2009.
- AGLO J., (2000), *Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les États-membres représentés*. Rapport final du séminaire-atelier Libreville, Gabon, du 23 au 28 octobre 2000, pp. 12-21. Disponible : <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/AfricaPdf/Iaglo.pdf>. (02/05/2010).
- BERNARD J.-M. NKENGNE NKENGNE, A. P., ROBERT, F., (2007), « La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences ». IREDU, Document de Travail, 2007. Disponible : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00133800/fr/> (05/05/2010)
- BUREAU INTERNATIONAL DE L'EDUCATION – UNESCO, (2006), « Analyse et innovation curriculaires de l'Education pour tous en Afrique subsaharienne et lutte contre la pauvreté. Situation actuelle, outils et stratégies pour le changement ». Disponible : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/regworkshops/finrep_pdf/rep_currpau_v_04-05.pdf (02/05/2010)
- CONSEIL NATIONAL DE L'EDUCATION, (2002), *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mal*. Bamako.
- ILBOUDO, P., (2007), « L'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de base de qualité ». Ouagadougou, ADEA-OSEO.
- KEDREBEOGO, G., (1997), « Linguistic diversity and language policy. The challenge of multilingualism ». *Hemispheres* n° 12, pp. 5-12.
- LANGE, M.-F., (2003), « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines* 2003/1-2, 169-170,
- LATOUR, M., (2008). « Les réformes curriculaires en éducation. Sélection bibliographique ». Disponible : http://www.ciep.fr/expert_educ/general/docs/Biblio_reforme_curriculaire.pdf (05/05/2010).
- MALLAM GARBA, M., SEYDOU, H., (à paraître), *Étude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique sub-saharienne francophone (LASCOLAF)*. Documentation d'expériences de bi/plurilinguisme au Niger. Rapport d'étude AFD, AUF, MAEE, OIF.

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

MONTOYA R., 2001, « Limites et possibilités de l'éducation bilingue interculturelle au Pérou », dans P. SABATIER & R.P. DASEN (dir.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*, Paris, L'Harmattan, p. 251-268.

MOYA R., 1990, « Dix années d'éducation bilingue et de participation indigène en Équateur », *Perspectives*, n°75, p. 367-379.

MOYA R., 1997, « Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala », 49ème Congrès International des Américanistes, Quito, 6 au 12 juillet 1997.

NARAYAN D. et al. (2000), *Can anyone hear us ? Voice of the poor*. Washington, World Bank Publication.

NDIAYE, M., (à paraître), Etude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique sub-saharienne francophone (LASCOLAF). Documentation d'expériences de bi/plurilinguisme au Sénégal. Rapport d'étude AFD, AUF, MAEE, OIF.

NIKIEMA N, KABORE-PARE A. (2010), Etude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique sub-saharienne francophone (LASCOLAF). Documentation d'expériences de bi/plurilinguisme au Burkina Faso. Rapport d'étude AFD, AUF, MAEE, OIF.

ROEGIERS, X. (2008), « L'approche par compétences en Afrique francophone », *IBE Working Papers on Curriculum Issues* n°7, p. 143-166. Disponible : unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159545f.pdf (05/05/2010).

¹ Les quatre autres domaines étaient « Sciences, mathématiques et techniques », « Sciences humaines », « Développement personnel », « Arts ». On remarque que ce simple découpage en domaines, regroupant des « matières » traditionnelles et procédant à des affichages, porte déjà des choix lourds de signification pour le système éducatif.

² Membre du comité scientifique et rapporteur du projet LASCOLAF (AFD, AUF, OIF, MAEE).

³ Une étude du Bureau International de l'Éducation – UNESCO (2006) porte ainsi sur les réformes curriculaires entreprises en Angola, Burkina Faso, Burundi, Congo Brazzaville, Mali, Maurice, Mozambique, Niger et Rwanda. Une autre, commanditée par l'AFD (2009), le MAEE, l'OIF, la BAD et le CIEP, portant sur les approches par compétences, s'intéresse aux cas du Cameroun, Gabon, Sénégal, Mali et Tunisie. L'examen de ces deux études montre que 14 pays sont concernés et l'on sait que d'autres, qui n'y figurent pas, ont également entrepris des réformes curriculaires, Algérie, Djibouti, Madagascar, Maroc, Niger... Pour un état des lieux de l'avancée de ces divers pays sur la voie de réformes curriculaires par approche par compétences, on pourra consulter Roegiers (2008 : 16).

⁴ On connaît le cas du Mali, qui a entrepris de réformer l'ensemble de l'enseignement fondamental avec l'application d'un curriculum bi-plurilingue. On sait aussi qu'au Burkina Faso plusieurs expériences d'origine associative, dont le modèle dit OESO du nom de l'ONG suisse qui l'a développé (modèle récemment validé et adopté par le Ministère et donc dit MEBA-OSEO), ont conçu des curriculums pour un nombre d'écoles limité, s'ouvrant selon les demandes des parents. Au Niger, des curriculums de même inspiration ont été proposés par des associations, avec le soutien financier de la GTZ.

⁵ Une date importante de ce changement de perspective est la tenue des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique francophone subsaharienne, Libreville, mars 2003.

⁶ Selon Roegiers (2008 : 10), c'est en 1994 que la notion de compétence apparaît pour la première fois dans cet espace éducatif, à l'occasion d'une réunion de la CONFEMEN.

⁷ On estime que plus de 90% de la population parlent (seulement) 14 langues nationales (Kédrebéogo, G., 1997)

⁸ Parmi lesquels il faudrait aussi distinguer les établissements « classiques » et les écoles dites communautaires, dans lesquelles les maîtres sont recrutés par les parents d'élèves ; l'Etat a peu de pouvoir de contrôle sur ces personnels et notamment pas celui de les muter en raison de leur aptitude à enseigner ou non dans la langue des enfants.

⁹ Ainsi, au Burkina, depuis 2004 pour les « Ecoles du Berger et de la Bergère » de l'association nationale *Anndal et Pinal*, qui fonctionnent en peul. On peut aussi citer le cas au Burkina des Centres *Banmanuara* de l'association *Tin tua* en gurmançema ; au Niger, les Ecoles de la Seconde Chance, de l'association Aide et Action.

¹⁰ Revue du Secteur de l'Éducation, Ministère de l'Éducation Nationale, juin 2004.

¹¹ Aglo J. Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les États-membres représentés.. Rapport final du séminaire-atelier Libreville, Gabon, du 23 au 28 octobre 2000. « Politique de refondation curriculaire, processus de développement curriculaire, réalités locales et défis du XXIe siècle » Disponible : <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/AfricaPdf/Aglo.pdf> 02/05/2010.

¹² Ainsi, le CEPEC a organisé un séminaire ouest et centre-ouest africain sur les curriculums de l'éducation de base, à Bamako, du 19 février au 2 mars 2001, regroupant six pays : Burkina Faso, Mali, Sénégal, Guinée, Tchad et Niger.

¹³ C'est tout à fait volontairement que je ne cite pas ici de noms. Il s'agit de ne faire de procès à personne...

¹⁴ http://www.case-toupetit.sn/documents/Guide_animateur%20polyvalent.pdf. (04/05/2010)

Ce guide de l'animateur est muet sur la question des langues du préscolaires, alors qu'il est très explicite sur le milieu, l'enfant, sa psychologie, etc. Le guide, comme les cahiers d'activités petite et moyenne section, sont en français.